

Organizadores:
Raimunda Alves Melo
Keylla Rejane Almeida Melo
José Pereira Rodrigues da Silva

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO:

DIÁLOGOS DO I SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL DO TERRITÓRIO ENTRE RIOS

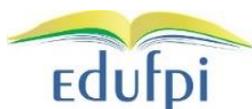
Autores de Capítulos:

Ariclenes de Freitas
Carlos Eduardo Portela
Elenice Oliveira de Andrade
Celiane Vieira Silva
Cicero Pereira da Silva
Daniele Paiva dos Santos
Eliana de Oliveira Silva
Francisca da Cruz de Sousa Vieira
Francisca Maria Freitas Moraes
Francisco Alves de Almeida Junior
Francisco da Silva Souza.
Francisco Lenilson Costa Silva
Hivaldo Rabelo de Matos
Janai Nascimento de Sousa
Jerônimo Pereira Gomes
João Pedro de Sousa Barreto

João Vitor de Andrade Santos
Jorge da Silva Lima
Juciane Vaz Rego
Judite Ferreira Lima
Leônidas Renan de Sousa Rodrigues
Keylla Rejane Almeida Melo
Marcus Vinicius Antunes dos Santos
Maria Edite Ribeiro Lima
Maria de Jesus Alves Cardoso
Maria Fabiola da Silva Santos Barreto
Maria Valdeana de Brito
Michelly Sousa Macedo
Raimunda Alves Melo
Raimundo Nonato de Sousa Silva
Rosana Leal
Sandra Regina de Sousa Cardoso
Samuel Nery Guimarães
Yan Witalo dos Santos
Weverton Nunes

Organizadores:
Raimunda Alves Melo
Keylla Rejane Almeida Melo
José Pereira Rodrigues da Silva

**EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: DIÁLOGOS
DO I SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL DO
TERRITÓRIO ENTRE RIOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ



Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

Diretor da EDUFPI

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

Projeto Gráfico. Capa. Diagramação

Ivonaldo da Silva Sousa (Grafótipas)

Revisão:

Keylla Rejane Almeida Melo

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

Educação do e no campo [livro eletrônico] :
diálogos do I Seminário Intermunicipal do
território entre rios / organização Raimunda
Alves Melo, Keylla Rejane Almeida Melo, José
Pereira Rodrigues da Silva. -- 1. ed. --
Teresina, PI : Ed. dos Autores, 2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-55506-6

1. Agroecologia 2. Educação no campo
3. Professores - Formação I. Melo, Raimunda Alves.
II. Melo, Keylla Rejane Almeida. III. Silva, José
Pereira Rodrigues da.

22-133907

CDD-370.91

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo : Formação de professores
370.91

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI – Brasil



SUMÁRIO

PREFÁCIO

Prof. Dr. Lucineide Barros Medeiros

APRESENTAÇÃO 13
Raimunda Alves Melo, Keylla Rejane Almeida Melo e José
Pereira Rodrigues da Silva

**PARTE I: EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS,
CURRÍCULO E PRÁTICAS..... 26**

**Capítulo I: Projeto Mediação para a Transformação:
entre sonhos, desafios e perspectivas 27**
Raimunda Alves Melo

**Capítulo II: Programa Escola da Terra no Piauí:
ampliação do nível de formação de educadores do campo. 45**
Keylla Rejane Almeida Melo

**Capítulo III: O papel dos movimentos sindicais rurais no
enfrentamento ao fechamento das escolas do campo no
Território Entre Rios 55**
Eliana de Oliveira Silva, Raimunda Alves Melo e Elenice
Oliveira de Andrade

**Capítulo IV: Projeto “Família Camponesa”: a extensão
na promoção da agroecologia..... 65**
Keylla Rejane Almeida Melo e Raimundo Nonato de Sousa
Silva

Capítulo V: Calendário sociocultural na escola do campo. 73
Jerônimo Pereira Gomes e Raimunda Alves Melo

**Capítulo VI: A prática interdisciplinar da capoeira no
Ensino Fundamental 93**
Marcus Vinícius Antunes dos Santos e Raimunda Alves
Melo

Capítulo VII: Quintal produtivo como alternativa para a comunidade Livramento..... 103
Raimunda Alves Melo

PARTE II: EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS..... 114

Capítulo VIII: Contribuições da agroecologia para a inserção de agricultores familiares no processo produtivo na comunidade São Miguel (Gatos)..... 115
Juciane Vaz Rego, Sandra Regina de Sousa Cardoso, Carlos Eduardo Portela, Judite Ferreira Lima, Maria Edite Ribeiro Lima e Yan Wítalo dos Santos.

Capítulo IX: Educação Ambiental: diálogo entre escola e comunidade, Miguel Alves- PI 120
Celiane Vieira Silva e Sandra Regina de Sousa Cardoso

Capítulo X: Prática educativa em questão: limites e possibilidades na realização do estágio de regência 127
João Pedro de Sousa Barreto e Maria Fabíola da Silva Santos Barreto.

Capítulo XI: Horta escolar agroecológica como espaço socioeducativo na Escola Família Agrícola Santa Ângela .. 133
João Vitor de Andrade Santos

Capítulo XII: A valorização da cultura afrodescendente através do tambor de crioula em escola do campo..... 139
Jorge da Silva Lima, Francisca da Cruz de Sousa Vieira, Francisco Alves de Almeida Junior e Hivaldo Rabelo de Matos

Capítulo XIII: Relato de experiência utilizando materiais de cozinha de baixo custo para exemplificar densidade 144
Francisco Lenilson Costa Silva

Capítulo XIV: Estágio Supervisionado II na Escola Municipal Professor Antônio Nunes de Sousa..... 148
Janáf Nascimento de Sousa

Capítulo XV: Relato de experiência: projeto química na cozinha..... 153

Francisca Maria Freitas Moraes, Michelly Sousa Macedo, Samuel Nery Guimarães e Francisco da Silva Souza

Capítulo XVI: O uso de experimentos de baixo custo para o ensino de ciências na Escola Família Agrícola de Miguel Alves1 57

Cicero Pereira da Silva e Maria Valdeana de Brito

Capítulo XVII: O desenvolvimento do potencial agropecuário no município de Lagoa Alegre..... 164

Samuel Nery Guimarães

Capítulo XVIII: Diagnóstico ambiental do povoado Bom Princípio 168

Daniele Paiva dos Santos

Capítulo XIX: Diagnóstico da comunidade Povoado Soíinho 172

Maria de Jesus Alves Cardoso, Leônidas Renan de Sousa Rodrigues, Ariclenes de Freitas, Rosana Leal e Weverton Nunes

PREFÁCIO

SOBRE O CULTIVO DA SABEDORIA E DA ESPERANÇA EM TEMPOS DIFÍCEIS

Minha gratidão por estar ao lado das autoras e autores deste livro.

Estamos diante da produção de um grupo que demonstra saber qual é o seu lugar social, histórico e político; demonstra saber sobre a importância de uma construção que é, ao mesmo tempo, desconstrução; que sente o calor e as nervuras da terra enxuta sob o sol desse lado de cá, que é quente e fertilizador. Que compreende de simetrias, não apenas das relações entre campo e cidade, ricos e pobres, mas também de simetrias que estão nas linhas de pensamentos, nas construções conceituais, na produção de racionalidades.

Trata-se de uma produção em diálogo direto com o momento que atravessa a realidade educacional brasileira e, em especial, a realidade da Educação do Campo e da questão agrária. As autoras e autores se utilizam de artifícios metodológicos orientadores do olhar, do tatear e das capacidades de apontar horizontes em um território piauiense, denominado Entre Rios, que, apesar de suas singularidades, potencialidades e desafios, compartilha do mesmo cenário estrutural que demarca o conjunto da realidade brasileira e, neste sentido, as análises trazem consigo o movimento de totalização do ser social.

O mutirão que se faz nessa construção envolve educadoras(es) e educandas(os) como partícipes de uma mesma comunidade em marcha que, ao invés de seguir a lógica academicista de implementar planos de ensino em salas de aula fechadas baseadas em currículos engradados, reorganizam o tempo, os espaços, trazem os símbolos e as dores e a boniteza das comunidades para (re)criar outra ambiência acadêmica marcada por impressões digitais e intelectuais desse lugar ainda pouco conhecido e que não pretende somente dizer que existe, mas

também compartilhar a sua força vital originária em modos de saber, produzir e viver.

Assim, estudar, pesquisar, ensinar e aprender se transformam em pedagogia e em luta! Luta de formação e de contraposição, neste caso, às forças de destruição orientadas por ações políticas e administrativas que exploram e degradam o meio ambiente e modos de vida camponeses e de agricultores(as) familiares.

Os trabalhos apresentados no livro dão o testemunho de que há Educação do Campo no território Entre Rios!! Porém, também trazem denúncias de ações e omissões contrapostas à essa realidade, como é o caso do fechamento de escolas (SILVA; MELO; ANDRADE, 2022) que vem mobilizando a incidência de movimentos sociais contra essa medida que representa a subtração do direito de viver no campo, pois promove o desterro de populações locais para dar lugar a empreendimentos mercantis e práticas de concentração e especulação imobiliária, sustentáculos da questão agrária. Por isso é necessário afirmar e defender a Educação do Campo e a Educação no Campo!

O território Entre Rios está situado na macrorregião Meio Norte do Piauí e conta com 31 municípios e diversas potencialidades produtivas, dentre essas, a fruticultura, a pecuária e a ovinocaprinocultura. Há também grandes desafios a serem enfrentados com conhecimento sobre/para a realidade e investimentos em políticas públicas que se convertam em projetos e programas governamentais em diálogo com a sociedade civil e com os centros de formação e produção de conhecimentos.

Nesse campo, a agroecologia e a agricultura orgânica vêm se afirmando como alternativas ao monocultivo de *commodities* baseado na utilização de produtos químicos danosos à rica biodiversidade existente no Piauí e no território. Na contramão dessa lógica estão a agroecologia e a agricultura orgânica, com agrossistemas de produção simplificados que combinam conhecimentos e práticas científicas e tradicionais, a exemplo dos que são apresentados pelos(as) aurores(as). Essa construção também enfrenta o processo de neutralização das práticas

ancestrais, como a capoeira e otambor de crioula (LIMA; VIEIRA; ALMEIDA JÚNIOR; MATOS, 2022; SANTOS; MELO, 2022).

Assim, temos um livro que enfrenta dialogicamente questões complexas colocadas nestes nossos tempos difíceis; nesta lida põem-se em evidência processos educativos escolares e não escolares que trazem o gérmen de sabedorias que podem construir um novo contrato social (STRECK, 2003), com raízes plantadas em cosmovisões contra-coloniais (SANTOS, 2015) e no Bem Viver (ACOSTA, 2016). Reforça a esperança que é possível cultivar sonhos e construir perspectivas, sair da realidade que nega às populações do campo o direito de sonhar, de estudar, de produzir conhecimento; que é possível realizar projetos e programas com financiamento público específico, com projeto político-pedagógico diferenciado e com energias humanas criativas e criadoras. Seguimos!

Prof. Dr. Lucineide Barros Medeiros

Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI);
Integrante do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura/UESPI;
Doutora em Educação;
Educatriz Popular e pesquisadora da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

LIMA, Jorge da Silva; VIEIRA, Francisca da Cruz de Sousa; ALMEIDA JÚNIOR, Francisco Alves de; MATOS, Hivaldo Rebelo de. A valorização da cultura afrodescendente através do tambor de crioula em escola do campo. *In*: MELO, Raimunda Alves; MELO, Keylla Rejane Almeida; SILVA, José Pereira Rodrigues da. **Educação do e no Campo**: Diálogos do I Seminário Intermunicipal do Território Entre Rios, Teresina: EDUFPI, 2022.

APRESENTAÇÃO

Este livro contempla discussões que foram realizadas no I Seminário Intermunicipal sobre Educação no e do Campo, desenvolvido no município de Miguel Alves no dia 26 de julho de 2022, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Miguel Alves, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, e a Escola Família Agrícola de Miguel Alves.

Esse evento, que é parte integrante das ações do Projeto de Extensão Mediação para a Transformação, cuja caracterização encontra-se explicitada no primeiro artigo deste livro, objetivou contribuir para a minimização dos históricos problemas educacionais vivenciados pelas populações camponesas.

Melo (2014) evidencia que estas problemáticas extrapolam o âmbito quantitativo (abandono escolar, analfabetismo, reprovação) e se fazem presentes também em termos de significância, tendo em vista que a maioria das escolas ofertam uma educação descontextualizada e que não valoriza os saberes da cultura camponesa como parte integrante do currículo escolar.

Diante disso, buscou-se, por meio do I Seminário Intermunicipal sobre Educação no e do Campo, promover a dinâmica de interlocução permanente no contexto do Território Entre Rios, objetivando dar visibilidade às ações formativas desenvolvidas no âmbito das universidades, secretarias de educação e de agricultura, escolas, comunidades rurais, mas, sobretudo, de fomentar novas discussões, estudos e pesquisas que transcendam as fronteiras do município de Miguel Alves.

