



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO LIMA TORRES**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: A PRÁTICA  
EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS EM PEDRO II - PIAUÍ**

TERESINA – PIAUÍ  
2019

PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO LIMA TORRES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: A PRÁTICA  
EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS EM PEDRO II - PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

TERESINA – PIAUÍ  
2019

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processos Técnicos

T693e

Torres, Patrícia da Conceição Lima.

Educação do campo no contexto do semiárido: a prática educativa da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II - Piauí / Patrícia da Conceição Lima Torres. -- 2019.

146 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Teresina, 2019.  
“Orientação: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.”

1. Educação Rural - Piauí. 2. Educação do Campo - Piauí.  
I. Título.

CDD 370.193 46

Patrícia da Conceição Lima Torres

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: A PRÁTICA  
EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS EM PEDRO II - PIAUÍ**

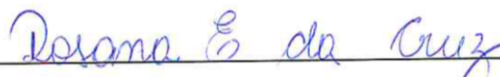
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 27/02/2019.

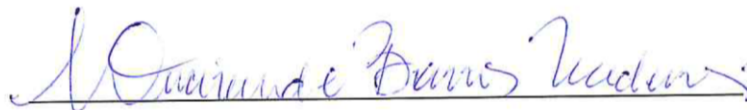
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Elmo de Souza Lima (PPGEd/UFPI)  
Orientador



Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz (PPGEd/UFPI)  
Examinadora Interna



Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI)  
Examinadora externa

À minha avó Raimunda Maria de Lima (*in memoriam*) e ao meu avô Alfredo da Costa Lima (*in memoriam*), com todo amor e gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elmo de Souza Lima, pela confiança, sensibilidade, competência e pelos ensinamentos que possibilitaram a realização deste trabalho.

À Ecoescola Thomas a Kempis, em nome Rogério Alves de Oliveira, Jaqueline de Sousa Ferreira Oliveira, Naira Raquel de Oliveira Pereira e Francisco Kennedy de Oliveira Ribeiro, por contribuírem com esta pesquisa e pela disponibilidade em partilhar suas experiências em Educação do Campo.

Aos/às professores/as da Ecoescola Thomas a Kempis, especialmente Ana Paula da Silva Freire, Douglas Brandão de Melo, Raimundo de Sousa Pereira e Robson Ribeiro Rubem, por compartilharem o sonho de construir uma educação crítica e emancipadora no/do campo.

Aos/às educandos/as da Ecoescola Thomas a Kempis, especialmente Carlos Eduardo Lopes de Oliveira, Cleane Aparecida da Silva Matias, Fernando de Oliveira Santos e Felipe Lopes de Oliveira.

Ao Centro de Formação Mandacaru, especialmente à Adeodata Maria dos Anjos, por construir e fortalecer a luta junto aos povos do campo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo, que me permitiu dedicação exclusiva ao processo formativo e à pesquisa durante o Mestrado.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente às professoras Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Dra. Jane Bezerra de Sousa, Dra. Maria Divina Ferreira Lima, Dra. Rosana Evangelista da Cruz, Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad e aos professores Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti, Dr. Elmo de Souza Lima e Dr. Francis Musa Boakari, pelos ensinamentos durante a realização das disciplinas do Mestrado.

Ao Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos e às professoras Dra. Rosana Evangelista da Cruz e Dra. Lucineide Barros Medeiros, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação deste trabalho.

Às professoras Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques e Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa, pela disponibilidade em participar da suplência na banca de defesa.

Aos/às colaboradores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, de modo especial à Mirvênia Paula Melo de Sousa, Fernanda Lourdes de Carvalho, Suely Maria Bona Pires e Ricardo Melo de Carvalho.

A 27ª turma do Mestrado em Educação-UFPI, pela troca de experiências e pelas afetividades construídas durante o curso, o que trouxe leveza aos momentos difíceis.

Ao Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO-UFPI), de modo especial à Maria Sueleuda Pereira da Silva, Luiz Jesus Santos Bonfim, Keylla Rejane Almeida Melo, Marli Clementino Gonçalves e Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves.

À minha filha Ana Victória Lima Sousa e ao meu filho Pedro Victor Lima Sousa, pelo carinho e alegria que me proporcionaram durante o processo de construção deste trabalho.

Ao meu esposo José Renato de Araújo Sousa, pelo apoio e companheirismo.

À minha mãe Francisca Lima Torres e ao meu pai Francisco Barbosa Torres, pelo apoio e esforços empreendidos, que foram essenciais para minha trajetória acadêmica chegar a esta etapa.

Aos meus irmãos José Wanderson Lima Torres, Alfredo Werney Lima Torres e Francisco Láryos Lima Torres, pelo apoio e incentivo às minhas práticas pessoais e acadêmicas.

Ao meu avô paterno, Antônio Barbosa Lima, educador do campo, cuja trajetória incentivou a definição do meu objeto de estudo.

Aos/às amigos/as Alessandra Paula de Sousa, Valdete Feitosa, Gilcimar Araújo, Gisvaldo Oliveira, Jonas Moraes, Maria José Lopes, Élcio Francisco, Alberto Monção, Silvana Ferreira, Nandinha Silva, Denise Lima, Amélia Raquel, Ana Livia, Anny Camila, Silvana Lima, Wyre Lima, Miro Lima, Leandro Lima, Wendel Lima, José Romário, Raíza Lima, Lenna Lima, Caroline Moreira, Daíse Cardoso, Teresa

Porto, Ana Lúcia Claro, Fátima Ferreira, Maria Clara Cardoso, Ícaro Lima, Samara Marreiros, Jailton Soares, Evanilde Gomes, Orcélia Rodrigues, Raimundo Soares Filho, Maria Eliza Ferreira, Izildete Torres, Daniel Pereira, Gleydjane Moura e Janayna Victor, pelo apoio e torcida durante este período importante da minha formação acadêmica.

A todos/as que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrada a minha gratidão!



TORRES, Patrícia da Conceição Lima. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO**: a prática educativa da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II – Piauí. Dissertação de Mestrado em Educação. 146f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

## RESUMO

A Educação do Campo configura-se como um novo paradigma educacional no Brasil, que tem sua origem na luta dos movimentos sociais pelo direito à educação de qualidade, na perspectiva de uma formação crítica, para/com os povos do campo. Constitui-se na reivindicação de direitos e de políticas públicas emancipatórias para os/as camponeses/as em situação de exclusão econômica e social. No Piauí, a Ecoescola Thomas a Kempis, localizada na zona rural do município de Pedro II, desenvolve práticas educativas, na perspectiva da Educação do Campo, voltadas à reflexão crítica da realidade social, política, econômica e cultural do semiárido. Nesse sentido, este trabalho de investigação foi direcionado a partir do seguinte problema: quais as contribuições da prática educativa, desenvolvida pela Ecoescola, para a formação crítica e o processo de emancipação dos/as educandos/as? Considerando o problema apontado para o estudo, definiu-se como objetivo geral: investigar como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as. E como objetivos específicos: analisar como os princípios da Educação do Campo são incorporados na prática educativa desenvolvida pela Ecoescola; compreender como os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática educativa favorecem a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar; identificar as atividades educativas desenvolvidas na perspectiva da inserção crítica dos/das educandos/as na comunidade e discutir os desafios vivenciados pela Ecoescola na construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo que dialogam com a proposta de convivência com o semiárido. As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa fundamentam-se nos estudos de Abromovay (1992), Arroyo (2014), Caldart (2004), Molina (2004), Fernandes (2009), Freire (1987), Lima (2011), Silva (2006) dentre outros/as. Trata-se de uma pesquisa qualitativa associada à abordagem crítico-dialética, que teve como técnica de construção de dados a observação sistemática, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Para a sistematização e análise dos dados, foram utilizadas as contribuições teóricas da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977). Os resultados da investigação apontam que a prática educativa desenvolvida pela Ecoescola Thomas a Kempis é pautada num projeto de libertação humana e traz contribuições importantes para a emancipação dos/as educandos/as, na medida em que fomenta a criticidade, a autonomia, a organização coletiva e a troca de experiências com as comunidades do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Semiárido. Prática educativa. Emancipação.

TORRES, Patrícia da Conceição Lima. **FIELD EDUCATION IN THE SEMIARID CONTEXT**: the educational practice of the Thomas a Kempis Eco-school in Pedro II - Piauí. Master Thesis in Education. 146f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

### ABSTRACT

Rural Education is configured as a new educational paradigm in Brazil, which has its origin in the struggle of social movements for the right to quality education, in the perspective of a critical formation, for / with the rural people. It constitutes the application of emancipatory rights and public policies for the peasants / as in situations of economic and social exclusion. In Piauí, Thomas a Kempis Eco-School, located in the rural area of Pedro II, developed educational practices, in perspective of Field Education, focused on the critical reflection of the social, political, economic and cultural reality of the semiarid. In this sense, this research work was directed from the following problem: what contributions of the educational practice, developed by Eco-School, to the critical formation and the emancipation process of the students? Problem pointed out to the study, defined as a general objective: to investigate how the educational practices developed at the Eco-School contribute to the critical formation and the emancipation of the students. And as applicable objectives: to analyze how the principles of Field Education are incorporated in the educational practice developed by Eco-School; understand how the theoretical-methodological assumptions used in the development of educational practices favor a theory / practice articulation in an interdisciplinary perspective; identify as educational activities developed from the perspective of critical / educational / community correction and discuss the challenges experienced by Eco-School in the construction of educational practices associated with the principles of rural education that arrange with a proposal of coexistence or semi-arid. In this sense, this research work was directed from the following problem: what are the contributions of the educational practice, developed by Eco-School, to the critical formation and the emancipation process of the students? Considering the problem pointed out for the study, it was defined as a general objective: to investigate how the educational practices developed at the Eco-School contribute to the critical formation and the emancipation of the students. And as specific objectives: to analyze how the principles of Field Education are incorporated in the educational practice developed by Eco-School; understand how the theoretical-methodological assumptions used in the development of educational practice favor the theory / practice articulation in an interdisciplinary perspective; identify the educational activities developed from the perspective of the critical insertion of the students in the community and discuss the challenges experienced by Eco-School in the construction of educational practice associated with the principles of rural education that arrange with the proposal of living with the semiarid. The reflections developed in this research are based on the studies of Abromovay (1992), Arroyo (2014), Caldart (2004), Molina (2004), Fernandes (2009), Freire (1987), Lima (2011), Silva (2006), among others. This is a qualitative research associated with the critical-dialectical approach, which had as

technique of data construction systematic observation, documentary research and semi-structured interview. For systematization and data analysis, the theoretical contributions of content analysis, based on Bardin (1977), were used. The results of the research indicate that the educational practice developed by Eco-School, Thomas a Kempis is based on a project of human liberation and brings important contributions to the emancipation of the students, as it fosters criticality, autonomy, collective organization and the exchange of experiences with rural communities.

Keywords: Rural Education. Semiarid. Educational Practice. Emancipation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Delimitação do Semiárido Brasileiro (SUDENE, 2017) .....	29
Figura 02 – Eixos Temáticos (2018) .....	65
Figura 03 – Princípios Pedagógicos da Educação do Campo .....	72

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Codinomes de representação dos/as participantes.....	57
QUADRO 02 – Perfil dos/as alunos/as participantes.....	58
QUADRO 03 – Perfil socioeconômico da família dos/as alunos/as participantes.....	58
QUADRO 04 – Perfil dos/as educadores/as participantes da pesquisa.....	59
QUADRO 05 – Perfil profissional dos/as educadores/as participantes da pesquisa .....	60
QUADRO 06 – Plano de Observação .....	63
QUADRO 07 – Situações Observadas.....	64
QUADRO 08 – Atividades da Ecoescola Thomas a Kempis .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior
CEB's	Comunidades Eclesiais de Bases
CEFAS	Centro Educacional São Francisco de Assis
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECOESCOLA	Ecoescola Thomas a Kempis
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQUIP	Escola de Formação Quilombo dos Palmares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MOC	Movimento de Organização Comunitária
NUPECAMPO	Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SECADI	Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS</b> .....	20
1.1 O processo de ocupação e organização social e política no campo .....	20
1.2 A situação do campo do semiárido: entre os efeitos climáticos e o descaso político .....	29
1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: uma trajetória de lutas .....	33
1.3.1 Marcos históricos e normativos da Educação do Campo .....	41
1.4 A Educação do Campo no contexto do semiárido .....	45
1.5 A Educação do Campo e as possibilidades de Emancipação .....	47
<b>CAPÍTULO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	51
2.1 A pesquisa qualitativa e sua caracterização .....	51
2.2. Cenário da pesquisa: a Ecoescola Tomas a Kempis.....	52
2.3 O perfil dos/as participantes da pesquisa.....	56
2.4 Procedimentos de construção e organização dos dados .....	61
2.4.1 A análise documental .....	61
2.4.2 A observação sistemática .....	62
2.4.3 A entrevista semiestruturada.....	64
2.4.4 A análise dos dados da pesquisa.....	65
<b>CAPÍTULO III - A PRÁTICA EDUCATIVA DA ECOESCOLA TOMAS A KEMPIS</b> .....	67
3.1 Reflexões sobre a prática educativa da Ecoescola: um diálogo com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo.....	67
3.1.1 A prática educativa da Ecoescola e suas interfaces com os princípios da Educação do Campo.....	72
3.2 Os pressupostos teórico-metodológicos da prática educativa: a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar .....	85
3.2.1 A interdisciplinaridade como alternativa pedagógica para a articulação entre os diferentes conhecimentos e contextos.....	89
3.3 A prática educativa da Ecoescola e as perspectivas de emancipação .....	93
3.3.1 O processo de formação crítica e a inserção dos/as educandos/as na comunidade .....	93
3.3.2 A dimensão do trabalho como princípio educativo na Ecoescola .....	98

3.3.3 As experiências vivenciadas na Ecoescola na perspectiva da auto-organização dos/as educandos/as .....	102
<b>3.4 Os desafios vivenciados na construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo no contexto do semiárido .....</b>	<b>104</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>



## INTRODUÇÃO

O modelo de educação desenvolvido no Brasil até meados do século XX esteve associado à pedagogia conservadora, centrada na reprodução acrítica do conhecimento, negando os saberes locais socialmente construídos pelos povos e evidenciando a superioridade da cultura europeia. As marcas desse ensino descontextualizado acentuam-se quando nos referimos à educação destinada à população do campo. A educação no meio rural nunca foi prioridade na agenda das políticas públicas brasileiras. O descaso do Estado com a educação do campo resultou na precariedade do funcionamento das escolas, evidenciado em aspectos como: infraestrutura inadequada, organização curricular descontextualizada, fragilidade na formação dos/as professores/as, condições salariais defasadas, dentre outros.

Historicamente, a Educação Rural foi marcada pela subordinação do campo à cidade, em que as práticas educativas e os materiais didáticos valorizavam o espaço urbano e ignoravam a realidade do campo e dos seus sujeitos. No período compreendido entre 1930 a 1990, o campo vivenciou muitas iniciativas educacionais, porém os projetos e programas governamentais eram elaborados “de cima para baixo”, com metodologias padronizadas e executados por conveniência política.

O modelo de Educação Rural – entendida como aquela pensada a partir das cidades e que desvaloriza a cultura e a identidade dos sujeitos do campo – passa a ser contestado pelos movimentos sociais a partir da década de 1980, tendo em vista seu viés conservador atrelado ao modelo de desenvolvimento capitalista, pautado no agronegócio. Em seu lugar, propõe-se um novo paradigma de educação construído a partir dos referenciais político-organizativos e culturais dos/as camponeses/as, uma educação libertadora na qual homens e mulheres deixam de ser objeto para tornarem-se sujeitos da sua própria história. Esta concepção passou a ser chamada de Educação do Campo.

A concepção de Educação do Campo constitui uma oposição ao paradigma da Educação Rural, que servia de instrumento de dominação política e ideológica. Nessa perspectiva, a Educação do Campo é um projeto popular que reivindica direitos e políticas públicas emancipatórias para os povos do campo em situação de

exclusão econômica e social. Esta modalidade de educação possui um percurso histórico relevante que precisa ser analisado em profundidade.

Apesar de alguns avanços nas políticas voltadas para a Educação do Campo nas últimas décadas, temos constatado uma realidade preocupante nas estatísticas nacionais. De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2000 a 2015, foram fechadas 75.441 escolas das zonas rurais do Brasil. O Piauí, que é o segundo Estado brasileiro com maior população residente na zona rural, destaca-se como o terceiro Estado que mais fechou escolas no campo em 2014, somando 377 escolas fechadas. O município de Pedro II - PI, lócus de nossa pesquisa, fechou 15 (quinze) escolas no campo, somente no ano de 2014.

No contexto da Educação do Campo, outro desafio dos movimentos sociais é a consolidação de uma prática pedagógica articulada com a realidade sociopolítica do semiárido. Apesar de ser um lugar com grandes riquezas culturais e sociais e apresentar possibilidades de desenvolvimento, o semiárido tem sua imagem associada apenas à seca, à pobreza, ao atraso e ao analfabetismo.

Os princípios que orientam a proposta de Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido partem do pressuposto de que o território semiárido é constituído por uma diversidade de culturas, modos de organização social e alternativas de vida, apesar da seca. Reis (2012, p. 2) defende que a educação desenvolvida no contexto do semiárido deve ser capaz de criar um novo olhar sobre este espaço considerando suas particularidades e potencialidades, “a fim de que a escola seja um espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, de divulgação e utilização de tecnologias sociais de convivência, construindo uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres entre si e com a natureza”.

Na perspectiva de avançar na construção de um projeto de Educação do Campo, concebido a partir dos anseios dos seus povos e comprometido com a formação crítica dos/as camponeses/as, diferentes movimentos e organizações sociais assumiram o desafio de desenvolver e apoiar experiências educativas que contemplem os princípios políticos e pedagógicos da educação libertadora.

No Piauí, a Ecoescola Thomas a Kempis, localizada na zona rural do município de Pedro II, vem contribuindo para a construção de um projeto de Educação do Campo articulado aos princípios da convivência com o semiárido e da

sustentabilidade. Fundada em 2001, a Ecoescola é uma instituição de ensino filantrópica que atende, gratuitamente, a crianças e jovens do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em regime de tempo integral.

Os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola buscam articular os saberes construídos a partir das vivências no campo com os conteúdos científicos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, tendo a agroecologia como foco de articulação interdisciplinar. Sua ação educativa, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016), também procura fortalecer a autonomia dos/as educandos/as, problematizar as relações de gênero e promover o comprometimento dos/as professores/as e demais equipe da escola na formação crítica dos/as educandos/as.

Diante desse contexto, este trabalho de investigação foi direcionado a partir do seguinte problema: quais as contribuições da prática educativa, desenvolvida pela Ecoescola, para a formação crítica e o processo de emancipação dos/as educandos/as?

A partir desta questão-problema, definimos como objetivo geral: investigar como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as. E como objetivos específicos: a) analisar como os princípios da Educação do Campo são incorporados na prática educativa desenvolvida pela Ecoescola; b) compreender como os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática educativa favorecem a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar; c) identificar as atividades educativas desenvolvidas na perspectiva da inserção crítica dos/das educandos/as na comunidade, d) discutir os desafios vivenciados pela Ecoescola na construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo que dialogam com a proposta de convivência com o semiárido.

A metodologia empreendida nesta pesquisa é de natureza qualitativa com base na abordagem crítico-dialética. Para a construção dos dados foram utilizados os seguintes procedimentos: a) observação sistemática, b) pesquisa documental e c) entrevista semiestruturada. As informações levantadas a partir dos procedimentos supracitados foram analisadas a partir dos/as teóricos/as que fundamentam esta pesquisa, tendo como referência a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

O interesse em pesquisar essa temática surgiu a partir da nossa inserção nos movimentos sociais e das experiências desenvolvidas na Cáritas Brasileira Regional

do Piauí, como assessora pedagógica do Projeto Fecundação II - Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (2003-2004) e como coordenadora do Projeto Trilhas de Liberdade: combate ao trabalho em condições análogas a de escravo (2005 -2008), que nos permitiu vivenciar práticas educativas no campo, a partir da metodologia da educação popular. Além da participação no Curso de Extensão de Formadores/as em Educação Contextualizada no Semiárido, oferecido pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2015-2016), e no Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI).

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. Na introdução apresentamos algumas considerações sobre o objeto de estudo e as motivações que nos levaram a realizar esta pesquisa. No Capítulo I – “A Trajetória da Educação do Campo no Brasil e o protagonismo dos Movimentos Sociais”, abordamos o processo de construção da Educação do Campo no Brasil, evidenciando o protagonismo dos movimentos sociais. No Capítulo II – “Caminhos Metodológicos da Pesquisa”, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, destacando a metodologia de natureza qualitativa com abordagem crítico-dialética, a caracterização do campo e dos/as participantes da pesquisa, bem como o processo de organização e análise dos dados. No Capítulo III – “A Prática Educativa da Ecoescola Tomas A Kempis”, discutimos os elementos obtidos sobre a prática educativa desenvolvida pela Ecoescola. Nas Considerações Finais, apresentamos os resultados da investigação, demonstrando as contribuições da Ecoescola para a formação crítica dos/as jovens do campo.

Compreendemos que esta pesquisa se torna relevante na medida em que assume o compromisso de contribuir na construção de novos referenciais teórico-metodológicos acerca da Educação do Campo no Piauí. Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir com o processo de análise crítica da prática educativa desenvolvida pela Ecoescola Tomas a Kempis, no município de Pedro II – Piauí, permitindo aos/as educadores/as uma reflexão sobre sua ação educativa.

## CAPÍTULO I

### A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste capítulo, discutiremos sobre a trajetória da Educação do Campo no Brasil, ressaltando o protagonismo dos movimentos sociais. No primeiro momento, pautaremos as históricas contradições do campo no Brasil e a resistência dos movimentos sociais contra as políticas de dominação. Em seguida, apresentaremos a situação do campo no contexto do semiárido, destacando os efeitos climáticos e o descaso político em relação à região.

Posteriormente, faremos uma reflexão sobre as concepções de educação que fundamentam os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo, destacando as divergências políticas e pedagógicas entre a concepção de Educação Rural e Educação do Campo. Além disso, destacaremos os marcos históricos e normativos da Educação do Campo, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996); a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; a Resolução CNE/CEB n. 01/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a educação nas escolas básicas do campo; Resolução CNE/CEB n. 02/2008, que estabelece diretrizes complementares e o Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo. Finalizaremos o capítulo com uma discussão acerca da construção da Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido e as possibilidades de emancipação dos seus sujeitos históricos.

#### 1.1 O processo de ocupação e organização social e política no campo

Os problemas e contradições do campo no Brasil têm sua origem desde o processo de colonização, quando as terras brasileiras passaram a ser controladas pela Coroa Portuguesa e distribuídas para os colonos através das Capitânicas Hereditárias e do regime de sesmarias<sup>1</sup>, que privilegiou as elites econômicas da época, excluindo indígenas, negros/as e pobres.

---

<sup>1</sup> A origem das sesmarias esteve relacionada com as terras comunais existentes no reino português e com a forma de distribuição delas entre os habitantes das comunidades rurais. O objetivo de entrega das sesmarias era lavrar terrenos incultos. No caso da colonização portuguesa da América, as sesmarias, além de pretender criar as condições para o cultivo das novas terras conquistadas, buscavam ainda povoar o novo território (PINTO, 2017)

O modelo colonial foi marcado pela formação de latifúndios, baseado na monocultura de exportação e no trabalho escravo. No entanto, as formas de produção familiar sempre estiveram presentes, desde a época da colonização, voltadas ao cultivo dos produtos alimentícios para subsistência e para atender aos mercados locais, embora subordinada à grande propriedade, associada à produção açúcar, café e criação de gado com destino à exportação. Isso revela que os/as agricultores/as familiares, mesmo ocupando um lugar subalterno, sempre resistiram ao latifúndio e foram responsáveis pela produção de alimentos que chegam à mesa da população.

A questão agrária no Brasil não se alterou com a independência e com fim do regime das sesmarias, pois não favoreceu o surgimento de pequenas propriedades. No período de 1822 a 1850, não existiam leis para regulamentar o uso das terras consideradas devolutas e, de acordo com Freitas (2018, p.01), esta conjuntura “não favoreceu o surgimento de pequenas e médias propriedades rurais, pois os escravos recém-libertados não tinham acesso ao uso da terra; e nem os imigrantes, cuja entrada no país foi limitada à ocupação urbana”.

Desse modo, a Coroa, em acordo com a elite cafeicultora, decretou a Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850), que determinava que a partir daquele período a terra só poderia ser adquirida por meio de compra e com preços elevados. Sobre essa questão, Miralha (2006, p.153) discorre:

A Lei de Terras de 1850 foi uma solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre à terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café, pois o Estado brasileiro já estava planejando a imigração de europeus, para substituir o trabalho escravo que estava prestes a ser abolido. Dessa maneira, se os imigrantes chegassem no Brasil e o acesso à terra fosse livre, como no regime de sesmarias (livre para os “puros”), eles obviamente iam preferir ter sua própria terra ao invés de trabalhar nas lavouras de café.

Para o autor, a Lei de Terras foi um artifício utilizado pela elite para evitar mudanças na estrutura agrária brasileira e, conseqüentemente, na relação de poder econômico e político constituído a partir do monopólio da terra e da monocultura. Esta forma de concentração da terra e das riquezas econômicas consolidou um modelo de exclusão social e exploração da mão de obra dos/as camponeses/as nas lavouras de cana, café e nas fazendas de gado. Assim, Miralha (2006, p. 153) compreende que, em meados do século XIX, “o Brasil teve um primeiro momento

propício para a realização da reforma agrária, mas é claro que isso não interessava às elites brasileiras e, muito pelo contrário, elas queriam ter trabalhadores sem-terra para trabalharem nas lavouras de café”.

A Lei da Terra perdurou até a Primeira República (1889-1930) e, segundo Stédile (2005, p.23), foi, então, “o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”. O autor acrescenta ainda que a Lei de Terras é, também, a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras, uma vez que:

Com a libertação dos trabalhadores escravizados – oficializada pela Lei Áurea, de 1888 – e, ao mesmo tempo, com o impedimento de os mesmos se transformarem em camponeses, quase dois milhões de adultos escravos saem das fazendas, das senzalas, abandonando o trabalho agrícola, e se dirigem para as cidades, em busca de alguma alternativa de sobrevivência, agora vendendo “livremente” sua força de trabalho. Como escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossar de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas (STÉDILE, 2005, p.24).

Em 1929, a crise afetou a economia do Brasil e o preço do café teve uma queda drástica. Stédile (2005) argumenta que se aprofunda, então, a crise do modelo agroexportador e o modelo plantation<sup>2</sup> chega ao fim com a abolição do trabalho escravo. Nesse período, sob a intervenção do governo de Getúlio Vargas, o país inicia o processo de industrialização e adota um modelo econômico que substitui as importações e estimula a indústria nacional em busca de fortalecer o mercado interno. Com a industrialização do país, a burguesia industrial passa a ter o comando da economia surgindo, assim, uma nova elite.

O processo de industrialização intensificou-se e com isso a população do campo, negra e pobre, perdeu espaço no mercado devido à falta de qualificação

---

<sup>2</sup> Modelo de produção de origem inglesa utilizado nas colônias para organizar as unidades de produção agrícola através de grandes fazendas de área contínua voltada à monocultura destinada à exportação, baseada na utilização de mão-de-obra escrava. Apesar de utilizarem a força de trabalho da mão de obra escrava, essas unidades de produção adotavam as técnicas mais avançadas da Europa. Havia também, nessas unidades, a produção de bens para a subsistência dos trabalhadores escravizados, visando reduzir o seu custo de reprodução, assim como oficinas para a fabricação e reparo de instrumentos de trabalho (STÉDILE, 2005).

para este trabalho específico e, principalmente, pelo preconceito que sofriam. Entretanto, mesmo sem incentivo governamental, a produção familiar resistia.

Nesse período, com o avanço do capitalismo no campo e o excesso de exploração do/a trabalhador/a rural, surgem as primeiras organizações das Ligas Camponesas, em Pernambuco, expandindo-se para várias regiões do país. As Ligas Camponesas tiveram início na década de 1945, estimuladas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), e foram um movimento expressivo de luta por direitos e organização dos/as diferentes trabalhadores/as do campo (pequenos proprietários, meeiros, foreiros, arrendatários), no sentido de contribuir com o desenvolvimento de uma consciência de classe e pressionar o governo para realizar a reforma agrária.

A partir da práxis<sup>3</sup> das Ligas Camponesas, que desenvolviam uma pedagogia da luta por meio da educação popular, em 1962, intensificaram-se os debates que envolviam a participação popular. Do ponto de vista de Miralha (2006, p. 156),

O grande e principal momento histórico para a realização da reforma agrária no Brasil foi no início da década de 1960, pois se conjugou vários movimentos sociais e militâncias de trabalhadores rurais organizados no sentido de pressionar e reivindicar a realização da reforma agrária e finalmente, em toda a história brasileira o governo (na figura do Presidente João Goulart) estava realmente interessado em promover a reforma agrária.

Para o autor, este seria outro momento estratégico para se realizar a reforma agrária e diminuir as desigualdades sociais no país, porém a luta dos movimentos sociais foi reprimida pelo golpe militar realizado em 1964. A repressão promovida pelos governos militares e latifundiários se abateu fortemente sobre os/as camponeses/as que eram contrários ao regime. Muitas lideranças foram presas, perderam seus direitos políticos, foram expulsas do país e outras foram brutalmente assassinadas. Neste período, os sindicatos passaram a ter um caráter burocrático e assistencialista, atuando à margem do direito que o Estado lhes permitia.

Durante o regime militar, a questão da reforma agrária perdeu o foco político e passou a ser tratada como uma mera questão técnica. Segundo Ruy (1997, p. 16), “os militares radicalizaram a ênfase no aspecto econômico e capitalista da questão agrária e promoveram a modernização conservadora pelo alto da agricultura”. No âmbito da legislação agrária, surge o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e o

---

<sup>3</sup> Neste estudo, adoraremos o conceito “práxis” na concepção freireana, que significa “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987).