O evento teve como objetivo principal contribuir para a ampliação do debate sobre Educação do Campo e a produção de saberes necessários à consolidação de seu paradigma, ampliando as discussões que circundam a implementação das políticas de Educação do Campo, bem como possibilitar o compartilhamento de experiências, pesquisas, projetos de intervenção desenvolvidos por agricultores, pesquisadores, educadores e instituições.

O I Seminário Intermunicipal sobre Educação no e do Campo contou com a presença de, em média, 150 pessoas, incluindo a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Miguel Alves, professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, dirigentes Municipais de Educação de municípios vizinhos, estudantes da Especialização em Educação do Campo da UFPI, camponeses, autoridades públicas e estudantes da educação básica.

Um pouco acerca do I Seminário Intermunicipal sobre Educação no e do Campo

Metodologicamente, o evento foi realizado através de cinco momentos distintos e conectados pelas suas propostas. Após o Café Camponês, realizou-se a abertura do evento com a formação da mesa de autoridades, seguido das falas oficiais e da apresentação cultural da dança do Coco, realizada por estudantes da rede municipal de educação.

O Coco é uma dança de roda e ritmo da região Nordeste do Brasil. De origem remota, surgiu nos engenhos de açúcar da antiga Capitania de Pernambuco (atuais estados de Pernambuco, Alagoas e Paraíba), com influência dos batuques africanos e dos bailados indígenas. Em Miguel Alves, é desenvolvida em alusão à grande produtividade do coco babaçu, uma das fontes de renda das populações camponesas.



Foto 01: Apresentação da Dança do Coco

Na sequência, realizou-se duas palestras para discussão ampla das temáticas do seminário. A primeira sobre as potencialidades econômicas rurais do Território Entre Rios, com

ênfase na agricultura familiar camponesa. E a segunda sobre Educação do e no Campo.



Foto 02: Rosalvo Lopes Filho



Foto 03: Profa. Dra. Raimundinha Melo

O Agrônomo Rosalvo Lopes Filho, que é Assessor da Secretaria de Políticas Sociais da Fetag/PI tratou sobre as potencialidades econômicas do Território Entre Rios e a Professora Dra. Raimundinha Melo palestrou sobre a Educação no e do Campo, evidenciando os avanços, desafios, lutas e resistências.

Em suas falas, ambos palestrantes destacaram que, embora no Piauí a maioria dos municípios possua economia e cultura predominantemente rural, cujas famílias sobrevivem de atividades ligadas à agricultura familiar camponesa, sendo esta uma das principais fontes de renda, os governos não têm investido em políticas públicas destinadas a assegurar a permanência das pessoas no campo. Também enfatizaram que viver no campo com dignidade, manter o campo como espaço de vida, de cultura e de produção de alimentos depende da disponibilização de políticas públicas, da transmissão de conhecimentos e saberes repassados de geração em geração com vistas a assegurar a transição cultural entre as gerações.

Segundo a Profa. Raimundinha Melo, no âmbito das escolas do campo, as políticas educacionais devem ter como princípio as questões inerentes à sua realidade, conforme orientações definidas no Art. 28 da LDB, segundo o qual, 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: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996, p. 28).

Essas reflexões sobre as especificidades da política educacional para as escolas do campo sinalizam para os pontos essenciais que devem ser articulados pelos pesquisadores, dirigente municipal de educação, gestores escolares, professores e estudantes: currículo, programa de formação continuada, sistema de gestão e acompanhamento da educação nas escolas do campo e avaliação da aprendizagem.

Depois do Almoço Camponês realizou-se a exposição e apresentação de banners, explicitando as experiências vivenciadas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) e da Especialização em Educação do Campo, além de educadores e pesquisadores da área.



Foto 04: Apresentação de trabalho sobre o aproveitamento do babaçu

Os trabalhos foram organizados em estações temáticas. As Estações 01 e 02 contemplaram os pesquisas sobre tecnologias sociais para a sobrevivência das populações do campo (Estação Caju, Estação Carnaúba, Estação do Babaçu, Estação das Águas, Estação da Produção Agrícola e outras).

As Estações 03 e 04 contemplaram experiências de Educação do Campo, cujos trabalhos ilustraram resultados de pesquisas sobre Educação do Campo, desenvolvidas por estudantes da LedoC, da Especialização em Educação do Campo e demais educadores e pesquisadores da área. É válido destacar que a equipe do município de Piripiri apresentou a experiência do município na implementação da política de Educação do Campo.



Foto 05 e 06: Apresentação de trabalhos sobre Educação do Campo

Por fim, os participantes realizaram a avaliação do evento destacando os aspectos positivos, as principais lições e encaminhamentos futuros, entre eles, o de organizar melhor as políticas de Educação do Campo nos municípios piauienses, assegurando acesso e aprendizagem sintonizada com a cultura camponesa.



Foto 07: Sec. de Educação José Pereira



Foto 08: Profa. Dra. Keylla Melo

A última atividade do seminário foi a realização de uma mística de encerramento.



Foto 09: Realização de mística.

A Mística alimenta a caminhada e motiva a luta por uma causa ou projeto, pela dimensão de elementos e conteúdos que mobiliza para trabalhar determinado tema, por possibilitar o envolvimento dos diversos povos do campo na construção e fortalecimento desses projetos.

Importante destacar que alguns encaminhamentos resultaram do Seminário, a saber: fortalecimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo; implementação de melhorias nos espaços físicos das escolas; aquisição e produção de materiais didáticos e pedagógicos adequados ao campo, respeitando a diversidade de cada município; disponibilização de formação continuada específica para professores do campo; e disponibilidade de ensino médio técnico na Escola Família Agrícola de Miguel Alves.

Sobre a proposta do livro

O I Seminário Intermunicipal sobre Educação no e do Campo contribuiu para a produção de conhecimento aplicado sobre a implementação de uma política pública de educação para as escolas do campo com vista à superação dos desafios destacados.

Essas ações são relevantes para que as escolas desenvolvam práticas educativas significativas do ponto de vista dos estudantes, assegurando um currículo rico em experiências formativas que trabalhem conceitos importantes para sua vida, que valorizem a reflexividade crítica, o desenvolvimento de atitudes e valores relevantes para a cidadania.

É esse conjunto de experiências e conhecimentos expostos em artigos e resumos expandidos que apresentamos nesta obra, que se encontra dividida em duas partes. A primeira parte contempla seis artigos que tratam sobre políticas públicas, currículo e práticas educativas, cuja ênfase são os propósitos da Educação do Campo. A segunda parte do livro contempla doze resumos expandidos que discutem experiências de formação inicial de professores do campo e práticas educativas no ensino de Ciências da Natureza.

Parte 01

O artigo intitulado *Projeto Mediação para a Transformação: entre sonhos, desafios e perspectivas*, de autoria de Raimunda Alves Melo, discute as proposições do Projeto de Extensão Mediação para a Transformação e apresenta o diagnóstico educacional da educação escolar destinada às populações camponesas, nos municípios parceiros (Juazeiro do Piauí, Miguel Alves, Piripiri, Novo Santo Antônio e Miguel Alves), apontando as problemáticas que interferem no processo de gestão educacional e que comprometem a qualidade da educação escolar das populações camponesas. Também aponta que, embora o projeto ainda esteja em desenvolvimento, já é possível perceber alguns avanços na implementação das ações propostas.

O artigo denominado *Programa Escola da Terra no Piauí: ampliação do nível de formação de educadores do campo*, da pesquisadora Keylla Rejane Almeida Melo, analisa a formação promovida pelo Programa Escola da Terra, no âmbito da Universidade Federal do Piauí, que se desenvolveu em nível de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato senso*, atendendo a

professores que atuam em classes multisseriadas de escolas do campo nos territórios Entre Rios e Cocais. O estudo, configurado como relato de experiência, revela que o processo formativo implementado, na forma continuada e em serviço, vem possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos e o aprimoramento das práticas docentes, conseguindo materializar os princípios da Educação do Campo.

O artigo denominado *O papel dos movimentos sindicais rurais no enfrentamento ao fechamento das escolas do campo no Território Entre Rios*, das autoras Eliana de Oliveira Silva, Raimunda Alves Melo e Elenice Oliveira de Andrade, discute a luta dos movimentos sindicais rurais contra o fechamento das escolas do campo no Território Entre Rios, situado na região centro-norte do Piauí. O objetivo geral foi conhecer como os movimentos sindicais rurais veem lutando para conter o fechamento de escolas do campo no referido Território. Os resultados apontam que, nos últimos dez anos, 25.023 escolas foram fechadas no Brasil, sendo 2.315 localizadas no Piauí. Especificamente no Território Entre Rios, foram fechadas 336 escolas no período de 2010 a 2020, ou seja 48,63% em dez anos.

O trabalho intitulado *Projeto “Família Camponesa”: a extensão na promoção da agroecologia*, dos autores Keylla Rejane Almeida Melo e Raimundo Nonato de Sousa Silva, apresenta um relato de experiência de um projeto de extensão desenvolvido na localidade Carpina I, município de Batalha/PI, no período de junho de 2021 a junho de 2022. O objetivo do referido projeto foi construir, em conjunto com famílias camponesas da comunidade, uma Unidade de Produção Ecológica (UPE), com o intuito de ampliar a consciência de agricultores/as sobre a importância do manejo sustentável com a terra e o desenvolvimento de práticas sustentáveis para o equilíbrio ambiental. Os resultados da ação extensionista apontam para o fortalecimento do campesinato como espaço de produção sustentável e para a viabilidade de uma formação crítica dos sujeitos envolvidos no projeto.

O artigo denominado *Calendário sociocultural na escola do campo*, dos autores Jerônimo Pereira Gomes e Raimunda Alves

Melo, discute o processo de elaboração do Calendário Sociocultural da Escola Família Agrícola de Miguel Alves, localizada na comunidade Riacho do Conrado, zona rural do município de Miguel Alves (PI). Os resultados apontam que o Calendário Sociocultural configura-se como uma ferramenta que oferece meios para que os educadores desenvolvam o planejamento participativo e situações de ensino que valorizem os saberes da cultura camponesa, abrangendo aspectos sobre a história, a cultura, a ecologia, o meio ambiente, a produção, o trabalho, a economia, a saúde e a organização social e sua relação com os conhecimentos escolares.

O artigo denominado *A prática interdisciplinar da capoeira no Ensino Fundamental*, de autoria de Marcus Vinícius Antunes dos Santos e Raimunda Alves Melo, objetivou compreender como a prática educativa da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que o potencial interdisciplinar da capoeira fortalece o seu caráter educativo como um instrumento educacional de socialização de saberes e virtudes como companheirismo, a camaradagem, o trabalho em equipe, o respeito às diferentes opiniões e diversidades, tornando a capoeira uma espécie de educação popular, muito difundida na contemporaneidade.

O relato de experiência denominado *Quintal produtivo como alternativa para a comunidade Livramento*, de autoria de Raimunda Alves Melo, analisa de um projeto de intervenção que foi desenvolvido na Comunidade Livramento, que fica situada a 18 Km do município de Castelo do Piauí. Os resultados apontam que as ações desenvolvidas foram relevantes para a disseminação de novos modelos produtivos que objetivam geração de renda, contribuindo para uma alimentação mais saudável de forma simples, viável e sustentável.

Parte 02

O trabalho denominado *Contribuições da agroecologia para a inserção de agricultores familiares no processo produtivo*

na comunidade São Miguel (Gatos), de autoria de Juciane Vaz Rego, Sandra Regina de Sousa Cardoso, Carlos Eduardo Portela, Judite Ferreira Lima, Maria Edite Ribeiro Lima e Yan Wítalo dos Santos, aponta que a agroecologia tem demonstrado que os métodos das Ciências Naturais podem subsidiar a tomada de decisão para o desenho de estilos de Agricultura de Base Ecológica, enquanto os métodos das Ciências Sociais podem ser usados para integrar a dimensão humana e melhorar nossa compreensão da totalidade do sistema. Os autores chegaram a esta conclusão por meio da implementação de um projeto que objetivou dinamizar a prática da agroecologia na comunidade São Miguel (Gatos), Miguel Alves, PI, com o propósito de oferecer conhecimento e melhorar a renda das famílias.

A pesquisa intitulada *Educação Ambiental: diálogo entre escola e comunidade, Miguel Alves- Pi, das autoras* Celiane Vieira Silva e Sandra Regina de Sousa Cardoso, objetivou analisar a realidade da educação ambiental trabalhada na Unidade Escolar Jesus Rebelo do Rêgo e na comunidade campesina Nova-Olinda, Miguel Alves- PI, principalmente diante da problemática enfrentada pela comunidade acerca do uso de agrotóxicos. Os resultados mostraram que os agricultores entrevistados utilizam agrotóxicos nas plantações e a maioria desconhece outras formas de controle de pragas nas lavouras. Quanto à escola, verificaram que esta não realiza ações envolvendo a problemática presente na comunidade.

A pesquisa intitulada *Prática educativa em questão: limites e possibilidades na realização do estágio de regência*, dos autores João Pedro de Sousa Barreto e Maria Fabíola da Silva Santos Barreto, discute o estágio curricular supervisionado com o objetivo de explorar as condições concretas de realização desta atividade acadêmica, correspondente à etapa do Ensino Fundamental, no âmbito da disciplina de Ciências Naturais. Os resultados apontam que o estágio como processo formativo detém o seu valor ao requerer do discente/estagiário a mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos assimilados ao longo do curso, em confronto com a realidade concreta do ensino.

O resumo expandido denominado *Horta escolar agroecológica como espaço socioeducativo na Escola Família Agrícola Santa Ângela*, de autoria de João Vitor de Andrade Santos, discute experiência de implantação de uma horta escolar na EFA Santa Ângela, a partir de princípios agroecológicos, voltada para a produção de alimentos básicos de consumo diário e um laboratório para as disciplinas técnicas e de Biologia. Os resultados apontam que a agroecologia, enquanto ciência, abrange várias áreas do conhecimento e pode ser um instrumento de formação humana e profissional para os envolvidos diretos no trabalho escolar.

O trabalho intitulado *A valorização da cultura afrodescendente através do tambor de crioula em escola do campo*, de autoria de Jorge da Silva Lima, Francisca da Cruz de Sousa Vieira, Francisco Alves de Almeida Junior e Hivaldo Rabelo de Matos, apresenta resultados de uma Sequência Didática aplicada em uma escola do campo com o propósito de socializar conhecimentos sobre o Tambor de Crioula. Os resultados mostram que essas atividades possibilitaram a alunos e professores conhecimentos e a valorização dessa manifestação da cultura camponesa.

O resumo intitulado *Relato de experiência utilizando materiais de cozinha de baixo custo para exemplificar densidade*, de Francisco Lenilson Costa Silva, relata experiência do uso de materiais de baixo custo para trabalhar o conteúdo densidade no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo. Os resultados revelam que um profissional da educação não sai do seu curso superior sabendo de tudo e, ao longo da profissão, continua aprendendo através das experiências, da formação continuada e do convívio com os pares. É através desses processos que o educador tem a oportunidade de perceber que é possível realizar práticas simples de baixo custo e relacioná-las com a teoria, proporcionando melhor aprendizado sobre o conteúdo.

A pesquisa denominada *Estágio Supervisionado II na Escola Municipal Professor Antônio Nunes de Sousa*, da autora Janáí Nascimento de Sousa, aponta que o estágio supervisionado

proporciona diversas percepções, desde as dificuldades de um currículo não adaptado à realidade do aluno, como as especificidades camponesas não atendidas, até um novo olhar acerca de metodologias que podem ser aplicadas e que tragam os alunos para o cerne do conhecimento. O estágio ocorreu com turmas do 6º, 7º e 8º do ensino fundamental, sendo de grande valia para a aquisição de experiência aos discentes.

O estudo *Relato de experiência: projeto química na cozinha*, dos autores Francisca Maria Freitas Moraes, Michelly Sousa Macedo, Samuel Nery Guimarães e Francisco da Silva Souza, apresenta experiência referente ao projeto Química na Cozinha, aplicado na EFA Riacho do Conrado em Miguel Alves, com o propósito de oferecer um suporte de ensino para o professor e mais aprendizagem aos alunos no contexto da pandemia do coronavírus. Os resultados mostram que esta experiência proporcionou aprendizagens significativas não apenas para os bolsistas e voluntários do Pibid, mas, sobretudo, para os alunos da EFA.

O trabalho *O uso de experimentos de baixo custo para o ensino de ciências na Escola Família Agrícola de Miguel Alves*, dos autores Cicero Pereira da Silva e Maria Valdeana de Brito, discute acerca dos recursos didáticos usados em práticas e experimentos, apontando a importância destes para compreensão e aprendizagem dos alunos no componente curricular Ciências Naturais.

O trabalho denominado *O desenvolvimento do potencial agropecuário no município de Lagoa Alegre*, de autoria de Samuel Nery Guimarães, apresenta uma proposta para o desenvolvimento do potencial agropecuário no município de Lagoa Alegre – Piauí. A temática abrange os principais desafios enfrentados pelos agricultores da região, sendo um dos principais gargalos, a falta de financiamento e de assistência técnica.

A pesquisa intitulada *Diagnóstico ambiental do povoado Bom Princípio*, da autora Daniele Paiva dos Santos, apresenta diagnóstico realizado na comunidade Bom Princípio, situada no estado do Maranhão, mostrando aspectos históricos, geográficos e

educacionais da comunidade. O estudo foi importante para diagnosticar e conhecer a história, as problemáticas e as dificuldades da comunidade.

O estudo denominado *Diagnóstico da comunidade Povoado Soinho*, dos autores Maria de Jesus Alves Cardoso, Leônidas Renan de Sousa Rodrigues, Ariclênes de Freitas, Rosana Leal e Weverton Nunes, apresenta um diagnóstico da comunidade rural Soinho, situada na zona rural de Teresina. Os dados apontam que é possível construir uma vida digna no meio campesino, sem esquecer das suas raízes e essências naturais, desde que o poder público garanta políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, entre outras.

A leitura crítica e reflexiva de cada uma das pesquisas aqui descritas proporcionou conhecimentos relevantes, razão pela qual agradecemos aos autores desta obra, ao tempo que reiteramos sentimento de alegria e honra pela oportunidade de novos aprendizados.

Profa. Dra. Raimunda Alves Melo
 Profa. Dra. Keylla Rejane Almeida Melo
 Prof. Esp. José Pereira Rodrigues da Silva

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
 >. Acesso em: 20 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. 2014. 163 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014.

PARTE I: EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS



Foto: Estudantes e professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo

CAPÍTULO I

PROJETO MEDIAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO: ENTRE SONHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Raimunda Alves Melo

Doutora e Mestra em Educação pela UFPI e Docente do Curso de Licenciatura
em Educação do Campo – UFPI.

E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO: ENTRE SONHOS

As políticas públicas educacionais destinadas a pessoas do campo carecem de duas lógicas fundamentais: *a universalização* - o acesso de todos à escola; e *a especificidade* – desenvolvimento de políticas e práticas que valorizem e integrem a realidade e a cultura das pessoas do campo no currículo escolar. Essa situação foi bastante agravada com a pandemia do coronavírus.

Considerando o exposto, o *Projeto Mediação para a Transformação*, uma ação de extensão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, objetiva implementar políticas e práticas educativas nas escolas do campo com vista à superação dos desafios da educação básica nos municípios parceiros: Juazeiro do Piauí, Piripiri, Miguel Alves, Novo Santo Antônio e São Miguel do Tapuio.

A elaboração do projeto partiu do pressuposto de que melhorar a qualidade da educação da educação básica no campo implica na implantação de uma política coordenada e sistêmica, com ações integradas, que tenham como eixo principal a formação continuada de dirigentes municipais de educação, gestores, coordenadores e professores, elaborada a partir da análise das experiências e necessidades reais do conjunto de educadores.

O Projeto *Mediação para a Transformação* contempla três ações de formação continuada para educadores do campo: a primeira voltada para dirigentes municipais de educação, presidentes de conselhos de educação e coordenadores

institucionais de políticas de educação do campo no âmbito das Secretarias Municipais de Educação dos municípios parceiros, visando o fortalecimento da competência técnica e liderança para a (re) organização da política educacional e do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

A segunda, destinada a gestores escolares e coordenadores pedagógicos, pretende ampliar conhecimentos e saberes na área da gestão do ensino e da aprendizagem e sensibilizá-los para lidar com os diversos aspectos que interferem no bom funcionamento da escola e sua relação com a comunidade, considerando os princípios propostos pela Educação do Campo. A terceira, destinada à formação de professores, objetiva estimular o desenvolvimento de estratégias metodológicas e avaliativas diversificadas que respeitem e valorizem a cultura do campo.

O projeto visa contribuir para a produção/ampliação de conhecimentos sobre a implementação de política pública de educação em escolas do campo com vista à superação dos desafios de acesso, permanência e sucesso na Educação Básica, bem como para mudar o cenário das escolas do campo onde residem e ou trabalham os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

Neste trabalho, apresentamos o diagnóstico da educação escolar destinada às populações camponesas, nos municípios parceiros, cujo propósito foi conhecer as demandas que interferem no processo de gestão educacional e que podem comprometer a sustentabilidade das ações propostas.

Os dados foram produzidos por meio do levantamento de informações em sites das seguintes instituições: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Observatório da Criança da Fundação Abrinq, Qedu - portal aberto de informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil, entre outros.

METODOLOGIA: PARA REALIZAR SONHOS

A proposta metodológica do projeto *Mediação para a Transformação* fundamenta-se nas proposições da pesquisa-ação,

que envolve estudos e a resolução de problemas. Thiollent (2011) aponta dois objetivos da pesquisa-ação, havendo relação entre eles: o objetivo prático, que tem o intuito de resolução de problemas, sendo o eixo principal da investigação, e o objetivo de conhecimento, que possibilita uma melhor obtenção das informações. Segundo Gaya et al (2008, p. 115-116), “é uma pesquisa predominantemente coletiva, que exige a participação dos atores sociais envolvidos no estudo e, além do mais, pressupõe a transformação nos níveis de consciência dos partícipes”.

As ações formativas têm como fundamentos teóricos e metodológicos a Pedagogia da Alternância, tendo em vista esta garantir a articulação entre teoria e prática em dois (2) momentos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). As atividades formativas do TE estão sendo desenvolvidas de forma online e presencial para estudos de temas relevantes à área da Educação do Campo; e as atividades do TC são destinadas a intervenções e práticas nas escolas do campo. Através das ações de formação continuada, os participantes estão tendo a oportunidade de conhecer os desafios das escolas do campo e intervir nessa realidade.

As ações formativas estão sendo desenvolvidas a partir das seguintes etapas: a) apresentação e discussão da realidade da educação no campo no âmbito dos municípios contemplados; b) análise das principais problemáticas e potencialidades para o acesso e a aprendizagem significativa dos estudantes do campo; c) discussão da legislação que trata sobre a Educação do Campo, propondo a regulamentação e institucionalização da Educação do Campo no âmbito municipal; d) orientações para a elaboração de um plano de trabalho para implementação das políticas de Educação do Campo no âmbito dos municípios contemplados; e) socialização de experiências que ilustrem as ações na área da Educação do Campo, refletindo as especificidades das políticas e das práticas; f) análise da proposta curricular municipal e orientações para que esta incorpore as especificidades das escolas do campo; g) ações formativas e orientações para as equipes gestoras.

A avaliação está sendo realizada ao longo de todo o processo formativo, através de eventos distintos e complementares entre si, objetivando identificar e efetuar correções e estabelecer estratégias frente às dificuldades e impasses verificados.

3 ENTRE DESAFIOS

Através de uma pesquisa bibliográfica, observou-se que os municípios contemplados com o projeto possuem uma economia predominantemente agrária, que interfere na cultura e nos modos de sobrevivência dos sujeitos. Todos os municípios parceiros possuem história de povoamento ligado à resistência camponesa, nos modos de ser, viver, lutar e sobreviver, razão pela qual é imprescindível estruturar o sistema de ensino de modo a reconhecer as especificidades dessas populações.

É importante destacar que o desenvolvimento econômico, social e cultural de um país, estado ou município, encontra-se diretamente vinculado à garantia de acesso e qualidade da educação. Desse modo, a escolarização é condição basilar para o desenvolvimento de trabalhos qualificados e participação ativa dos sujeitos na vida democrática, que requer o conhecimento e usufruto dos seus direitos, bem como dos seus deveres, motivo pelo qual os gestores públicos devem priorizar a educação escolar.

Considerando o exposto, buscamos conhecer a realidade educacional dos municípios contemplados no que se refere ao acesso à educação básica.

Quadro 1 - Caracterização das Redes Públicas de Ensino em 2020

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Nº DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	Nº DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO	Nº DE MATRÍCULAS NA EJA	Nº DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
JUZEIRO DO PIAUÍ	11 (08 escolas no campo)	233 (102 no campo)	764 (368 no campo)	239 (0 no campo)	192 (89 no campo)	66 (39 no campo)
MIGUEL ALVES	52 (43 no campo)	1.520 (1.008 no campo)	5.593 (3.531 no campo)	929 (412 no campo)	1.335 (421 no campo)	112 (86 no campo)

NOVO SANTO ANTÔNIO	05 (03 no campo)	142 (39 no campo)	472 (115 no campo)	84 (0 no campo)	460 (0 no campo)	34 (01 no campo)
PIRIPIRI	64 (28 no campo)	2.570 (579 no campo)	7.998 (2.281 no campo)	2.275 (177 no campo)	903 (203 no campo)	500 (131 no campo)
SÃO MIGUEL DO TAPUIO	30 (20 no campo)	696 (350 no campo)	2.133 (1.070 no campo)	738 (130 no campo)	656 (221 no campo)	124 (59 no campo)

Fonte: das pesquisadoras (2021).

Nos municípios parceiros, a rede pública municipal é responsável, prioritariamente, pelo atendimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e a rede estadual pelo atendimento dos estudantes matriculados no Ensino Médio. Em Novo Santo Antônio e Juazeiro do Piauí, a oferta de matrículas na educação básica é exclusividade pública, não existindo escolas particulares. Com exceção do município de Piripiri, todos os demais possuem o maior número de escolas situadas no campo. Os municípios de Juazeiro do Piauí e Novo Santo Antônio não possuem escolas de Ensino Médio em áreas rurais. Miguel Alves possui uma rede escolar predominantemente rural no que se refere às matrículas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Regular.