Estatuto da Terra (1964), com o intuito de conter os movimentos sociais e criar uma barreira jurídica à reforma agrária. Sobre o Estatuto da Terra, Vinhas (2011, p.135) destaca:

O estudo objetivo e desapaixonado do referido diploma leva à conclusão de que, não obstante as contribuições positivas da emenda constitucional e da lei da reforma agrária propriamente dita, o “Estatuto” não alterará, em essência, a estrutura fundiária do país. Isto porque não enfrentou o aspecto fundamental da estrutura agrária brasileira, ou seja, o monopólio da imensa extensão de terra por uma minoria de latifundiários, que explora a grande massa de lavradores sem, ou com pouca terra. O referido “Estatuto” ignorou tal problema. Não chegou sequer a caracterizar de forma clara o que é latifúndio. As referências que fazem ao assunto são apenas para garantir a continuidade do mesmo e para manter os privilégios de uma minoria ínfima de proprietários. De outro lado, o “Estatuto” consagra a permanência de zonas com milhões de “sem-terra”, aqueles a quem tudo é negado. Ele exprime apenas uma tributação territorial um tanto melhorada, uma “distribuição” de plagas devolutas mediante vendas e financiamentos. Visa apenas à colonização. Todas estas providências são apenas superficiais, que não alteram o status quo da estrutura fundiária”.

Dessa forma, a desigualdade na estrutura fundiária brasileira foi mantida pelas elites que recebiam subsídios estatais e não pretendiam acabar com o latifúndio, mas modernizá-lo. Esse processo de modernização tecnológica na agricultura provocou a expansão do modo de produção capitalista no campo, prevalecendo o trabalho assalariado pelo pagamento de diárias. Neste contexto, surgem os boias-frias e inicia-se o processo de proletarização do/a trabalhador/a rural, que o separa dos seus meios de produção e enfraquece o seu vínculo com a terra. De acordo com Ianni (1984, p.131),

Enquanto lavrador, o trabalhador rural se encontra prática e ideologicamente vinculado à fazenda, ao fazendeiro, aos meios de produção, aos outros trabalhadores e suas famílias, à capela e à casa grande. Ele se compreende como membro de um “nós” fortemente carregado de valores e relações de tipo comunitário. Enquanto proletário, o trabalhador rural se encontra prática e ideologicamente divorciado dos meios de produção, da fazenda, da casa grande, da capela, do fazendeiro ou seus prepostos. Ele se encontra fora da fazenda, física e ideologicamente. O seu grupo, o seu “nós”, são principalmente os outros trabalhadores.

Nessa perspectiva, a “modernização conservadora” ampliou ainda mais as desigualdades sociais e a concentração fundiária no país. Miralha (2006) ressalta os impactos negativos nos âmbitos social, espacial, cultural e ambiental, como a intensificação do êxodo rural; o aumento da concentração fundiária; o alargamento

das desigualdades regionais; a poluição dos solos e dos rios por agrotóxicos e fertilizantes químicos etc.

Com o processo de redemocratização do país, os sindicatos passaram por um momento de reorganização com a intermediação da Igreja Católica, através do Movimento Eclesial de Bases (MEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), e dos partidos de esquerda que resistiram na clandestinidade durante a ditadura. Nessa conjuntura, os movimentos trazem à tona o debate sobre a reforma agrária.

Em 1984, é fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o lema “Ocupar, resistir, produzir”, construindo-se como o principal movimento social de luta pela terra até os dias atuais. Segundo Stédile e Fernandes (1999), a CPT, enquanto organização nacional vinculada à Igreja católica, teve um papel importante na criação do MST. De acordo com Caldart (2001, p.1),

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Neste caso, o MST surge a partir deste processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro, portanto, a formação dos/as sem-terra é um processo de fazer-se humano na história. É um movimento produzido na luta social que também se constitui como parte de um movimento sociocultural mais amplo (CALDART, 2004, p. 02). E, mesmo sem que os/as sem-terra tenham plena consciência disso, este movimento extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade.

O período de 1990 a 1992 foi uma fase de consolidação e fortalecimento das lutas do MST diante do governo neoliberal de Fernando Collor de Melo, que implementou um conjunto de políticas que substanciou o setor agroindustrial e reforçou a concentração de terras. Como ressalta Mattei (1990, p. 59),

[...] os objetivos e os beneficiários da política agrícola serão os mesmos das últimas décadas. O objetivo central é reforçar os mecanismos de concentração do capital no campo, através da substituição das formas tradicionais (subsídios e incentivos) por novas formas (reclassificação dos produtores, etc.). Oficialmente, o empresariado rural passará a determinar a pauta e dirigir as regras de política agrícola. O pacote fortalece o setor agroindustrial, a quem caberá o papel de responder às demandas do mercado externo, que estão se alternando em função da nova ordem econômica internacional.

Desse modo, no governo Collor o programa de assentamento foi paralisado e não houve desapropriação de terra para fins de reforma agrária. Diante dessa conjuntura e da situação de pobreza e miséria no campo, o MST intensificou suas estratégias de lutas com a ocupação de terras e prédios públicos com a finalidade de garantir políticas públicas voltadas à consolidação da reforma agrária.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) deu continuidade ao processo de privatizações e ao projeto neoliberal iniciado por Fernando Collor, com a intensificação dos conflitos no campo. Neste cenário, houve o Massacre de Eldorado dos Carajás (sudeste do Pará), no dia 17 de abril de 1996, em que 19 (dezenove) trabalhadores rurais sem-terra foram mortos pela Polícia Militar.

Diante dos protestos e da pressão do MST e demais movimentos sociais de luta pela terra, o governo iniciou o processo de implantação de assentamentos rurais. Todavia, os assentamentos implantados no governo FHC careciam de uma melhor infraestrutura, organização da produção, apoio técnico, crédito, mecanismo de comercialização dos seus produtos, educação, saúde, entre outras demandas, para que os/as agricultores/as pudessem viver com dignidade. Devido à falta de estrutura, muitos dos assentamentos acabaram se tornando favelas rurais.

A partir de 2003, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com a presidência de Luiz Inácio Lula (2003-2010) e, posteriormente, Dilma Rousseff (2011-2016), foram geradas muitas expectativas por parte dos movimentos sociais do campo em relação à conquista de políticas públicas que fizessem avançar a luta pela reforma agrária no país.

De fato, houve um conjunto de iniciativas e implementação de políticas públicas para o campo, como a expansão do crédito para a agricultura familiar, o apoio à comercialização e à organização da produção, os projetos de assistência técnica, dentre outros. No entanto, com relação às lutas históricas dos movimentos sociais quanto à concretização de um projeto ousado na área da reforma agrária no país, há uma avaliação por parte dos movimentos sociais que esta expectativa foi

frustrada, uma vez que o governo priorizou honrar os seus compromissos com os representantes da elite rural e investir maior parcela de recursos no agronegócio.

A concentração fundiária no Brasil foi confirmada pelo Censo Agropecuário de 2006, no qual foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar. Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área (BRASIL, 2006).

O território camponês no Brasil contemporâneo é caracterizado pela disputa de projetos antagônicos representados pela agricultura familiar e o agronegócio. De acordo com Neves (2012), a agricultura familiar é organizada de modo que a família é, ao mesmo tempo, proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas, podendo produzir tanto para sua subsistência como para o mercado. Segundo Abromovay (1997, p.3),

A agricultura familiar é aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho, vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento. Que esta definição não seja unânime e muitas vezes tampouco operacional. É perfeitamente compreensível, já que os diferentes setores sociais e suas representações constroem categorias científicas que servirão a certas finalidades práticas: a definição de agricultura familiar, para fins de atribuição de crédito, pode não ser exatamente a mesma daquela estabelecida com finalidades de quantificação estatística num estudo acadêmico. O importante é que estes três atributos básicos (gestão, propriedade e trabalho familiar) estão presentes em todas elas.

Ao analisar o papel da agricultura familiar, Fernandes e Molina (2004, p. 42) mostram que ela não é adepta do produtivismo, nem se utiliza predominantemente de insumos externos. O seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Para os autores, “nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores”.

Já o agronegócio é caracterizado pela monocultura e o latifúndio, baseado na lógica capitalista do mercado exportador. Este modelo de desenvolvimento deixa suas marcas no campo, pois provoca danos para o meio ambiente e agrava os problemas sociais. De acordo com Stédile (2011, p. 01):

Há uma disputa na sociedade brasileira entre dois modelos de organização da produção agrícola. De um lado o agronegócio que é a junção dos grandes proprietários com as empresas transnacionais, querendo impor o

monocultivo, os agrotóxicos, a mecanização e expulsam os trabalhadores do campo. É um modelo sem gente, sem agricultores. E de outro o modelo de agricultura familiar, camponesa que defende a produção de alimentos, com uso intensivo de mão de obra, para o mercado interno, sem veneno e criando condições de fixação do homem no meio rural. Infelizmente, com a internacionalização do capital e com aumento do poder das grandes empresas transnacionais sobre a agricultura, o modelo do agronegócio tem hegemonia e consegue iludir até setores do governo.

A construção ideológica do agronegócio perpassa pelo discurso do desenvolvimento, produtividade, modernização e empregabilidade dos povos do campo. Esta concepção é reforçada pela mídia, que tenta ocultar os impactos socioambientais deixados por esse modelo de produção. Conforme adverte Fernandes e Molina (2004, p. 35):

Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e sua mão-de-obra para a produção em larga escala de alguns produtos para exportação e, quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização das suas terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperança de viver no campo.

O processo histórico e as políticas voltadas para o campo legitimaram o agronegócio em detrimento da agricultura familiar, uma vez que o agronegócio recebe a maior fatia do crédito agrícola. Este é um fato preocupante, tendo em vista que – de acordo com dados oficiais do próprio governo – a agricultura familiar é responsável por cerca de 70% dos alimentos que é consumido pelos/as brasileiros/as. Para Lima e Silva (2014, p. 153-154):

A expansão do agronegócio tem contribuído significativamente para a ampliação da concentração de terra e de renda e, conseqüentemente impulsionou o processo de degradação dos recursos naturais, a geração das desigualdades, a exploração e violência, bem como, a destruição das oportunidades de trabalho e a descaracterização das identidades e diversidades culturais da população do campo. Esses projetos de desenvolvimento associados aos interesses econômicos das grandes empresas multinacionais se utilizam das riquezas naturais com a finalidade de ampliar os lucros, sem a preocupação com os danos socioambientais e culturais que poderão ser causados. Ou seja, são constituídos através das práticas perversas de destruição de comunidades tradicionais, com todo um arsenal histórico-cultural na área produtiva, cultural e da preservação do meio ambiente.

Partindo dessas considerações, reafirmamos que, no campo, o capitalismo acentua as desigualdades e injustiças sociais. A expansão do agronegócio degrada

o meio ambiente, expulsa os/as assentados/as de suas terras, transforma os/as agricultores/as em proletários/as rurais e, muitas vezes, os submetem ao trabalho em condições análogas a de escravos. Desse modo, o que podemos comprovar é a manutenção da arcaica estrutura fundiária do país. Este cenário de avanço do agronegócio, com a concentração de terras, destruição do meio ambiente e exploração dos/as trabalhadores/as do campo também predomina na região semiárida.

## 1.2 A situação do campo no Semiárido: entre os efeitos climáticos e o descaso político

O Semiárido Brasileiro (SAB) ocupa aproximadamente um quinto do território nacional e congrega nove Estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. De acordo com a última delimitação, divulgada pelo Ministério da Integração Nacional, em novembro de 2017, esta região abrange 1.262 municípios. No semiárido brasileiro vivem aproximadamente de 26,62 milhões de pessoas, segundo informação divulgada pelo Ministério da Integração Nacional (BRASIL, 2017).

De acordo com o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 61,97% desta população vive na área urbana e 38,03% na zona rural, sendo que 41,3% da população é de crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos.

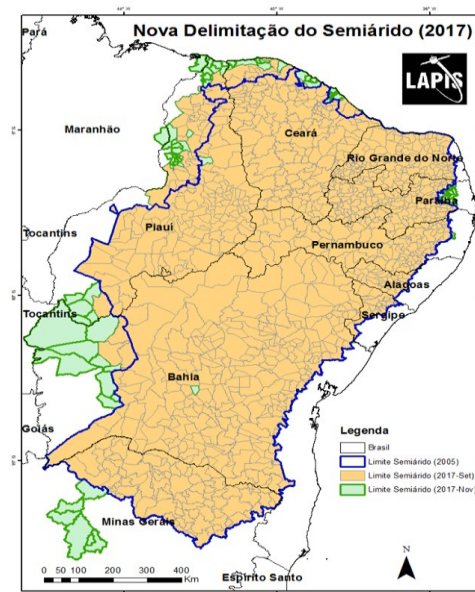


Figura 01: Delimitação do Semiárido Brasileiro (SUDENE, 2017).

O semiárido é caracterizado pela aridez do clima, a irregularidade de chuvas, a baixa umidade e a carência de matéria orgânica no solo devido ao modo inadequado de exploração dos recursos naturais, que ocasionou o desequilíbrio ambiental da região. No semiárido prevalece o bioma caatinga, que é um bioma existente apenas no Brasil e “ocupa 11% do território nacional, possui cerca de 900 tipos de árvores, 148 tipos de mamíferos e cerca de 510 espécies de aves” (SANTOS; et al. 2015, p. 10). Assim, a biodiversidade da caatinga representa um aspecto relevante neste território que deve ser potencializado.

No período de estiagem, a precipitação pluviométrica no semiárido é de 200 a 800 mm/anual, no entanto:

O problema, assim, não reside apenas na não existência de água suficiente, mas no fato de chover apenas um período do ano e de modo concentrado, ao que se somam os processos inadequados de armazenamento. Ou seja, desperdiçamos quase toda a água das chuvas, porque não armazenamos adequadamente. Especialistas afirmam que se houvesse um bom armazenamento, muitas questões relativas à água estariam resolvidas (SANTOS et al. 2015, p.11).

Desse modo, não é apenas a irregularidade de chuvas que provoca a falta desenvolvimento no semiárido, mas, sobretudo, a inadequação do seu aproveitamento e a ausência de políticas públicas específicas para a região. Como reitera Silva (2007, p. 471):

[...] ao longo da história, a pobreza e a miséria no Semiárido foram relacionadas com a ocorrência das secas. As interpretações desse fenômeno natural e de suas consequências para a produção e a população local, omitiram os aspectos estruturais do modo de ocupação do espaço, de exploração de recursos naturais e de subordinação da população.

As políticas de intervenções governamentais na referida região preconizavam o combate à seca, e eram feitas em caráter emergencial – como a distribuição de cestas básicas, água em carro pipa etc. – nos momentos de calamidades públicas, ocasionado pelos períodos de estiagem prolongada.

Segundo a pesquisa “Crianças e Adolescentes no Semiárido brasileiro”, realizada em 2003, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 4 de cada 5 pessoas pertencem a famílias cuja renda *per capita* é menos que 0,5 % do salário mínimo (GOMES FILHO, 2003). A disparidade social é uma marca do semiárido, pois a concentração de terra e água por uma pequena elite resultou em

baixos indicadores sociais em relação à geração de trabalho e renda, nas áreas de saúde e educação das famílias camponesas.

O semiárido, historicamente, foi tratado pelos meios de comunicação como um espaço de atraso econômico, terras secas, miséria, fome e analfabetismo. Como afirma Souza (2005, p.19-20):

Os grandes períodos de seca sempre foram o principal sustentáculo desse discurso que deu ao Nordeste o título da região do país merecedora de especial atenção do Estado, desde a grande seca de 1977, que configurou tal fenômeno como catastrófico. O fenômeno climático despertou a atenção da mídia ao longo dos anos (principalmente do sul do país) e ajudou a massificar o discurso das secas como a grande miséria da região, constituindo de vez a necessidade de investimentos financeiros destinados às “vítimas do flagelo”. É exatamente nesse período, por volta de 1920, que o Nordeste, mais especificamente o sertão, começa a ser visto como *locus* da miséria e da desesperança.

Os povos do semiárido ficavam vulneráveis à prática conhecida como “indústria da seca”, que implicava a manutenção do coronelismo, que se aproveitava da miséria das pessoas para se sobressair política e economicamente. Como caracteriza Lima (2011, p.86):

[...] as ações governamentais implementadas no semiárido alimentavam a dependência das populações aos grupos políticos locais e ampliavam os processos de submissão e dominação, portanto, tornava-se necessário construir alternativas que pudessem criar condições para que as pessoas se tornassem autônomas e capazes de desenvolver-se a partir do melhor aproveitamento das potencialidades humanas e naturais da região.

A partir da década 1980, as instituições de pesquisa e organizações não governamentais (ONGs) promoveram vários debates na perspectiva de discutir soluções para os problemas sociais e econômicos da região, baseado nos princípios da sustentabilidade e da “convivência com o semiárido”. Silva (2006) define a convivência com o semiárido como uma perspectiva cultural orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável no Semiárido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania, por meio de iniciativas socioeconômicas e tecnológicas apropriadas, compatíveis com a preservação e a renovação dos recursos naturais.

Nesse sentido, as organizações e movimentos sociais que atuam neste território organizaram-se por meio de fóruns e redes com o propósito de fomentar a elaboração e a implementação de políticas de convivência com o semiárido, que favoreçam novas perspectivas de desenvolvimento na região, contemplando as



dimensões social, cultural, econômica, ambiental e política da região. De acordo com a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), esta proposta de convivência tem como finalidade:

Contribuir para a implementação de ações integradas para o semiárido; a conservação, o uso sustentável e recomposição ambiental dos recursos naturais; a quebra do monopólio do acesso à terra, água e outros meios de produção; apoiar a difusão de métodos, técnicas e procedimentos que contribuam para a convivência com o semiárido (ASA, 2002, p.01-02).

Por sua vez, os movimentos sociais, ONGs e Pastorais Sociais propõem as políticas de convivência com o semiárido em contraposição aos projetos de desenvolvimentos implementados pelos governos baseados na construção de grandes obras que pouco contribuem na democratização do acesso à terra e à água e na redução das desigualdades sociais. A política de convivência com o semiárido, defendida pelos movimentos sociais, consolida-se por meio de ações como construção de cisternas para captação da água de chuva, construção de barragens subterrâneas, poços, criação de animais adaptados ao clima, alternativas de manejo de pasto e agricultura apropriada, aproveitamento das frutas da região etc.

Além dessas ações, as instituições sociais propõem o diálogo com os povos do semiárido através da realização de processos de formação e mobilização social, desenvolvidas por meio de cursos, oficinas, encontros, atos públicos, dentre outros, com o objetivo de discutir e problematizar o contexto social no qual estão inseridos. E, aos poucos, vão-se tecendo mudanças na concepção e na perspectiva de intervenção no semiárido. Desse modo,

[...] a convivência com o semiárido é uma alternativa sócio-educativa que busca contribuir para que as pessoas conheçam melhor a região e, portanto, possam re-aprender a conviver com suas condições sócio-ambientais, construindo uma relação harmoniosa entre as pessoas e das pessoas com o meio ambiente. É uma proposta que pretende fazer com que a população conheça o semiárido e busque criar alternativas para se adaptarem às condições naturais daquele lugar (LIMA, 2011, p. 87).

Este processo de luta pela construção das políticas de convivência com o semiárido implica também uma ação política de embate contra o agronegócio e as políticas assistencialistas e clientelistas presentes no semiárido brasileiro. A partir do olhar crítico e do trabalho educativo dos movimentos sociais, ONGs e Pastorais Sociais – em conjunto com os povos do semiárido – vem se desconstruindo a imagem negativa do lugar, reconhecendo-o como um espaço de riquezas e

possibilidades, onde as pessoas podem viver com dignidade. Apesar da seca, o semiárido possui potencialidades naturais, econômicas e culturais que, historicamente, foram silenciadas.

Nesse contexto, os movimentos sociais compreendem que a educação pode exercer um papel estratégico na construção de outro projeto de desenvolvimento no campo, a partir da produção de conhecimentos que potencializem as lutas sociais. Nessa perspectiva, os/as camponeses/as vêm organizando-se com o propósito de instituir uma política de Educação do Campo que atenda aos seus interesses e necessidades.

### **1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: uma trajetória de lutas**

A estrutura de um sistema educacional reflete as condições políticas econômicas e sociais na qual a sociedade está inserida. Historicamente, a escola brasileira serviu para atender aos interesses da elite, sendo negligenciada aos povos do campo. Embora o Brasil seja um país de origem agrária, a educação destinada às comunidades rurais foi marcada pela precariedade e pelo descaso governamental.

A Educação Rural teve caráter de direito social a partir da Constituição de 1934 com a trama ideológica do ruralismo pedagógico<sup>4</sup>. De 1930 a 1950, os programas de Educação Rural tinham o objetivo de propagar uma escolarização capaz de controlar o movimento migratório rural e elevar a produtividade no campo. A influência do ruralismo pedagógico contribuiu para o debate sobre a educação e deu início a uma série de campanhas educativas nacionais. Porém, estas iniciativas delineavam a subordinação do campo à cidade, uma vez que as práticas educativas e os materiais didáticos valorizavam o espaço urbano e ignoravam os saberes dos sujeitos do campo.

Desse modo, uma pequena parcela da população camponesa recebia as sobras da educação da cidade, ou seja, um ensino elementar – de leitura, escrita e matemática básica – instrumental e descontextualizado, no qual se reverberam os conhecimentos escolares a partir da negação dos saberes construídos pelos povos do campo.

---

<sup>4</sup> O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2016).

Essa falta de investimento na educação camponesa provocou uma situação de precariedade no funcionamento das escolas, evidenciada em aspectos como: estrutura física inadequada, falta de recursos pedagógicos, currículo descontextualizado, professores/as com pouca qualificação, condições salariais defasadas, dentre outros. Sobre essa questão, o documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” discorre:

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos (BRASIL, 2004, p.7).

O modelo de Educação Rural, ao invés de possibilitar uma compreensão crítica da realidade dos/as camponeses/as, empreende uma visível hegemonia cultural que, na concepção de Freire (1987, p. 86), “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Este projeto de educação inviabiliza o desenvolvimento de uma consciência crítica e da afirmação da identidade camponesas, pois ignora os valores e as práticas culturais presentes no seu contexto. É um modelo de educação que, na concepção de Baptista (2003, p.20-21),

Não se faz relação com a vida dos alunos e de sua família, com o trabalho agrícola nem com o meio ambiente em que a escola está inserida. Não se conhece, não se respeita, nem se valoriza a cultura das famílias e da comunidade onde a escola se encontra e aí se excluem os pais do processo educacional e ignoram-se os conhecimentos que as crianças já trazem consigo para a escola.

Segundo Fernandes e Molina (2004), a origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem; portanto, está associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Nessa perspectiva, a Educação Rural é subsidiada pelo paradigma tradicional, hegemônico e elitista que inferioriza o campo, concebendo-o como um espaço arcaico.

Diante desse contexto, a partir da década de 1980, os movimentos sociais passaram a questionar as práticas educativas excludentes que se desenvolviam nas escolas do campo. Em virtude disso, o modelo de Educação Rural passou a ser contestado pelos/as camponeses/as, devido a sua vinculação com os interesses das oligarquias rurais, distanciando-se dos interesses e das lutas dos povos do campo.

Como consequência, propõe-se um novo modelo de educação construído a partir da realidade do campo, uma educação libertadora na qual homens e mulheres do campo deixam de ser objetos para serem sujeitos da sua própria história. De acordo com Freire (1987), esta educação é entendida como um processo político no qual o diálogo e a problematização da realidade são a essência da ação educativa.

A concepção de Educação do Campo emerge das experiências dos movimentos sociais, vinculada ao pensamento marxista e, principalmente, dos projetos de educação popular desenvolvidos pelas organizações sociais, sob a influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire (1987), que compreendia a educação popular como uma educação feita com o povo oprimido, na produção cooperativa, na ação sindical, na organização da comunidade, na construção de uma consciência crítica. Do ponto de vista de Paludo (2012, p. 286),

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

A partir das experiências da educação popular, os movimentos sociais perceberam a importância de pensar num projeto de educação comprometido com as lutas dos/as camponeses/as e que fosse capaz de superar o paradigma tradicional, hegemônico e elitista que fundamentava o projeto de Educação Rural.

A Educação do Campo diferencia-se da Educação Rural em seus pressupostos políticos, epistemológicos e teórico-metodológicos, bem como em relação à compreensão do campo e da atuação dos sujeitos neste território. Para Fernandes e Molina (2004), o paradigma da Educação Rural tem como referência o produtivismo, no qual o campo é visto apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Na contramão deste processo, o paradigma da Educação do Campo caracteriza-se, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p.32), como “uma

construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial”.

Em síntese, os movimentos sociais reivindicavam uma educação “no” e “do” campo que, para Caldart (2004, p. 149-150), tem uma significação: “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Desse modo, Educação do Campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009, p.12), representa:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo.

O termo Educação do Campo é recente. Surgiu a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998 em Luziânia (GO), promovida pelo MST, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB). Tal Conferência foi um momento significativo de discussões acerca questão da educação dos/as camponeses/as, na qual o campo foi reafirmado como um espaço de vida, formação de identidades, cultura e de aprendizagens na interação entre os sujeitos e a natureza.

Esse movimento legitimou a luta por políticas públicas educacionais e denunciou as condições precárias da educação desenvolvida no campo, como falta de escolas, de infraestrutura adequada, de financiamento, de formação de professores/as, currículos deslocados dentre outros. Desse modo, foi um movimento propício para discussão de propostas, socialização de experiências e de afirmação de que outro projeto de educação é possível. Na compreensão de Caldart (2009, p.89-90):

1°) O campo está em movimento; há tensões, lutas sociais, organizações e movimento dos trabalhadores que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2°) A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nestas dinâmicas sociais, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam;

3º) Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada nesse movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Esta nova concepção de escola e de campo, concebida a partir das experiências dos movimentos sociais, critica o modelo de educação dominante e procura articular os conhecimentos científicos com a realidade cultural da população camponesa na intenção de promover a sua formação crítica e emancipação política. Nela, os povos do campo tornam-se sujeitos do próprio conhecimento.

Nessa direção, Paulo Freire (1983, p. 38) afirma que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação”. Para o autor, a educação deve ser compreendida como um processo eminentemente político, associado ao processo de emancipação do ser humano. Com base nisso, Freire (1987) fez duras críticas ao modelo tradicional de educação hegemônico, definindo-o como “educação bancária”. Para este educador, o conhecimento na concepção bancária de educação é aquele:

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, não se verifica nem se pode verificar esta superação (FREIRE, 1987, p. 58-59).

O processo de consolidação de uma educação libertadora, capaz de superar a lógica da educação bancária, vem sendo construído coletivamente no chão das escolas pelos diferentes sujeitos que constroem a Educação do Campo. Para Caldart (2004), o desafio que se impõe atualmente aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis – no sentido de avançar na clareza teórica – e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. A autora alega que:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 11-12).

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a Educação do Campo têm sustentação na tradição do pensamento Pedagógico Socialista, ao tratar da relação entre educação e trabalho, da formação de indivíduos ativos e participantes da vida social, representado por Pistrak (2018), com os Fundamentos da Escola do Trabalho. Outra referência é a Pedagogia do Oprimido, concebida pelo educador brasileiro Paulo Freire, que propõe uma educação crítica e libertadora. Na visão deste autor,

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, pois, dois momentos distintos ainda que relacionados. O primeiro, no qual os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com sua transformação e, o segundo, no qual uma vez transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.40).

Desse modo, Freire compreendia a educação a partir dos polos da dominação e emancipação. Para ele, a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos povos na luta por sua libertação. No entendimento de Caldart (2004), a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido na medida em que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

Na visão de Caldart (2004), a partir das experiências vivenciadas pelos movimentos sociais no contexto da educação popular e das lutas em torno da terra e da vida no campo, estes movimentos forjaram um novo jeito de fazer educação, que a autora denominou de “Pedagogia do Movimento”.

Para a autora, esta pedagogia, tecida nas lutas dos movimentos sociais do campo, faz um resgate das matrizes críticas da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido, buscando dar um novo sentido político e pedagógico a

estes projetos educativos a partir da práxis transformadora, alimentada no seio das lutas sociais. Em virtude disso, Caldart (2004) compreende que a Pedagogia do Movimento constitui uma importante referência política e teórico-metodológica para a Educação do Campo, principalmente no âmbito das escolas dos assentamentos da reforma agrária.

A partir das contribuições políticas e pedagógicas dessas três matrizes teóricas, o movimento de Educação do Campo buscou sistematizar alguns princípios políticos e pedagógicos que deverão nortear os debates e as práticas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo. Os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a Educação do Campo estão presentes no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL, 2005), estabelecido a partir do diálogo entre os movimentos sociais com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O documento apresenta seis princípios pedagógicos que devem fundamentar a política e a identidade das escolas do campo no Brasil:

- a) *O princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana* discute a importância de incorporar nos currículos e nas práticas cotidianas das escolas do campo uma proposta pedagógica que problematize as questões inerentes à realidade e que compreenda a formação humana como “um processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social, responsável e livre, capaz de refletir sua atividade” (BRASIL, 2005, p.35).
- b) *O princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo* defende que a escola leve em conta os conhecimentos que os/as pais/mães, os/as alunos/as, as comunidades possuem, buscando resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2005).
- c) *O princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem* está associado ao reconhecimento que a “Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados”, considerando as diferentes possibilidades de aprendizagem e produção do conhecimento. (BRASIL, 2005, p.38).



- d) *O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos* reconhece que a escola do campo deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, compreendendo que esta realidade não se limita ao espaço geográfico, pois engloba, principalmente, os “elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos” (BRASIL, 2005, p.39).
- e) *O princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável* defende que “as escolas do campo precisam se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade”, a fim de possibilitar a inclusão social por meio de uma política que favoreça o processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. (BRASIL, 2005, p.40).
- f) *O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino* defende que haja uma maior participação dos movimentos sociais, e integração de Estados e Municípios, na definição e gestão coletiva das políticas públicas, contemplando a construção dos Planos Estaduais e Municipais que contemplem a identidade e a diversidade do campo.

A partir destes princípios pedagógicos, os movimentos sociais procuram desenvolver uma educação emancipadora, comprometida com as lutas dos povos do campo. Nesse sentido, busca-se estabelecer o diálogo e a parceria com as Universidades e os municípios para que as práticas educativas desenvolvidas nas escolas considerem os aspectos abordados nos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Os esforços empreendidos pelos movimentos sociais trouxeram avanços significativos no campo da legislação e da proposição de algumas políticas públicas específicas para os povos do campo. No entanto, a Educação do Campo está imersa em um contexto político que necessita de mudanças estruturais no sistema educacional, pois políticas educacionais propostas a partir de 2016 vêm contribuindo para o desmonte e sucateamento do sistema educacional brasileiro.

### 1.3.1 Marcos históricos e normativos da Educação do Campo

O direito à Educação do Campo emerge da luta por terra e demais direitos sociais que, historicamente, foram negados à população camponesas. De acordo

com o decreto presidencial nº7352, de 04 de novembro de 2010, a população do campo abrange:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1)

Os marcos históricos da Educação do Campo vêm sendo construído desde as experiências de educação informal desenvolvida na práxis da educação popular. Porém, os movimentos sociais compreendem que os povos do campo têm direito a uma educação formal que considere suas peculiaridades sociais, políticas e culturais.

Dentre as constituições brasileiras, a primeira que mencionou sobre o direito à Educação para as comunidades rurais foi a de 1934, quando, em seu artigo 156, parágrafo único, estabelecia que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

A partir de 1988, com a implantação do regime democrático, foi promulgada nova Constituição Federal Brasileira (CF/1988), conhecida como a constituição cidadã. Os artigos 205 a 214 da referida constituição dispõem sobre o dever do Estado em prover a educação para todos/as e, também, sobre a universalização do atendimento escolar. O artigo 205 define que: “A educação, direito de todos e obrigação do Estado e da família [...]”. E o 214, inciso II, determina que o Estado garanta a “universalização do atendimento escolar”.

Neste caso, a CF/1988 fornece subsídios para a formulação de leis específicas para as diversas áreas. No caso da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que normatiza e orienta a sua organização administrativa e curricular. A elaboração da LDB nº 9394/96 foi resultado de debates entre setores do poder público e da sociedade civil organizada, que, embora com algumas fragilidades, representa um avanço no âmbito das políticas educacionais.

A Educação do Campo tem sua especificidade garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando no seu Artigo 28 estabelece:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Desse modo, a LDB é propositiva quando trata das adaptações curriculares a partir das peculiaridades do campo, pois dá margem à contextualização do ensino, das práticas educativas e da adequação do tempo a partir da realidade do campo. É importante ressaltar que não se trata de limitar o ensino ao “localismo”, mas de reivindicar que a vivência da realidade seja um ponto de partida para as questões de âmbito geral e que o currículo promova a articulação entre os saberes locais e globais. Nessa linha de pensamento, Frigotto (2010, p. 36) destaca que:

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

A partir dessas ideias, compreendemos que contextualizar o currículo das escolas do campo é um desafio, porém uma tarefa imprescindível para construirmos uma Educação que reconheça as diferenças sócio-históricas e culturais entre campo e cidade. Para Lima (2014, p.112),

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural.

Nessa perspectiva, objetivamos que as orientações tratadas na lei se concretizem no sentido de transformar a prática cotidiana da escola, que valorize e problematize os conhecimentos e saberes construídos pelos sujeitos do campo.

Outra questão importante que podemos destacar na LDB 9394/96 é sobre a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições

climáticas do campo. Este é um aspecto que as escolas precisam avançar, pois a maioria delas ainda segue o calendário tradicional, desconsiderando as questões como o distanciamento das comunidades em relação à escola e as condições do transporte escolar que, muitas vezes, dificulta a chegada dos/as alunos/as nos horários estabelecidos tradicionalmente. A prática de flexibilização do calendário escolar é mais evidente nas Escolas Família Agrícola (EFA), onde os/as educandos/as ficam quinze dias na escola e os outros quinze dias do mês desenvolvendo pesquisas e atividades políticas e pedagógicas em sua comunidade.

Ao analisarmos o artigo 28 da LDB, consideramos que a formulação de uma lei que reconhece a especificidade da educação oferecida aos povos do campo é um avanço. No entanto, apesar dos avanços dispostos na lei, a escola tem que ser, na prática, mais efetiva, deve incorporar no seu cotidiano o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. “Incorporar nas propostas curriculares os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a formação integral do ser humano” (ARROYO, 2009, p. 105).

A reivindicação dos movimentos sociais por políticas públicas para a Educação do Campo impulsionou a promulgação de Resoluções e Decretos que passaram a incorporar os princípios da concepção de Educação do Campo, com destaque à Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Além disso, é importante destacar a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), bem como as Referências Nacionais para uma Educação do Campo (BRASIL, 2005), que propõem os princípios que fundamentam a identidade das escolas do campo.

Tendo em vista o reconhecimento acerca da especificidade das escolas do campo, foi aprovada, em 3 de abril de 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com o disposto no seu artigo 2º, as Diretrizes Operacionais constituem-se como “um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais” nos diversos níveis e modalidades de ensino. Ainda no artigo 2º, parágrafo único do referido documento, é apresentada a concepção de escola do campo:

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

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é uma conquista da luta dos movimentos sociais a partir do debate junto às instituições do poder público. De acordo com Fernandes (2009, p. 136-137),

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Para o autor, as Diretrizes Operacionais representam um avanço das políticas públicas para a Educação do Campo; entretanto, apesar de responsabilizar os sistemas educacionais, é imperiosa a participação dos movimentos sociais no sentido de garantir que Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não corram o risco de ser letra morta no papel (FERNANDES, 2009).

No campo das políticas públicas, destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998); o Programa Saberes da Terra (2005); PROJOVEM Campo - Saberes da Terra (2007); Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (2012); o Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica e Emprego - PRONATEC CAMPO (2012) e as Licenciaturas em Educação do Campo – LEDOC (2012).

Apesar das diversas conquistas descritas acima na área da Educação do Campo, ainda é preciso superar alguns problemas: a oferta de uma educação precária para o/a camponês/a, escolas sem estrutura, ausência de transporte escolar de qualidade, formação de professores inadequada, currículos e práticas educativas descontextualizadas e, principalmente, o fechamento das escolas do campo.

#### 1.4 A Educação do Campo no contexto do Semiárido

Os processos educativos desenvolvidos no semiárido reforçam o discurso da seca como uma catástrofe e não como uma condição natural que se deve aprender a conviver para que se tenha melhor qualidade de vida. Os currículos e os materiais didáticos das escolas negligenciam o contexto e saberes dos povos, como ressaltava Martins (2004, p.30):

[...] a constatação mais corriqueira é a de que a educação que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa.

Na perspectiva de construir um novo paradigma para Educação do Campo, os movimentos sociais que atuam no semiárido brasileiro lutam por uma política educacional vinculada à realidade ambiental, social, política e cultural do sertão. A proposta de Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido surge no final da década de 1990, com os projetos educativos desenvolvidos pelas organizações sociais vinculadas à Igreja Católica e se intensifica a partir do ano 2000, com a criação da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB).

A RESAB articula instituições governamentais, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades e fundações públicas, bem como um conjunto de Pastorais sociais e organizações como a Cáritas Brasileira, o Centro Educacional São Francisco de Assis (CEFAS-PI), o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), dentre outros. Esta rede é um espaço de troca de experiências e de fortalecimento das ações educativas no semiárido e constitui-se como:

[...] um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições governamentais e não-governamentais, que atuam na área da Educação no Semiárido Brasileiro, sem preconceitos de cor, raça, sexo, origem política, social, cultural ou econômica, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do semiárido brasileiro (RESAB, 2006, p. 02).

As organizações e movimentos sociais desenvolviam atividades, independentes do âmbito governamental e da escola formal, para desconstruir a ideia do combate à seca e consolidar o paradigma da convivência com o semiárido. No entanto, a partir da criação da RESAB estas organizações foram desafiadas a realizar um trabalho em parceria com o poder público através das Secretarias Municipais de Educação, buscando fomentar políticas educacionais que possibilitassem uma formação crítica dos/as camponeses/as voltada à realidade social, política e econômica da região.

Desse modo, a partir das experiências de educação popular desenvolvidas junto aos/às sertanejos/as, as organizações e movimentos sociais assumiram o desafio de fomentar projetos educativos no âmbito da educação formal capazes de promover reflexões críticas acerca do contexto político-social no qual está inserida e construir novas práticas pedagógicas capazes de desmistificar os preconceitos e estereótipos acerca da região, apontando novas perspectivas de desenvolvimento para o sertão nordestino.

A proposta de Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido fundamenta-se nas experiências da educação popular desenvolvida no semiárido brasileiro com o intuito de construir novas perspectivas de organização social vinculada à construção de outro projeto de desenvolvimento para este território. Conforme Braga (2004, p.26), a Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido é:

[...] uma proposta de educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do semiárido, com metodologias, conteúdos, currículos, educadores e educadoras, didáticas e estruturas apropriadas à região, levando em conta suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais. Assumir este desafio é lutar para que o pedagógico transforme o político; e o político transforme o pedagógico.

O autor ressalta que esta proposta de educação está associada a um processo dinâmico de construção do conhecimento e de mudança de atitude em relação ao ambiente e ao contexto econômico e político-social em que se está inserido. Dessa forma, as práticas educativas devem partir das experiências e dos saberes dos seus sujeitos históricos, de modo que se possam construir uma cultura de convivência.

Neste caso, os projetos de Educação do Campo desenvolvidos na perspectiva da convivência com o semiárido supõem um itinerário pedagógico da ação-reflexão-ação, associado à perspectiva da problematização, da dialogicidade e da construção e reelaboração dos conhecimentos, num diálogo permanente com as práticas sociais dos/as camponeses/as. Entretanto, para construirmos uma pedagogia da convivência nas escolas do semiárido, precisamos avançar na formação de professores/as, na reorientação dos currículos e na superação dos processos de desvalorização da cultura sertaneja.

### **1.5 A Educação do Campo e as possibilidades de Emancipação**

A Educação do Campo tem conquistado o seu espaço na agenda das políticas públicas e representa uma nova concepção política e pedagógica que busca construir um processo educativo voltado à emancipação de seus povos. Para discutirmos as possibilidades de emancipação no âmbito da Educação do Campo, devemos partir de uma compreensão em torno do projeto de libertação humana. De acordo com os princípios da Educação do Campo, os processos educativos construídos nas escolas devem reconhecê-la enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana. Segundo Arroyo (2004, p.80):

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

Arroyo (2004) nos chama atenção às possibilidades de construirmos uma educação emancipatória nas escolas do campo a partir da resistência política. Nesse contexto, o autor busca problematizar o papel da escola no reconhecimento dos valores culturais e das lutas empreendidas pelos povos do campo.

Na teoria freireana, a emancipação está associada à criticidade, à autonomia e ao esclarecimento. Neste caso, representa uma conquista política que se efetiva na práxis humana, na luta pela libertação dos/as oprimidos/as. Freire defende um trabalho educativo rigoroso que ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade,



[...] para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 2001, p. 30).

Esse processo de inserção crítica no mundo implica a superação radical do modelo de educação bancária que reforça a dimensão desumanizadora da sociedade capitalista. Na visão de Freire (1987), a educação bancária mantém e estimula as contradições da sociedade opressora e limita as possibilidades de os sujeitos assumirem-se enquanto sujeitos históricos. Desse modo, emancipação humana só poderá surgir a partir desse reconhecimento de ser sujeito histórico, inacabado e autônomo.

Através deste processo de inserção crítica no mundo, os sujeitos passam a tomar consciência do seu papel histórico e das situações-limite que reduzem as possibilidades de transformação da realidade e a superação da lógica de opressão. Segundo Freire (1987, p. 105),

[...] não são as situações limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham dela num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações limites.

Conforme o autor, a educação libertadora favorece essa inserção crítica dos sujeitos no mundo, na medida em que possibilita uma tomada de consciência das condições de opressão. Neste sentido, a “consciência sobre a situação-limite, portanto, é o que torna possível aos homens o agir para transcendê-la, para transformar o fenômeno material-social noutro fenômeno material-social qualitativamente distinto” (CRUZ; BIGLIARDI; MINASI, 2014, p. 46).

Apesar de reconhecer o papel estratégico que pode ser exercido pela educação na formação crítica dos sujeitos, Freire (1987) também reconhece os limites da educação na perspectiva de emancipação do ser humano, no contexto de

uma sociedade capitalista. No entanto, o autor reafirma a tarefa primordial que pode ser exercida pela educação no processo transformação da realidade, quando assevera que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

O debate sobre emancipação permeia a obra de Marx, que estabelece uma distinção entre emancipação política e emancipação humana. Em “Sobre a Questão Judaica” (MARX, 2010, p.41), o filósofo alemão enfatiza que “a emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui”. Entretanto, o referido autor destaca que o projeto de emancipação humana só é possível com o fim do Estado burguês. Conforme descrito por Canielles (2011, p. 01),

[...] na perspectiva da emancipação política, o Homem pode emancipar-se politicamente, porém permanecerá condicionado a um sistema que oprime suas características enquanto ser genérico e social. Em contrapartida, no pensamento de Marx, para haver a possibilidade da emancipação humana é necessária uma mudança tanto na forma de pensar como nas práticas dos homens. Esse processo está estreitamente relacionado à alienação do homem, à luta de classes e, principalmente, à liberdade. Desse modo, podemos afirmar que a emancipação humana vincula-se ao desejo da instauração de um novo modelo social que supere o sistema do capital.

De acordo com Tonet (2014, p. 09), na sociedade capitalista não é possível organizar a educação, em sua forma e conteúdo, para a emancipação. Contudo, é possível organizar, no interior da própria dimensão educativa, atividades de caráter emancipador, conforme descrição do autor:

- 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3) Conhecimento da natureza específica da educação;
- 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

A educação escolar não é suficiente para promover a emancipação, entretanto acreditamos que ela cria as possibilidades de problematização da realidade e da condição dos sujeitos no mundo, de modo que pode contribuir para que estes sujeitos se tornem protagonistas do processo de transformação da realidade.

Segundo Tonet (2014, p. 18), uma atividade emancipadora “contribui para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje”. Conforme o autor, para que estas atividades adquiram um caráter emancipador, devem possuir algumas características particulares; e o que define o caráter emancipador de uma atividade são suas intencionalidades políticas e os princípios ético-políticos que as fundamentam e orientam os projetos educativos.

Tonet (2016, p.168) destaca, ainda, que esta proposta não se trata de “opor, de modo excludente, a ideia de educação emancipadora à ideia de atividades educativas de caráter emancipador. Trata-se de verificar que modo estes dois tipos de atividades educativas se articulam, com possíveis contradições”. Neste caso, “a educação escolar é apenas uma das formas de educação. Em sentido amplo, a educação se efetiva em todos os espaços da vida social”.

Nessa perspectiva, compreendemos que a Educação do Campo assume um papel estratégico no fortalecimento de experiências educativas emancipatórias ao articular-se com as lutas e as experiências dos movimentos sociais.

## CAPÍTULO II

### CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos durante a realização deste estudo, com a caracterização do tipo de pesquisa que fundamentou a investigação, bem como quanto à abordagem crítico-dialética que subsidiou o percurso da investigação e a análise dos dados.

Além disso, faremos uma apresentação do campo de pesquisa, a Ecoescola Thomas a Kempis, e uma caracterização do perfil dos/as participantes da pesquisa. Por fim, explicaremos os instrumentos utilizados no processo de construção, organização e análise dos dados.

#### 2.1 A pesquisa qualitativa e sua caracterização

A pesquisa qualitativa nos permite compreender uma determinada realidade social que não se mostra visível e nos instiga interpretações. O enfoque teórico-metodológico desta pesquisa será de natureza qualitativa por entendermos que ela nos dará subsídios para construirmos os significados que pretendemos para este estudo. Segundo Godoy (1995, p. 57),

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo, buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvida, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A propósito, o autor apresenta ainda um conjunto de características essenciais acerca da pesquisa qualitativa:

1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2) o caráter descritivo; 3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; 4) enfoque indutivo (GODOY, 1995, p.62).

Partindo destas considerações, podemos asseverar que a natureza da pesquisa qualitativa parte do fundamento de que no processo de investigação o/a pesquisador/a e os/as participantes vivenciam experiências que podem revelar aspectos mais profundo da complexidade histórico-cultural e social do contexto que pesquisamos. Para Gil (1999, p.26), o principal objetivo da pesquisa qualitativa é

descobrir respostas para os problemas mediante o emprego do procedimento científico.

De acordo com Chizzoti (1995, p. 79), há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Outro ensinamento do autor é que “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conceituados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta fenômenos, atribuindo-lhe um significado”.

No âmbito da pesquisa qualitativa, faremos opção à abordagem crítico-dialética para este estudo, uma vez que esta abordagem nos permite analisar e compreender a realidade dentro de uma perspectiva de movimento e articulação entre os fenômenos e fatos históricos, entre as partes e o todo, evidenciando a interdependência entre os fatos políticos e sociais que se refletem nos projetos educativos. No entendimento de Sánchez Gamboa (2010, p.107),

[...] as pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças.

A abordagem crítico-dialética tem sido empreendida em diversas áreas de estudos em ciências humanas e sociais. Sua origem está no materialismo histórico dialético de Karl Marx, para quem no estudo do desenvolvimento de um fenômeno devemos tratar das condições materiais dos sujeitos, da historicidade do fenômeno e da relação de totalidade do objeto. Tendo a crítica e o movimento da possibilidade como pontos essenciais, a abordagem dialética da pesquisa compreende os fenômenos em constante transformação, de modo que a realidade é explicada como parte de um contexto histórico maior.

## **2.2 Cenário da pesquisa: a Ecoescola Thomas a Kempis**

A Ecoescola é uma instituição de ensino filantrópica, mantida pelo Centro de Formação Mandacaru<sup>5</sup>, em parceria com a Prefeitura Municipal de Pedro II e o

---

<sup>5</sup> Entidade filantrópica do município de Pedro II- Piauí, fundada 1991. Desenvolve um trabalho educativo no semiárido com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável da região.

Governo do Estado do Piauí. Atende, gratuitamente, a crianças e jovens do campo e da cidade (desde que tenham vínculo com o campo) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em regime de tempo integral. Está situada no Sítio Revedor, há 2,5 km da sede do município de Pedro II.

O município de Pedro II está situado a 205 km da capital Teresina, no interior do Estado do Piauí, no Nordeste do país. Segundo estimativas do IBGE, sua população é de 37.496 habitantes, sendo que 22.666 residem na área urbana e 14.830 na área rural (BRASIL, 2010). É uma das únicas regiões da América Latina que possui minas de opalas. As opalas de Pedro II destacam-se pela beleza e pela resistência superior; as joias artesanais produzidas com as pedras de opala movimentam a economia da cidade, tendo como ponto forte de comercialização o Festival de Inverno, que é um evento artístico-cultural de caráter anual. O município também possui belezas naturais e um rico artesanato à base do fio de algodão, que é a matéria-prima para a produção de tapetes e redes. Entretanto, a base da economia no município é a agricultura.

A Ecoescola Thomas a Kempis foi fundada em 2001 pelo Centro de Formação Mandacaru. O intuito era expandir os projetos educativos que o grupo realizava junto à Pastoral social da Igreja Católica com crianças e adolescentes da periferia de Pedro II.

De acordo com entrevista realizada com a representante do Centro de Formação Mandacaru, este grupo atuava na Paróquia Nossa Senhora da Conceição, onde eram chamados de “assistentes pastorais”. Inicialmente, o grupo trabalhava com o Jardim de infância, apoiado pelo pároco do município. Neste projeto, atendiam a crianças dos diversos bairros da cidade, com idade de quatro a seis anos. E, também, faziam um trabalho de evangelização nas comunidades.

O grupo de assistentes pastorais se identificava com a Teologia da Libertação e desenvolvia ações de educação popular nas comunidades, onde catequizavam a partir da realidade social do povo. Porém, o pároco receava esta metodologia e, de acordo com o relato de uma participante desta pesquisa, houve uma divergência entre o grupo e o padre, fato que resultou no rompimento do grupo e na criação do Centro de Formação Mandacaru:

[...] O pároco não gostava da Teologia da Libertação e nós gostávamos muito, estava dando certo. Então, quando foi em 1990, tivemos um “racha”, e assim, fundamos o Centro de Formação Mandacaru. Como a gente já trabalhava com as crianças do Jardim, então, uma parte delas ficaram conosco. Nós encontramos alguns lugares para

trabalharmos com essas crianças e a outra parte delas a Paróquia ficou responsável. Depois, vimos que era muito importante fazermos um trabalho com meninos já maiores; aí fomos para os bairros e no início as pessoas davam seu quintal para a gente trabalhar e fazíamos aulas de reforço escolar porque as escolas públicas eram muito fracas. Tempos depois, quando chegou um outro padre na paróquia, ele nos emprestou galpões, que eram as casas comunitárias e a gente foi trabalhar nestes espaços. Era um trabalho muito bonito onde, além de fazermos o reforço escolar, os meninos e as meninas também faziam o lanche; naquela época iam buscar água no chafariz e nós tivemos a oportunidade de fazer uma experiência no sítio da Paróquia, nessa época já era este novo padre. Aquele anterior já tinha ido embora! E o padre atual doou um pedacinho de terra onde passavam vinte alunos, sendo dez pela manhã e dez a tarde. E lá, além de fazer o reforço escolar, eles trabalhavam na terra, trabalhavam com horta e tinham duas professoras que os acompanhavam o dia todo, elas ficavam lá. E foi aí que foi nascendo a vontade de ter uma escola que atendesse um público maior e, também, uma escola onde atuasse não só com as matérias de Português, Matemática... com teorias, mas que tivesse também a prática! Que a gente tivesse uma terra onde os alunos pudessem também ter uma atividade prática. E aí, foi que nós conseguimos! Uma paróquia da Alemanha financiou a estrutura e encontramos essa terra aqui que já tinha um poço, tinha já uma casinha de cabra, tinha uma casa da família e eles nos venderam. Assim, nós começamos a construir aqui, no ano 2000. Passamos todo esse tempo, desde 1990, ou seja, dez anos praticamente, dentro da Fundação do Mandacaru até fundarmos a Ecoescola Thomas a Kempis (representante do Centro de Formação Mandacaru<sup>6</sup>).

Segundo o depoimento, o Centro de Formação Mandacaru surge a partir de uma divergência ideológica do grupo de assistentes pastorais com o pároco do município, uma vez que este grupo se identificava com os ideais da Teologia da Libertação, que faz uma análise crítica da realidade social e contribui para a autolibertação dos povos oprimidos diante de situações de pobreza e exclusão.

Considerando o relato acima, o Centro de Formação Mandacaru deu continuidade aos trabalhos socioeducativos que vinham realizando na periferia da cidade e nas comunidades do campo, porém a instituição objetivou ampliar este trabalho e atender às crianças e jovens do campo também na educação formal. Desse modo, podemos dizer que a Ecoescola é resultado da luta por uma educação crítica e emancipadora, capaz de articular os conhecimentos escolares com a realidade e demandas dos povos do campo.

Os recursos para a construção da Ecoescola foram provenientes da doação de uma paróquia da cidade de Kempen, localizada no Estado da Renânia do Norte-Vestfália, na Alemanha, cujo padroeiro era Thomas a Kempis. A origem do nome “Ecoescola Thomas a Kempis” vem de uma homenagem solicitada pela paróquia de Kepen. Desta paróquia veio Maria Plata, uma das fundadoras do Centro de

---

<sup>6</sup> Na caracterização dos/as participantes da pesquisa, na página 57, a representante do Centro de Formação Mandacaru recebeu o codinome “Catanduva”.

Formação Mandacaru, que até hoje reside em Pedro II e faz parte do colegiado da instituição.

Atualmente, a Ecoescola funciona em uma área significativa (19 hectares) para o desenvolvimento de suas atividades. Sua estrutura física é constituída de diferentes espaços destinados às práticas educativas, principalmente às atividades na perspectiva da agroecologia e da sustentabilidade. É composta por 80 canteiros para produção de hortaliças, 02 áreas sombreadas de hortaliças, 01 aprisco, 01 galinheiro, 01 apiário, 01 área para fruticultura, 01 estufa, 01 estufa sementeira e 15 cisternas. As demais dependências físicas constam de 01 área de serviço, 02 auditórios, 06 banheiros para alunos/as, 01 banheiro para professores/as, 01 biblioteca, 02 cozinhas, 07 depósitos, 02 dormitórios, 01 quadra de esportes (coberta), 02 refeitórios, 07 salas de aula, 01 sala de computação, 01 sala de professores/as, 01 sala de vídeo, 01 sala do semiárido, 01 secretaria/diretoria, 01 sala de reunião, 02 vestiários para alunos/as e 01 laboratório para produção de remédios caseiros. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, estes espaços educativos permitem aos/às profissionais o planejamento e a realização de atividades diversas voltadas à reflexão crítica da realidade do campo e à construção de diferentes conhecimentos acerca da situação política, econômica e cultural do semiárido (ECOESCOLA, 2016).

A pesquisa documental nos mostrou que, no ano de 2018, a referida escola atendeu diretamente a 149 alunos/as, sendo 117 alunos/as provenientes de 30 comunidades rurais e 32 alunos de bairros da zona urbana. A origem social dos/as educandos/as é de famílias de agricultores/as familiar e mesmo os/as alunos/as provenientes da cidade têm origem nas comunidades rurais.

O coletivo de educadores/as da instituição é composto por 24 membros, entre professores/as efetivos/as da rede estadual e professores/as temporários contratados/as pelo Estado a partir de teste seletivo, todos/as cedidos pela Secretaria estadual da Educação do Piauí, através da 3ª GREA, para trabalhar na Ecoescola. Há, também, professores/as e técnicos contratados, em regime celetista, pelo Centro de Formação Mandacaru.

A Ecoescola estabelece uma parceria com o poder público municipal e estadual, sendo que a Prefeitura Municipal de Pedro II disponibiliza o transporte para os/as educandos/as da cidade e o Governo do Estado do Piauí, além de ceder os/as professores/as, custeia as despesas do transporte dos/as educandos/as do campo.



Quanto aos espaços de participação coletiva, a Ecoescola tem o Conselho Escolar composto pela formação definida por lei (diretor/a, corpo docente, corpo discente, pais/mãe e representantes da comunidade). O Conselho participa das discussões sobre o andamento da escola, do planejamento das ações e, também, da avaliação realizada ao final de cada ano letivo. Além do Conselho Escolar, outro órgão importante da instituição é a Assembleia de Pais/Mães, que engloba todos/as os/as pais/mães de educandos/as para discussões sobre as questões escolares.

Em relação à organização e participação dos/as educandos/as, a Ecoescola possui o Conselho de Classe, constituído por 02 (dois) líderes de cada turma, escolhidos/as de forma democrática, pelos/as próprios/as educandos/as. No início do ano letivo, a escola faz uma formação com esses/as líderes, e eles/as têm um papel participativo na gestão, no apoio aos/às educadores/as e têm atribuições junto à turma no sentido de intermediar o convívio em sala de aula, nos encaminhamentos de algumas questões que, muitas vezes, não precisam chegar até à direção em um primeiro momento.

Além dos/as líderes de turma, a Ecoescola tem 02 (dois) ou 03 (três) educadores/as que assumem o papel de monitores/as em cada turma. Esses/as educadores/as são responsáveis por aquela turma, para dialogarem de forma mais próxima com os/as jovens, contribuindo para organizar a escala de tarefas que são desenvolvidas pela turma, dentre outras atividades.

A Ecoescola tem um elevado índice de aprovação, não apresenta problemas de evasão escolar e registra um bom desempenho dos/as educandos/as no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quanto aos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a instituição alcançou a média de 4,5 no Ensino Médio em 2017. Neste mesmo ano, a média geral do município de Pedro II foi 3,4 e a média do Piauí, na rede pública, foi 3,8.

A Ecoescola Thomas a Kempis é reconhecida pelas comunidades por sua ação educativa condizente com a realidade do campo e por promover uma formação na perspectiva crítica, capaz de fortalecer a autonomia dos/as educandos/as.

### **2.3 O perfil dos/as participantes da pesquisa**

Os/as participantes desta pesquisa foram 10 (dez) pessoas: 01 representantes do Centro de Formação Mandacaru, 01 coordenadora pedagógica,

04 professores/as (sendo 02 da área de Ciências Humanas e 02 de Ciências da Natureza) e 04 alunos/as (sendo 01 do 8º ano do Ensino Fundamental, 01 do 2º ano do Ensino Médio, 01 do 3º ano do Ensino Médio e 01 egresso) selecionados/as mediante critérios estabelecidos para a pesquisa.

Os critérios de seleção dos/as participantes foram estabelecidos na primeira visita ao campo de pesquisa, sendo que procuramos dar prioridade aos/às professores/as com mais tempo de experiência na instituição e aos/às alunos/as que residem em comunidade rural.

Inicialmente, fizemos uma apresentação do projeto para os/as participantes da pesquisa, bem como uma explicação acerca do procedimento de construção dos dados. Desse modo, os/as participantes da pesquisa serão identificados por meio de codinomes, utilizados para preservar suas identidades. Os codinomes são nomes de plantas nativas do semiárido, presentes na Ecotrilha José Ferreira, que é uma trilha ecológica da Ecoescola, composta por mais de 43 plantas nativas e que se configura como um espaço de experiência, formação e aprendizagem dos/as educandos/as. Cada participante escolheu o seu codinome de acordo com o reconhecimento de seus enredos e vivências no campo:

**QUADRO 01 – Codinomes de representação dos/as participantes**

NOME DO/A PARTICIPANTE	CODINOME
Representante do Centro de Formação Mandacaru	Catanduva
Coordenadora Pedagógica	Umburana de Cheiro
Professor 1	Aroeira
Professor 2	Pequiá
Professor 3	Marmeleiro
Professora 4	Ipê amarelo
Aluno 1	Cajuí
Aluno 2	Jatobá
Aluna 3	Ameixa
Aluno Egresso	Mandacaru

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Em seguida, elaboramos um quadro com o perfil dos/as educandos/as. O presente quadro foi sistematizado a partir de elementos da entrevista com os/as participantes da pesquisa:

**QUADRO 02 – Perfil dos/as alunos/as participantes**

Aluno/a	Sexo		Idade (anos)	Cor/raça	Permanência na Ecoescola (anos)	Ano em curso
	M	F				
Cajuí	X		14	Parda	3	8°
Jatobá	X		16	Branca	4	2°
Ameixa		X	20	Branca	3	3°
Mandacaru	X		19	Parda	6	Egresso (Cursando Biologia - IFPI)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dentre os/as educandos/as selecionados/as para a pesquisa, 03 (três) são do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino. A faixa etária desses/as educando/as está entre 14 (quatorze) e 20 (vinte), o que demonstra que apenas Ameixa encontra-se em distorção de idade/ano. Durante a entrevista, ela relatou que passou três anos fora da escola porque em sua comunidade não tinha o Ensino Médio, e ela não tinha condições de se deslocar à sede do município para poder estudar. A partir do convênio da Ecoescola com o poder público estadual, foi possível que o transporte escolar se dirigisse até a sua comunidade para levá-la para a escola.