A respeito da importância do acesso, ressaltamos que a educação escolar é um direito fundamental e essencial ao ser humano, razão pela qual a gestão pública tem o dever de garanti-lo. Tal prerrogativa encontra-se explícita na legislação educacional brasileira, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394/96), segundo a qual “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”.

Com o propósito de melhor ilustrar a situação de cada município, apresentamos o quadro abaixo, que contempla dados sobre as taxas de atendimento da população estudantil por etapa de ensino.

Quadro 2 - Caracterização das Redes Públicas de Ensino em 2020

TAXA DE ATENDIMENTO	JUAZEIRO DO PIAUÍ	MIGUEL ALVES	NOVO SANTO ANTÔNIO	PIRIPIRI	SÃO MIGUEL DO TAPUIO
Taxa de matrícula em creche	24,9 (ABRINQ, 2020) 44,0 (MEC)	17,5 (ABRINQ, 2020) 13,3 (MEC)	45,5 (ABRINQ, 2020). 36,6 (MEC)	27,8 (ABRINQ, 2020). 45,3 (MEC)	31,3 (ABRINQ, 2020). 19,6 (MEC).
Taxa de matrícula em pré-escola	71,6 (ABRINQ, 2020) 97,8 (MEC)	84,5 (ABRINQ, 2020) 86,4 (MEC)	68,9 (ABRINQ, 2020). 80,4 (MEC)	98,2 (ABRINQ, 2020). 83,9 (MEC)	71,8 (ABRINQ, 2020). 85,0 (MEC)
Taxa de matrícula no ensino fundamental	99,1	96,6	96,5	97,3	97,5
Taxa de matrícula no ensino médio	83,6	83,7	91,7	83,9	84,3
Taxa de matrícula na educação integral/ensino fundamental	21,5 0 (2020)	8,8 100,0 (ABRINQ, 2020)	0,0	6,0 771 (2020)	4,7 439 (2020)
Taxa de matrícula na educação especial	78,7	69,3	88,9	84,5	82,1

Fonte: Ministério da Educação (2013).

Segundo as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014), os municípios precisam garantir que até 2025, no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos estejam matriculadas em creches e 100% de 4 e 5 anos acessando pré-escolas. Em todos os municípios parceiros, os gestores públicos precisarão ampliar as matrículas na Educação Infantil para que, de fato, essas metas sejam alcançadas. Tal questão implica na realização de minicensos seguidos de busca ativa, uma vez que as evidências apontam que os déficits de atendimento ocorrem principalmente em áreas rurais mais distantes e isoladas.

A respeito do atendimento escolar em áreas rurais, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu Art. 3º, define que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser oferecidos sempre nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (BRASIL, 2008).

A indisponibilidade de instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental em áreas rurais ancora-se em dois argumentos utilizados por gestores públicos: o primeiro, refere-se à insuficiência de recursos públicos para custear escolas com poucas crianças, já que o financiamento federal ocorre através de per capita; e o segundo, refere-se à baixa qualidade da educação em turmas multisseriadas. A respeito dessa questão, a Resolução supracitada informa que as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Dessa forma, os dirigentes municipais de educação precisam reorganizar a política educacional municipal, considerando as especificidades das escolas do campo e da cidade, realizando minicensos, busca ativa, reabertura de escolas, suporte metodológico e infraestrutura para as escolas multisseriadas, de modo a ampliar as matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando as normativas legais, evitando longos deslocamentos em transportes irregulares que transitam em estradas perigosas, situação que colabora diretamente para a falta de acesso à Educação Infantil, principalmente em áreas rurais.

Ao longo da história do Brasil, a disponibilidade de educação escolar para as populações camponesas sempre foi discriminatória e injusta, resultando numa histórica negação de direitos, cujos reflexos são evidenciados nos dados de acesso à escola. A título de ilustração, pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) intitulada “O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (2014)” comprova que uma das mais visíveis desigualdades educacionais do país refere-se à ocupação das escolas públicas em relação à sua localização.

Segundo esta pesquisa, nas áreas urbanas, 20,2% das crianças frequentam creches, na zona rural são apenas 8,8%. O acesso escolar de crianças de 4 a 6 anos representa 80,49% nas áreas urbanas e apenas 66% nas áreas rurais. Em áreas urbanas

metropolitanas, 57,3% dos adolescentes estão no Ensino Médio, enquanto na zona rural são 35,7%, ou seja, 21,6 pontos percentuais a menos.

A garantia da escolarização das pessoas do campo nas comunidades onde vivem é referenciada pelos dirigentes municipais de educação como um dos principais desafios da política educacional. A saída encontrada pela gestão pública para diminuir os custos com a manutenção das escolas, bem como melhorar a qualidade da educação, é o fechamento. Para melhor compreensão dessa problemática, o Quadro 3 contempla informações a respeito do fechamento das escolas nos últimos 10 anos.

Quadro 3 - Fechamento de escolas do campo - 2010 e 2020

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS EM 2010	Nº DE ESCOLAS EM 2020	NÚMERO E % DE ESCOLAS FECHADAS
Juazeiro do Piauí	18 escolas	08 escolas	10 escolas (55,5%)
Miguel Alves	82 escolas	43 escolas	39 escolas (47,5%)
Novo Santo Antônio	08 escolas	03 escolas	05 escolas (62,5%)
Piripiri	55 escolas	28 escolas	27 escolas (49%)
São Miguel do Tapuio	44 escolas	20 escolas	24 escolas (54,5%)
TOTAL	207 escolas	102 escolas	105 escolas (50,7%)

Fonte: Qedu - Dados de 2010 a 2020.

Conforme dados do Quadro 3, em dez anos, foram fechadas 50,7% das escolas situadas no campo. Nos municípios de Juazeiro do Piauí, Novo Santo Antônio e São Miguel do Tapuio os índices são superiores a 54% das escolas.

Segundo pesquisadores (TRINDADE; WERLE, 2012), em alguns casos, o fechamento deve-se à nucleação, processo por meio do qual, várias escolas pequenas são unidas a uma escola polo. Em outros casos, as escolas são fechadas devido ao

isolamento e à grande distância fazendo com que os alunos se desloquem diariamente até as escolas da cidade. O fechamento das escolas também ocorre devido à infraestrutura precária, à falta de investimentos do poder público que alega o alto custo por estudante do campo.

Essa nucleação ocorre sob a crença de melhoria da qualidade da educação, mas não é o único motivo para o fechamento das escolas do campo. O poder público também afirma que a municipalização do Ensino Fundamental ampliou o ônus para as prefeituras, dificultando a oferta de vagas e a manutenção de escolas no campo, tendo em vista que a maioria delas possui um número reduzido de alunos, fato que compromete o financiamento nesse âmbito, conforme descrito em parágrafos anteriores.

Essa situação tem contribuído para a aceleração do êxodo rural, do abandono escolar e do esvaziamento da identidade cultural do campo, fazendo com que, a cada dia, a população migre para a cidade e reduza o número de alunos nas escolas. Essa situação é potencializada pela fragilização da agricultura familiar camponesa como fonte de sobrevivência das famílias e permanência no campo e pela ausência de políticas públicas de Educação do Campo.

Todavia, essa questão remete à concepção que preside a política educacional, inclusive no Ministério da Educação, em que impera a falta de sintonia com as especificidades que permeiam o território rural; e uma concepção elitista, que insiste em negar os direitos dos camponeses, provocando situações desumanizantes, que é submeter crianças a se deslocarem diariamente em transportes inadequados, colocando em risco sua integridade física. Segundo Trindade e Werle (2012, p. 43):

A lógica que gera e leva medidas de fechamento e nucleação ou agrupamento de escolas vai ao encontro da cada vez mais abrangente urbanização do campo. As políticas governamentais atuais levam a que tais processos se tornem cada vez mais intensos.

Com vistas à superação do problema de fechamento de escolas no campo, foi aprovada, em 27 de março de 2014, a Lei

12.960, que altera o Artigo 28 da LDB, aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento de escolas rurais. Com essa mudança, é necessário que um órgão normativo do sistema de ensino, como os Conselhos Municipais de Educação, se manifeste a favor ou contra o fechamento de uma escola, posto que, segundo este dispositivo legal, faz-se necessário ouvir a comunidade escolar e a apresentação de justificativa formal pela Secretaria de Educação do estado ou do município, antes de se efetivar o referido fechamento. Trindade e Werle (2012, p. 36) esclarecem que “é necessário não só denunciar o fechamento de escolas rurais, mas também pensar algumas alternativas de recomposição destes espaços que perdem suas escolas e, com elas, uma parte importante de sua identidade”.

Viver no campo com dignidade, manter o campo como espaço de vida, de cultura e de produção de alimentos depende da disponibilização de políticas públicas, da transmissão de conhecimentos e saberes repassados de geração em geração, com vistas a assegurar a transição. Ao contrário disso, quando se fecha escolas, quando não se assegura políticas fundamentais nas áreas de saúde, educação, habitação, reforma agrária, agricultura familiar camponesa, entre outras, os gestores públicos contribuem diretamente para o esvaziamento do campo.

No Brasil, em pleno século XXI, a educação escolar ainda é desigualmente distribuída, e o acesso a ela depende de fatores como classe socioeconômica, região, sexo, etnia, entre outras questões. Passamos a vivenciar uma heterogeneidade provocada pela atual fragmentação da estrutura do sistema escolar brasileiro em várias redes, reproduzindo e acentuando as desigualdades sociais e comprometendo o desenvolvimento econômico e social do país.

Nos municípios que compõem o presente estudo, dados da Campanha do Unicef *Fora da Escola não Pode* evidenciam que a população do campo, com faixa etária de 0 a 17 anos, negros, filhas de família que sobrevivem com até um salário mínimo, são aqueles que, predominantemente, estão fora da escola. Contudo, sabemos que o direito à educação escolar também é negado

quando as crianças vão para a escola, mas não aprendem. Nos últimos anos, as políticas públicas de educação têm procurado responder alguns desafios, entre eles, a busca de qualidade para o ensino evidenciada pelo direito de aprender.

Com o propósito de conhecer os dados de rendimento escolar de escolas do campo e da cidade, apresentamos os Quadros 4 e 5. É válido ressaltar que decidimos coletar dados do ano de 2019, uma vez que, nos anos de 2020 e 2021, contexto da pandemia do coronavírus, e conseqüente desenvolvimento do ensino remoto, o Conselho Nacional de Educação orientou que as redes de ensino e escolas evitassem o máximo possível reprovar os estudantes.

Quadro 4 - Dados de rendimento escolar no ano de 2019 (%) – anos iniciais do Ensino Fundamental

DADOS DE RENDIMENTO	JUAZEIRO DO PIAUÍ	MIGUEL ALVES	NOVO SANTO ANTONIO	PIRIPIRI	SÃO MIGUEL DO TAPUIO
APROVAÇÃO	UR 92,5	UR 82,1	UR 92,9	UR 91,3	UR 99,1
	RU 94,4	RU 88,6	RU 96,0	RU 90,9	RU 98,4
REPROVAÇÃO	UR 7,0	UR 16,7	UR 7,1	UR 8,4	UR 0,9
	RU 5,6	RU 10,3	RU 4,0	RU 8,7	RU 1,6
ABANDONO ESCOLAR	UR 0,4	UR 1,2	UR 0	UR 0,3	UR 0,0
	RU 0	RU 1,0	RU 0	RU 0,4	RU 0,0

Fonte: Dados do QEdu (2019). Legenda: UR urbano RU rural

Conforme dados do Quadro 4, não existem disparidades entre os dados de rendimento das escolas situadas no campo e na cidade no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em alguns casos, as escolas camponesas se sobressaem em alguns aspectos, como por exemplo: em Juazeiro do Piauí, Miguel Alves e Novo Santo Antônio os dados de aprovação das escolas do

campo são superiores aos das escolas urbanas. O mesmo ocorre com a diminuição dos dados de reprovação e abandono escolar.

Esses dados contribuem para a desconstrução do preconceito de que os alunos do campo possuem baixo desempenho e que as escolas do campo possuem pouco potencial para garantir a aprendizagem dos estudantes. Ao contrário disso, mesmo possuindo condições de trabalho inferiores às aquelas disponíveis na cidade, as escolas do campo se sobressaem em dados de rendimento escolar.