Dos/as 04 (quatro) educandos entrevistados/as, 02 (dois) autodeclararam-se brancos e 02 (dois) pardos. Quanto ao tempo de permanência da Ecoescola, Cajuí e Ameixa estão há três anos na instituição e Jatobá está há 04 (anos). O educando egresso, Mandacaru, estudou durante 06 (seis) anos na Ecoescola e, atualmente, está cursando o Ensino superior.

Na sequência, construímos um quadro com o perfil socioeconômico da família dos/as educandos/as, buscando demonstrar elementos referentes à renda mensal familiar e à escolaridade dos pais e mães do/as educandos/as.

**QUADRO 03 – Perfil socioeconômico da família dos/as alunos/as participantes da pesquisa**

Nome participante	Escolaridade família		Renda familiar mensal (salário mínimo)
	ai	Mãe	
Cajuí	Alfabetizado	Alfabetizada	1
Jatobá	Ens. Médio	Ens. Superior	2
Ameixa	Ens. Fundamental I	Ens. Fundamental I	1
Mandacaru	Ens. Fundamental I	Ens. Fundamental I	Inferior a 1

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Sobre a escolaridade dos pais e das mães dos/as educandos/as, constatamos que a maioria possui o Ensino Fundamental I. Cajuí declarou que seu pai e sua mãe são alfabetizados e Jatobá informou que o seu pai possui Ensino Médio e sua mãe possui Ensino Superior. Desse modo, percebemos, no geral, um baixo nível de escolaridade dos pais e mães, havendo um destaque ao pai e à mãe de Jabotá, que possuem Ensino Médio e Ensino Superior, respectivamente.

Quanto à renda familiar, a maioria consta de um salário mínimo, sendo que a família de Jatobá tem uma renda média de dois salários e a de Mandacaru possui renda inferior a um salário mínimo. Percebemos uma relação entre a baixa escolaridade dos pais e mães com a baixa renda familiar. Estes dados reafirmam os critérios de seleção de educandos/as, presentes no regimento escolar, que prioriza vagas aos/às educandos/ de baixa renda familiar.

Em relação ao/às educadores/as, dentre os/as 06 (seis) que participaram da pesquisa, 03 (três) são do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino. Eles/as possuem idade entre 27 e 61 anos, e, quanto à cor/raça, 02 (dois) autodeclararam-se brancos/as e 04 (quatro) pardos/as, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 04 - Perfil dos/as educadores/as participantes da pesquisa**

Professor/a	Sexo		Idade (anos)	Cor/raça
	M	F		
Aroeira	X		28	Branca
Pequiá	X		30	Parda
Marmeleiro	X		35	Parda
Ipê Amarelo		X	27	Branca
Umburana de Cheiro		X	47	Parda
Catanduva		X	61	Parda

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Sobre o perfil profissional dos/as educadores/as, o quadro a seguir detalha a formação, o tempo de magistério, o vínculo com a Ecoescola, a área de atuação e as disciplinas trabalhadas na instituição:

**QUADRO 05 – Perfil profissional dos/as educadores/as participantes da pesquisa (Ecoescola)**

Prof. (a)	Formação	Tempo magistério (anos)	Vínculo	C. Horária (horas)	Atuação	Disc. que leciona	Trab. extra
Aroeira	Lic. Geografia; Mestrado	7 meses	Temporário (seleção pub. Gov. Estado)	20	Ens. Fund. e Médio	Geografia	Sim
Pequiá	Lic. Geografia; Esp. Geopolítica	1	Temporário (seleção pub. Gov. Estado)	20	Ens. Fund. e Médio	História	Sim
Marmeleiro	Lic. História; Téc. Agropecuária	10	Fund. Mandacaru (Contrato)	40	Ens. Médio	Zootecnia; Téc. Agrícolas	Não
Ipê Amarelo	Lic. Ciências Biol.; Esp. Ed. Ambiental/ Mestranda Ens. de Biologia	6	Efetiva - Estado	40	Ens. Fund. e Médio	Biologia; Ciência; Ed. Ambiental	Sim
Umburana de Cheiro	Letras Português; Pedagogia; Especialização	17	Efetiva – Estado	Coordenadora Pedagógica/ Professora	Ens. Fund. e Médio	Literatura	Sim
Catanduva	Pedagogia; Antropologia; Esp. Em Ed. Ambiental	17	Representante do Centro Mandacaru	Representante do Centro Mandacaru / Coordenadora Adjunta/ Professora	Ens. Fund. e Médio	Ensino Religioso	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Conforme os dados acima, percebemos que os/as educadores/as são qualificados em sua área; todos/as possuem Especializações, sendo que Aroeira possui Mestrado e Ipê Amarelo é mestranda. Quanto ao tempo de magistério na Ecoescola, destacamos que Umburana de Cheiro e Catanduva atuam desde a fundação da escola. Marmeleiro tem 10 (dez) anos na instituição, Ipê Amarelo atua

há 06 (seis) anos, Aroeira há 07 (sete) meses e Pequiá há 01 (um) ano. Diante do tempo de atuação profissional dos/as educadores/as na Ecoescola, percebemos um menor tempo de magistério dos que pertencem ao quadro provisório do Estado, constatando a rotatividade desses/as educadores/as.

A rotatividade do/as educadores/as que fazem parte do quadro provisório do Estado prejudica a formação continuada destes/as dentro da proposta pedagógica da escola, constituindo-se num desafio para a implementação do projeto de Educação do Campo, conforme demonstraremos no capítulo III.

A maioria dos/as educadores/as atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; apenas Marmeleiro leciona somente no Ensino Médio. Percebemos, também, que os/as educadores/as lecionam disciplinas correlacionadas com suas áreas de formação. Dentre os/as 06 (seis) educadores/as entrevistados/as, somente Marmeleiro tem dedicação exclusiva à Ecoescola.

## **2.4 Procedimentos de construção e organização dos dados**

Para a construção dos dados desta pesquisa utilizaremos, inicialmente, a técnica de análise documental com o intuito de organizar e analisar os documentos que orientam os projetos educativos desenvolvidos na escola. Em seguida, observamos a prática educativa desenvolvida na Ecoescola. Por fim, realizamos as entrevistas semiestruturadas mediante o uso de roteiros previamente estabelecidos.

### **2.4.1 A análise documental**

Utilizamos a análise documental para levantarmos informações iniciais sobre a fundação e a trajetória histórica da Ecoescola Thomas A Kempis e, também, para conhecer a proposta pedagógica e a matriz curricular da instituição. Na compreensão de Gil (1999, p. 51), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Santos (2016, p.186) é categórico ao definir um itinerário para a utilização deste instrumento de pesquisa: “determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material;

tratamento dos dados; confecção de fichas e a redação do trabalho”. Assim, seguimos o itinerário proposto por Santos (2016) para a construção inicial dos dados da pesquisa.

A pesquisa documental realizada neste trabalho constou de análise de documentos com o Projeto Político Pedagógico (2016), Regimento Escolar, Relatório qualificado da estrutura física e do arquivo de imagens da instituição.

#### 2.4.2 A observação sistemática

A observação sistemática pode ser considerada parte essencial de uma pesquisa científica em educação, pois utilizamos dos sentidos para obtermos os conhecimentos necessários acerca do fenômeno em estudo. De acordo com Santos (2016, p. 195), a observação sistemática:

[...] sugere um planejamento prévio, um plano de ação e uma avaliação dos resultados. Este tipo de observação pressupõe as perguntas: por que observar? Como observar? O que observar? Quem observar? Além disso, ela exige a indicação do campo, do tempo, da duração e os instrumentos a serem usados [...]. No âmbito da observação sistemática, os exemplos se acumulam e muitos deles mostram que a descoberta ocorreu por acaso, sem intenção prévia, fruto do olhar e ouvir de forma organizada, continuada e coordenada.

Considerando as orientações de Santos (2016), elaboramos um plano de observação e um diário de campo para registros das atividades observadas com o objetivo de analisar se as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola, nos seus variados espaços pedagógicos (sala de aula, espaço artístico e cultural, áreas de experiências de práticas em agroecologia e zootecnia), apontam para a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as. Compreendemos que essa etapa requer rigor e um compromisso ético do/a observador/a na análise do fenômeno e do comportamento social dos/as participantes da pesquisa.

A prática educativa da Ecoescola Thomas a Kempis é desenvolvida a partir de diferentes tempos e espaços de formação, intercaladas por atividades teóricas nos espaços de sala de aula e atividades teórico-práticas nas áreas de implementação e experimentação dos projetos agroecológicos. Desse modo, o processo de observação foi realizado considerando estas dimensões pedagógicas: aulas teóricas, aulas teórico-práticas e rotina escolar. Assim, organizamos o seguinte Plano de Observação:

### Quadro 06 – Plano de Observação

Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos da prática educativa que favorecem à emancipação (metodologia/conteúdo);</li> <li>• Atitude/postura do/a professor/a que favorece à emancipação;</li> <li>• Atitude/postura do/a educando/a que demonstram autonomia e visão crítica da realidade;</li> <li>• Níveis/tipos de participação e atuação dos/as educandos/as nos projetos educativos;</li> <li>• Auto-organização dos/as educandos/as.</li> </ul>
Aspectos de Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias políticas e pedagógicas que favorecem à emancipação;</li> <li>• A participação ativa e o protagonismo dos/as jovens;</li> <li>• O questionamento e a problematização da realidade do campo numa perspectiva local e global - desenvolvimento da consciência crítica;</li> <li>• Confrontação das realidades e contexto com os diferentes conhecimentos científicos e sociais;</li> <li>• Reflexão crítica da realidade;</li> <li>• Nível de autonomia e de organização dos/as educandos/as;</li> <li>• Práticas que instigam a pensar e refletir sobre a realidade/mundo.</li> </ul>
Processo de Registro das Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de fatos que ajudam a perceber como esses aspectos estão presentes nas práticas educativas e como contribuem para a formação crítica;</li> <li>• Registro das lacunas observadas quanto à ausência de contextualização, problematização ou limitação da autonomia dos educandos;</li> <li>• Registro dos aspectos que potencializam os processos de emancipação e o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Desse modo, o processo de observação constou de 04 (quatro) visitas, com duração de 03 (três) a 04 (quatro) dias, em tempo integral (07:00 às 17:30hs) de permanência na escola. Constam as seguintes situações observadas:

### Quadro 07 – Situações Observadas

Situações Observadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação geral da prática educativa;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação em sala de aula (04 aulas de cada disciplina);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação das atividades de produção nas áreas de Zootecnia e Agroecologia (04 aulas);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação dos espaços e da participação dos/as alunos/as no trabalho de organização e conservação da escola (organização das sala, preparação e distribuição da alimentação etc);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da Semana “É bom saber”;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da Feira do Conhecimento Científico;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a 02 (duas) comunidades do campo onde residem educandos/as da instituição.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)



O processo de observação teve um papel relevante para compreendermos a dinâmica da prática educativa desenvolvida pela Ecoescola, como também trouxe elementos que possibilitaram um melhor planejamento e execução das entrevistas, bem como para a produção e a análise dos dados da pesquisa

#### 2.4.3 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é compreendida por Gil (1999, p.117) como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”. O autor destaca ainda que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 1999, p. 120). Desse modo, compreendemos que a entrevista se configura como um elemento imprescindível na investigação da prática educativa.

Para iniciarmos o processo de entrevista, realizamos um pré-teste com 02 (dois) alunos e 01 (uma) professora, voluntários/as, para validar os roteiros elaborados para entrevista. A partir do pré-teste, tivemos que revisar algumas questões do roteiro para torná-lo mais compreensível para os/as participantes.

Após a revisão do roteiro, iniciamos o processo de entrevista com os/as participantes da pesquisa, sendo que as 10 (dez) entrevistas foram realizadas individualmente, na Biblioteca da escola, e foram gravadas em aparelho digital. Inicialmente, apresentamos aos/às participantes o parecer consubstanciado (nº2.948.454) do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da Universidade Federal do Piauí, declarando que a pesquisa estava apta para ser desenvolvida. Em seguida, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos/às maiores de idade, para que pudessem ler e assinar. Posteriormente, entregamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos menores de idade para conhecimento e autorização dos/as seus/suas responsáveis.

No momento da entrevista, esclarecemos aos/às participantes que a sua participação era voluntária, que a recusa em participar, em qualquer momento da pesquisa, não acarretaria qualquer penalidade e que trataríamos a sua identidade preservada com padrões profissionais de sigilo.

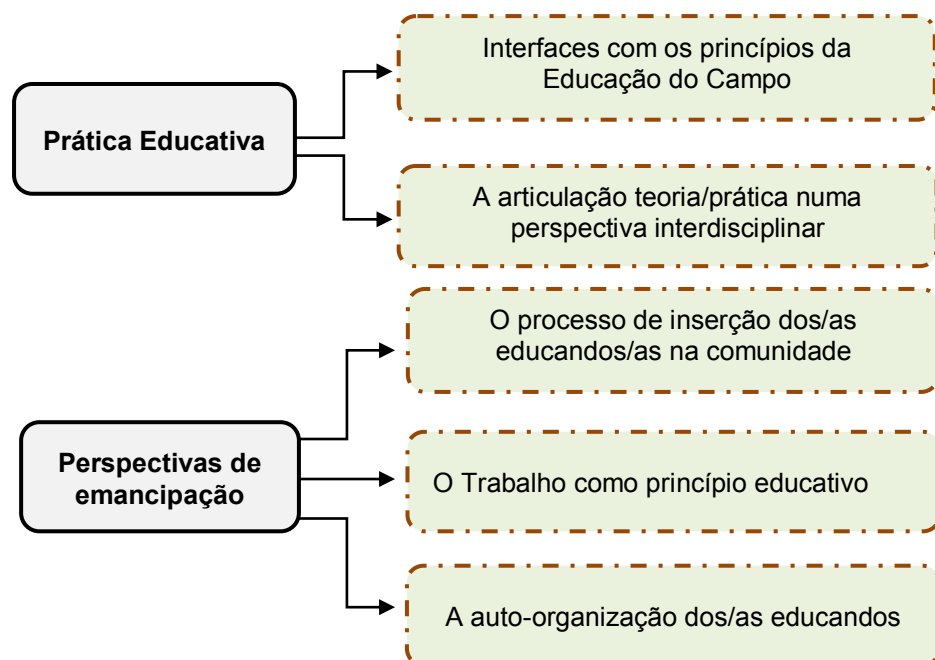
#### 2.4.4 A análise dos dados da pesquisa

A análise de dados constitui uma etapa relevante da pesquisa, pois nos permite compreender o fenômeno em estudo. Segundo Bardin (1977, p.33), “tudo aquilo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido de uma análise de conteúdo”. As informações levantadas a partir das técnicas supracitadas foram analisadas à luz dos/as teóricos/as que fundamentam esta pesquisa, tendo como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

De acordo com Bardin (1977, p. 95), “esta técnica organiza-se em torno de três polos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Para Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A partir deste processo de reflexão e análise, elaboramos uma estrutura de organização e análise dos dados que melhor se adequava aos objetivos da pesquisa. Desse modo, chegamos à definição de dois eixos temáticos centrais, seguidos dos eixos temáticos secundários, conforme demonstramos na Figura 03:

**FIGURA 02 – Eixos Temáticos**



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Através destes eixos temáticos, organizamos as informações sistematizadas a partir da observação da prática educativa e das entrevistas realizadas. Nesse sentido, desenvolvemos as análises dos dados por meio do agrupamento e cruzamento de informações na perspectiva de construirmos um panorama de interpretação que nos possibilite compreender criticamente as informações, articulando-as aos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

### **CAPÍTULO III**

#### **A PRÁTICA EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS**

Neste capítulo, trataremos sobre histórico e os elementos da prática educativa desenvolvida na Ecoescola Thomas a Kempis, buscando compreender como o seu projeto de educação dialoga com os princípios da Educação do Campo, principalmente no que se refere à articulação teoria/prática, à interdisciplinaridade e ao diálogo entre os diferentes conhecimentos e saberes construídos no campo.

Em seguida, discutiremos os aspectos políticos e pedagógicos implícitos nas atividades educativas que apontam na perspectiva da autonomia e da emancipação dos/as educandos/as, considerando o processo inserção destes/as na comunidade, a dimensão do trabalho como princípio educativo na Ecoescola e a auto-organização dos/as educandos/as.

#### **3.1 Reflexões sobre a prática educativa da Ecoescola: um diálogo com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo**

A prática educativa da Ecoescola contempla um conjunto de aspectos organizativos, políticos e pedagógicos que dialogam com os referências teóricos da Educação do Campo, associados à construção coletiva do conhecimento, à problematização da realidade, à troca de experiências e saberes entre educadores/as, educandos/as e a comunidade.

Nessa perspectiva, na filosofia de trabalho da instituição prevalece o espírito de cooperação e solidariedade entre todos os segmentos. Além disso, há um esforço pela construção de um modelo de gestão democrática, que amplia os espaços de participação da comunidade nas discussões e no direcionamento dos processos educativos.

Diante deste contexto, o planejamento escolar constitui-se num espaço estratégico para a concretização dos princípios políticos e pedagógicos que orientam suas práticas educativas, como forma de garantir uma unidade no direcionamento dos projetos educativos voltados à realidade do semiárido. Os/as educadores/as organizam-se por áreas do conhecimento para planejar as atividades que serão realizadas nos diferentes tempos e espaços formativos. Desse modo, evitam a

fragmentação do conhecimento, a partir de uma metodologia de ensino interdisciplinar que contempla os aspectos da teoria e da prática.

Dentre os projetos interdisciplinares desenvolvidos pela instituição, destacam-se aqueles relacionados com temas ambientais; a utilização de diferentes instrumentos de avaliação que proporcionam diversas situações de aprendizagem; as práticas de educação ambiental que favorecem a reflexão sobre sustentabilidade e as práticas de agricultura familiar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016), a missão da Ecoescola Thomas a Kempis é promover uma educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades do/a educando/a, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, permitindo-lhe uma convivência adequada com o semiárido. Para efetivar sua missão são estabelecidos alguns objetivos, dentre eles destacamos os seguintes:

- a) oferecer uma educação de qualidade, com conhecimentos básicos necessários para a prática da cidadania com participação social e política;
- b) desenvolver as competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos;
- c) desenvolver atividades contextualizadas e significativas com os alunos, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, em que, além do acesso à informação, os estudantes serão motivados a produzir conhecimento;
- d) fomentar e apoiar a participação das famílias na escola, como estratégia de construção de uma co-responsabilidade nos resultados escolares dos alunos;
- e) garantir aos alunos do Ensino Médio a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- f) relacionar teoria e prática, no campo agropecuário, para permitir que a pequena propriedade se constitua em uma das alternativas de um projeto econômico sustentável;
- g) dominar algumas técnicas de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interage, aplicando-os no dia-a-dia;
- h) favorecer um espaço para reflexão e tomada de decisão sobre os projetos de vida, dentre os quais, inclui o projeto profissional (ECOESCOLA, 2016, p. 09).

Em relação à organização curricular, a instituição trabalha com os componentes obrigatórios, dispostos pelo Ministério da Educação, complementado por uma parte diversificada que abrange, dentre outras, as disciplinas Zootecnia, Técnicas Agrícolas e Educação Ambiental. Estas disciplinas que compõem a parte diversificada são voltadas para o estudo específico da realidade do campo, com

ênfase nas práticas agroecológicas apropriadas à região semiárida, articulando-as entre atividades teóricas e práticas.

Na parte da organização das disciplinas, a escola tem 09 (nove) horários por dia, que são distribuídos entre as aulas teórico-práticas das disciplinas escolares, as atividades de agropecuária sustentável, as práticas de esportes, as oficinas de arte, capoeira e cidadania, dentre outras atividades. Quanto ao livro didático, a Ecoescola não é contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por ser uma instituição filantrópica. Para que os/as seus/suas educandos/as tenham acesso ao livro didático, a instituição solicita, junto à Secretaria Estadual de Educação, os livros que sobram de outras escolas da rede.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016), a instituição busca construir uma proposta educativa sustentada nos princípios da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, no princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável; na interdisciplinaridade, a partir do contexto local; na metodologia da pesquisa; na valorização dos diferentes saberes e na multiplicidade dos espaços pedagógicos; nos direitos e deveres da cidadania, no exercício da criticidade e do respeito à democracia. Os enfoques teórico-metodológicos que norteiam o projeto de formação da Ecoescola são:

**Educação contextualizada:** identificando o que pretendemos como algo integrante de um determinado contexto cultural/espacial/temporal;  
**Interdisciplinaridade:** relação entre as diversas disciplinas que compõem o conhecimento;  
**Currículo integrado:** compreendendo a integração do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social;  
**Aprender a aprender:** consolidando o conhecimento científico através da relação teoria e prática (ECOESCOLA, 2016, p.29).

No processo de observação da prática educativa da Ecoescola, percebemos que estes enfoques teórico-metodológicos dão sustentação aos caminhos a serem trilhados na construção do conhecimento, bem como na implementação da proposta de convivência com o semiárido na perspectiva da sustentabilidade.

A Ecoescola também realiza, anualmente, a Semana de Formação Pedagógica com o objetivo aprofundar o entendimento da proposta educativa da instituição. Devido à rotatividade de educadores/as, há uma compreensão de que eles/elas precisam se inteirar da proposta, como ressalta a coordenadora pedagógica:

Os professores que já estão há mais tempo na escola, ficam na responsabilidade de repassar como é a implementação dessa proposta de Educação contextualizada, e há toda essa discussão de quais são os nossos princípios, de quem é o nosso público. Um olhar muito atento, realmente, para quem é o ecoaluno, de onde ele vem, quais são os seus interesses e quais são as suas perspectivas. Entendemos que esse olhar diferenciado é que vai realmente dar possibilidade para que a proposta seja implementada (UMBURANA DE CHEIRO).

De acordo com o depoimento de Umburana de Cheiro, os/as educadores/as que já vivenciam a prática educativa da Ecoescola assumem a responsabilidade de socializar a experiência com os/as demais, revelando o protagonismos dos/as educadores/as dentro da instituição. Além disso, ela ressalta a importância dos/as novos/as educadores/as conhecerem a origem social e os anseios do/as educandos/as como principal elemento no processo educativo.

A Ecoescola, em sua prática educativa, contempla atividades como: desenvolvimento de projetos interdisciplinares, eventos socioambientais, atividades de campo, palestras, feiras culturais e agroecológicas, debates, seminários, atividades culturais, atividades esportivas, lazer e rodas de diálogo. Nessas atividades, os/as educandos/as assumem o protagonismo na construção do conhecimento e na organização das diferentes atividades, com o auxílio de educadores/as e da equipe pedagógica da instituição. No planejamento anual, a Ecoescola propõe a realização das seguintes atividades:

**Quadro 08 – Atividades da Ecoescola Thomas a Kempis**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Projetos interdisciplinares:</b>	A escola define um tema ambiental a ser o eixo estruturador das atividades interdisciplinares da “Semana Temática”.
<b>Semana da água:</b>	Atividades organizadas pelos/as próprios/as educandos/as com o objetivo de incentivar a consciência ambiental e o seu protagonismo.
<b>Semana do meio-ambiente:</b>	Estudo e práticas de Educação ambiental.
<b>Práticas de agropecuária sustentável:</b>	Atividades de produção na área da Ecoescola, tais como horticultura, fruticultura, avicultura, apicultura, caprinocultura, desenvolvendo técnicas de produção ambientalmente sustentáveis.
<b>Manutenção da Ecotrilha José Ferreira:</b>	Idealizada para o desenvolvimento de atividades de campo em que os/as alunos/as podem estudar sobre as plantas nativas e suas propriedades, destacando a riqueza da vegetação do semiárido.
<b>Atividades artísticas:</b>	Teatro, música e artesanato a partir da reciclagem de papel.

<b>ATIVIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Práticas de medicina alternativa</b>	Manutenção de horta medicinal e oficinas para produção de remédios naturais.
<b>Práticas de ecoturismo</b>	Visita às nascentes de rios, parques ambientais, sítios arqueológicos, áreas de produção agroecológicas etc.
<b>Manutenção da sala do semiárido</b>	Organização e conservação do acervo pedagógico e informativo utilizado para o planejamento de professores/as e para pesquisa de alunos/as.
<b>Atividades de extensão à comunidade</b>	Realização de palestras em escolas públicas e comunidades rurais; promoção de cursos de reciclagem de papel; realização de Ecofeira, com demonstração de atividades práticas e resultados de pesquisas sobre temas relacionados ao meio-ambiente e a convivência com o semiárido; disponibilização da área da escola para visitas de estudantes e pesquisadores.
<b>Ecofamília em festa</b>	Evento em que toda a comunidade escolar se reúne de forma festiva e os/as alunos/as desenvolvem atividades artísticas e culturais.
<b>Semana é Bom Saber</b>	Favorecendo a interdisciplinaridade e contextualização, são trabalhados temas diversificados, relacionados às várias áreas do conhecimento.
<b>Práticas de Incentivo à Leitura</b>	A escola tem, como uma de suas metas, o desenvolvimento de leitores/as críticos/as, acreditando ser esta uma prática indispensável na aquisição de conhecimentos.
<b>Feiras de Agroecologia</b>	Tem o objetivo de fomentar a comercialização dos produtos das comunidades e valorizar a cultura local. A principal ação, neste sentido, é a “Feira da Fartura”, realizada a cada ano, no período da Semana Santa. Além desta feira, a escola participa de outros eventos desta natureza promovido por outras instituições.
<b>Desenvolvimento de projetos com a família dos alunos</b>	Os/as alunos/as são incentivados a desenvolver projetos produtivos em sua comunidade, para isso, a escola disponibiliza uma assessoria técnica e acompanhamento realizado pelos/as alunos/as e a equipe técnica da Ecoescola.
<b>Organização e limpeza do espaço escolar</b>	Os/as alunos/as são responsáveis pela limpeza de banheiros, refeitórios, auditórios, salas de aula e outros espaços coletivos. Além disso, cada aluno/as cuida da limpeza de seus objetos de uso pessoal, especialmente os utilizados nas refeições. Estas práticas visam incentivar o trabalho em equipe, a autonomia, despertar a prática do cuidado e a preservação dos espaços coletivos. As tarefas são realizadas em equipe.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (ECOESCOLA, 2016).

Estas atividades são construídas com o propósito promover uma articulação entre os conteúdos escolares, vinculados às diferentes disciplinas, com outras

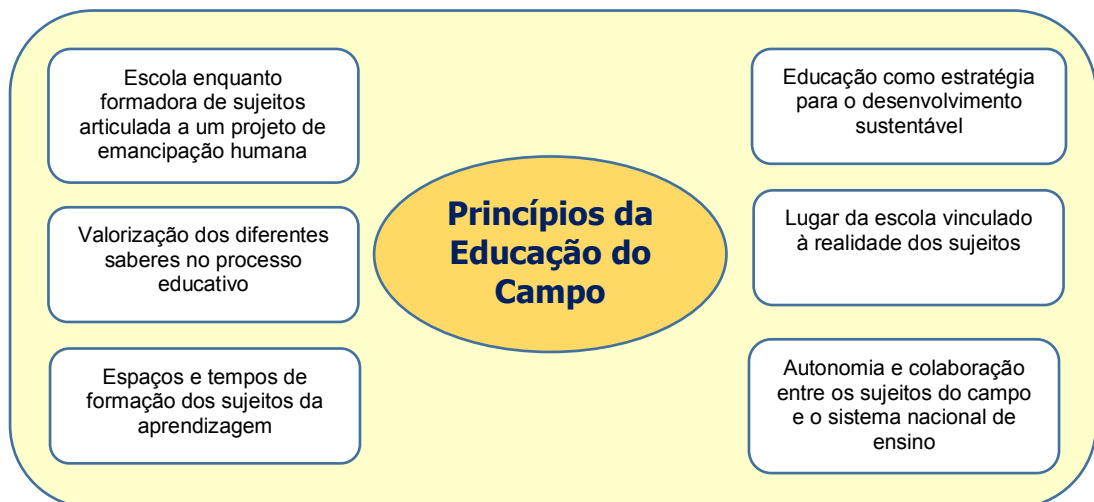


temáticas acerca da realidade local, incluindo práticas em áreas específicas para o desenvolvimento econômico viável na região semiárida. Desse modo, compreendemos que o conjunto de atividades que compõem a prática educativa da Ecoescola articulam-se com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, conforme discutiremos a seguir.

### 3.1.1 A prática educativa da Ecoescola e suas interfaces com os princípios da Educação do Campo

A construção do paradigma da Educação do Campo, concebida a partir da luta dos movimentos sociais, traz, em seu bojo, um conjunto de princípios políticos e pedagógicos, discutidos no Capítulo I, que buscam fortalecer a identidade das escolas camponesas. No processo de observação da prática educativa desenvolvida pela Ecoescola Thomas a Kempis, pudemos perceber, em sua dinâmica, um esforço coletivo para materializar estes princípios pedagógicos.

**Figura 03 – Princípios Pedagógicos da Educação do Campo**



Fonte: (BRASIL, 2005).

Durante o período de observação da prática educativa, identificamos vários elementos que fortalecem o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana. Dentre estes elementos, destacamos a postura crítica dos/as educadores/as ao trabalhar os conteúdos escolares, de modo que assumem um papel de mediadores/as em sala de aula,

fazem uma relação do contexto global com a realidade local do semiárido e instigam os/as alunos/as ao diálogo e à problematização.

Esta dimensão evidenciada na prática educativa da Ecoescola articula-se ao pensamento de Freire (1987, p.71) quando afirma que “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexiva, implica um ato permanente de exposição da realidade [...] procura a imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade”.

Desse modo, durante a entrevista, os/as educadores/as afirmaram que há um compromisso da Ecoescola com a formação crítica e emancipação dos/as educandos/as:

[...] a gente busca estimular nos alunos a capacidade deles refletirem sobre a realidade [...], através da autoexpressão, através da opinião deles, do que eles acham sobre o tema, buscando o conhecimento prévio que eles adquiriram durante o percurso estudantil deles aqui. Então, eu acho que essa formação crítica e emancipadora dos educandos, ela vem através disso, da autoexpressão dos alunos (AROEIRA).

Eu acredito que essas atividades contribuem muito para o pensamento crítico do aluno. Se a gente for levar em consideração outras escolas que a gente tem aqui na região, os nossos alunos se sobressaem em muitos aspectos. Durante esse período que eles estão aqui na Ecoescola, a gente observa que eles realmente desenvolvem esse senso crítico. De perguntar por que isso acontece, de estar sempre questionando, de desenvolver o seu próprio pensamento a respeito daquilo que está vivenciando. Um exemplo é a questão política, nós temos alunos aqui que realmente debatem a situação atual do Brasil como se fosse um tema comum. Então, a gente fica muito surpreso quando observamos, por exemplo, um aluno [...], do segundo ano, participando de outros movimentos fora da escola, que ele se insere naquelas discussões. A gente observa que esse pensamento crítico, ele foi desenvolvido a partir daqueles conhecimentos trabalhados na escola (MARMELEIRO).

Eu acredito que a escola proporciona uma formação crítica, onde o educando sai daqui com um pensamento diferente em relação aos outros educandos que saem de outras escolas. Eu digo isso porque nossos ex-alunos já estão na Universidade, eles desenvolvem posturas críticas e participativas. E a gente tem alunos que estão, por exemplo, sendo representantes nas suas turmas, tomando à frente em projetos educativos, participando dos projetos sociais. Os alunos aprendem muitas coisas aqui que vão servir também para a vida deles, para participar na sua comunidade em algum projeto, em alguma situação em que ele precise ser crítico, que ele precise tomar alguma decisão. Então, a gente trabalha muito nesse sentido, com vários projetos educativos (IPÊ AMARELO).

A nossa prática educativa contribui neste aspecto da formação crítica porque nós temos vários espaços de discussão, uma das práticas que nós temos aqui é a discussão das regras e a construção de um acordo de convivência, nós temos outros diversos espaços em que eles são convidados a pensar sobre as práticas que desenvolvemos. Após os eventos, após as atividades, nós fazemos discussões sobre o que aconteceu, qual foi o nosso envolvimento, em que aquilo contribuiu, em que precisa ser melhorado. Temos também um espaço dentro da nossa matriz curricular, na parte diversificada, que é a avaliação dos trabalhos da semana, isso no Ensino fundamental, que é um horário que a equipe de gestão vai para sala de aula e conversa com os alunos sobre como é que estão realmente. Abordamos questões como bullying, questões como algo que possa está acontecendo na sala que prejudique o andamento escolar [...] uma discussão em

que eles possam perceber criticamente de que forma aqueles comportamentos e atitudes estão interferindo no bem-estar de todo mundo. As oficinas também são muito importantes nesse processo formativo porque eles podem perceber as suas potencialidades, ou perceber que tem algo que ele não é muito bom, mas tem outra coisa que ele faz muito bem [...] (UMBURANA DE CHEIRO).

Os depoimentos dos/as educadores/as demonstram que a ação educativa da Ecoescola está voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, na medida em que o seu projeto educativo reconhece a especificidade do campo e instiga os/as educandos/as a problematizar e refletir sobre a realidade na qual estão inseridos/as. O relato de Aroeira, sobre sua prática de estimular a capacidade de reflexão dos/as educandos/as, remete-nos ao pensamento freireano acerca da educação problematizadora, quando o autor afirma que:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que mediatiza, e não o de dissertar sobre ele, de estendê-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se sente igualmente problematizado (FREIRE, 1992, p. 81).

Nessa mesma linha de construção de uma educação problematizadora que procura desenvolver a reflexão e a inserção crítica na realidade, situamos o relato de Marmeleiro. Ele demonstra que a visão crítica dos/as educandos/as pode ser observada a partir do posicionamento destes/as durante as atividades educativas, quando adotam uma postura de questionamento constante dos fatos e temas discutidos; e, do mesmo modo, nos debates promovidos acerca das questões políticas, que envolvem a conjuntura atual do Brasil.

O depoimento de Ipê Amarelo também reafirma as considerações da escola na formação crítica dos/as educandos/as quando destaca que, a partir dos conhecimentos construídos na Ecoescola, estes/as educandos/as assumem um papel de destaque quando chegam ao Ensino Superior, sendo representantes de turmas e tomando à frente de projetos educativos. Além disso, a professora destaca a contribuição destes/as jovens no desenvolvimento de projetos sociais nas comunidades, o que demonstra que a prática educativa de Ecoescola contribui para o fortalecimento da autonomia dos/as educandos/as.

Para Umburana de Cheiro, a formação crítica está associada às possibilidades de participação dos/as educandos/as na construção das regras de convivência dentro da Ecoescola, no desenvolvimento coletivo dos projetos

implementados na instituição e nas comunidades, bem como na participação dos processos de avaliação das atividades e das atitudes dos/as educandos/as na escola. Reforçando esta perspectiva da participação dos/as educandos/as nos processos educativos, Spósito (2005, p. 55) argumenta que, enquanto a democracia não chegar ao trabalho da sala, a escola não pode ser considerada democrática. A sala de aula não é só lugar de conteúdo: é também o lugar de disputa pelo saber, de construção da subjetividade e de formação política.

A Ecoescola Thomas a Kempis procura desenvolver um processo formativo capaz de promover o domínio do conhecimento e a capacidade de reflexão crítica. Nesse sentido, constatamos, na observação da prática educativa, que para a instituição não basta que os/as educandos/as tenham acesso às disciplinas convencionais, é preciso superar a lógica do conhecimento fragmentado, instituídos a partir do paradigma tradicional que permeia as práticas da Educação Rural, permitindo que os/as educandos/as compreendam os processos sociais do meio em que vivem.

Além disso, verificamos, também, que o trabalho desenvolvido pela Ecoescola está voltado para a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, conforme prevê os princípios pedagógicos da Educação do Campo, definidos nos “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”. Este documento enfatiza que a escola do campo considere “os conhecimentos que os pais, os alunos, as comunidades possuem e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 37).

Ao analisar a prática educativa da Ecoescola, percebemos que há um esforço constante para articular os conhecimentos escolares aos saberes historicamente construídos pelos povos do campo, como demonstra os depoimentos:

A proposta da Ecoescola é justamente ser uma escola voltada para o campo, uma escola voltada para o semiárido. Então, você associar o conhecimento científico ao conhecimento popular (já que os alunos em sua grande maioria aqui são de zona rural) que eles já têm herdados dos seus pais, dos seus avós é muito importante[...]. Então, a gente sempre tenta colocar o saber dos alunos primeiro na questão das aulas, das disciplinas, e aí, a partir desse ponto, a gente consegue articular melhor esse conhecimento científico. A partir do conhecimento prévio, do conhecimento empírico que o aluno adquire ao longo da sua vida (PEQUIÁ).

Eu particularmente percebo bastante isso na Ecoescola, o uso do que os alunos já sabem, do que as famílias deles já sabem, principalmente porque a gente já tem essa atitude voltada para a convivência com o semiárido. Inclusive, eu, como ex-aluno,

presenciei isso durante muito tempo. Então, a gente busca relacionar não só a teoria/prática, mas, também, o que os alunos já têm de bagagem, o que as famílias deles já sabem para otimizar a aprendizagem deles (AROEIRA).

Aqui na Ecoescola a gente tem esse respeito pelo conhecimento popular. A gente sabe que tem toda uma explicação científica [...], mas a gente prioriza também o saber popular, que esse é de fundamental importância. A gente tem um exemplo que são os profetas da chuva, nossos alunos participam desse evento que acontece durante o ano, e isso vai ao encontro aos saberes populares. Como é que os agricultores sabem se o inverno vai ser bom ou ruim? Então, a gente tenta assimilar o saber científico, mas também levando em consideração o saber popular que é de fundamental importância (MARMELEIRO).

Eu estou trabalhando com plantas medicinais e fazendo essa articulação entre o conhecimento científico e o popular. Como os alunos são de várias comunidades aqui próximas da escola, eu trabalho com essas plantas medicinais, busco saber o conhecimento que o aluno já tem, que a sua família tem, quais são as plantas medicinais que eles conhecem, quais são as plantas que ainda hoje se utilizam na comunidade deles e quais as indicações medicinais dessas plantas, se isso tem embasamento científico. Então, eles estão estudando o conhecimento científico, podendo comparar com o conhecimento popular, sempre buscando valorizar o conhecimento popular, até mesmo porque esses conhecimentos estão se perdendo, mas para os nossos alunos que são da zona rural, isso ainda é muito vivo na cultura deles e das famílias [...]. Todo ano a gente tem projetos, a gente tenta envolver a comunidade, por exemplo, buscando fazer entrevistas, saber sobre a comunidade, sobre as plantas da região, da questão da água. [...] A família, com seu saber popular, também tem uma abertura muito grande para ouvir a escola, de ter esses momentos de troca de informações (IPÊ AMARELO).

Verificamos que os/as educadores/as entrevistados/as reconhecem que a população do campo tem um saber legítimo e que estes saberes devem ser incorporados ao cotidiano das atividades educativas desenvolvidas na escola. Assim, Pequiá demonstra que o reconhecimento dos saberes empíricos dos/as educandos/as é o ponto de partida para trabalhar os conteúdos das disciplinas, demonstrando que o processo de construção do conhecimento na Ecoescola dar-se a partir da realidade dos/as educandos/as e de suas práticas sociais.

O depoimento de Aroeira enfatiza que a valorização do conhecimento do/as educandos/as está associada à articulação teoria e prática, reafirmando uma dimensão política e epistemológica importante no contexto da Educação do Campo. Neste caso, o diálogo entre os diferentes conhecimentos (populares e escolares) é uma forma de otimizar a aprendizagem dos/as educandos/as e possibilitar a produção de um conhecimento que, por um lado, favoreça uma compreensão ampla da realidade sócio-histórica, política e cultural do campo e, por outro, esteja voltado à construção das alternativas de transformação da sociedade (LIMA, 2015).

No relato de Marmeleiro, percebemos que os saberes populares ganham espaço na formação dos/as educandos/as e têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem; ele cita a participação dos/as seus/suas alunos/as no

projeto dos “Profetas da chuva”, que é um momento de encontro de saberes. Sobre esta questão, Melo (2015, p. 113) enfatiza que:

A articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa se torna possível quando os educadores selecionam e organizam nas salas de aula e em outros espaços escolares e/ou comunitários experiências educativas de aprendizagem, assegurando que os educandos sejam inseridos em práticas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas.

Nesta lógica, as considerações de Ipê Amarelo demonstram que, no processo de valorização dos conhecimentos populares, a Ecoescola desenvolve projetos com o objetivo de possibilitar a troca de experiências e conhecimentos entre a escola e a comunidade, como uma possibilidade de ressignificação do conhecimento e de construção de saberes associado às práticas sociais.

O depoimento de Ipê Amarelo nos permite, ainda, compreender que esses projetos fortalecem a parceria entre a escola e a comunidade, tanto na produção de novos conhecimentos que favoreçam uma compreensão mais ampla dos problemas enfrentados pelas comunidades, quanto em relação ao reconhecimento das potencialidades e das possibilidades de melhoria das condições de vida da população camponesa. Ela afirma que, embora esses conhecimentos populares estejam se perdendo, ainda é muito presente na cultura dos/as educandos/as e de suas famílias que vivem no campo. De acordo com Bastos (2013, p. 6195):

As diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca. Propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais. Esses saberes populares também chamados de senso-comum ou saberes da tradição representam a manifestação de um conhecimento que não está escrito nos livros. [...] são conhecimentos que não se aprendem na escola, não existem nos manuais ou nos livros, eles são repassados oralmente ao longo das gerações ao longo dos tempos. São conhecimentos esquecidos, abandonados, subjugados por um conhecimento considerado superior e vivem à margem do que, modernamente, chamamos ciência.

Esta questão abordada por Bastos (2013) foi um aspecto importante que também emergiu no processo de observação da prática educativa desenvolvida na Ecoescola. A instituição procura preservar os saberes tradicionais, valorizar a cultura

e fortalecer a identidade dos povos do campo. Na tentativa de promover uma formação humana, a escola tem uma intencionalidade de sintonizar os conteúdos escolares com os processos sociais vivenciados pelos/as educando/as em suas comunidades.

No processo de entrevista, constatamos que os aspectos apresentados pelos/as educadores/as acerca da articulação do conhecimento científico aos saberes dos povos do campo, também foram manifestados nos depoimentos dos/as educandos/as:

Os professores da Ecoescola fazem, sim, essa relação do conhecimento científico e os saberes populares, acredito que é pela importância de uma coisa está ligada à outra. Até porque para virar conhecimento científico tem que ter uma curiosidade popular, tem que partir do achismo de alguém, para vir a se confirmar. Então, sempre teve esse intercâmbio de ideias para está fortalecendo através de palestras e, realmente, do contato entre escola e comunidade (MANDACARU).

De acordo com Mandacaru, a Ecoescola contribui na troca de saberes na medida em que faz uma relação entre os conhecimentos e promove intercâmbios entre a escola e a comunidade. Para Freire (1987, p. 68), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Neste aspecto, a Ecoescola, ao articular os conteúdos escolares aos diferentes saberes construídos pelos/as camponeses/as, assume uma postura contra-hegemônica, pois respeita os saberes construídos historicamente nas comunidades e assume um compromisso com a valorização e a ressignificação da cultura dos povos do campo.

Na proposta da Educação do Campo, a construção do conhecimento ocorre em diferentes espaços e tempos de formação, superando a lógica tradicional que restringe os processos educativos apenas ao espaço da sala de aula. Conforme Caldart (2012, p. 50-51), as escolas que trabalham com a proposta de Educação do Campo estão buscando consolidar diferentes tempos e espaços educativos, para além da sala de aula, como forma de ampliar o processo de construção e troca de conhecimento. Para a autora, neste processo, a escola:

[...] passou a experimentar outras possibilidades de tempos, em alguns casos integrados ao currículo formal da escola: além do tempo aula e do tempo trabalho, um tempo para a auto-organização dos estudantes, outro para oficinas, outro para acessar e discutir notícias, para leituras na biblioteca, prática de esportes, visita de campo, grupos artísticos [...]. E pode-se pensar em tempo educativos realizados fora do espaço da escola, ainda que mediados pela sua intencionalidade pedagógica.

Nessa perspectiva, a Ecoescola, em sua prática educativa, compreende que a construção do conhecimento ocorre em diferentes espaços de aprendizagem: na convivência familiar, nos movimentos sociais, em sala de aula, nas práticas artístico-culturais, nas áreas de prática agroecológicas etc.

Em virtude disso, a referida instituição insere os/as educandos/as num conjunto de projetos educativos visando a uma formação humana na perspectiva da emancipação, conforme demonstra os relatos dos/as educadores/as sobre os diferentes espaços e tempos formativos na Ecoescola:

Aqui a gente tem várias atividades como também as áreas práticas de criações de animais, hortas, frutos, galinheiro, tudo isso já faz parte do processo educativo. Além disso, a gente tem as atividades culturais, já tivemos diversas atividades, mas hoje em dia a gente tem capoeira, tem oficina de arte, várias atividades[...] (PEQUIÁ).

Agora mesmo, no segundo semestre, a gente já teve a Semana da Política, em que a gente traz especialistas, pessoas para debaterem temas relevantes sobre a conjuntura política, sobre os planos de governo que estavam envolvidos durante esse processo e, mais recentemente, a gente teve a semana “É Bom Saber”, que foi trabalhado temas como a “convivência no semiárido”, temas voltados para a realidade socioeconômica dos alunos. Foi traçado um perfil para os alunos conhecerem, além da comunidade deles, a comunidade dos colegas, trabalhando sobre como eram famílias, sobre as atividades produtivas, esse perfil socioeconômico como eu acabei de citar. E lá no Ensino médio a gente tratou da convivência no semiárido, trabalhando eixos como a comunicação social, a questão agrária, a questão dos recursos hídricos, a questão da produção aqui no semiárido, buscando envolver o máximo possível para trabalhar essa capacidade crítica dos educandos (AROEIRA).

[...] A gente está sempre por dentro dos movimentos sociais e inserindo também os alunos nessas discussões porque a gente acha que é importante para eles, justamente para eles desenvolverem um senso crítico sobre a conjuntura atual ou outros temas que a gente tanto trabalha durante o ano (MARMELEIRO).

Os depoimentos dos/as educadores/as demonstram que a Ecoescola procura desenvolver seus projetos educativos a partir da pluralidade dos espaços e tempos de formação. O objetivo destes espaços educativos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, é permitir uma formação ampla aos/às educandos/as, contemplando os diferentes aspectos do conhecimento (ECOESCOLA, 2016).

Nessa perspectiva, Pequiá retrata a importância desses espaços de formação da Ecoescola, onde os/as educandos/as podem experienciar a criação de animais, o cultivo de hortas e pomares. Para ele, o projeto educativo da Ecoescola contempla diferentes espaços constituído por atividades na área da produção agrícola e agropecuária, nas quais são articulados principalmente os conhecimentos associados ao campo das Ciências da natureza, aos processos socioeconômicos e às tecnologias vinculadas à convivência com o semiárido e à sustentabilidade.



Além disso, outras atividades de destaque na Ecoescola estão associadas ao campo das artes e suas diferentes linguagens, nas quais são trabalhadas as questões relacionadas com as tradições culturais, a história da comunidade e dos povos, a literatura, a poesia, a música regional, dentre outros aspectos. Este trabalho no campo das artes assume também um aspecto importante na formação crítica dos/as educandos/as, na medida em que as diversas atividades artísticas e culturais desenvolvidas nas oficinas (teatro, música, dança, etc.) são voltadas para a reflexão dos problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados nas comunidades. Desse modo, a arte ganha uma dimensão política importante no projeto de formação da Ecoescola.

Aroeira destaca a “Semana Política” como um espaço relevante de formação, onde houve debates sobre a conjuntura política e os projetos de governos que pleiteavam as eleições de outubro de 2018. Este educador também apresenta a importância formativa da “Semana é Bom Saber!”, na qual foi construída um perfil socioeconômico do/a educando/a, além da realização de atividades de pesquisa envolvendo eixos como a comunicação social, a questão agrária, os recursos hídricos e a produção no semiárido.

O depoimento de Marmeleiro ressalta um aspecto importante para o fortalecimento da Educação do Campo, que é a vinculação da escola aos movimentos sociais, quando reconhece a importância de inserir os/as educandos/as nas lutas sociais, corroborando, nesta perspectiva, Caldart (2005, p.23), que reconhece nos movimentos sociais um lugar onde também ocorre a educação e a quem as escolas do campo devem vincular-se:

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva como ideário, como projeto educativo e como política de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo na construção deste projeto tem sido garantido pelo protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo.

Nesse sentido, a partir das observações, percebemos que a Ecoescola Thomas a Kempis compreende que a construção do conhecimento ocorre tanto nos espaços escolares formais quanto fora deles. Para Mészáros (2006, p. 275), “a educação formal está integrada na totalidade dos processos sociais”. Desse modo, o

processo de ensino-aprendizagem acontece nos diversos espaços sociais, políticos e culturais.

Em sua prática educativa, a Ecoescola articula-se em diferentes espaços, como os movimentos sociais, as comunidades, os espaços familiares etc. Assim, a sala de aula é compreendida como um lugar de sistematização dos conhecimentos adquiridos nos diversos contextos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação não acontece e não se esgota apenas na escola.

Ainda com relação aos diferentes espaços e tempos de formação instituídos na Ecoescola, verificamos que há uma semelhança na percepção de educadores/as e educandos/as acerca do projeto de formação desenvolvido pela Ecoescola:

É um espaço muito abrangente porque envolve todas as áreas de conhecimento; por exemplo, aqui a gente trabalha com zootecnia, trabalha com técnicas agrícolas, a gente tem oficinas, tem palestras sobre política, sobre assistência social. De vez em quando vem uma pessoa aqui dar palestras para a gente, a gente tem as aulas práticas e tudo mais. Aqui a gente tem a formação tanto pessoal, quanto social e todas atividades desenvolvidas contribuem para nossa aprendizagem, porque aqui é complexo, no sentido geral (JATOBÁ).

A Ecoescola, além de oferecer os conteúdos que são trabalhados na sala de aula, tem os espaços de atividades práticas que a gente pode está aprendendo aqui e levando para o dia a dia. Tipo a gente que mora na zona rural, a gente está aprendendo aqui como lidar com a terra, chegando no nosso interior, a gente pode está aplicando em nossa comunidade aquilo que a gente aprendeu no colégio (AMEIXA).

De acordo com os depoimentos de Jatobá e Ameixa, a formação oferecida nos espaços da Ecoescola envolve as diversas áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Para Ameixa, na escola, há o tempo de trabalhar os conteúdos em sala de aula e os espaços de vivenciá-los na prática, demonstrando suas articulações dentro de um contexto teórico-prático. A educanda ressalta, ainda, que os conhecimentos adquiridos nestes espaços das atividades práticas podem ser aplicados em suas comunidades.

Na visão de Caldart (2012, p.51), a lógica de organização dos espaços e do tempo escolar, “[...] além de demarcar uma matriz formativa multilateral, contribui na formação organizativa dos estudantes e dos educadores, quando são eles que assumem a responsabilidade pelo controle e pela lógica de composição dos tempos”. Assim, constatamos que os/as educandos/as compreendem essa dinâmica em duas dimensões: o momento da sala de aula (aprendizagem teórica) e o momento das atividades nas áreas (aprendizagem prática). Para eles/as, são essas

dimensões do processo educativo da Ecoescola que consolidam suas aprendizagens.

Em relação ao *princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos*, ressaltamos que a Ecoescola Tomas a Kempis adota a concepção pedagógica da Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido como estratégia de vincular-se à realidade social, ambiental, econômica e cultural do/as educandos/as. No Projeto Político Pedagógico da instituição, encontramos o seguinte argumento:

[...] adotamos uma educação contextualizada que se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade (ECOESCOLA 2016, p. 22)

Partindo desse pressuposto, compreendemos que, ao incorporar a proposta de convivência com o semiárido em seus projetos educativos, a Ecoescola aprofunda seus vínculos políticos com a realidade do campo, buscando estabelecer uma maior inserção junto às famílias e ao trabalho dos/as agricultores/as familiares, conforme demonstram os depoimentos dos/as educadores/as:

A proposta da Ecoescola é trabalhar essa questão da convivência com o semiárido e um dos objetivos é fazer com que o aluno perceba que ele é importante no meio em que ele vive, que ele é muito importante no semiárido, que ele é muito importante para a convivência. As práticas educativas que a Ecoescola desenvolve faz com que o aluno observe melhor esse lugar e a partir dessa percepção ele entenda como lidar com a questão da seca, com essa diferenciação de clima, de solo, de ambiente que temos no semiárido. Assim, o aluno passa a ter um pensamento mais evoluído sobre a questão do preconceito que existe, desde muito tempo, em relação ao semiárido e ao Nordeste. Esta visão mais crítica do aluno faz com que ele perceba que pode conviver nesse meio, e ele consegue fazer isso! Essas práticas da Ecoescola fazem com que ele perceba a importância do meio que ele vive, que é o semiárido nordestino (PEQUIÁ)

O que os alunos precisam é de um olhar diferente! Olhar para esse ambiente em que eles vivem de uma forma diferente, um olhar que valorize a cultura, que valorize o lugar, que valorize as potencialidades, que melhore a autoestima das pessoas que vivem aqui no semiárido. Isso tudo acontece com os alunos vivenciando essas práticas agroecológicas, práticas que estejam apropriadas a essa região, como as práticas agrícolas, as práticas da pequena pecuária que são voltadas para essa convivência no semiárido. Então, essa contextualização, ela é mais voltada para esse olhar diferente sobre o ambiente onde eles estão (AROEIRA).

Nos depoimentos de Pequiá e Aroeira, percebemos que uma das vertentes da proposta educativa da Ecoescola é trabalhar na perspectiva da valorização do/a educando/a e do seu lugar, o semiárido, buscando construir conhecimentos que evidenciem as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento deste território,

pautado na sustentabilidade. Diante disso, o trabalho com o conhecimento científico e tecnológico contribui para pensar nas estratégias de desenvolvimento fundamentados na convivência com o semiárido através da utilização e/ou criação das tecnologias sociais<sup>7</sup>.

Esse trabalho de problematização e valorização da realidade do semiárido, associado à construção de novas alternativas de desenvolvimento no/do campo, também foi destacado pelo educando Mandacaru como algo importante no trabalho da Ecoescola, conforme depoimento:

Eu acredito que a Ecoescola contribui bastante em nossa formação, principalmente para nossa realidade. A realidade de quem vive aqui no Nordeste, de que cresce ouvindo que aqui a terra é seca, que aqui não chove, que aqui não tem recursos, então, quando a gente entra na Ecoescola, a gente passa a ter outra visão, a gente passa a ver o semiárido com outros olhos, a gente começa a ver que é possível, sim, viver aqui se adaptando a essa realidade, porque aqui tem recurso para que a gente continue aqui. Então, a gente passa a sonhar de acordo com aquilo que a gente tem à disposição da gente (MANDACARU).

Os elementos apresentados pelo educando são produtores de muitos sentidos e evidenciam a substancialidade da proposta da Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido, que é possibilitar uma visão crítica acerca da região, capaz de desconstruir os estereótipos que foram criados ao longo da história e de perceber o semiárido como um espaço de vida, de cultura, de produção e de possibilidades. Nesse sentido, Lima (2011, p. 99) explica que “uma proposta de educação para a convivência com o semiárido precisa estabelecer [...] um amplo diálogo com a cultura vivenciada pelos sertanejos, buscando valorizar suas experiências e seus saberes”.

Dessa forma, compreendemos que este projeto de educação construído a partir da realidade socio-histórica e cultural dos/as educandos/as constitui-se numa estratégia pedagógica importante para a construção das alternativas de desenvolvimento, pautadas na sustentabilidade da região. Isto posto, o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável fundamenta a prática educativa da Ecoescola, conforme demonstra o Projeto Político Pedagógico:

[...] o trabalho prático da disciplina Zootecnia e Técnicas Agrícolas constitui o diferencial da escola, pois é através dessas disciplinas que procuramos

<sup>7</sup> “Tecnologia Social compreende produtos, técnicas ou metodologias, reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social” (CRUZ, 2010, p. 21).

mostrar que é possível viver bem na nossa região, convivendo em harmonia com o clima semiárido e utilizando técnicas apropriadas de criação e produção. Além das aulas de Zootecnia e Técnicas Agrícolas, ao/as alunos/as participam mensalmente de cursos sobre temáticas ligadas à agropecuária sustentável (ECOESCOLA, 2016, p.27).

No processo de observação da prática educativada, verificamos que a Ecoescola adota os princípios da agroecologia e da sustentabilidade em defesa do projeto de agricultura familiar. Nas áreas de produção, são utilizadas diferentes técnicas e práticas de manejo associadas à agroecologia, a exemplo do uso de composto orgânico (adubo) para fertilizar a terra. Este composto é feito a partir do aproveitamento de folhas e, também, dos dejetos dos animais. De acordo com Leff (2002, p. 42):

A agroecologia constitui um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes técnicos tradicionais que são utilizados há milênios por povos indígenas e camponeses por vários continentes do planeta. Adota princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura.

Nesta perspectiva, verificamos que a agroecologia vem se configurando nas experiências de Educação do Campo como uma alternativa de desenvolvimento que, por um lado, potencializa a organização social e o fortalecimento da agricultura familiar e, por outro, fomenta a construção de novas estratégias políticas e epistemológicas voltadas à construção interdisciplinar do conhecimento.

No caso da Ecoescola, constatamos que há um esforço coletivo de educadores/as e educandos/as em aprofundar os estudos e desenvolver práticas agrícolas que potencializem o trabalho com a agroecologia no semiárido, conforme demonstram os relatos dos educandos/as:

Na Ecoescola eles nos explicam como é que a pessoa pode trabalhar no campo sem usar agrotóxico, produzindo alimentos de uma forma saudável, como utilizar a terra sem está prejudicando ela, mas usar de uma maneira que pode deixar ela cada vez mais fértil para as próximas gerações. Aqui a gente aprende também a produzir esses alimentos sem, depois, precisar comprar alimentos com agrotóxicos no mercado e podendo, assim, preservar a nossa saúde (AMEIXA).

Esses projetos se deram na minha vida quando a Ecoescola tinha um projeto de roça orgânica e horta sombreada e o meu pai recebeu o projeto de roça orgânica e aceitou participar. Deixou de lado a roça queimada, que a gente sabe que é bastante prejudicial ao meio ambiente, e passou a trabalhar com a roça orgânica. Isso fez um diferencial muito grande, tanto pela preservação do meio ambiente como a questão da produção

que aumentou. Por ele ser agricultor rural, ele viu que era mais viável a roça orgânica do que a tradicional. Então, foi um impacto muito grande (MANDACARU).

Neste processo de articulação entre a Educação do Campo e a agroecologia, a educanda Ameixa aborda a importância de produzir alimentos saudáveis, sem o uso de agrotóxicos, assim como a utilização racional da terra. O seu depoimento nos remete às dimensões da sustentabilidade, defendida por Sachs (1986), a partir dos pilares da eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. Ou seja, a satisfação das necessidades básicas associada à solidariedade com as gerações futuras e a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente.

O depoimento do educando Mandacaru demonstra que os aprendizados adquiridos na Ecoescola são multiplicados, destacando a experiência com os projetos de roça orgânica e horta sombreada. Do mesmo modo, ressalta os impactos dos projetos agroecológicos desenvolvidos pela escola nas comunidades, quando afirma as mudanças ocorridas na forma de produção de sua família.

Para a Ecoescola, é fundamental que os/as educandos/as compreendam os princípios da agroecologia e, também, vivenciem esses processos produtivos na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Desse modo, os relatos dos/as educandos/as acerca das práticas sustentáveis desenvolvidas na Ecoescola demonstram que os estudos e os projetos agroecológicos adotados na instituição possibilitam uma boa formação dos/as educandos/as e de suas famílias acerca das possibilidades de construção de outro projeto de sociabilidade, vinculado aos princípios da convivência com o semiárido e à sustentabilidade.

Estes projetos agroecológicos também trazem contribuições importantes para a construção de diferentes alternativas teórico-metodológicas que contemplem e potencializem os projetos educativos interdisciplinares.

### **3.2 Os pressupostos teórico-metodológicos da prática educativa: a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar**

A prática educativa da Ecoescola Thomas a Kempis é fundamentada nos pressupostos da Educação do Campo que se vinculam à realidade dos/as educando/as. Seus projetos educativos são desenvolvidos com o intuito de promover uma maior articulação entre teoria e prática, tendo o contexto dos/as educandos/as e os diferentes espaços educativos da escola como meio de

consolidação de concepções teórico-metodológicas que contribuem para superar a fragmentação e a descontextualização do conhecimento.

Desse modo, a Ecoescola disponibiliza de espaços de criação de animais, hortas, pomares, viveiro de mudas, dentre outros, que possibilitam momentos de relacionar teoria e prática. Estes espaços de produção assumem um papel importante na escola, pois favorecem uma aprendizagem mais significativa e fortalecem o vínculo de pertencimento dos/as educandos/as com o campo.