Quadro 5 - Dados de rendimento escolar no ano de 2019 (%) – anos finais do Ensino Fundamental

DADOS DE RENDIMENTO	JUAZEIRO DO PIAUÍ	MIGUEL ALVES	NOVO SANTO ANTONIO	PIRIPIRI	SÃO MIGUEL DO TAPUIO
APROVAÇÃO	UR 92,2	UR 88	UR 83,1	UR 88,0	UR 98,1
	RU 92,7	RU 84,6	RU 96,4	RU 92,0	RU 98,2
REPROVAÇÃO	UR 7,0	UR 10,0	UR 16,9	UR 10,7	UR 1,4
	RU 5,1	RU 10,9	RU 3,6	RU 6,3	RU 1,5
ABANDONO ESCOLAR	UR 0,8	UR 2,0	UR 0,0	UR 1,3	UR 0,5
	RU 2,2	RU 4,5	RU 0	RU 1,7	RU 0,2

Fonte: QEdU (2019). Legenda: UR urbano RU rural

Conforme dados do Quadro 5, não existem grandes discrepâncias entre os dados de rendimento escolar nos anos finais do Ensino Fundamental quanto à localização geográfica. Nos municípios de Juazeiro do Piauí, Novo Santo Antônio, Piripiri e São Miguel do Tapuio a aprovação escolar em escolas do campo é um pouco mais elevada do que nas escolas urbanas. Já o abandono escolar apresenta-se um pouco mais elevado nas escolas camponesas de Juazeiro do Piauí, Miguel Alves e Piripiri, mas sem muita discrepância.

A efetivação do direito à educação para as comunidades camponesas compreende grandes desafios, os quais perpassam o

acesso, os aspectos pedagógicos e a infraestrutura. A disponibilização de condições de trabalho para os professores e de aprendizagem para os estudantes são de fundamental importância para garantir amplas possibilidades a uma educação com qualidade socialmente referenciada, evitando a evasão escolar, a reprovação e falta de aprendizagem compatível com a série/ano.

No tocante a esta questão, existem enormes desafios a serem superados, sobretudo nas escolas do campo, conforme aponta dados do Quadro 6.

Quadro 6 - Infraestrutura das escolas do campo

MUNICÍPIO	QUADRA DE ESPORTE	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SALA DE AEE	SALA DE PROF	SALA DE LEITURA	SALA DE DIRETORIA	SANITÁRIO DENTRO DO PRÉDIO
JUAZEIRO DO PIAUÍ	1(50%) U	0% U	1(50%) U	2(100%) U	0% U	2(100%) U	2(100%) U
	0% R	0% R	0% R	2 (22%) R	0% R	5 (56%) R	6 (76%) R
MIGUEL ALVES	14% U	57% U	0% U	43% U	14% U	100% U	100% U
	20% R	10% R	0% R	27% R	0% R	78% R	88% R
NOVO SANTO ANTÔNIO	1(100%) U	0% U	1(100%) U	1(100%) U	0% U	1(100%) U	1(100%) U
	1 (33%) R	0% R	0% R	1 (33%) R	0% R	2 (76%) R	3 (100%) R
PIRIPIRI	42% U	31% U	46% U	88% U	46% U	100% U	100% U
	46% R	0% R	4% R	15% R	19% R	54% R	100% R
SÃO MIGUEL DO TAPUIÓ	1 (13%) U	3 (38%) U	1 (13%) U	2 (25%) U	2 (25%) U	8(100%) U	8(100%) U
	4 (20%) R	3 (15%) R	0% R	6 (30%) R	0% R	16 (80%) R	17 (85%) R

Fonte: Dados do QEdU (2020). Legenda: U urbano R rural

As escolas situadas nessas áreas apresentam, entre outros problemas: insuficiência de instalações físicas, dificuldades de acesso de alunos e professores devido à falta de transporte escolar adequado. Segundo Trindade e Werle (2012, p. 35), “[...] o aluno do campo muitas vezes é prejudicado pela necessidade de trabalhar já, desde tenra idade, enfrentando grandes dificuldades para chegar à escola e se manter na escola, sofrendo com as discrepâncias de idade e poucas condições de infraestrutura”.

Os problemas educacionais da escola do campo extrapolam o âmbito quantitativo (matrícula, analfabetismo) e se fazem presentes também em termos de qualidade socialmente referenciada, tendo em vista que a maioria das escolas não oferece condições necessárias para garantir a aprendizagem dos estudantes. Além disso, os currículos não consideram a significância da abordagem metodológica e dos conhecimentos escolares trabalhados, prevalecendo, predominantemente, a oferta de uma educação descontextualizada e que não valoriza os saberes da cultura camponesa, como parte integrante do currículo escolar.

Assim, outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos precisam ser garantidos para suprir os conhecimentos e saberes que o livro não oferece. Além disso, os sistemas municipais de educação precisam elaborar e aprovar orientações legais sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, cumprindo as determinações do artigo 28 da LDB, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), do Decreto n. 7.352/2010, entre outros.

POSSIBILIDADES

Após a apresentação desse diagnóstico, os municípios parceiros foram orientados a elaborarem um plano de trabalho da Educação do Campo com vistas à superação das problemáticas evidenciadas. Além disso, a equipe do projeto *Mediação para a Transformação* apresentou as seguintes sugestões:

a) Disponibilização de um setor específico para o atendimento das demandas das escolas do campo, com ênfase nas necessidades

das turmas multisseriadas, cuja equipe seja responsável pela organização do planejamento mensal ou quinzenal, incluindo a proposição de materiais didáticos e pedagógicos específicos;

b) Criação de Grupo de Trabalho em Educação do Campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela elaboração, organização e acompanhamento das políticas públicas educacionais voltadas para escolas situadas em área rural. Esse grupo, em parceria com os membros do Conselho Municipal de Educação, deverá elaborar coletivamente Diretrizes Municipais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

c) Realização de estudos sobre os conhecimentos e saberes da cultura camponesa como forma de valorizar e reconhecer os traços históricos, geográficos e culturais da cultura do homem e da mulher do campo. Em âmbito escolar, isso poderá ser feito por meio da produção de calendários socioculturais, contando com a participação de estudantes e professores;

d) Análise da Proposta Curricular do Município para conhecer as proposições que se referem às orientações sobre a Educação do Campo. Caso fique evidente, realizar as adequações na Proposta Curricular do Município de modo a contemplar orientações sobre a Educação do Campo;

e) Atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, considerando as orientações legais dessa modalidade/concepção de educação. Essa ação deverá ser liderada pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos;

f) Definição, em âmbito do currículo escolar, da abordagem dos conhecimentos que tratem sobre a história e caracterização cultural e geográfica do município, podendo ser através de um componente curricular ou de projetos didáticos;

g) Realização de formação de professores sobre como relacionar os conhecimentos escolares aos saberes locais dos estudantes e de suas comunidades;

h) Realização de microcenso educacional para identificar crianças com faixa etária de 2 a 17 anos que não estejam matriculadas e frequentando as escolas;

i) Realização de busca ativa para matricular crianças com faixa etária de 2 a 17 anos em escolas mais próximas às suas residências, monitorar a frequência e mobilizar o Conselho Tutelar para que acompanhe os casos de alunos faltosos e desistentes, garantindo a conclusão do Ensino Fundamental regular ou através da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

j) Em locais de difícil acesso, reabrir, reformar e adaptar as escolas para o atendimento às crianças da Educação Infantil que não podem ser transportadas;

l) Estruturação de uma política de formação continuada de professores das escolas do campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, o município poderá fazer a adesão ao Programa Escola da Terra, voltado para o atendimento das classes multisseriadas e participar de programas de extensão oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES);

m) Aquisição e ou elaboração de materiais didáticos fundamentados a partir das proposições da Educação do Campo: projetos, sequências didáticas, paradidáticos, livros de literatura infantil, guias de orientação para a prática educativa escolar. Essa ação poderá ser desenvolvida via formação dos professores, entre outras estratégias;

n) Realização de um levantamento que evidencie as condições de infraestrutura das escolas do campo, especificando e priorizando aquelas que necessitam de reforma e ampliação. Incluir as demandas de infraestrutura das escolas no Plano de Ações Articuladas (PAR);

o) Implementação de acompanhamento pedagógico mensal personalizado para as escolas do campo;

p) Realização de um projeto municipal de monitoria interna e externa e implantação de cantinhos de aprendizagem nas turmas multisseriadas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O projeto *Mediação para a Transformação* encontra-se em desenvolvimento e, apesar de muitos desafios, já é possível perceber alguns avanços na implementação das ações supracitadas.

Esperamos que, ao final do projeto, os participantes: conheçam as bases teórico-metodológicas que norteiam concepções e práticas de Educação do Campo; melhorem a prática educativa colocando-a a serviço de uma educação crítica e comprometida com a formação cidadã; assumam o papel de mediadores entre a compreensão cultural dos estudantes e os conhecimentos científicos; desenvolvam pesquisas educacionais que contribuam para que as políticas educacionais avancem em acesso e qualidade social; e implementem políticas públicas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decret o/d7352.htm>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

TRINDADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção: In: SOUZA, E. C. de. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: Ed. UFBA, 2012.

CAPÍTULO II

PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO PIAUÍ: AMPLIAÇÃO DO NÍVEL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Keylla Rejane Almeida Melo

Doutora em Educação pela UFU e Professora do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um dos pilares da qualidade da educação escolar. Em se tratando de Educação do Campo, paradigma educativo ainda em construção, esse processo formativo faz-se ainda mais fundamental. Nesse ínterim, o Programa Escola da Terra apresenta-se como uma política pública de formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas de escolas do campo. Esse Programa é financiado e orientado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Universidades Federais, responsáveis pela formação pedagógica, e com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O objetivo do Programa é promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, dirigindo sua atuação às classes multisseriadas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (MEC, 2018).

Importante destacar a conquista que foi a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que articulou diversas ações com o intuito de assegurar a melhoria do ensino nas escolas do campo em todas as etapas e modalidades, envolvendo a formação dos professores. O Programa Escola da Terra é uma das ações do Pronacampo.

No Piauí, o Programa Escola da Terra foi/está sendo organizado da seguinte forma:

- 1) a primeira edição do aperfeiçoamento (anos 2017/2018) em municípios do Território Entre Rios (Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União), com a oferta de 200 vagas, sendo formados 174 professores/as;
- 2) a segunda edição do aperfeiçoamento (anos 2020/2021) em municípios do Território dos Cocais (Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, São João do Arraial), com a matrícula inicial de 151 professores/as, sendo 121 concludentes;
- 3) a primeira edição do curso de pós-graduação em nível de especialização (ano 2022) é uma experiência-piloto de continuidade da formação. Os 295 professores formados em nível de aperfeiçoamento puderam concorrer às 50 vagas ofertadas. O curso está sendo desenvolvido em dois polos: Teresina e Esperantina, visando facilitar o acesso, já que os professores cursistas pertencem a dois Territórios.

Este trabalho visa, portanto, analisar a experiência implementada no Piauí, desenvolvidas nas duas primeiras edições em nível de aperfeiçoamento, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, atualmente, está sendo executada em nível de especialização, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), também da UFPI.

Como experiência-piloto, esse processo formativo integra os dois níveis (aperfeiçoamento e especialização) num processo continuado de profissionalização docente, oportunizando o aprofundamento de estudos na área da Educação do Campo e a consequente melhoria das práticas docentes em escolas do/no campo, mais especificamente em classes multisseriadas.

A experiência vivenciada vem mostrando a importância do investimento público em formação continuada dos educadores do campo, tendo em vista a materialização dos princípios e práticas que regem o paradigma educativo da Educação do Campo, que propõe uma educação específica, vinculada ao contexto de vida e de trabalho dos sujeitos, com vistas à emancipação das populações camponesas.

METODOLOGIA DA FORMAÇÃO

O Programa Escola da Terra desenvolve-se por meio da Pedagogia da Alternância, articulando dois tempos/espços formativos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Begnami (2019) destaca as potencialidades que a Pedagogia da Alternância traz para a materialização da Educação do Campo: desafia a fragmentação e hierarquização dos conhecimentos; permite o diálogo e a troca de saberes; amplia as formas, lugares e tempos de ensino e aprendizagem.

O objetivo dessa organização metodológica, portanto, é uma formação integral, em que os conhecimentos teóricos aprimorem a prática e esta faça avançar a produção de conhecimentos teóricos, numa sequência de aprendizagens que acontece de forma coletiva.

Para o alcance desse objetivo, a proposta pedagógica do Curso, em ambos os níveis de formação, sugere que os processos educativos promovam a integração entre a universidade e as escolas do/no campo de educação básica.

Essa integração permite que as experiências trazidas pelos(as) educadores(as) sejam expandidas, que a especificidade do contexto de atuação do professor seja assegurada, resultando em transformações na prática docente, já que o processo formativo põe em movimento a materialização dos princípios e práticas da Educação do Campo.

As atividades do Tempo Universidade são encontros mensais realizados aos finais de semana, onde são trabalhados os componentes curriculares, organizados em módulos de formação.

O Tempo Comunidade consiste na realização de uma atividade no espaço socioprofissional dos(as) educadores(as) cursistas, sendo, por exemplo, o diagnóstico de realidade, aplicação de projetos e sequências dialéticas planejadas no TU, levantamento e reflexão de problemas educacionais das escolas do campo, etc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação do Campo constitui-se como um referencial teórico-metodológico específico para o norteamento das práticas pedagógicas de escolas do campo. Sendo um paradigma em construção, que visa um modelo de educação diferente do que tradicionalmente mantém-se como hegemônico nas escolas, é um desafio materializá-lo na prática educativa, pois exige uma articulação consciente entre teoria e prática.