Os depoimentos dos/as educadores/as demonstram como acontece essa articulação entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas e sua relação com as atividades práticas desenvolvidas nos diversos espaços da escola:

Esse trabalho que eu desenvolvo aqui na Ecoescola tem toda uma relação entre a teoria e a prática porque tudo que a gente vivencia na teoria, em sala de aula, a gente coloca em prática. Nós temos, por exemplo, o estudo de hortaliças que inicia no 6º ano. Então, a gente trabalha esse conteúdo em sala de aula, mostrando toda a teoria da questão das hortaliças e temos o momento em que a gente vai ao campo para poder fazer essa contextualização entre teoria e prática. Então, é dessa forma que a gente tenta repassar os conteúdos para o aluno, não só jogar no quadro, mas permitir que ele também conheça, que ele pratique aquilo que ele está vendo lá na teoria (MARMELEIRO).

Eu trabalho com Biologia, Ciências e Educação Ambiental [...] para minha área, a Ecoescola proporciona muitas oportunidades de desenvolver atividades educativas diferenciadas, contextualizadas e práticas porque na escola a gente tem plantas, tem hortas, tem animais, tem muitas possibilidades. Então, todo conteúdo que eu vou trabalhar, eu não fico presa só no livro didático. Até mesmo por incentivo da coordenação pedagógica, nos nossos encontros há um incentivo para que a gente faça essa articulação de teoria e prática. Então, eu costumo usar os espaços que existem dentro da escola, nas próprias hortas para estudar Botânica, utilizar a horta que tem na escola, utilizar as plantas que têm na área da escola, até mesmo porque são plantas conhecidas pelos alunos, que existem nas comunidades deles também. Então, eu sempre tento fazer essa articulação, usando os espaços não formais que tem na escola para fazer as atividades práticas e, também, no intuito de que os alunos aprendam mais. Então, eu costumo sempre fazer essa ligação, principalmente com os professores das áreas de Zootecnia e Técnicas agrícolas, que são os que ficam nessas áreas. O composto, por exemplo, quando eu estou trabalhando o conteúdo de fungos, geralmente a gente estuda a compostagem; quando eu estou trabalhando os conteúdos de Educação Ambiental, a escola oferece muito, como a Reciclagem de papel que outra área também em que eu costumo fazer muito essa ligação entre teoria e prática; na parte também de Zoologia, aqui tem muitos animais para trabalharmos! Então, a escola, para minha área, oferece um espaço muito bom e eu costumo utilizar muito esses recursos (IPÊ AMARELO)

[...] como a minha disciplina é História, a gente tenta sempre trabalhar essa relação da teoria e da prática, porque é muito importante associá-las. Muitos conteúdos não possibilitam a prática em si, como a gente gostaria, de visitar locais importantes que a gente coloca nos assuntos. Mas, a gente tenta ao máximo fazer as visitas, fazer as observações, como no caso, aqui em Pedro II a gente tem sítios arqueológicos, a gente tem pinturas rupestres, a gente tenta associar esses assuntos indo na prática, visualizando o conteúdo não só na teoria. Na própria Ecoescola, a gente pode associar alguns conteúdos nessa prática agrícola existente aqui dentro, como as atividades de criação de abelhas, caprino, de aves, a gente pode fazer a associação da teoria e da prática. Então, isso acontece! (PEQUIÁ)

Tenho uma preocupação em estabelecer uma relação entre a teoria e prática, até porque a Geografia é uma disciplina bem privilegiada em relação a isso. Nosso objeto de estudo é o espaço geográfico que é produzido e apropriado pelo homem, tanto o espaço natural quanto o humano [...]. Então, [...] sempre estabeleço uma relação entre a teoria e a prática, tanto é que a gente constantemente realiza aulas de campo, realiza visitas direcionadas e até mesmo utiliza bastante imagens, mapas, gráficos, justamente para a gente fazer essa leitura da realidade e compreender o espaço geográfico (AROEIRA).

Nos relatos dos/as educadores/as, percebermos que a aprendizagem na Ecoescola se constrói por meio de atividades que estão vinculadas aos modos de vida no campo. Esses/as educadores/as utilizam os espaços de produção e vivência coletiva, disponíveis na escola, como um recurso pedagógico para promover a articulação entre teoria e prática e tornar o ensino mais significativo.

Para Marmeleiro, na Ecoescola há uma preocupação em articular teoria/prática, uma vez que se prioriza a vivência da teoria em sala de aula e, posteriormente, a vivência da prática em campo. Neste processo, observamos que há certa fragilidade na compreensão acerca da articulação teoria/prática, uma vez que concebe esta relação numa perspectiva segmentada, desconsiderando o movimento dialético que permite a vivência da práxis educativa.

Em seu depoimento, Pequiá destaca que algumas áreas apresentam mais dificuldades do que outras para se fazer este processo de articulação teoria/prática, seja devido às especificidades dos conteúdos ou das condições materiais para se desenvolver visitas e/ou atividades práticas fora da instituição de ensino.

Os aspectos evidenciados pelos/as educadores/as, acerca deste trabalho de articulação teoria/prática, também foi destacado pelos/as educandos/as como algo importante dentro do projeto educativo da Ecoescola, conforme podemos observar nos depoimentos:

A Ecoescola sempre procurou contextualizar bastante as disciplinas trabalhadas em sala de aula com as atividades do campo. A gente tinha uma disciplina específica, na área de Zootecnia, e os professores passavam o conteúdo em sala de aula na questão de manejo com os animais, os cuidados, aprender a fazer essas práticas que garantem o sustento do homem do campo no campo e após ver a teoria em sala de aula, a gente colocava em prática nas áreas aqui da Ecoescola (MANDACARU).

A gente tem aula teórica e prática e tem uma relação, a gente faz gráficos e cálculos para saber o espaço das hortas da escola. Aí, também ensinam a gente fazer a conta para saber qual é o tanto de ração que cada animal tem que comer, tem a matéria de Zootecnia que explica essas coisas tudo direito [...] (CAJUÍ)

Na escola, nós temos a parte da teoria e as aulas práticas também, porque temos as aulas em que nós vamos lá, fazemos as áreas, cuidamos de galinhas, porcos, cabras,



animais, trabalhamos com as plantas também, às vezes, nós vamos fazer pesquisas, como nós fomos fazer uma sobre as plantas medicinais lá na Ecotrilha José Ferreira. E tem uma relação muito grande porque o que a gente estuda do conteúdo na sala, a gente pode ter ele na prática, por exemplo, [...] nós criamos um herbário que era um sonho da gente ter um. Em muitos outros colégios os professores falam muito, mas, às vezes, não têm essa oportunidade de trabalhar as coisas na prática, porque não tem disponibilidade, nem o espaço, não tem, às vezes, nem o material necessário. Aqui, na Ecoescola, a gente tem essa oportunidade de conhecer tudo isso e conciliar a prática com a teoria (JATOBÁ).

Aqui nós temos teoria e prática. É assim, os conteúdos são oferecidos em sala de aula e são oferecidos nas aulas práticas (áreas). Na sala de aula, os professores trabalham com livro didático e na parte prática, a gente lida mais com a questão da terra, das plantas, dos animais. Nas aulas de Zootecnia, tudo aquilo que a gente aprende nas aulas práticas, ele (professor) também leva depois para sala de aula para estar discutindo com a gente (AMEIXA).

Os relatos dos/as educandos/as reforçam os aspectos destacados pelos/as educadores/as acerca do trabalho desenvolvido na Ecoescola voltado à articulação entre a teoria e a prática dentro do projeto educativo da instituição.

Nos depoimentos de Mandacaru e Ameixa, constatamos também uma visão segmentada acerca da articulação teoria/prática, evidenciando a influência do pensamento científico cartesiano no modo como concebemos a construção do conhecimento e seus processos de reprodução. Entretanto, o depoimento de Jatobá demonstra que as atividades de pesquisas constituem uma estratégia metodológica importante utilizada pelos/as educadores/as neste processo de articulação teoria/prática, na medida em que favorece uma interação entre os estudos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento com as vivências nos espaços de produção agroecológica, que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

A partir dos depoimentos dos/as educandos/as e educadores/as, constatamos que há uma tendência de dar maior ênfase às disciplinas da área técnica ou das ciências da natureza. No entanto, ressaltamos que as demais disciplinas também são fundamentais para a compreensão da realidade social, política e econômica do campo e possibilitam uma formação crítica que favorece a construção das alternativas de transformação da realidade de exclusão social em que vive a maioria dos/as camponeses/as.

Com base nas observações realizadas na prática educativa da Ecoescola, identificamos que os projetos desenvolvidos na perspectiva da interdisciplinaridade apresentam maiores possibilidades de consolidar o processo de articulação teoria/prática, pois oportuniza aos/às educandos/as melhores condições de aprendizagens acerca dos temas e/ou conteúdos abordados.

### 3.2.1 A interdisciplinaridade como alternativa pedagógica para a articulação entre os diferentes conhecimentos e contextos

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como um esforço em busca de superar a fragmentação do conhecimento escolar a partir de disciplinas isoladas. De acordo com Fazenda (1996, p.39), a interdisciplinaridade tem uma “relação de reciprocidade e mutualidade” que permite o diálogo entre as diversas áreas do saber. Essa lógica de compartimentar o conhecimento em áreas e componentes curriculares tem influência, segundo Behrens (2005), no paradigma newtoniano-cartesiano, que se materializou na educação por intermédio das abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista.

Na perspectiva freireana, “a interdisciplinaridade é estabelecida [...] como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real” (ANDREOLA, 2016, p. 229). Nesse sentido, é através da interdisciplinaridade que os/as educadores/as terão a oportunidade de promover uma maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento como meio de compreender a realidade do campo em sua complexidade.

Na Ecoescola, percebemos que a interdisciplinaridade vai além uma mera concepção teórica: ela é vivenciada no cotidiano da prática educativa. Desse modo, a escola procura integrar as disciplinas através de estudos, pesquisas, projetos didáticos e da realização de diferentes atividades que já fazem parte do calendário escolar, conforme demonstram os depoimentos dos/as educadores/as:

Aqui na escola a gente sempre tem encontros pedagógicos e a gente tem um momento de nos dividirmos por áreas do conhecimento [...]. O professor de Química, o professor de Física, de Educação Ambiental, de Ciências, a gente fica a equipe toda junta e aí a gente vai fazer um planejamento interdisciplinar. Que conteúdos vão ser trabalhados no semestre ou no bimestre, como pode ser trabalhado aquele conteúdo, de uma forma interdisciplinar? Também acontece o mesmo com as outras áreas! Esse ano, por exemplo, eu trabalhei esse projeto de plantas medicinais, todos os professores de Ciências da natureza contribuíram. O professor de Química e o de física foram a campo fazer coleta comigo, produzimos os materiais didáticos, catalogamos plantas e o professor de Química também ajudou na questão dos princípios ativos das plantas, estudando também com os alunos a parte química. O outro professor de Biologia também contribuiu com a parte ecológica das plantas, então, a gente sempre faz esse trabalho interdisciplinar [...]. A escola tem dois projetos durante o ano, a “Semana temática” e “Semana é bom saber”, e esses projetos são interdisciplinares, então, a escola toda vai estudar uma temática e todo mundo participa ligando uma disciplina com a outra. Teve um ano que a gente trabalhou biomas, então, a gente fez de uma forma bem interdisciplinar, a questão dos biomas, a parte biológica, geográfica, a histórica, português, a gente trabalhou tudo. Teve um ano que a gente trabalhou a questão do lixo, esse ano a gente trabalhou a própria Ecoescola, tudo que a escola tem. Então, a gente

tem esses momentos também, tanto de trabalhar na sala de aula, como também nesses projetos educativos (IPÊ AMARELO).

Um dos nossos objetivos é trabalhar a interdisciplinaridade; além da articulação das disciplinas, a gente realiza eventos para buscar alcançar esse objetivo na escola. Temos os eventos da “Semana temática” que trabalha a interdisciplinaridade, a gente escolhe um tema para ser trabalhado durante o ano todo. A “Semana é bom saber” também é uma prática onde utilizamos a interdisciplinaridade, todas as disciplinas juntas em uma semana de atividade, trabalhando em conjunto sobre um determinado tema articulando Ciências humanas, Ciências da natureza, Matemática e Linguagens. Então, a questão da interdisciplinaridade na Ecoescola é uma ação constante, não só nesses momentos específicos da “Semana temática” e da “Semana é bom saber”, mas a gente se reúne, nós planejamos e fazemos atividades juntos para tentar alcançar essa interdisciplinaridade (PEQUIÁ).

Aqui na Ecoescola a gente busca muito esse trabalho, levando em consideração a questão da interdisciplinaridade, que a gente acha importante para o desenvolvimento do educando. Nós tivemos, na semana passada, a “Semana é bom saber”, que justamente trabalhou essa questão da interdisciplinaridade. Por exemplo, nós da Zootecnia trabalhamos com as outras disciplinas de Ciências da natureza, nós trabalhamos a Ecotrilha, que é uma Trilha ecológica que gente tem aqui na Ecoescola. A gente trabalhou junto com a professora de Biologia, fazendo um catálogo dessas plantas e os alunos apresentaram para as outras turmas. Nós trabalhamos com Matemática, a caprinocultura e muitos questionam ... *“Ah, mas como é que a gente trabalha a Matemática lá na caprinocultura?”* Com alguns dados que a gente tem de produção: a produtividade dos caprinos, o espaço em que ele vive, o aprisco. Então, tudo isso a gente pode trabalhar com a Matemática, é dessa forma que a gente trabalha numa perspectiva da interdisciplinaridade (MARMELEIRO).

Eu busco sempre fazer essas ligações com as outras disciplinas, como eu falei, a Geografia é privilegiada com relação a isso. A gente trabalha assuntos como ecologia, sustentabilidade, utiliza várias metodologias para isso, como filmes, músicas... Hoje mesmo eu trabalhei uma música do Chico César, que se chama “Reis do Agronegócio”, e aí tem todo um estudo social sobre esse tema dentro da música (AROEIRA).

Os relatos dos/as educadores/as demonstram, de maneira didática, como a interdisciplinaridade é exercida no cotidiano escolar a partir de uma construção participativa. Percebemos, no depoimento da maioria dos/as educadores/as, um destaque para os projetos desenvolvidos durante a “Semana Temática” e a “Semana é bom Saber” como um espaço integrador que potencializa o trabalho com a interdisciplinaridade. Entretanto, Pequiá e Ipê Amarelo esclarecem que a interdisciplinaridade não ocorre apenas nestes eventos, mas é vivenciada no cotidiano da prática educativa da escola.

Em seu depoimento, Ipê Amarelo destaca a importância do trabalho coletivo desenvolvido na Ecoescola em torno da produção de materiais didáticos interdisciplinares como forma de articular os temas comuns às diversas áreas do conhecimento e, também, de relacionar as temáticas com a prática social dos/as camponeses/as, ampliando a compreensão dos diferentes modos de vida no campo. Nessa direção, Japiassu (1981, p.74) ressalta que “a interdisciplinaridade

caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”.

Desse modo, o depoimento de Marmeleiro demonstra como é possível, na prática, trabalhar a interdisciplinaridade através de uma ação integrada, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Compreendemos que a construção de um trabalho interdisciplinar está associada ao esforço das instituições de ensino em consolidar um novo modelo de planejamento baseado na participação dos/as diversos/as profissionais da educação. O planejamento coletivo é essencial para a construção de atividades interdisciplinares que contemplem os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento.

Nas observações realizadas durante a pesquisa, constatamos que na Ecoescola há uma abertura, por parte dos/as educadores/as, tanto para o estudo e planejamento das atividades interdisciplinares quanto para a vivência coletiva das experiências dentro dos diferentes espaços e tempos educativos constituídos no projeto pedagógico da escola. Ressaltamos que, sem essa abertura e disponibilidade dos/as educadores/as, dificilmente seria possível vivenciar uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Apesar dos esforços empreendidos pela equipe da Ecoescola para a construção de práticas educativas interdisciplinares, muitos desafios são enfrentados para superar a lógica disciplinar, conforme demonstra Umburana de Cheiro:

A gente procura desenvolver uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido e procuramos desenvolver a interdisciplinaridade. Então, a gente sabe que trabalhar interdisciplinarmente é um aprendizado, embora seja uma discussão já bem antiga, essa necessidade de romper com essa barreira das disciplinas, de ter esse maior diálogo entre as áreas do saber. A gente sabe que, na prática, é muito difícil, quando você ainda tem esse modelo compartimentalizado de disciplinas, cada uma no seu horário, cada um ali na sua sala. Para isso, uma das coisas que a gente tenta fazer, é trabalhar com projetos em que a gente possa envolver os professores por áreas ou por afinidade. Então, assim, procuramos desenvolver projetos pedagógicos em que todos possam trabalhar uma determinada temática. Essa foi uma metodologia que a gente encontrou para trabalhar a interdisciplinaridade (UMBURANA DE CHEIRO).

Dessa forma, Umburana de Cheiro destaca os desafios vivenciado na construção de práticas educativas interdisciplinares. A educadora também tece uma crítica ao modelo de compartimentalização das disciplinas que foi (im)posto em nossas escolas. Sobre este aspecto, Fazenda (1993, p.19) argumenta que “em termos de ensino, os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional [...]”.

Na construção desta proposta educativa interdisciplinar, Umburana de Cheiro enfatiza que a escola trabalha com projetos como uma ação integradora capaz de superar a fragmentação das disciplinas. Para Lima (2014, p. 189),

[...] os projetos didáticos se constituem numa opção político-metodológica que busca aproximar os temas discutidos em sala de aula com a realidade concreta dos alunos, possibilitando a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais. Com a pedagogia de projeto, a escola estabelece novas relações de parceria com as famílias e com as organizações sociais no desenvolvimento de ações concretas que ampliam a visão dos alunos sobre a realidade, como também possibilitam a construção de alternativas que solucionam os problemas identificados.

Nas escolas do campo, o trabalho com projetos tem se constituído numa alternativa política e pedagógica importante na construção de experiências educativas interdisciplinares capazes de construir uma leitura crítica e integrada da realidade do campo. Estes projetos permitem ressignificar os espaços de aprendizagem, pois promovem a interação entre as diversas áreas do saber e contextualizam o ensino com a realidade dos/as educandos/as. Desse modo,

[...] compreendemos que os processos educativos desenvolvidos na perspectiva interdisciplinar podem favorecer uma maior articulação entre teoria e prática e entre as práticas educativas e sociais, contribuindo na formação crítica dos educandos, na medida em que fomenta o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, através das investigações construídas no plano teórico-conceitual entre as diferentes áreas do conhecimento e na articulação dos diferentes conhecimentos quando são instigados a mergulharem no contexto social, político e cultural (LIMA, 2014, p. 187).

Neste sentido, avaliamos que os projetos educativos interdisciplinares desenvolvidos no âmbito da Educação do Campo buscam trazer as questões sociais vivenciadas pelos/as camponeses/as para serem problematizadas e compreendidas a partir do confronto com os conhecimentos construídos historicamente pela

humanidade. Este processo traz contribuições importantes para a formação crítica e a emancipação dos/as jovens camponeses.

### **3.3 A prática educativa da Ecoescola e as perspectivas de emancipação**

As experiências de Educação do Campo desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais assumem um caráter político com vistas à emancipação e à transformação social. São experiências construídas a partir das lutas políticas empreendidas pelos sujeitos do campo neste processo de autoafirmação enquanto sujeitos históricos, portanto, agentes de transformação social, que fazem emergir e manter viva a utopia de construção de outro mundo possível, menos desigual e menos injusto.

Neste debate em torno da construção de práticas educativas emancipatórias, é importante reconhecermos os limites da escola diante dos determinantes históricos e sociais de uma sociedade capitalista, uma vez que processo de emancipação não emerge somente a partir da consciência crítica do mundo. A problematização e a compreensão crítica do mundo são condições essenciais às lutas emancipatórias, mas devem estar vinculadas à capacidade de ação dos sujeitos sobre o mundo, dentro de um projeto de transformação social.

Durante o percurso da investigação, procuramos compreender as possibilidades efetivas e os desafios da Ecoescola Thomas a Kempis na construção de uma educação emancipatória. Observamos que o processo de inserção crítica dos educandos nas lutas sociais, nos projetos de produção agroecológica, assim como nas atividades voltadas ao trabalho coletivo e à auto-organização, aponta na perspectiva de outro modelo de sociedade e traz contribuições significativas para a construção de atividades educativas de caráter emancipador, conforme discussão proposta por Tonet (2016).

#### **3.3.1 O processo de formação crítica e a inserção dos/as educandos/as na comunidade**

Com base nas observações, constatamos que as atividades desenvolvidas pela Ecoescola buscam promover a autonomia e a criticidade dos/as educandos/as.

Para Freire (1996), a autonomia representa “um processo de decisão e humanização que vamos construindo, historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência” (MACHADO, 2016, p. 53).

Desse modo, o desenvolvimento da autonomia vincula-se ao exercício da criticidade. Na perspectiva freireana, a criticidade está associada “à capacidade do educando e do educador refletirem [...] a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la” (MOREIRA, 2016, p. 97).

Durante o trabalho de investigação, procuramos compreender como são desenvolvidas as atividades educativas na perspectiva da formação crítica e no desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, conforme evidenciam os relatos dos/as educadores/as:

Durante o ano a gente trabalha com várias palestras, a gente chama pessoas de fora, que sejam capacitadas na área para fazer palestras. [...] nesse ano, tivemos algumas palestras falando da conjuntura atual, [...] a partir dessas palestras, a gente observa que o aluno já começa a desenvolver esse senso crítico [...] (MARMELEIRO).

Além das aulas que os professores buscam isso, a escola tem várias atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos educandos [...]. Eu percebo, no discurso deles, como eles falam, o que eles acham sobre esses conteúdos, como eles expressam o que eles aprendem aqui na escola. Eu vejo isso como positivo, principalmente nos temas como convivência, ecologia, produção sustentável, então tudo isso a gente percebe no discurso deles (AROEIRA).

[...] aqui os alunos aprendem tantas coisas que eu mesmo, como professora, já aprendi muito [...]. Então, eles aprendem [...] atividades que são próprias para o desenvolvimento no campo. Eles aprendem a desenvolver hortas, a cuidar de animais, [...] de ter uma participação crítica na comunidade onde eles vivem, de ser representantes do grupo na comunidade! Então, a gente já tem muitas situações assim e muitos alunos nossos também já tão na Universidade. E o que a gente escuta é que, na Universidade, eles participam de atividades, eles são líderes de turma, participam de projetos envolvendo toda comunidade. Tem alunos nossos que já estão no IFPI daqui e já estão desenvolvendo um trabalho sobre as plantas da região, sobre a questão da água, a poluição. Então eles têm também essa oportunidade depois que saem da escola, eles retornam para escola no sentido de dar palestras, de contribuir também com o conhecimento dos outros alunos. Esse ano a gente teve, por exemplo, alunas nossas, três meninas, que estão estudando Química e elas vieram para uma feira, aqui na escola, mostrar o que estão aprendendo [...]. Um dos trabalhos que essas meninas do curso de Química estavam desenvolvendo era sobre a questão dos catadores de lixo [...]. Então, sempre algo voltado para uma questão crítica da sociedade. Eles buscam informações, querem sempre saber o contexto da realidade que eles estão vivendo (IPÊ AMARELO).

No depoimento dos/as educadores/es, percebermos que eles consideram que o desenvolvimento de atividades como palestras, feiras e até o modo como abordam os conteúdos em sala de aula ou nas áreas de produção podem contribuir

no desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos/as educandos/as. De acordo com Aroeira, é possível perceber, a partir do discurso dos/as educandos/as, a sua visão crítica acerca de temáticas como a produção sustentável e a convivência com o semiárido. Para Ipê Amarelo, a criticidade pode ser percebida a partir da participação destes/as educandos/as em processos de pesquisa, na consciência ambiental, na inserção em atividades de suas comunidades e no desenvolvimento de projetos produtivos, como hortas e criação de animais.

A partir deste trabalho, na perspectiva de uma formação crítica, a Ecoescola procura promover o protagonismo dos/as educandos/as através de sua inserção nas comunidades do campo para desenvolver ações formativas, culturais e projetos produtivos. De acordo com Freire (1987, p.30), “[...] inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento”. Nesta perspectiva, os/as participantes da pesquisa relatam sobre as atividades de imersão do/as educandos/as nas comunidades:

Essa participação dos educandos nas comunidades é de fundamental importância nesse processo educacional que o Centro de Formação Mandacaru, junto com a Ecoescola, desenvolve aqui na região. Nós temos um trabalho que vai além da escola, nós temos um trabalho com as comunidades, com famílias de alunos que estudam na Ecoescola e também com outras famílias que não têm vínculo com a escola, mas tem com a instituição Mandacaru, e esse trabalho a gente tenta envolver o máximo os alunos nesse processo, nessa construção, seja ele com projetos de galinha, projetos de hortas, projetos de roças agroecológicas... E sempre que a gente está nas comunidades, a gente está levando esses alunos pra também participar e também conhecer um pouco sobre outras realidades que a gente tem aqui na nossa região (MARMELEIRO).

Quando os educandos vão para sua comunidade, eles conseguem repassar esse conhecimento adquirido na Ecoescola para os seus pais, para os seus avós e, a partir daí, há uma articulação com os saberes empíricos, com aquele conhecimento tradicional das famílias. O aluno contribui para melhorar a produtividade do agricultor no campo, do criador no campo [...]. O conhecimento que ele adquire na Ecoescola é repassado para suas comunidades, não apenas para sua família, mas para a comunidade como um todo (PEQUIÁ).

Na minha época quando eu era aluno, a gente ia constantemente ministrar cursos nas comunidades, através do Centro de Formação Mandacaru. Cursos sobre o que a gente aprendia aqui na Ecoescola: agroecologia, roça orgânica, sistema simplificado de produção [...]. Sobre como os alunos devolvem para a comunidade o que eles aprendem aqui, eu acho que isso é muito positivo. A escola cumprindo o papel social de desenvolver o educando e a comunidade (AROEIRA).

Eu já fiz pesquisas na comunidade com os pais [...] e foi aí onde eu pude perceber a importância que essas atividades têm nas comunidades, como que os alunos participam, se destacam e como os pais também acabam se envolvendo. Eu visitei algumas comunidades onde os pais e os filhos, os alunos da Ecoescola, realizam atividades que



são desenvolvidas na escola, que são aprendidas na escola e são levadas para as comunidades. Por exemplo, essa horta sombreada que tem aqui na escola, tem algumas comunidades que tem também essa horta sombreada com o mesmo projeto. Na época, eu já trabalhava na escola, mas eu não conhecia essa realidade, então eu visitei, conheci as hortas, eu vi como é que era desenvolvida num trabalho em forma de mutirão, os pais se ajudam, os professores responsáveis daquela área ajudam e os alunos também ajudam, são eles que participam. Então, geralmente um grupo de alunos com um grupo de professores das áreas técnicas iam para essas comunidades onde as famílias tinham interesse de desenvolver, de cuidar de hortas, e faziam esses projetos, dentre outros [...] (IPÊ AMARELO).

A Ecoescola fica numa área rural, embora seja muito próxima da cidade, mas ela fica numa área rural, então, foi sempre uma preocupação da gente de não isolar a escola, de não deixar a escola aqui fechada para comunidade, de não deixar a escola isolada realmente da comunidade pedrossesundense e demais. Então, a gente procura ocupar esses espaços, em que outras escolas vão estar, em que outras instituições estejam desenvolvendo algum trabalho e procuramos então levar os alunos para participarem desses momentos. Mas, além disso, também procuramos desenvolver algumas atividades em que a Ecoescola vai até a comunidade, levando palestras, apresentando algum projeto que foi desenvolvido aqui. Na parte de agroecologia, a participação dos alunos do Ensino Médio é muito importante, principalmente, no desenvolvimento de projetos como horta sombreada. Então, são projetos lá nas comunidades, que são apoiados e desenvolvidos mesmo pelos alunos. Eles vão até a comunidade, acompanham todo o desenvolvimento do projeto, desde o planejamento do espaço, a instalação da horta e o acompanhamento técnico depois. A gente também desenvolve alguns trabalhos de pesquisa para que nossos alunos possam olhar para sua comunidade e buscar nela outros conhecimentos que eles precisam adquirir ou discutir com a gente (UMBURANA DE CHEIRO).

Eles gostam de ir para as comunidades! Por eles, iriam todos os dias, mas só que às vezes não dá! Quando tem horta, construção de horta, geralmente vai uma equipe junto com os técnicos (homens e mulheres) vão lá e levantam horta, se é para plantar uma roça ou também quando a gente vai dar uma palestra para as famílias. Às vezes a gente leva um grupo de moças aqui da escola que vão lá para brincar com as crianças para contar história, desenhar, pintar, essas questões aí que a gente envolve eles. Eles gostam muito de fazer atividade de campo! (CATANDUVA).

Os depoimentos dos educadores/as demonstram a importância de expandir a ação educativa da Ecoescola às comunidades como uma alternativa de aprofundar a formação crítica dos/as educandos/as. E, também, de contribuir com a construção de alternativas que favoreçam a melhoria da qualidade de vida no campo.

No relato de Marmeleiro, há um destaque ao protagonismo dos/as estudantes no desenvolvimento de projetos nas comunidades. Para Pequiá, esses projetos desenvolvidos nas comunidades possibilitam uma maior articulação entre o conhecimento adquirido pelos/as educandos e os saberes tradicionais das famílias. De acordo com o professor, estes/as alunos/as contribuem para melhorar a produtividade no campo.

O educador Aroeira compreende a extensão dos projetos da Ecoescola como um papel social que contribui para o desenvolvimento do/a educando/a e da própria comunidade. Já a educadora Ipê Amarelo ressalta as aprendizagens adquiridas

junto às comunidades e, também, destaca que, neste processo de inserção, os/as educandos/as têm a oportunidade de articular os conhecimentos técnicos com as experiências político-organizativas vivenciadas pelas comunidades em torno da produção coletiva. Entendemos que o trabalho realizado coletivamente, em forma de mutirão, como cita a educadora, possibilita a compreensão de outra lógica de produção e organização social que se contrapõem às práticas capitalistas.

No relato de Umburana de Cheiro, percebemos que há uma preocupação da equipe da Ecoescola em desenvolver pesquisas e projetos educativos que contribuam, de alguma forma, com o desenvolvimento da comunidade. Compreendemos que esses projetos de pesquisa são importantes para que os/as educandos/as possam conhecer melhor a comunidade e possam organizar seu trabalho de atuação política e de organização social. Neste processo, fica evidente que a inserção na comunidade é protagonizada pelos/as educandos/as, uma vez que a Ecoescola cria condições para que esses/as educandos/as assumam o papel de coautores/as na elaboração e execução dos projetos.