Sendo, portanto, uma política pública e modalidade de ensino instituída recentemente (RODRIGUES; BONFIN, 2017), é fundamental que haja processos formativos que deem conta de efetivá-la na prática social. Dessa forma, o papel das universidades é condição primordial para a realização desses processos de forma continuada.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), no seu Art. 61, § único, define a importância da qualificação profissional docente, explicitando os fundamentos da formação dos profissionais de educação, visando atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a saber:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu Art. 6º, ao tratar da política de formação de professores para a Educação Básica, expõe como um dos seus princípios a formação continuada, “que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa

e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente” (BRASIL, 2019, s/p).

Portanto, a formação continuada não pode ser uma tentativa de colonização de saberes. Ao contrário, deve partir da problematização conjunta da realidade dos/as professores/as e estudantes, que são sujeitos de experiências a serem consideradas no enriquecimento do processo formativo, primando, substancialmente, pela articulação indissociável entre teoria e prática.

O Art. 28 da LDB traz, ainda, a necessidade de formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, ao estabelecer o direito das populações camponesas a uma educação escolar adequada às suas peculiaridades regionais e de vida. Nessa perspectiva, o Art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Tendo em vista que o Programa Escola da Terra é uma política pública de formação de professores, é fundamental que se direcione para garantir, na prática social, as conquistas asseguradas pela legislação, que, conforme explicitado, determina que o povo do campo tenha um modelo de educação situado em seu contexto de vida e trabalho.

Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo requer uma formação teórico-prática sólida dos/as professores/as, sendo a Universidade o *locus* privilegiado de oferta dessa formação. No caso da UFPI, esta instituição acumula experiências de formação inicial e continuada de professores em diversas áreas do conhecimento, com destaque, neste trabalho, para a área da Educação do Campo, com a implementação, por exemplo, de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em quatro *campi* e de cursos de Especialização em Educação do Campo.

Assim, a UFPI, com o apoio financeiro do MEC, e em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (Seduc/PI) e Secretarias de Educação dos municípios participantes,

implementou as duas edições em nível de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra, respectivamente, nos períodos 2017/2018 e 2020/2021.

Nas duas edições, o conteúdo da formação foi organizado em cinco módulos, contemplando: 1) Organização do Trabalho Pedagógico em classes multisseriadas: planejamento, avaliação e currículo; 2) Alfabetização e Letramento; 3) Matemática; 4) Ciências Humanas; 5) Ciências da Natureza. Todos os módulos foram elaborados pela equipe pedagógica, considerando a realidade local.

Na primeira edição, o Calendário Sociocultural foi a proposta didático-pedagógica central, respaldada na Pedagogia Freireana. Bonfim e Melo (2022, p. 12), citando Melo e Melo (2020), esclarecem: “A organização curricular por meio do Calendário Sociocultural considera as especificidades do contexto camponês sem minimizar o papel da escola de se ocupar do ensino”. Segundo os autores, “nessa proposta de organização curricular, as diferentes áreas do conhecimento vão se articulando em torno dos temas definidos coletivamente”, oriundos de um estudo aprofundado da realidade do entorno da escola. (BONFIM; MELO, 2022, p. 13).

Na segunda edição, o trabalho formativo foi fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, dando destaque às sequências didáticas como forma de organização didático-pedagógica para o trabalho educativo em classes multisseriadas de escola do campo. Bonfim e Melo (2022, p. 14) explicam:

[...] na segunda edição do PET no Piauí, projetada em 2020 e desenvolvida em 2021, manteve-se o conteúdo da formação, mas optou-se por modificar a forma de organização, e assumir, fundamentalmente, a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico-metodológico, prezando pelo seu aprofundamento teórico e aplicação prática, de modo que contribua para a promoção de uma prática pedagógica nas escolas do campo que se dê na direção da formação humana, conforme propõe o paradigma educativo da EdoC.

Um aspecto importante enfatizado em ambas as edições do aperfeiçoamento foi o afastamento da organização do trabalho pedagógico desenvolvida na forma seriada. Isto é, considerando que o curso é voltado para a atuação de professores em classes multisseriadas, é fundamental que sejam apresentadas outras estratégias de ensino/aprendizagem divergentes daquelas utilizadas nas classes seriadas.

Dessa forma, há uma diversidade de arranjos da turma que pode ser explorada pelos/as professores/as, que não seja por série, mas por nível de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a formação ofereceu aos/às professores/as cursistas a oportunidade de diagnosticarem os diferentes níveis existentes em suas turmas e organizarem seus planejamentos/intervenções a partir deles.

Ao avaliarem a formação desenvolvida em nível de aperfeiçoamento pelo Escola da Terra no Piauí, Bonfim e Melo (2022, p. 16) afirmam que muitos professores/as cursistas encantaram-se “ao perceberem que a hegemonia da seriação tinha silenciado as possibilidades de criação de novas práticas centradas nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”.

Diante do exposto, percebe-se que a formação empreendida se desenvolve de forma situada, contextualizada à realidade do campo e das classes multisseriadas. Porém, desvincular-se das práticas cristalizadas da educação escolar seriada é um processo longo e complexo, o que levou o MEC, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), a propor às Universidades o desafio de promover a continuidade dos estudos, em nível de especialização, a uma parte desses cursistas com certificação no aperfeiçoamento.

A proposição tinha como objetivos o aprofundamento dos conhecimentos e práticas construídos, visando o aprimoramento didático-pedagógico desses profissionais, com impactos positivos efetivos no fortalecimento da Educação do Campo e das escolas localizadas no campo; no redimensionamento de suas práticas; e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo como foco tais objetivos, a equipe de formação da UFPI organizou o Curso em cinco componentes curriculares dando continuidade ao processo formativo: 1) Fundamentos histórico-políticos da Educação do Campo; 2) Fundamentos pedagógicos da Educação do Campo; 3) Didática da Alfabetização e Letramento na Educação do Campo; 4) Didática de Geografia e História na Educação do Campo; 5) Didática de Ciências e Matemática na Educação do Campo. Além do estudo desses componentes, há a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, que está sendo construído ao longo dos estudos, cuja ênfase é a prática pedagógica.

Os estudos teóricos levam ao aprimoramento das práticas docentes, visando a materialização de princípios da Educação do Campo, de modo que outra visão seja inaugurada em relação às escolas localizadas no campo, sobretudo aquelas que possuem classes multisseriadas, compreendendo-se que a precariedade que as constitui historicamente é resultado da falta de investimentos por parte do poder público.

A oferta de formação continuada pela Universidade pode, portanto, fortalecer as relações desta instituição com as escolas de Educação Básica, contribuindo, sobremaneira, para uma formação mais condizente com as necessidades das escolas e dos estudantes por elas atendidos, bem como para contribuir com o aprimoramento das práticas educativas, sobretudo a prática docente.

Segundo Prada (1997, p. 88), a formação continuada configura-se como um processo formativo que visa “alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem”. Foi nesse sentido que o Programa Escola da Terra está possibilitando aos docentes a ampliação do nível de formação visando aprofundar conhecimentos e ressignificar suas práticas, dando visibilidade à Educação do Campo nos municípios beneficiários da política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental que os(as) educadores(as) do campo participem de processos formativos que aprimorem as suas práticas, tendo em vista que, de uma forma geral, as escolas localizadas no campo foram negligenciadas pelos gestores públicos ao longo da história da educação brasileira.

Porém, os movimentos sociais do campo, ao gestarem um paradigma educativo específico para a realidade campesina, colocam professores/as e estudantes no centro do debate educacional, pressionando o Estado a instituir políticas públicas, como é o caso do Programa Escola da Terra.

Porém, mais professores/as precisam ser contemplados com a continuidade de estudos, de modo que se ampliem as formas de educação escolar condizentes com os fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo.

Dessa forma, é salutar enfatizar que, junto à formação continuada, é urgente a implementação de outras ações, como a melhoria da infraestrutura física, materiais didáticos e recursos pedagógicos próprios, acompanhamento, entre outros.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância em Movimento. In: MOLINA, Mônica C; MARTINS, Maria de Fátima A (Orgs.).

Formação de Professores: reflexões sobre as experiências em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BONFIM, L. J. S.; MELO, K. R. A. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis, v. 7, e13839, 2022. pp. 1-27. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13839/20210>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <
[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.p
df](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes operacionais para a

educação básica nas escolas do campo. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2022.

MEC. Escola da Terra, 2018. Secad – Educação Continuada.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PRADA, L. E. A. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIN, H. C. C. A Educação do

Campo e seus aspectos legais. 2017. Disponível em:
[25287_12546.pdf \(bruc.com.br\)](http://bruc.com.br/25287_12546.pdf). Acesso em: 26 ago. 2021.

CAPÍTULO III

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SINDICAIS RURAIS NO ENFRENTAMENTO AO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO ENTRE RIOS

Eliana de Oliveira Silva

Graduada em Licenciatura em Educação do *Campo/Ciências da Natureza/UFPI*
e Especialista em educação infantil e séries iniciais

eliana.os@hotmail.com

Raimunda Alves Melo

Doutora e Mestra em Educação pela UFPI e Docente do Curso de Licenciatura
em educação do Campo – UFPI. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br

Elenice Oliveira de Andrade

Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

elenice-iasmin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais organizados, principalmente após a publicação da Constituição Federal de 1988, vêm lutando pela implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade cultural dos educandos, seus anseios e necessidades de formação para a vida, pelo reconhecimento do campo como espaço de cultura, de protagonismo e de luta.

Suas lutas pela defesa da terra, constituição do território camponês e emancipação de seus trabalhadores, aos poucos vêm sendo empoderadas também pela proposição de uma nova concepção de educação, a Educação do Campo, uma proposta que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura.

Em âmbito educacional, estas lutas buscam superar problemas históricos da educação brasileira, que são mais graves na escola do campo, entre eles: dificuldades de acesso à escola, fechamento de escolas, escassez de recursos para a manutenção das escolas, organização curricular descontextualizada, entre outros (MELO, 2014).

A propósito, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são importantes, pois carregam bandeiras da luta popular para que os diversos entes administrativos assumam a responsabilidade e o dever de garantir políticas públicas para os sujeitos do campo. Reforça que as políticas públicas específicas para os povos do campo são resultado da luta dos movimentos sociais que geram forte pressão sobre os estados brasileiros.

Apesar dessa luta, o cenário educacional das escolas do campo no Estado do Piauí vem sendo marcado por uma realidade dúbia. De um lado, pela luta dos movimentos sociais organizados, que reivindicam a oferta de uma educação de qualidade oferecida no campo, com oportunidade de prosseguimento nos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania. Do outro lado, por uma histórica negação de direitos sociais que, embora tenha melhorado em alguns aspectos, ainda permanece até os dias atuais, evidenciada, principalmente, pelo fechamento das escolas.

Tal fato pode ser constatado em diagnóstico sobre o fechamento das escolas do campo no estado do Piauí, onde foram fechadas 2.315 no período de 2010 a 2020, um índice de quase 46% do total, em dez anos, como mostra dados do Qedu¹.

Considerando o exposto, a presente pesquisa partiu do seguinte problema: como os movimentos sindicais rurais vêm lutando para conter o fechamento de escolas do campo no Território Entre Rios? A definição do problema da pesquisa aflorou a partir de vivências como funcionária da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores (as) Familiares do estado do Piauí – FETAG e também, de estudos realizados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, cujos resultados apontam o fechamento de escolas como um dos mais graves problemas das populações do campo.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral conhecer como os movimentos sindicais rurais vêm lutando para conter o

1 <https://novo.qedu.org.br/sobre>

fechamento de escolas do campo no Território Entre Rios. Especificamente, o estudo objetivou discutir o papel dos movimentos sindicais rurais na luta pela garantia dos direitos sociais dos povos do campo; conhecer o quantitativo de escolas do campo fechadas no Território Entre Rios nos últimos dez anos; e caracterizar o perfil dos movimentos sindicais rurais e sua relação com a luta contra o fechamento de escolas no campo.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa consiste em um procedimento reflexivo sistemático e crítico, que possibilita desvelar a realidade empírica, os fatos, acontecimentos, as relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. Trata-se de algo próprio da natureza humana que compreende a tarefa de reunir dados pertinentes para a resolução de um problema previamente estabelecido (MINAYO, 2001).

Dessa forma, utilizamos a pesquisa quanti-qualitativa, por ser a que mais se adequou ao objeto e objetivo de estudo. Para coletar os dados, utilizamos um questionário com 10 perguntas simples e objetivas, que foram enviadas através de e-mail e respondidas pelos dirigentes dos sindicatos dos trabalhadores rurais que compõem o território Entre Rios e também de conversas informais com alguns dirigentes, pois, mesmo durante o período de pandemia, os trabalhos do movimento sindical não pararam totalmente. Os dirigentes iam até a federação cumprindo com todos os protocolos de segurança em razão do Covid-19. Embora o Território Entre Rios possua 31 municípios, e tenhamos empreendido bastante esforço, destes, apenas 18 responderam à pesquisa: Amarante, Água Branca, Angical, Agricolândia, Altos, Currealinhos, Coivaras, Demerval Lobão, Jardim do Mulato, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil, Nazária, Olho D'água, Palmeirais, Santo Antônio dos Milagres, São Pedro e União.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A forma como a educação escolar para os povos do campo foi organizada ao longo da história é fortemente marcada por

interesses e interferências políticas, pela falta de compromisso em ampliar e discutir propostas que visem o desenvolvimento do campo e a libertação desses sujeitos.

Como resultado dessa situação descrita nos parágrafos anteriores, no Território Entre Rios, a problemática do fechamento das escolas do campo vem se agravando bastante na última década. No ano de 2010 existiam 691 escolas rurais nos municípios que integram esse território e no ano de 2020 foram registradas apenas 355 escolas, correspondentes a 51,37%, evidenciando que foram fechadas 336 escolas, ou seja, 48,63%. Esse resultado supera o percentual de escolas fechadas no Brasil nesse mesmo período, que foi uma redução de mais de 31,7% e do Piauí que foi de 46% do total.

Pereira (2017) afirma que o fechamento de escolas do campo é uma expressiva negação de direitos das crianças e adolescentes, pois rompe com os vínculos estabelecidos entre a comunidade e a escola. Tal questão evidencia a égide da concepção economicista dos gestores públicos, que preferem fechar as escolas do campo, convencendo as famílias a matricularem seus filhos na cidade ou em outra comunidade, quando deveriam investir em políticas capazes de garantir educação de qualidade no e do campo.

Os municípios com os índices mais elevados de fechamento de escolas são: Agricolândia (100%), Miguel Leão (100%), Lagoa do Piauí (84,6%), José de Freitas (80,7%), Pau d'Arco do Piauí (78,5%) e Regeneração (78,5%). Os municípios com os índices mais baixos são: Nazária (0%), Lagoinha do Piauí (0%), Demerval Lobão (0%), Teresina (14,1%), Altos (17,1%) e Olho D'Água do Piauí (16,7%).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 3/2008, as principais justificações alegadas para o fechamento das escolas do campo são: baixa densidade populacional que resulta na criação de turmas multisseriadas e unidocentes; facilitação para realização do acompanhamento pedagógico por parte das equipes das secretarias de educação; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem.

No que se refere à caracterização dos 18 sindicatos de trabalhadores rurais que responderam ao questionário, 12 afirmaram que em seus municípios possui transporte escolar adequado disponível para fazer o traslado dos estudantes e 06 afirmaram que não possuem transporte escolar adequado. Ressaltamos que o financiamento da política de transporte escolar é realizado, principalmente, com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que desde 1998 passou a priorizar recursos para serem destinados ao transporte escolar, com a aquisição de veículos escolares para o transporte de estudantes do ensino fundamental no meio rural, bem como a manutenção desses veículos.

É válido salientar que foi graças a esse fundo de financiamento, bem como do Programa Caminhos da Escola, que a política do transporte escolar foi expandida garantindo o acesso à educação escolar às populações camponesas, que geralmente encontram-se distribuídas de forma geográfica dispersa. Dessa forma, as políticas de transporte são fundamentais para garantir o acesso da população camponesa às escolas, viabilizando os deslocamentos intracampo, mas não podem e não ser utilizadas com o objetivo de diminuir custos com a manutenção de escolas nas comunidades rurais, por meio do deslocamento em grandes percursos entre comunidades que geograficamente e culturalmente são díspares (SANTOS; GARCIA, 2020).

Os 18 dirigentes sindicais afirmaram que fazem parte do Conselho Municipal de Educação, uma das instâncias da esfera pública, que por força de lei, integra-se a órgãos públicos vinculados ao Poder Executivo, sendo responsáveis pela assessoria e suporte ao funcionamento das áreas da educação. No entanto, os dados mostram que os municípios cujo sindicato possui representação nos conselhos municipais de educação disponham de uma situação diferente dos demais no que diz respeito ao fechamento de escolas. Gohn (2011, p. 22) afirma que, mesmo sendo espaços de aprendizagem e produção de saber, os conselhos municipais de educação também, podem desenvolver “práticas

nem sempre inovadoras e, portanto, reprodutoras de saberes não democráticos”.

Quando foram questionados se conheciam a legislação que proíbe o fechamento de escolas do campo, 11 dos 18 dirigentes sindicais responderam que não conheciam a legislação, 03 afirmaram conhecer parcialmente e 4 registraram possuir conhecimento a respeito. Nesse sentido, ressaltamos a importância dos dirigentes conhecerem a legislação que impunha limites a respeito do fechamento das escolas do campo, sendo este um relevante passo para impedir que isso continue acontecendo. “Os marcos legais que normatizam o direito [...] à escola do campo se apresentam como novas alternativas em direção ao não silenciamento diante de problemas e rótulos pejorativos em relação a população do campo” (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 267). Enfatiza-se que o fato de 60% dos dirigentes sindicais não possuírem o Ensino Fundamental completo pode dificultar a leitura, interpretação e utilização da legislação que trata sobre o fechamento de escolas do campo.

Ao serem questionados sobre os diferentes interesses que permeiam as decisões relativas ao fechamento das escolas do campo, 12 dos 18 dirigentes sindicais afirmaram que o fechamento das escolas do campo atende as veemências dos políticos e gestores municipais, estaduais e federal, 3 responderam que essas decisões atendem a nenhum projeto que vise o desenvolvimento social e economicamente sustentável do campo e 3 não responderam essa pergunta. Em síntese, a maioria consensualiza que essa premissa do fechamento de escolas do campo é parte de um ideário neoliberal, sob a lógica do custo/benefício, da meritocracia competitiva. (SANTOS; GARCIA, 2020).

Ao serem questionados sobre as ações desenvolvidas pelo sindicato com o objetivo de impedir o fechamento das escolas do campo, 14 sindicatos dos 18 dirigentes informaram que sempre se manifestaram contrários ao fechamento das escolas do campo e que essa é uma questão que traz muita preocupação para as comunidades rurais, que além de apoiarem essas comunidades nas decisões, também mobilizam a realização de audiências públicas

com gestores municipais e comunidade, a fim de evitar o fechamento dessas escolas. Dos dirigentes indagados, 04 não responderam essa questão. Santos e Garcia (2020) afirmam que, apesar da força da classe dominante, as políticas públicas são também avanços positivos e a sua existência é resultado das pressões sociais e os avanços se dão no campo da legitimidade de direitos individuais, e principalmente, coletivos, razão pela qual é necessária a atuação e o fortalecimento dos movimentos sociais organizados.

Ao discutir a necessidade de luta pelo direito à educação, Caldart (2012, p.262) afirma que esta luta é “necessária e justa. Deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização nela e não apenas princípio abstrato”. Ao serem questionados sobre as providências tomadas em relação ao fechamento massivo das escolas em seus municípios, 13 dos 18 dirigentes sindicais afirmaram que não foi tomada nenhuma providência, 01 afirmou que procurou apoio na câmara de vereadores e a comunidade para dialogar a respeito e 03 disseram que fizeram audiências públicas para discutir a problemática sobre fechamento de escolas.

E, por fim, os dirigentes foram questionados sobre como mobilizam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para a população camponesa, sendo que 16 disseram que reivindicam participando de reuniões e conselhos, levando pauta de reivindicação dos camponeses para as centrais sindicais, federações e confederações, onde todos os movimentos sociais se unem em manifestações como: Marcha das Margaridas, Grito da Terra e Festival da Juventude, manifestações estas que são realizadas em nível municipal, estadual e nacional. Afirmaram que, juntos, constroem uma pauta de reivindicação referente à previdência social e a todas as melhorias para a população camponesa, dentre elas a política educacional. No município, a comissão representante dos trabalhadores rurais entrega a pauta para o prefeito. Durante a manifestação estadual, a pauta é entregue para o governador e deputados estaduais e, a nível

nacional, é entregue para o Presidente da República. Durante a entrega, é dialogado com esses representantes para que eles se comprometam em atender essas demandas dos trabalhadores rurais.

Apesar de todas as mobilizações empreendidas, direitos conquistados, ainda se faz necessário fazer mais, em vista disso, os movimentos sociais não devem somente fazer mobilização para conquistar a política pública, mas seguir em luta constante para manter as políticas conquistadas.

O movimento sindical realiza duas vezes ao ano o conselho deliberativo, que é um evento que objetiva aos trabalhadores rurais do estado do Piauí, discutir e deliberar as ações do movimento sindical, no sentido de onde e como fazer as manifestações e marchas, quais os municípios estão com dificuldade de acesso à terra, quais municípios tiveram mais escolas fechadas e quais as providências a serem tomadas para ajudar os trabalhadores. Além desse evento, são realizadas também reuniões e cursos no âmbito da Escola Nacional de Formação da CONTAG - ENFOC, para discutirem ideias e ações em prol dos trabalhadores rurais do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Constituição de 1988 e a LDB (9394/96) afirmem o direito de todos os brasileiros a terem acesso a uma educação visando o respeito e a adequação de valores culturais e regionais, as escolas do campo continuam sendo fechadas. A exemplo dessa afirmação, nos últimos dez anos, 25.023 escolas foram fechadas no Brasil, sendo 2.315 localizadas no Piauí. Especificamente no Território Entre Rios, foram fechadas 336 escolas no período de 2010 a 2020, ou seja, 48,63%. Esse resultado supera o percentual de escolas fechadas no Brasil, que foi uma redução de 31,7% e do Piauí que foi de 46% do total.

Apesar de todas as lutas e pressões dos movimentos sociais organizados, entre eles, os movimentos sindicais rurais, para assegurar políticas educacionais, o acesso, permanência e

sucesso escolar ainda têm sido um grande desafio, principalmente quando se trata dos povos do campo. O atraso é bem mais visível, fazendo-se necessário acabar com essa visão de que o campo é um lugar sem oportunidades.

Quando se trata do processo de nucleação de escolas, que acarreta no fechamento de milhares de escolas no Brasil, as evidências são de que essas decisões não atendem aos interesses dos povos do campo, são parte de um ideário neoliberal, estruturados sob a lógica do custo/benefício, da meritocracia competitiva.

Para um melhor êxito nos processos de reivindicação e mobilização, os dirigentes sindicais devem conhecer melhor as orientações legais que tratam sobre o fechamento das escolas do campo para que saibam argumentar e defender a população campestre, bem como precisam mobilizar outros segmentos em instituições como o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Câmara dos Vereadores, as Igrejas, outros movimentos sociais como associações de modo a fortalecer as lutas em prol da educação no e do campo.

Destacamos que o fechamento das escolas tem colaborado com a saída dos moradores do campo para a cidade, interferindo na desconstrução da identidade e possibilitando o desenraizamento dos sujeitos campestres, e que a população do campo, a comunidade e os movimentos sociais organizados devem continuar com manifestações e lutas para conter o fechamento das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 – 20 dez. 1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Belo Horizonte: UFMG, 1997. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/ldb/principal.htm >. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei 12.960/2014**. Brasília, 27 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1354081.pdf>> Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

CALDART, R. S. (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; et al. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017

SANTOS, V. C. dos; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020, p. 264 -289

CAPÍTULO IV

PROJETO “FAMÍLIA CAMPONESA”: A EXTENSÃO NA PROMOÇÃO DA AGROECOLOGIA

Keylla Rejane Almeida Melo

Doutora em Educação pela UFMG e Professora do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

Raimundo Nonato de Sousa Silva

Graduado em Licenciado em Educação do Campo pela UFPI. Mestre em
Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: nonatosousa9ph@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ainda que alguns estudiosos reconheçam que o processo de desenvolvimento emergente do agronegócio, a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para resultados positivos, a realidade revela que este é um dado questionável, tendo em vista que a pobreza, a fome e a desigualdade ainda atingem uma parcela bastante significativa da população mundial (OXFAM GB, 2020).

As técnicas de produção do agronegócio, quando adotadas em um ecossistema, estabelecem-se com dominância trazendo grandes perdas para o local, como esclarecem Silva, Monteiro e Barbosa (2017). Segundo os autores, as tecnologias do agronegócio são responsáveis por alterações negativas na paisagem, nas relações sociais do trabalho, na propriedade e uso da terra e nos projetos de vida da população local. Além disso, os alimentos produzidos neste modelo apresentam-se como menos saudáveis, em virtude dos insumos químicos.

Silva (2016), ao realizar estudo no cerrado piauiense, constatou que o avanço sistemático do agronegócio nesse território tem ocasionado o acirramento dos conflitos sociais (em função da predominância da concentração fundiária) e a degradação dos recursos ambientais, o que tem interferido nos modos de vida do agricultor familiar.

Frente à questão, as práticas tradicionais de cultivo agrícola sugerem melhor integração entre os recursos naturais e saberes

acumulados pelos povos do campo, configurando, portanto, um inseparável *continuum* na conservação natural e na produção sustentável (SILVA, 2018). Contudo, o agricultor familiar também tem adotado práticas do agronegócio, com destaque para o uso de agrotóxicos, buscando aumentar a lucratividade a partir da exploração dos recursos naturais.