O depoimento de Catanduva destaca que os/as educandos/as gostam de participar destas atividades desenvolvidas nas comunidades, pois elas constituem uma oportunidade de contribuir com o desenvolvimento das famílias, com a retribuição dos conhecimentos construídos nos estudos teórico-práticos vivenciados na escola.

Os relatos dos/as educandos/as também reafirmam a importância das ações desenvolvidas nas comunidades, demonstrando que estas ações contribuem para a ampliação das trocas de experiências e da construção de novas aprendizagens, como demonstram os depoimentos:

A principal importância é mesmo o aprendizado, porque aqui eu aprendi como capinar, como fazer uma roça orgânica, como cuidar das galinhas, de porcos, de outros tipos de animais. Aqui a gente aprende no dia-a-dia e todos os conhecimentos que são repassados para a gente, pelos técnicos, a gente leva para a comunidade. A importância desse trabalho nas comunidades é porque muitos agricultores querem desenvolver um negócio, só que, às vezes, não tem recurso, aquela condição para começar. A Ecoescola, através do Mandacaru, disponibiliza o material para pessoa e ajuda o pequeno agricultor a desenvolver a agricultura familiar, [...] incentiva a começar uma produção e ter renda fixa e não precisar que aqueles jovens, que moram em casa e que já terminaram o seu estudo, tenham que migrar para outros Estados para poder arrumar um emprego (JATOBÁ).

A gente aprende a cuidar, valorizar as coisas, os animais, os bichos mesmo, o meio ambiente. Lá em casa levaram um projeto de criação de abelhas, aí foi até bom porque a

gente cuidava delas, ficava olhando elas e mostrava para as pessoas como era a criação (CAJUÍ).

O meu pai trabalha com horta e antes a horta dele não era sombreada, era só horta mesmo tradicional. E eu falei para ele sobre importância que é a horta ter um sombrite, e ele sempre dizia: “Não, não funciona”. Hoje em dia, ele fez a cobertura e viu que as plantas se desenvolveram mais rápido, que ficaram mais bonitas, e é isso! Além de eu ter aprendido aqui, eu repassei para ele a importância que é uma horta sombreada! (AMEIXA).

Os depoimentos de Jatobá e Cajuí fazem referência às aprendizagens adquiridas na Ecoescola, assim como a extensão deste aprendizado às comunidades. Para Ameixa, a experiência adquirida na escola contribuiu para melhorar a produção de hortaliças junto à sua família. Esses depoimentos são ricos de sentidos e nos permitem compreender que a prática educativa da Ecoescola contribui para construção de outro projeto de desenvolvimento nas comunidades, baseado na produção sustentável, na convivência com o semiárido e na organização do trabalho coletivo.

Diante das diversas experiências desenvolvidas na Ecoescola, percebemos que há, por parte dos educandos, uma tendência a dar maior ênfase às atividades relacionadas ao campo produtivo. Com isto, sentimos necessidade de compreender melhor como essas atividades contribuem com os processos formativos nas comunidades, assim como no fortalecimento das estratégias de participação política e social dos sujeitos do campo.

### 3.3.2 A dimensão do trabalho como princípio educativo na Ecoescola

Segundo Miguel Arroyo (1999, p. 26), as escolas do campo devem promover uma articulação entre o trabalho e a educação: “Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo”. Na Ecoescola Thomas a Kempis, o trabalho tem um caráter educativo e faz parte das atividades pedagógicas cotidianas. Esta questão do trabalho como princípio educativo emergiu, na pesquisa, durante a observação da prática educativa e, por consideramos a dimensão que o trabalho assume na Ecoescola, procuramos compreender melhor sua dinâmica.

De acordo com Marx (1987), o trabalho faz a mediação entre o/a homem/mulher e a natureza e é uma condição indispensável para sua existência. O trabalho nos diferentes espaços educativos da Ecoescola, principalmente nas áreas

de produção agroecológica, constitui-se numa dimensão pedagógica importante para a formação dos/as educandos/as, na medida em que potencializa o processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da construção da identidade camponesa. Nestes espaços, os/as educandos/as, juntamente com os/as educadores/as, cuidam das áreas de plantio e dos animais. Desse modo, procuramos verificar a percepção dos/as educandos/as acerca destas atividades:

Eu acredito que esse trabalho nas áreas fortalece muito a nossa identidade, principalmente como jovem do campo, porque é muito comum os nossos jovens, ao terminarem o Ensino Médio, por exemplo, ou nem terminar, querer viajar pra fora, por exemplo, para o sul, por achar que lá é que tem oportunidades e depois que a gente tem contato com a Ecoescola, com essas práticas, a gente tem um novo olhar, a gente passa a ver diferente, como os professores falam, a gente passa a sonhar, a querer continuar aqui, desenvolver aqui (MANDACARU).

Acho importante esta participação nas áreas, ajudar a regar as plantas... eu acho até bom fazer para a gente não ficar todo tempo só nos estudos da sala, aí é bom fazer outras coisas. A gente aprende e pode levar para casa, tipo fazer uma horta em casa, plantar uma árvore, plantar um fruto... essas coisas (CAJUÍ).

Os relatos dos educandos/as nos permitem compreender a dimensão pedagógica do trabalho nas áreas de produção. De acordo com Freire (1989, p.28), “o trabalho produtivo é fonte de conhecimento, com a enxada preparamos os campos para a sementeira e ajudamos a construir um país novo. Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando. Nossas escolas devem ser escolas do trabalho”.

Nesta perspectiva, Mandacaru reafirma esse trabalho como uma maneira de fortalecer a identidade do/a jovem do campo e lhe proporcionar um novo olhar de possibilidades sobre a região. Segundo Cajuí, a participação nas áreas permite ao/à educando/a vivenciar outros espaços de aprendizagem que vão além da sala de aula. Na visão de Pistrak (2018, p.101-102),

A escola [...] deve, por pouco que seja, participar diretamente do trabalho agrícola. Cada estudante, em algum período de sua permanência na escola, deve ter a possibilidade de *sentir a terra*, compreender sensivelmente o que é o trabalho na terra. Isso pode e deve se ligar não somente com o estudo das Ciências Naturais da produção, mas também com o conhecimento do campo e com o trabalho social entre camponeses (grifos do autor).

A partir desta dimensão apresentada por Pistrak (2018), evidenciamos que a Ecoescola procura, em sua prática educativa, fortalecer o vínculo do/as educandos/as com a terra. Desse modo, observamos o trabalho realizado pelo educador Marmeleiro nas áreas de produção e constatamos uma relação de respeito ao meio ambiente através da prática de experiências agroecológicas. Identificamos,

também, que ele assume uma postura de mediador, numa relação dialógica com os/as educandos/as.

A auto-organização e o envolvimento dos/as educandos/as nas atividades das áreas de produção foram os aspectos que mais nos chamaram atenção. Eles/as cuidam da alimentação e da separação das cabras no aprisco, fazem a limpeza do chiqueiro e cuidam da alimentação dos porcos, alimentam as galinhas e recolhem os ovos que são destinados ao consumo na alimentação escolar. A manutenção das hortas orgânicas é feita por um grupo de educandos/as com a colaboração do educador; eles/as realizam a manutenção dos canteiros, adubam, irrigam e colhem as verduras. Durante a realização destas atividades, os/as educandos/as demonstram autonomia, experiência, cooperação e bom humor.

Outra dimensão do trabalho na Ecoescola diz respeito à organização e à limpeza do espaço escolar. Os/as próprios/as educandos/as são responsáveis pela limpeza dos espaços coletivos da escola e de seus objetos de uso pessoal, como os utensílios usados nas refeições. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016, p. 32), “estas práticas visam incentivar o trabalho em equipe, a autonomia, despertar a prática do cuidado e a preservação dos espaços coletivos”. Durante o processo de entrevista, procuramos compreender como ocorre a organização do trabalho para a manutenção de funcionamento da Ecoescola:

De modo geral, aqui no Nordeste, as pessoas, as mães ensinam muito as mulheres a cuidar do trabalho doméstico, mas os meninos, eles são mais para ajudar ao pai. E aqui, nós pensamos que é melhor que tanto os meninos como as meninas cuidem também do trabalho da casa, da limpeza e é uma questão de higiene, mas também é uma questão de educação, uma questão de autonomia, porque quando você cuida do que é seu, quando você cuida daquilo que você sujou, você passa a ter responsabilidade pelo todo. Quando você limpa uma sala que não é só sua, essa sala é de todo mundo, se alguém entra com os pés sujos, ele vai dizer “êpa!”, “aqui não”. Às vezes eles fecham a porta. É sinal que eles já sabem que dá trabalho. Então, é sinal de que eles vão valorizar. E eles não fazem esse trabalho sozinhos, têm sempre professores, professoras que acompanham também. Aqui, todo dia tem dois alunos que vão ajudar na cozinha até meio-dia. Se tem aula, se tem prova, aí eles vão para a sala, mas eles ajudam. Vão colher as frutas, vão colher as verduras, lavar... e eles gostam muito desse trabalho [...]. E a sala deles mesmos, meio-dia, tem um grupinho de quatro alunos, de segunda a sexta que fazem a limpeza. Também, depois do almoço, eles limpam os pontos onde tem duas panelas, a de a arroz e a de feijão, e aí essas panelas tem uma equipe de duas pessoas ou quatro que fazem a limpeza. Nada assim que seja explorar ou que eles passem o tempo todo fazendo. É uma questão educativa mesmo! (CATANDUVA).

A gente tem uma equipe que é responsável pela alimentação, que são quatro mulheres; temos um caseiro que fica com essa parte de vigilância. Mas a maior parte da limpeza da escola é feita pelos próprios alunos, então, dessas nove ou dez horas aulas que eles têm por dia, um dos horários é para a limpeza. A gente tem sempre uma turma que está na função de limpar os banheiros, a sala de aula, a cada dia tem uma equipe da sala que se reveza para, ao meio-dia, fazer a limpeza da própria sala. E, como eu disse, tem os professores que são monitores daquela sala que são responsáveis de olhar se a equipe fez, quando percebe que a equipe não cumpriu, então, vê quem foi a equipe e estabelece com eles um outro horário para que eles possam fazer a limpeza da sala que não foi feita. É então assim, a maior parte é feita realmente pelos próprios alunos. E cada dia também nós temos dois alunos que vão ajudar na cozinha pela manhã (UMBURANA DE CHEIRO).

O depoimento de Umburana de Cheiro demonstra que o trabalho realizado pelos/as educandos/as faz parte do projeto formativo da Ecoescola e é desenvolvido sob o acompanhamento dos/as educadores/as. Para Catanduva, a realização do trabalho de limpeza e conservação da escola possui uma dimensão educativa que contribui, inclusive, para modificar uma prática nordestina, construída histórica e socialmente, em que a responsabilidade do trabalho doméstico foi naturalizada como uma atividade exclusiva das mulheres.

Diante desse contexto, observamos que na Ecoescola há uma constante preocupação em discutir as questões referentes às relações de gênero. Isto fica evidente a partir dos depoimentos dos/as educandos/as:

A participação nestas tarefas é muito importante, inclusive, também pela quebra de alguns estereótipos que a gente tem na sociedade, de que menina faz isso, menino faz aquilo! Aqui não, todo mundo trabalha em conjunto, essa ideia cai por terra, aqui todo mundo é igual, é ser humano, age em conjunto para o bem de todos, em prol de todo mundo. Não tem essa divisão por sexo, por exemplo. Tinham alunos que entravam aqui e não sabiam varrer um chão, por exemplo, e aprendiam e tinham a oportunidade de colocar em prática em casa, contribuindo com a mãe, com o pai! Muito importante essa coisa da prática, de colocar em prática o que se aprende (MANDACARU).

É importante porque desde pequeno a gente tem que saber o caminho certo, que não tem que diferenciar o trabalho de homem e de mulher, é a mesma coisa. Aqui na Ecoescola não tem essa coisa não, homem e mulher têm os mesmos direitos, mas também fazem mesma coisas na parte limpeza. Isso é muito importante, na prática, porque a gente faz aqui na escola, aí a gente pode levar isso para casa. Já pensou todo aluno ajudar a limpar a casa, não deixar só para a mãe fazer? (CAJUÍ).

A importância dessas atividades é porque elas nos ajudam a nos formar pessoalmente, mesmo porque tem muita gente que, por exemplo, em casa não lava uma louça, não lava um prato, a mãe diz isso, “vai menino fazer isso aqui”, e não quer fazer. Mas aqui, é a regra da escola, já entra sabendo, então, você vai ter que fazer, porque a escola tem um regimento, você tem que cumprir para continuar aqui. Essas tarefas é uma das coisas

que a escola disponibiliza para ensinar o aluno, e eu acho muito interessante porque nos ajuda a ter um aprendizado bem maior. Nas outras escolas da cidade, as pessoas aprendem muita teoria, mas aqui na Ecoescola a pessoa aprende muitas outras coisas, a gente aprende limpar, aprende a respeitar os outros, aprende o convívio social (JATOBÁ).

É importante, porque além da gente está aprendendo, a gente ainda está ajudando. Aqui são poucos funcionários na área da limpeza, porque são as mesmas mulheres que cuidam da cozinha, aí fica muito trabalho para elas. Então, sempre vão alguns meninos ou meninas para lá, para ajudar elas (AMEIXA).

Os depoimentos de Mandacaru e Cajuí demonstram que a prática educativa da Ecoescola pode contribuir na ressignificação de valores culturais – no caso as relações de gênero - que, tradicionalmente, foram construídos em nossa sociedade. Para Jatobá e Ameixa, a realização de atividades de limpeza e conservação da escola faz parte do processo de formação dos/as educandos/as.

De modo geral, as instituições escolares reforçam as desigualdades de gênero a partir do currículo, dos materiais didáticos, da linguagem etc. Segundo Louro (1997, p.59), “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir múltiplas formas de construção dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”. Na observação da prática educativa da Ecoescola, percebemos que a temática de gênero está presente em diversos momentos do processo formativo dos/as educandos/as, principalmente na adequação da linguagem às questões de gênero, na divisão das tarefas, nas atitudes das pessoas com relação a promoção da equidade entre homens e mulheres, na prática docente, dentre outros aspectos.

### 3.3.3 As experiências vivenciadas na Ecoescola na perspectiva da auto-organização dos/as educandos

No processo de investigação, procuramos compreender como ocorre a auto-organização dos/as educandos/as, principalmente na realização das atividades nas áreas de produção agroecológica e nas tarefas de limpeza e conservação da escola. De acordo com Pistrak (2018, p. 53), a auto-organização dos/as educandos “deve ser uma questão séria, grande e verdadeira, com obrigações e responsabilidades sérias”. Acrescenta, ainda, que exige o desenvolvimento de três questões básicas “1) habilidade para trabalhar coletivamente – habilidade de encontrar o seu lugar no

trabalho coletivo; 2) capacidade de abarcar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (idem, p. 52).

Com base nas observações desenvolvidas acerca da organização dos espaços educativos, verificamos que há, por parte da equipe pedagógica da escola, a preocupação com o processo de auto-organização dos/as estudantes. Nessa perspectiva, os/as educandos/as contribuem no desenvolvimento e gestão das atividades realizadas nos espaços educativos da instituição, conforme demonstram os depoimentos dos/as jovens:

Os professores dividem os alunos nas áreas de produção, cada área vai dois ou três alunos junto com o professor, para o professor está explicando o que é para eles fazerem. A escola é que faz essa divisão, porque todo mês é trocado de área. Por exemplo, se eu passei pela horta medicinal, no outro mês eu já vou para horta sombreada. Sempre os professores fazem esse controle de ir trocando e sempre acompanhando. Aqui quem faz a limpeza também são os próprios alunos, somos nós quem limpamos a sala, os corredores, a gente que é lava o nosso prato, nossa colher e sempre vai também um aluno, ou dois ou três, para a cozinha para ajudar as mulheres (AMEIXA).

Os professores mesmo é quem divide em grupo para fazer as coisas que são várias tarefas, aí eles dividem as pessoas em grupo para cada um de nós fazer sua tarefa (CAJUÍ).

A escola faz a divisão, e, também, nós somos organizados, por exemplo, uma sala hoje vai para a limpeza da escola, aí, vai dividido, dois alunos vão para tal área, para tal limpeza, por exemplo. Suponha, dois limpam os vestiários masculinos do Ensino Médio e dois limpam o feminino, aí vai assim, vai sendo dividido e vai sendo modificado de acordo com a semana (JATOBÁ).

Nos depoimentos dos/as educandos/as, constatamos que eles/as realizam as atividades nas áreas de produção e as tarefas de limpeza e conservação da escola de forma bem organizada. Porém, o desenvolvimento dessas atividades ocorre mediante uma escala de trabalho definida pela escola com a participação dos/as professores/as. Diante da capacidade organizativa da instituição e da autonomia do/as educandos/as, nos questionamos sobre esse ponto. Segundo Pistrak (2018, p.54) a auto-organização é, também, toda situação em que os/as educandos:

[..] se organizam ao redor de uma coisa e a realizam coletivamente. Seja isto uma excursão, sarau, exposição, recepção de um visitante, condução de uma enquête, realização de um trabalho etc. Comumente, sobre esses momentos cotidianos casuais de ordem organizativa não se fala e sobre eles não se coloca atenção. Mas eles jogam grande papel tanto no trabalho educativo como também no desenvolvimento geral da criança.



No período de observação da prática educativa, percebemos que há uma auto-organização dos/as alunos/as para realizar diversas ações como estas citadas por Pistrak (2018). Partindo desse pressuposto, acreditamos na capacidade organizativa dos/as educandos/as para que, eles/as mesmos/as, organizem sua escala de trabalho para a realização das atividades nas áreas de produção e as tarefas de limpeza e conservação da escola.

É importante que a Ecoescola avance no sentido de estimular os/as educandos/as para possam desenvolver uma maior autonomia e liberdade no processo de auto-organização e desenvolvimento das atividades educativas, tendo em vista que tanto a instituição quanto os/as educandos/as têm condições de criar mecanismos capazes de fortalecer a autogestão dos/as educando/as na condução dessas e de outras atividades.

### **3.4 Os desafios vivenciados na construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo no contexto do semiárido**

Na construção da prática educativa, associada aos princípios da Educação do Campo, que dialogam com a proposta de convivência com o semiárido, a Ecoescola confirma a sua capacidade de promover uma educação crítica articulada à dinâmica social, política e cultural dos povos do campo. A partir do trabalho cuidadoso que desenvolve há mais de 17 anos, tornou-se uma referência na área da Educação do Campo no Estado, ao propor um ensino que defende a agricultura familiar, o modo de vida camponês e que visa a uma formação humana na perspectiva da emancipação.

No entanto, os esforços empreendidos pelos/as profissionais da educação, os/as educandos/as, os/as voluntários/as e as famílias para consolidar esta proposta de educação libertadora são permeados por diversos desafios, conforme evidenciam os/as próprios/as participantes da pesquisa:

Sempre foi um desafio para a gente aqui na Ecoescola, como para o Mandacaru, [...] a questão da manutenção da escola [...]. Porque temos algumas parcerias com o Governo municipal, Governo estadual, mas com essas mudanças de governo a gente fica naquela incerteza se a gente vai ter os transportes para trazer esses alunos, se a gente vai ter os professores para vir dar aula aqui, porque a instituição que mantém aqui, ela sobrevive de ajuda que vem de outro país. Então, jamais a instituição teria condição de manter uma escola dessa sem o apoio do Governo estadual, principalmente, que é quem cede os professores. Para nós, todo ano é um desafio manter essa parte de professor, principalmente, aqueles professores que já eram nossos mesmos do ano anterior.

Porque muitas vezes ocorrem mudanças, a questão da rotatividade de professores e muitos deles, às vezes, como já pegam o barco andando, demoram entender um pouco a proposta da escola. Então, se a gente mantém os mesmos professores do ano anterior, isso vai melhorando cada vez mais, porque esses professores já estão bem alinhados com a proposta da escola. Então, esse é um dos nossos desafios. E para o próximo ano, a gente não sabe, a gente tem uma incerteza muito grande com essa questão de mudança de Governo, a gente não sabe como vai ser (MARMELEIRO).

[...] a Ecoescola tem várias dificuldades, a primeira é que não tem temos tantos materiais didáticos adequados que trabalham essas questões contextualizadas. Eu digo assim, tem na internet se você for buscar, mas uma escola como essa deveria ter os próprios materiais didáticos; deveriam ser mais atualizados, mais contextualizados. A gente ainda usa o livro didático que as outras escolas usam, aí a gente sempre tem que está buscando se atualizar, buscando mais informações, então, uma das dificuldades que eu acho é essa falta de materiais, ter uma base para gente trabalhar esses conteúdos e outra dificuldade nossa é que a equipe de professores muda muito. Então, é uma dificuldade para escola e uma dificuldade para gente também porque às vezes eu já estou acostumada a trabalhar o Projeto interdisciplinar com o professor de Química, e, geralmente, no ano seguinte já é outro professor, porque eu sou efetiva, mas os professores da área de Química e Física não são. No próximo ano, possivelmente, os dois professores que já desenvolvem esses trabalhos interdisciplinares comigo já não estarão mais. Então, daqui que um outro professor conheça a realidade da escola, compreenda as propostas, contribua nesse trabalho [...]. E outra questão também, é que a gente para estar trabalhando esta proposta aqui, a gente também precisa ter informações, a gente precisa se atualizar, precisa estudar e eu vejo que não há um incentivo, não há formações específicas para a gente, não há cursos de atualização nessas áreas para nós professores. Nós, que somos da rede estadual, então, quando a gente vem para uma escola dessas, a gente não está formado para estar trabalhando com os alunos nessa nova proposta. Então, eu acho que deveria ter mais cursos de atualização profissional voltados para essa área da Educação do Campo. Quando eu cheguei na Ecoescola, eu demorei muito para entender a proposta, para fazer mesmo um trabalho que contribuísse mais com a proposta escola porque eu tive que aprender também. Eu era como um aluno, eu tive que aprender o quê que a escola desenvolvia, qual era a proposta dessas áreas, qual articulação com a comunidade, por isso busquei conhecer a comunidade, conhecer os alunos e agora no Mestrado eu estou tentando também estudar essas plantas medicinais, trazendo também essa questão contextualizada, então, eu acho que falta mais materiais didáticos adequados, eu acho que os professores, a equipe devia ser uma equipe efetiva, que ficasse por mais tempo na escola para desenvolver o projeto educativo melhor e também tivesse mais cursos que ajudasse a gente a perceber, a entender essa dinâmica, essa questão da prática educativa da escola (IPÊ AMARELO).

A gente continua achando que o grande desafio é essa parte da formação pedagógica, da formação dos professores. Não só porque a gente não tem uma equipe fixa, é porque a Educação contextualizada não é uma teoria que vai te dizer apenas o que você vai fazer. Mas precisa ter esse olhar mais crítico, saber estabelecer essas relações de trazer o mundo para dentro da sala de aula. Não é uma teoria, não é um estudo, isso é adquirido na prática, você precisa realmente se tornar um professor que adote de forma convicta essa proposta e isso, na verdade, é muito difícil, você vai no dia a dia buscando. A gente percebe muito essa dificuldade nesses momentos dos projetos, você percebe muitas vezes que os professores ficam desesperados, às vezes: “Meu Deus, como é que eu vou fazer essa relação com esse tema?”, “O que que tem da minha área que está voltado pra isso?”, “Como é que dentro da minha disciplina, desse conteúdo eu vou trabalhar determinado tema?”, “O quê que tem lá na comunidade que eu possa relacionar?” É essa dificuldade de trazer, de ter, realmente, esse olhar mais atento. Essa dificuldade de incorporar alguns princípios, como, por exemplo, o dialogismo! É muito difícil porque temos toda uma tradição de “mandar”, do professor ter uma atitude superior na sala de aula, o autoritário na sala de aula. Então, como é que eu vivencio? Como é que eu vou estabelecer uma relação mais democrática dentro da sala de aula, capaz de abrir espaço para o meu aluno falar e até me criticar? Para o aluno desenvolver um olhar

crítico sobre a minha prática ou, também, para toda prática da escola. Então, são coisas muito difíceis, né? São grandes desafios, mesmo da formação profissional para desenvolver uma prática de educação contextualizada (UMBURANA DE CHEIRO).

Dentre os desafios mencionados pelos educadores/as acerca da construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo, na perspectiva da convivência com o semiárido, verificamos que eles/as destacam questões político-pedagógicas como material didático, formação de professores/as e a própria compreensão da metodologia de trabalho da escola. Além de questões político-administrativas relacionadas à infraestrutura, ao transporte escolar para estudantes, à autonomia financeira para manutenção da escola e, também, à rotatividade de professores/as.

Em relação aos recursos para manter a instituição, Marmeleiro ressalta a importância da parceria com o poder público estadual e municipal. Porém, há uma instabilidade em relação à mudança de governos, que pode afetar diretamente na garantia de transporte para o deslocamento dos/das estudantes. Essa questão do transporte escolar é um problema que afeta diversas comunidades camponesas; embora haja uma recomendação na Resolução CNE/CEB n. 2/2008 que o transporte escolar se adeque às especificidades locais dos/as estudantes e que os veículos sejam utilizados de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito, o que evidenciamos é uma precariedade no seu funcionamento e nas questões de segurança. Observamos, durante a visita em algumas comunidades do campo onde os/as estudantes da Ecoescola residem, que eles/as caminham, aproximadamente, 40 minutos de suas casas até chegar ao ponto do ônibus.

Quanto à rotatividade de professores/as, mencionada pelos/as entrevistados/as, constatamos que é uma característica presente nas escolas do campo. Esta rotatividade prejudica o processo de formação dos/as educadores/as, outro desafio presente nos depoimentos.

A educadora Ipê Amarelo aborda sobre a sua dificuldade de compreender a proposta metodológica da Educação contextualizada para a convivência com o semiárido e tece uma crítica em relação à falta de materiais didáticos adequados às escolas do campo, bem como à ausência de uma política estadual de formação de educadores/as do campo. Sobre os aspectos que envolvem a formação de professores/as, Lima (2011, p.99) ressalta que:

O debate sobre a elaboração de uma nova proposta de educação para o semiárido brasileiro, com base nos princípios da convivência com as condições sócio históricas, políticas, culturais e ambientais do sertão, passa prioritariamente, pela discussão das políticas de formação de professores, desenvolvidas na região, com o objetivo de identificar os limites e desafios a serem superados na perspectiva de construir novos projetos político-pedagógicos, que favoreçam a formação de professores para atuarem de forma crítica e reflexiva, reconstruindo valores e tecendo novos sonhos para os jovens.

A coordenadora pedagógica, Umburana de Cheiro, ao indicar a formação de professores/as como um desafio vivenciado na Ecoescola, ressalta a complexidade metodológica da proposta da Educação contextualizada no semiárido. Em seu depoimento, ela ressalta a importância do dialogismo em sala de aula e a necessidade do/a educador/a ter um olhar crítico para que saiba estabelecer uma relação entre “o mundo e a escola”. De acordo com Arroyo (2007, p.163), “sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo”. Nesta mesma linha de pensamento, Lima (2011, p. 97) é categórico ao afirmar que:

A proposta de educação contextualizada não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, mas precisa assumir um caráter político de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica, dentro de quatro paredes, sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais que tanto influenciam a vida dos sujeitos.

As questões mencionadas por Lima (2011), no que se refere à proposta de Educação contextualizada, foram identificadas durante a observação da prática educativa desenvolvida na Ecoescola. Em sua dinâmica interna, a instituição estabelece práticas formativas junto aos/às educadores/as que vão além do espaço escolar. Há uma relação com os movimentos sociais, as Universidades e com os diferentes espaços formativos presentes no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, enquanto um direito público subjetivo, foi historicamente negligenciada aos povos do campo. As práticas educativas, desenvolvidas na perspectiva da Educação Rural, negam os saberes e a vivência sociocultural dos/as camponeses/as. A partir da luta dos movimentos sociais, houve um avanço na elaboração de documentos e na formulação de políticas públicas que assegurem o direito a uma educação crítica *no* e *do* campo.

A Educação do Campo, ao denunciar o pensamento pedagógico hegemônico conservador, constitui-se como um novo paradigma de educação que problematiza as questões sociais, busca construir coletivamente os saberes, conscientiza e liberta. Nesse contexto, os movimentos sociais do campo defendem um modelo de desenvolvimento que atenda aos interesses políticos, econômicos e culturais da agricultura familiar.

No semiárido, há um movimento pela construção de uma proposta específica de educação que contemple os estudos e a problematização da realidade socioambiental, política, econômica e cultural da região e que contribua na proposição de alternativas para os problemas históricos vivenciados pelos/as sertanejos/as. De modo consequente, busca-se desenvolver práticas educativas que valorizem os conhecimentos e saberes dos povos do campo, na perspectiva da problematização, da dialogicidade, da formação crítica e da autonomia dos seus sujeitos históricos.

Nesse sentido, a Educação do Campo configura-se como uma estratégia de luta política na construção de um novo modelo de sociedade, mais justo e democrático. Em vista disso, compreendemos que a experiência desenvolvida pela Ecoescola Thomas a Kempis fortalece essa luta e contribui na construção de um projeto educativo pautado na valorização dos saberes e modos de vida dos povos do campo.

A prática educativa da Ecoescola é referenciada numa metodologia que se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia freireana, na qual a educação visa à formação crítica e à transformação social. No trabalho pedagógico da referida instituição, prevalece o estudo crítico da realidade, a troca de experiências, o espírito de cooperação e solidariedade entre os seus membros, tal

como a inserção dos/as educandos/as na comunidade, no sentido fortalecer sua organização social e os projetos alternativos de desenvolvimento comunitário.

Durante o processo de investigação, procuramos compreender como os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática educativa favorecem a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar. A pesquisa nos confirmou que as práticas de planejamento coletivo contribuem na construção de projetos interdisciplinares voltados à articulação teoria e prática e ao diálogo entre os diferentes conhecimentos (escolares e populares), visando ampliar a compreensão da realidade do campo.

No entanto, percebemos que este trabalho de articulação entre teoria e prática traz algumas limitações devido à compreensão dicotômica dos/as educadores/as: os aspectos teóricos estão vinculados ao espaço da sala de aula e, posteriormente, a prática é vivenciada nas áreas de produção agroecológica e/ou nas comunidades. Esta situação expressa os limites no entendimento da dinâmica teoria/prática numa perspectiva dialética, que possibilita a experiência da práxis educativa.

Destacamos que os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo são incorporados na prática educativa da Ecoescola através de atividades vinculadas à realidade dos/as educandos/as; no reconhecimento dos saberes dos povos do campo e na articulação destes saberes aos conteúdos escolares; no compromisso com o desenvolvimento sustentável da região do semiárido, por meio de práticas agroecológicas, dentre outras ações.

Além disso, a Ecoescola desenvolve um conjunto de ações na perspectiva da inserção crítica dos/das educandos/as na comunidade. Dentre elas, destacamos as atividades educativas como palestras, exposições, apresentação de trabalhos, teatro e os projetos agroecológicos realizados em parceria com o Centro de Formação Mandacaru, como horta sombreada, roça orgânica, apicultura e criação de galinhas. Estas ações fortalecem a identidade e o protagonismo dos/as jovens do campo, uma vez que eles/as assumem um papel de destaque na elaboração e no desenvolvimento desses projetos educativos.

Para consolidar uma prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo, que dialogam com a proposta de convivência com o semiárido, a Ecoescola enfrenta alguns desafios. Dentre eles, destacamos a autonomia financeira; as condições do transporte escolar; a escassez de material didático

contextualizado com a realidade do campo; a rotatividade dos/as educadores/as e a ausência de projetos de formação continuada destes/as profissionais, na área Educação do Campo.

Ao analisarmos as contribuições da prática educativa da Ecoescola, constatamos que a referida instituição desenvolve diversas atividades educativas articuladas à problematização da realidade sociopolítica, econômica e cultural do campo. Estas ações trazem contribuições significativas para a formação crítica e a emancipação política dos/as educandos/as.

Outro aspecto que emergiu durante o processo de pesquisa foi a importância do trabalho na prática educativa da Ecoescola. E, por percebermos a dimensão que ele assume nos processos formativos, compreendemos que pode ser melhor potencializado na perspectiva do trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2018).

Além disso, observamos que a escola desenvolve algumas atividades relacionadas a auto-organização dos/as educandos/as que potencializam sua formação crítica. No entanto, é importante que a instituição adote estratégias político-organizativas que possibilitem uma maior autonomia aos/às educandos/as, para que eles/as próprios assumam a responsabilidade na organização e no desenvolvimento das atividades relacionadas ao trabalho, a fim de que se possa evitar o direcionamento deste processo por parte da equipe gestora e do corpo docente.

A investigação realizada na Ecoescola nos permitiu aprofundar as discussões em torno da Educação do Campo no contexto do semiárido. Entretanto, somos conscientes de que não tivemos condições de dar respostas definitivas às diversas questões políticas e pedagógicas implicadas na prática educativa da referida instituição.

Reconhecemos, por exemplo, que os aspectos relacionados à dimensão do “trabalho como princípio educativo”, à “auto-organização dos/as educandos/as” e ao “potencial pedagógico das experiências agroecológicas” desenvolvidas na Ecoescola precisam ser aprofundados em estudos posteriores, pois podem trazer uma contribuição importante para a Educação do Campo no Piauí.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em questão**. São Paulo. Anpocs, Unicamp, Hucitec, 1992. “Uma nova extensão para a agricultura familiar”. In: Seminário Nacional De Assistência Técnica e Extensão Rural. Brasília, DF, Anais, 1997, p. 29 (Texto para discussão).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Formação de educadores(as) do campo**. Cadernos Cedes, Campinas, v.27, n. 72, p157-176, mai/ago.2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:19/11/2018.

\_\_\_\_\_, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **Por uma educação básica do campo**. 1999, p. 13 p. 13– 52. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2.

\_\_\_\_\_; CARDALT, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**.4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANDRADE, J. M. Interdisciplinaridade em direitos humanos. In: FESTES, A. C. (Org.). **Direitos humanos, um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 2, p. 7-38.

ANDREOLA, Bauduíno. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSK, José Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.229-230.

ASA, Articulação do Semiárido Brasileiro. **Carta Política: III ENCONASA**. São Luís - MA, 2006.

BAPTISTA, Francisca M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD/MDA, Editorial Abaré, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa. In: **Anais do II Congresso nacional de educação e II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**. Curitiba: PUC /2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.



BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Navegando. Publicações, Uberlândia, 2016.

BRAGA, Osmar Rufino. “Educação para a Convivência com o Semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no Semiárido Brasileiro”. In: KUSTER, Angela; MATOS, Beatriz. (Org.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fundação Konrad Adenauer, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 2002, p. 88-89.

\_\_\_\_\_. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_, O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.43. dez. 2001.

\_\_\_\_\_, Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINE, Célia Regina, e AUED, Bernadete Wrublesvki (orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

\_\_\_\_\_, Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.

CANIELLES, A. S.; OLIVEIRA, A. R. A emancipação humana: uma abordagem a partir de Karl Marx. In: **V Encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana**. Florianópolis, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Ricardo G.; BIGLIARDI, Rossane V.; MINASI, Luis Fernando. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, mai/ago. 2014

ECOESCOLA, Thomas a. Kempis. **Projeto Político Pedagógico**. Pedro II- PI: ECOESCOLA, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (ORG.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FERNANDES, B. M. Diretrizes para uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CARDALT, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 135-145.

\_\_\_\_\_; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: 2004. p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 10.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREITAS, Eduardo de. **Questão Agrária no Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/questao-agraria-no-brasil.htm>>. Acesso em 15 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Projeto Societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma”. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE- Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-67, 1995.

GOMES FILHO, José Farias. **Crianças e Adolescentes no Semiárido brasileiro**. Recife: UNICEF, 2003.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. Dissertação de Mestrado 159 f. UFPR. Curitiba, 2007.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IANNI, Otávio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de (Org.). **Educação do campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo. Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo Brasília, DF: 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2.ed. Tradução de Sandra Valenzuela. Revisão Técnica de Paulo Freire Vieira. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada dos professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

\_\_\_\_\_. Currículo das Escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de S.; SILVA, Ariosto M. da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2014. p.107-128.

\_\_\_\_\_, **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2014.

\_\_\_\_\_; SILVA, Maria Sueleuda P. da. Educação do campo e desenvolvimento sustentável. In: LIMA, Elmo de S.; SILVA, Ariosto M. da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2014. p.149-171

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MARCONI, Maria A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise, interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB, Rede de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. **Educação para a Convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.  
\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987

MATTEI, Lauro Francisco. Terra arrasada. **Teoria e Debate**, São Paulo, n.12, out./dez. 1990.

MELO, Raimunda Alves. **Escola do campo**: saberes da cultura camponesa e conhecimento escolares em articulação. Teresina: EDUFPI, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. De Isa Tavares. São Paulo. Boitempo. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**. Ano 9. N.8. jan./jun. 2016. ISSN1806-6755. p. 151-172

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSK, José Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.97.

NEVES, Delma Pessanha. "Agricultura Familiar". In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 34-42

OTTERLOO, Aldalice M. da Cruz. A tecnologia a serviço da inclusão social e como política pública. In: REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL - RTS (Brasil) (Org.). **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável**: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010.

PALUDO, Conceição. "Educação Popular". In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação contextualizada: princípios e referenciais políticos e pedagógicos**. RESAB- Secretaria Executiva. Juazeiro-BA: 2012.

RESAB, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. I Conferência nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido. **Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido**. Juazeiro: RESAB, 2006

RUY, José Carlos. **Os apóstolos do passado e os porta-vozes do futuro**. Princípios, São Paulo, n. 45, maio-jun.-jul.1997.

SACHS, Ignacy. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento**. São Paulo: Vertice, 1986.

SAMPAIO JR. Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão. In: **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. STEDILE, João Pedro (org.) São Paulo. Expressão Popular:2013

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Métodos e técnicas da pesquisa científica**. 12 ed. Niterói-RJ: Impetus, 2016.

SANTOS, Bernadete, OLIVEIRA, Cleonice et all. **Construindo saberes para Educação Contextualizada**. 3 Ed. Recife: MOC/ Gráfica Provisual, 2015.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à Seca e a convivência com o Semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática**. Revista Econômica do Nordeste, Fortaleza, v. 38, n°3, p.466-485, jul./set.2007.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 2005.

STÉDILE, João Pedro. **A luta que continua**. O Povo online, Páginas Azuis. Disponível em:

<<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/paginasazuis/2011/03/28/noticiasjornal/paginasazuis,2118629/a-luta-que-continua.shtml>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

\_\_\_\_\_; João Pedro. (org.) **A Questão Agrária no Brasil: O Debate Tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_ ; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TIBOLA, Naiara Gracia. **Educação do campo**: MST e a pedagogia da emancipação humana. EDUCERE, 2015. P.34458-34472. Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19375\\_8777.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19375_8777.pdf)>. Acesso: 10 set.2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3.ed. Maceió-AL: Coletivo Veredas, 2016.

\_\_\_\_\_. Atividade Educativas Emancipadoras. **Revista Práxis Educativa**. Ponta

Grossa, v.9, n.1, p.9-23, jan./jun. 2014. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 28/10/2018.

\_\_\_\_\_. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2005.

VINHAS, Moisés. Problemas agrário-camponeses do Brasil - 1968. *In*: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 1**: o debate tradicional – 1500-1960.

2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada Para Representante da  
 Fundação Mandacaru**

<b>Perfil do/a Participante</b>	
<b>Sexo:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Formação:</b>	
<b>Cor/raça</b>	( ) branca; ( ) preta; ( ) parda; ( ) indígena; ( ) amarela.
<b>Quanto tempo que trabalha na Ecoescola:</b>	
<b>Vínculo institucional:</b>	
<b>Carga horária:</b>	
<b>Trabalha em outro lugar além da Ecoescola?</b>	( ) sim Qual? _____ ( ) não

1. Como foi o processo de implementação da Ecoescola Thomas a Kempis no município de Pedro II Piauí? (contexto histórico, circunstâncias da criação etc)?
2. Por que a Ecoescola Thomas A Kempis recebeu esse nome?
3. A Ecoescola atende alunos/as da área urbana e das áreas rurais, como ocorre a distribuição de vagas? Qual é a origem social dos/as alunos/as da Ecoescola?
4. Quais são as fontes de financiamento da Ecoescola?
5. Como ocorre a parceria entre a Ecoescola e o Poder Público municipal e estadual?
  - a) Financiamento:
  - b) Relação política:
  - c) Relação pedagógica:
  - d) Participação na gestão:



6. Em relação aos/às professores/as:
  - a) Como são selecionados?
  - b) Qual é a fonte para a sua remuneração?
  - c) Ocorre rotatividade? Por quê?
7. Como ocorre a organização do trabalho para a manutenção de funcionamento da Ecoescola (limpeza; organização da sala e dos demais espaços; preparação e distribuição dos alimentos)?
8. Qual é a importância deste trabalho para a Ecoescola? O trabalho e o processo de auto-organização dos/as estudantes têm um caráter formativo na instituição?
9. Quantas comunidades são beneficiadas diretamente pelo trabalho da Ecoescola?
10. Qual é a relação da Ecoescola (e dos/as alunos/as) com essas comunidades? Quais são as ações desenvolvidas nas/com essas comunidades?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Educadores/as**

<b>Perfil do/a Participante</b>	
<b>Sexo:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Cor/raça</b>	( ) branca; ( ) preta; ( ) parda; ( ) indígena.
<b>Onde você reside?</b>	
<b>Formação:</b>	
<b>Quanto tempo trabalha na Ecoescola:</b>	
<b>Disciplina(s) que ministra</b>	
<b>Tipo de vínculo</b>	
<b>Carga horária</b>	
<b>Ano (série) que trabalha</b>	
<b>Trabalha em outro lugar além da Ecoescola?</b>	( ) sim Qual? _____ ( ) não

1. Por que você decidiu trabalhar nessa escola?
2. No trabalho desenvolvido por você na Ecoescola, há uma preocupação em promover uma articulação entre a teoria e prática? Como acontece essa articulação entre os conteúdos estudados nas disciplinas e as atividades práticas?
3. Nas atividades desenvolvidas na escola, busca-se promover uma articulação entre conhecimento científico e o saber popular? Como isto é desenvolvido?
4. Você considera que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e emancipação dos/as educandos/as? Por quê?
5. Quais são as atividades desenvolvidas na Ecoescola voltadas ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos educandos? E quais os resultados identificados a partir deste trabalho?

6. Vocês trabalham numa perspectiva da interdisciplinaridade? Comente um pouco sobre este trabalho.
7. Como se dá a participação dos/das educandos/as nos projetos de intervenção na comunidade? Qual a importância deste trabalho?
8. Quais são os desafios que vocês vivenciam na construção de práticas educativas contextualizadas com a realidade do Semiárido?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Educandos/as**

<b>Perfil do/a Participante</b>	
<b>Sexo:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Cor/raça</b>	( ) branca; ( ) preta; ( ) parda; ( ) indígena.
<b>Ano que estuda (série):</b>	
<b>Tempo que estuda na Ecoescola:</b>	
<b>Onde você mora?</b>	
<b>Renda familiar:</b>	( ) menos de 1 salário mínimo; ( ) 1 salário; ( ) 2 salários; ( ) 3 a 4 salário; ( ) 5 a mais salários.
<b>Escolaridade do pai</b>	
<b>Escolaridade da mãe</b>	

1. Por que você escolheu estudar nessa escola?
2. Na escola vocês têm somente aulas teóricas ou tem também aulas práticas? Como acontece essa articulação entre os conteúdos estudados nas disciplinas e as atividades práticas?
3. Nas atividades desenvolvidas na escola, os professores fazem uma articulação entre conhecimento científico e os saberes dos povos do campo? Como isto é desenvolvido?
4. Você acredita que as atividades desenvolvidas na escola contribuem para que os/as estudantes desenvolvam uma visão crítica da realidade? Quais atividades mais contribuem neste sentido?
5. Como ocorre a participação dos/as estudantes nas decisões dentro da escola? Os /as estudantes são ouvidos ou consultados nas tomadas de decisão na escola? Explique como ocorre este processo.

6. Como ocorre a participação dos/as estudantes na realização das tarefas e atividades desenvolvidas na escola? Vocês se organizam ou a escola faz a divisão dos trabalhos?
7. Você acha importante esta participação de vocês? Por quê?
8. Qual a importância destas atividades na formação de vocês?
9. Os conhecimentos adquiridos na Ecoescola são levados para a sua comunidade? Descreva como isto ocorre.
10. Como ocorre a sua participação nos projetos e atividades desenvolvidos nas comunidades? Qual a importância deste trabalho para você?
11. Quais as principais contribuições da Ecoescola na sua formação enquanto jovem do campo?
12. Ao terminar o Ensino Médio na Ecoescola, o que você pretende fazer (Curso superior? Trabalhar? Outros...). Justifique.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**APÊNDICE D- Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Coordenador/a  
Pedagógico/a**

<b>Perfil do/a Participante</b>	
<b>Sexo:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Formação:</b>	
<b>Cor/raça</b>	( ) branca; ( ) preta; ( ) parda; ( ) indígena; ( ) amarela.
<b>Quanto tempo que trabalha na Ecoescola:</b>	
<b>Vínculo institucional:</b>	
<b>Carga horária:</b>	
<b>Trabalha em outro lugar além da Ecoescola?</b>	( ) sim Qual? _____ ( ) não

1. Como é a estrutura física da Ecoescola (quantidade de salas, cozinha, biblioteca, banheiros, depósitos etc e áreas para atividades agroecológicas)?
2. Como ocorre a organização pedagógica da Ecoescola?
  - a) organização curricular:
  - b) organização da disciplinas:
  - c) escolha do livros didáticos:
  - d) seleção de metodologias e instrumentos de ensino:
3. Quem participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Ecoescola?
4. A Ecoescola tem Conselho Escolar? Quem participa? Como funciona? Quais são as ações desenvolvidas?
5. A Ecoescola tem Grêmios Estudantil? Como funciona? Quais são as ações desenvolvidas?
6. Qual é o desempenho da Ecoescola no IDEB e no ENEM?
7. Como é o envolvimento dos/as professores/as e demais colaboradores/as na ação educativa da Ecoescola?

8. Como ocorre a seleção de professores/as e demais colaboradores/as para trabalhar na Ecoescola?
9. Como ocorre a organização do trabalho para a manutenção de funcionamento da Ecoescola (limpeza; organização da sala e dos demais espaços; preparação e distribuição dos alimentos)?
10. Qual é a importância deste trabalho para a Ecoescola? O trabalho e o processo de auto-organização dos/as estudantes têm um caráter formativo na instituição?
11. Você considera que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e emancipação dos/as educandos/as? Por quê?
12. Como se dá a participação dos/as educandos/as nos projetos de intervenção na comunidade? Qual a importância deste trabalho?
13. Quais são os desafios vivenciados na construção de práticas educativas contextualizadas com a realidade do Semiárido?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



## APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Nós, Prof. Dr. Elmo de Souza Lima, orientador, e mestranda Patrícia da Conceição Lima Torres, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIO: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II – Piauí**, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 446/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 340/2004);
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Elmo de Souza Lima no Centro de Ciências da Educação da UFPI Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Elmo de Souza Lima

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

**Pesquisador responsável**

Patrícia da Conceição Lima Torres

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

**Demais Pesquisadora**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



## APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do Projeto:** EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II – Piauí.

**Pesquisador Responsável:** Elmo de Sousa Lima.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí - UFPI.

**Telefone para contato:** (XX) XXXXXXXXX.

**Local da coleta de dados:** Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II – Piauí.

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos/das participantes cujos dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada, diário de campo e gravação de áudio, que, posteriormente, serão transcritos, sistematizados e analisados. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos do responsável pela pesquisa, Elmo de Souza Lima, por um período de 5 (cinco) anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Nome: Elmo de Souza Lima.

CPF.: XXXXXXXXXXXX

**Pesquisador responsável**

Teresina-PI, \_\_/\_\_/\_\_\_\_.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



## APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa em educação intitulada “**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II - Piauí**”. É importante que antes de concordar em participar desta pesquisa o/a senhor/senhora compreenda as informações contidas neste documento. Assim sendo, leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas pergunte ao responsável pelo referido projeto de investigação científica proposto.

#### **1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa**

**Título do projeto:** “EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II - Piauí”.

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.

**Pesquisador Responsável:** Elmo de Souza Lima.

**Mestranda:** Patrícia da Conceição Lima Torres.

**Telefone para contato:** (XX) XXXXXXXXXX .

#### **2 – Descrição da pesquisa**

A pesquisa será desenvolvida na Ecoescola Thomas A Kempis, localizada no Sítio Revedor, zona rural do município de Pedro II- Piauí. Pretendemos realizar a pesquisa com 10 (dez) participantes na qual serão 01 (uma) coordenadora pedagógica, 05 (cinco) professores/as e 04 (quatro) alunos/as.

A pesquisa tem como objetivo geral: investigar como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as. E como objetivos específicos: analisar como os princípios da Educação do Campo são incorporados na prática educativa desenvolvida pela Ecoescola; compreender como os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática educativa favorecem a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar; identificar as atividades educativas desenvolvidas na perspectiva da inserção crítica dos/das educandos/as na comunidade e discutir os desafios vivenciados pela Ecoescola na construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo que dialogam com a proposta de convivência com o semiárido.

Ressaltamos que os/as participantes da pesquisa em qualquer momento de sua construção terão total liberdade de questionamentos e solicitações de explicações em caso de dúvidas relacionadas ao processo da investigação se assim o desejar e até mesmo de desistir da participação.

E, por questões éticas, será mantido o anonimato dos participantes durante o processo de investigação e de divulgação dos resultados da pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em suma, esta pesquisa não acarretará nenhum custo à Ecoescola Thomas A Kempis e nem aos participantes (coordenadora pedagógica, professores/as e alunos/as), como também nenhum dano moral ou físico, nenhum constrangimento pessoal e coletivo, nem mesmo institucional, pois se trata de um trabalho assegurado por princípios éticos estabelecidos pela Universidade Federal do Piauí a fim de resguardar o/a participante de qualquer dano que possam vir a sofrer.

Depois de esclarecidas as informações e implicações da participação neste estudo, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma.

### 3 – Riscos e benefícios

Esta pesquisa oferece riscos mínimos para os participantes. Considerando os instrumentos de construção dos dados definidos para a pesquisa (observação sistemática, pesquisa documental e entrevista semiestruturada), corremos o risco dos/as professores/as e alunos/as sentirem-se constrangidos com a nossa presença na observação das atividades educativas. Entretanto, serão tomadas todas as providências necessárias para isto não ocorra. Estaremos atentos a quaisquer situações de desconforto e caso isto ocorra, a observação será interrompida imediatamente.

A entrevista será realizada em ambiente fechado e será mantido o sigilo das informações e dos informantes. Caso seja percebido ou manifestado qualquer desconforto do participante entrevistado a entrevista será interrompida.

Sua participação na pesquisa não implicará em benefícios direto para você, mas poderá trazer contribuições importantes para a construção de novos conhecimentos na área da educação do campo que favoreçam a melhoria da qualidade da educação oferecida aos povos do campo e na proposição de políticas públicas que reforcem os direitos dos camponeses à uma educação de qualidade.

### 4 - Consentimento da participação dos/das Participantes na Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo com a participação na Pesquisa, como \_\_\_\_\_ (função) na qual contribuirá com a disponibilização das informações necessária para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“Educação do campo no contexto do semiárido: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II - Piauí”**.

Tive pleno conhecimento das informações sobre do estudo citado e ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo em participar, voluntariamente, deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Pedro II - Piauí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante na pesquisa

#### NOME/CPF

Elmo de Souza Lima  
CPF: XXX.XXX.XXX-XX  
**Pesquisador responsável**

Patrícia da Conceição Lima Torres  
CPF: XXX.XXX.XXX-XX  
**Pesquisadora Assistente**

#### Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3237-2332 - email: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



## APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz)

Prezado (a),

O/a menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação intitulada “**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II - Piauí**”. É importante que antes de concordar em participar desta pesquisa você compreenda as informações contidas neste documento. Assim sendo, leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas pergunte ao responsável pelo referido projeto de investigação científica proposto.

#### 1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa

**Título do projeto:** “EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II - Piauí”.

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.

**Pesquisador Responsável:** Elmo de Souza Lima.

**Mestranda:** Patrícia da Conceição Lima Torres.

**Telefone para contato:** (XX) XXXXXXXXXX-XX.

#### 2 – Descrição da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida na Ecoescola Thomas A Kempis, localizada no Sítio Revedor, zona rural do município de Pedro II- Piauí. Pretendemos realizar a pesquisa com 10 (dez) participantes na qual serão 01 (uma) coordenadora pedagógica, 05 (cinco) professores/as e 04 (quatro) alunos/as.

A pesquisa tem como objetivo geral: investigar como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as. E como objetivos específicos: analisar como os princípios da Educação do Campo são incorporados na prática educativa desenvolvida pela Ecoescola; compreender como os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática educativa favorecem a articulação teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar; identificar as atividades educativas desenvolvidas na perspectiva da inserção crítica dos/das educandos/as na comunidade e discutir os desafios vivenciados pela Ecoescola na construção da prática educativa associada aos princípios da Educação do Campo que dialogam com a proposta de convivência com o semiárido.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em

qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O/a responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

### **3 – Riscos e Benefícios**

Está pesquisa oferece riscos mínimos para os participantes. Considerando os instrumentos de construção dos dados definidas para a pesquisa (observação sistemática, pesquisa documental e entrevista semiestruturada), corremos o risco dos/as alunos/as sentirem-se constrangidos com a nossa presença na observação das atividades educativas. Entretanto, serão tomadas todas as providências necessárias para isto não ocorra. Estaremos atentos a quaisquer situações de desconforto e, caso isto ocorra, a observação será interrompida imediatamente.

Sua participação na pesquisa não implicará em benefícios direto para você, mas poderá trazer contribuições importantes para a construção de novos conhecimentos na área da educação do campo que favoreçam a melhoria da qualidade da educação oferecida aos povos do campo e na proposição de políticas públicas que refirmem os direitos dos camponeses à uma educação de qualidade.

### **4. Consentimento da participação dos Participantes na Pesquisa**

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE dos pais e/ou responsável legal do menor.**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pedro II - Piauí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do (a) menor**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do (a) responsável**

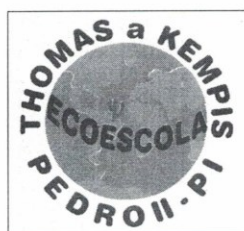
Elmo de Souza Lima  
CPF: XXX.XXX.XXX-XX  
**Pesquisador responsável**

Patrícia da Conceição Lima Torres  
CPF: XXX.XXX.XXX-XX  
**Pesquisadora Assistente**

#### **Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3237-2332 - email: cep.ufpi@ufpi.br

## **ANEXOS**



**ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS**

Sítio Revedor, s/n

CEP: 64255-000 Pedro II Piauí

Fone: 86 3271 2594 / 3271 1473

CNPJ: 35.146.752/0002-20

### CARTA DE ANUÊNCIA

A Ecoescola Thomas A Kempis, CNPJ: 35.146.752/0002-20, situada no Sítio Revedor, s/n, zona rural de Pedro II - Piauí, CEP: 64255-000, autoriza a realização da pesquisa de mestrado “Educação do campo no contexto do Semiárido: a prática educativa da Ecoescola Thomas A Kempis em Pedro II - Piauí”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, conduzida pela mestrandia Patrícia da Conceição Lima Torres, sob a orientação do Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

A investigação, de cunho acadêmico e caráter avaliativo, pretende analisar se as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola possibilitam a formação crítica e a emancipação dos/as educandos/as. A pesquisa será realizada no ano de 2018, a partir da observação da prática educativa e da entrevista semiestruturada com 10 (dez) participantes nos quais serão 01 (uma) coordenadora pedagógica, 05 (cinco) professores/as e 04 (quatro) alunos/as desta instituição.

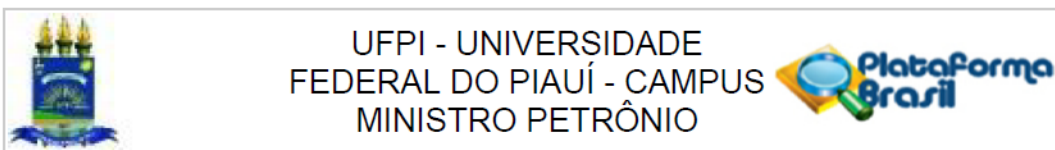
Declaramos, para os devidos fins, que fomos informados pelos responsáveis do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades e período de realização.

Pedro II - Piauí, 26 de abril de 2018.

*Rogério Alves de Oliveira*

Diretor/a





## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação do Campo no Contexto do Semiárido: a prática educativa da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II - PI

**Pesquisador:** Elmo de Souza Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 99407118.2.0000.5214

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.948.454

#### Apresentação do Projeto:

A Educação do Campo configura-se como um novo paradigma de educação no Brasil que tem sua origem nas lutas sociais pelo direito à educação de qualidade para os povos do campo, empreendida no final da década de 1980 e início da década de 1990. Constitui-se na reivindicação de direitos e de políticas públicas emancipatórias para os/as camponeses/as em situação de exclusão econômica e social. No Piauí, a Ecoescola Thomas A Kempis, localizada na zona rural do município de Pedro II, procura desenvolver práticas educativas no campo na perspectiva de contextualização do ensino com a realidade social, política, econômica e cultural do semiárido. A questão central desta pesquisa é compreender: como a prática educativa desenvolvida pela Ecoescola pode contribuir na formação crítica e no processo de emancipação política dos educandos/as? O percurso metodológico compreenderá uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, na qual serão utilizadas como técnicas de levantamento de dados a observação sistemática, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Para a sistematização e análise dos dados, utilizar-se-á a categorização da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977). As informações levantadas a partir das técnicas supracitadas serão analisadas à luz dos/as autores/as que fundamentam as temáticas desta pesquisa, a saber: Educação do Campo: Arroyo (2014); BRASIL (2014); Caldart e Molina (2004); Fernandes (2009); Frigotto (2012). Prática Educativa: Freire (1987, 1996); Vásquez (2017). Formação Crítica: Freire (1987, 1996, ...), Emancipação: Freire (1987, 1996, 1899), Adorno (1995) e Educação no Contexto do Semiárido:

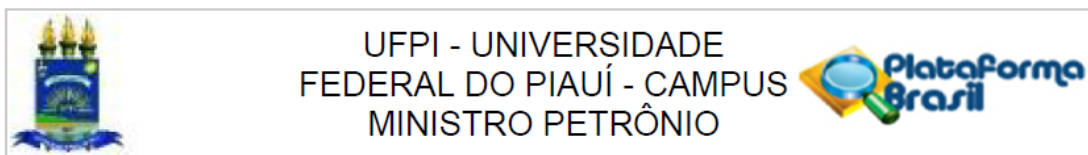
**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Página 01 de 04

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

Página 03 de 04





Continuação do Parecer: 2.948.454

TERESINA, 08 de Outubro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Maria do Socorro Ferreira dos Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



**ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS**

Sítio Revedor, s/n  
CEP: 64255-000 Pedro II Piauí  
Fone: 86 3271 2594 / 3271 1473  
CNPJ: 35.146.752/0002-20

## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins de direito, que **PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO LIMA TORRES** e **ELMO DE SOUZA LIMA**, podem utilizar para fins acadêmicos as imagens obtidas na Ecoescola Thomas a Kempis durante a realização da pesquisa de Mestrado em Educação pela UFPI, intitulada **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: A PRÁTICA EDUCATIVA DA ECOESCOLA THOMAS a KEMPIS EM PEDRO II - PIAUÍ**.

O presente é verdade e dou fé.

Pedro II-PI, 15 de novembro de 2018.

*Rogério Alves de Oliveira*

Rogério Alves de Oliveira

-Diretor-

**Rogério Alves de Oliveira**

DIRETOR(A)  
AUT PORT Nº 075/2017  
CPF 267 931 598 51

## GALERIA DE IMAGENS

---

### 1. ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS



Fonte: Arquivo Ecoescola (2016)

### Formandos/as do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivo Ecoescola (2018)

## 2. AGROECOLOGIA E CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

### Horta Orgânica



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

### **Criação de Caprinos**



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

### **Compostagem Orgânica**



Fonte :Arquivo Ecoescola (2016)

### **Ecotrilha José Ferreira**



Fonte :Arquivo Ecoescola (2018)

### 3. DIMENSÕES DO TRABALHO



Fonte: Arquivo Ecoescola (2016)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

#### 4. OFICINAS

##### Reciclagem de Papel



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

##### Capoeira



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)



### Oficina sócio emocional



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

## 5. TEATRO



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

## 6. INSERÇÃO NA COMUNIDADE



Fonte: Arquivo Ecoescola (2016)



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)