A esse respeito, Silva (2019), ao realizar estudo em Batalha-Piauí, verificou que os agricultores familiares usam constantemente herbicida químico, pois, para eles, o uso desses produtos gera economia financeira de até 70% na produção. Assim, percebemos que o modelo proposto pelo agronegócio gera grandes malefícios socioambientais, sobretudo quando suas práticas são desenvolvidas pelos agricultores familiares, o que tem sido cada vez mais constante. Frente à questão, estes até procuram conservar sua etnicidade, por meio da tradição e cultura, porém o modelo de produção inserido despreza esta linguagem camponesa.

Diante desse cenário de adoção de práticas do agronegócio por agricultores familiares, entendemos ser necessária a proposição de outros caminhos que levem a uma nova relação desses sujeitos com o meio ambiente, a partir de um trabalho formativo e produtivo que contribua para a reflexão sobre a sua função social em preservar os recursos ambientais, incentivando a produção de alimentos sustentáveis de base agroecológica e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento a partir de observações contínuas do espaço e das vivências experimentadas.

O projeto teve como objetivo a construção de uma Unidade de Produção Ecológica (UPE) na localidade Carpina I, em Batalha, no Estado do Piauí, que se constitui em um espaço produtivo piloto na região, cuidado por quatro famílias, com vistas à expansão para demais membros locais e regionais em um futuro próximo.

MATERIAL E MÉTODOS

Como nosso objetivo geral visava uma intervenção na realidade dos sujeitos do campo, o projeto de extensão foi

implementado através de pesquisa-ação, caracterizada pela realização de estudos e resolução de problemas coletivos em que pesquisadores e interlocutores representativos envolvem-se de modo participativo. Thiollent (2011) aponta dois objetivos da pesquisa-ação, havendo relação entre eles: o objetivo prático, que tem o intuito de resolução de problemas, sendo o eixo principal da investigação; e o objetivo de conhecimento, que possibilita uma melhor obtenção das informações.

Portanto, todo o processo de intervenção buscou produzir tanto uma transformação na realidade quanto dados empíricos que possibilitassem o avanço do conhecimento na área da Agroecologia. As ações foram desenvolvidas na localidade Carpina I, em Batalha, Estado do Piauí, por meio das seguintes etapas:

- 1º) Mobilização da Associação Comunitária da localidade Carpina I e, dentre seus participantes, foram escolhidas quatro famílias para serem as pioneiras do projeto;
- 2º) Roda de Conversa "Consciência de classe/Consciência de mundo - princípios indutores do equilíbrio ecológico" com os beneficiários e envolvidos no projeto, visando a mobilização para construção consciente do Plano de Ação;
- 3º) Construção do Plano de Ação com as famílias do projeto, de forma dialogada, sendo também definidas, no coletivo, as espécies cultivadas na UPE, bem como as formas de manejo;
- 4º) Realização de Intercâmbio de Saberes Agroecológicos na Escola Família Agrícola dos Cocais, em São João do Arraial/PI;
- 5º) Construção da UPE na localidade Carpina I;
- 6º) Visitas de campo aos jovens envolvidos no projeto visando verificar as produções agrícolas que têm em suas residências;
- 7º) Dia de campo na UPE com os jovens e agricultores envolvidos no projeto;
- 8º) Acompanhamento da execução de trabalhos técnicos na UPE.

Durante todas as etapas foram realizadas observações participantes, com registros escritos em diários de campo pela equipe gestora, que possibilitaram a produção de dados tanto para a avaliação das ações quanto para a escrita de artigos. Segundo

Richardson (2012), na observação participante o pesquisador tem mais condições de compreender as atitudes, interesses, ações e relações vivenciadas pelos interlocutores do estudo. Também foi utilizada a ferramenta Google Formulários para criar questionários de coleta de informações sobre o trabalho desenvolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise que este texto abrange recai sobre os dois objetivos da pesquisa-ação ressaltados por Thiollent (2011): prático e de conhecimento, que foram sendo alcançados no decorrer da atividade extensionista implementada. A extensão universitária é uma possibilidade rica de intervenção na realidade que promove, ao mesmo tempo, a oportunidade de uma observação participante que, por meio dos registros, vai-se produzindo conhecimentos. É, portanto, uma forma de articulação indissociável entre teoria e prática.

No caso de intervenção dialogada com comunidades camponesas, mais especificamente relacionada a práticas de produção, que são atividades que interferem diretamente na natureza, a extensão mostra-se viável como forma de ampliação de alternativas que se contrapõem às formas do agronegócio que, segundo Melo (2020, p. 33), “é um modelo de agricultura no qual prevalece a colonização dos saberes, das práticas, das relações”.

No projeto de extensão “Família camponesa: traçando um caminho de liberdade sustentável”, colocamos como alternativa as práticas agroecológicas de cultivo da terra, que podem trazer grandes benefícios para a comunidade local, pois além de proporcionar o conhecimento de um método alternativo sustentável de produção de alimentos saudáveis, promove a sensibilização dos envolvidos quanto à responsabilidade pela preservação ambiental.

Assim, na parte de intervenção direta na prática social das quatro famílias participantes do projeto, foi construída uma Unidade de Produção Ecológica (UPE), em torno da qual giraram

diversas outras atividades, tanto práticas quanto de produção do conhecimento.

A UPE tem uma grande relevância social à medida que oferece aos agricultores a possibilidade de produzir alimento saudável, gerar renda para as famílias, adotar práticas de cultivo sustentáveis, desenvolver o espírito de coletividade e de responsabilidade ambiental. As Figuras 1 e 2 evidenciam o potencial produtivo da UPE.

Figura 1- Construção da UPE



Fonte: Arquivo do projeto (2021)

Figura 2 – Produção na UPE



Retomando o que foi exposto anteriormente sobre integrar a prática com a produção de conhecimentos na extensão universitária, foram realizados importantes momentos de estudo, reflexão, debates e troca de saberes, com o intuito de criar novos conhecimentos e ampliar aqueles que já possuíam. Segundo Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24): “A relação entre o ensino e a extensão conduz a uma experiência junto à realidade social, uma vez que envolve os alunos e propõe a educação junto à população”. Portanto, a extensão possibilita a ampliação de conhecimentos tanto no âmbito acadêmico quanto no comunitário.

Figura 3 (a, b) – Atividade de Intercâmbio com estudantes e agricultores



Fonte: Arquivo do projeto (2021)

Figura 4 – Roda de conversa



Fonte: Arquivo do projeto (2021)

Figura 5 – Aula de campo



Num processo de articulação teoria e prática, essas atividades vivenciadas – intercâmbio, rodas de conversa, pesquisa – permitiram aos estudantes e agricultores, sujeitos da ação extensionista, colocar em prática os conhecimentos adquiridos, possibilitando transformar aspectos de seus contextos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir os objetivos definidos, mais do que trabalhar com informações e conceitos, o projeto promoveu a formação de valores e atitudes, possibilitando que as famílias possam se tornar multiplicadoras dessa experiência, fazendo com que as práticas

agroecológicas sejam cada vez mais adotadas nas comunidades, mas de forma consciente, intencional e crítica.

Dessa forma, há muitas possibilidades de desdobramento do projeto, como a sua aplicabilidade nas escolas famílias agrícolas e escolas agrotécnicas, com o intuito de formar os jovens na perspectiva da agroecologia.

REFERÊNCIAS

MELO, K. R. A. **Crianças camponesas e protagonismo na escola**. Curitiba: Appris, 2020.

OXFAM GB. “Tempo de cuidar”: O trabalho de cuidado e a crise global de desigualdade não remunerado e mal pago. **Oxfam Internacional**, jan., 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, jan.–jun. 2016.

SILVA, R. N. S. **A Importância do ensino de ecologia para educação do campo**: análise de duas escolas no município de Batalha - PI. Monografia de graduação. Teresina 2019.

SILVA, A. J. **Agricultura familiar e a desterritorialização provocada pelo agronegócio no cerrado piauiense**: hibridismo sociocultural marginal em Uruçuí. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí, Teresina 2016, 325 p.

SILVA, M. E. C. **Conhecimento ecológico e botânico de agricultores sobre agrobiodiversidade em áreas rurais do município de Amarante Piauí, Brasil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí, Teresina 2018, 149 p.

SILVA, A. J.; MONTEIRO, M. S. L.; BARBOSA, E. L. A
tradicionalidade do agricultor familiar do cerrado piauiense. **Gaia
Scientia**, v. 11, n. 2, p. 115-131, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo:
Cortez, 2011.

CAPÍTULO V

CALENDÁRIO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA DO CAMPO

Jerônimo Pereira Gomes

Graduado em Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí. Monitor da Escola Família Agrícola de Miguel Alves. E-mail: jeronimogomes.0109@gmail.com

Raimunda Alves Melo

Doutora e Mestra em Educação pela UFPI e Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Calendário Sociocultural apresenta-se como um instrumento curricular que articula pesquisa-ação e planejamento participativo², podendo contribuir para a ressignificação da prática educativa no âmbito das escolas do campo, uma vez que promove o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais da comunidade, fornecendo elementos para que os educadores valorizem e integrem ao currículo escolar, questões da história, da cultura local, da ecologia, do meio ambiente, da produção, do trabalho, da economia, da saúde e da organização social, entre outros aspectos.

Conforme Rivero (2010, s./p.), o Calendário Sociocultural é uma estratégia pedagógica de construção do currículo escolar, um instrumento curricular que favorece o diálogo de saberes culturais e conhecimentos escolares, orientando que se localize, registre e integre ao currículo escolar, os elementos que agregam os saberes populares sobre fenômenos naturais e culturais que ocorrem na comunidade.

Esta proposta de construção curricular sustenta-se na ideia de que o conhecimento escolar deve ser trabalhado em estreita

² Segundo Gandim (2013), o planejamento participativo busca interferir na realidade social para transformá-la e construí-la, numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento.

relação com a realidade das comunidades, incluindo os saberes elaborados por meio das vivências, experiências e observação, que são repassados de geração em geração, através da oralidade e da vida cotidiana, fazendo com que o processo educativo se torne contextualizado e significativo. Para tanto, o Calendário Sociocultural deve ser construído coletivamente e desenvolvido de forma articulada, favorecendo a abordagem simultânea com a dimensão política, econômica, social, cultural e ambiental local, por meio de um trabalho colaborativo entre os diferentes membros da comunidade escolar (RIVERO, 2010).

Nesse sentido, este estudo objetiva discutir o processo de elaboração do Calendário Sociocultural da Escola Família Agrícola de Miguel Alves (PI), construído através de uma pesquisa intervenção, desenvolvida em parceria com as comunidades escolar e local, que se empenharam no levantamento e registro dos saberes culturais locais. Partiu-se do entendimento de que integrar essa riqueza de conhecimentos e saberes no currículo escolar contribui para o conhecimento da realidade, promove a ressignificação das práticas educativas, bem como, possibilita melhor aproximação do conteúdo escolar com os saberes da cultura camponesa.

Espera-se que este estudo oportunize aos professores e estudantes do município de Miguel Alves-PI e a outras pessoas interessadas pela temática, a ampliação de conhecimentos e a intensificação do debate sobre a valorização e inclusão dos saberes da cultura camponesa no currículo escolar das escolas do campo.

2 METODOLOGIA

Desenvolveu-se pesquisa intervenção, uma proposta de investigação e ação realizada pelo pesquisador, juntamente, ou não, com o grupo de pesquisados, com o objetivo de averiguação e resolução de um problema real, observado em seu território de atuação, seja no âmbito da educação ou de outra área (MOREIRA, 2008).

No processo de produção de dados, decidiu-se pela utilização dos planos de estudos e depoimentos de pessoas idosas, colhidos através de Rodas de Conversa. O plano de estudo é caracterizado por Jesus (2011, p. 81) como uma pesquisa da realidade, desenvolvida pelos estudantes, com vistas à reflexão e à problematização de sua realidade. Trata-se de uma tarefa realizada a partir de um tema gerador, que “busca, por meio da metodologia de pesquisa, responder às necessidades locais”. Dessa forma, esse instrumento utilizado na Pedagogia da Alternância³ contempla informações sobre a realidade local em seus diversos aspectos.

O Quadro 1 contempla síntese dos planos de estudo que foram analisados e utilizados como fonte de produção de dados para a construção do Calendário Sociocultural da EFA de Miguel Alves (PI).

Quadro 1 - Temáticas do Planos de Estudo da EFA Miguel Alves

ANO ESCOLAR	TEMA DO PLANO DE ESTUDO	TIPOS DE INFORMAÇÕES
6º ANO	AS NOVAS TECNOLOGIAS NO MEIO FAMILIAR	O uso das tecnologias no passado e no presente. Tipos de tecnologias usadas pelas famílias. Tecnologias da informação e da comunicação e sua utilização no seio familiar. Os prejuízos provocados pela má utilização das tecnologias. Internet – benefícios e riscos.
7º ANO	A HISTÓRIA E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE	A história da comunidade. Denominação da comunidade. Primeiros moradores. Organização comunitária no passado e no presente.

³ A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 e foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia, no município de Anchieta. Atualmente, são 150 EFAs presentes em 17 Estados e em todas as macrorregiões do Brasil, sendo 17 no Piauí.

		Principais mudanças. Respeito aos saberes culturais das pessoas mais idosas. Participação social na comunidade. Como melhorar as formas de organização da comunidade.
8º ANO	DIAGNÓSTICO DOS BENS EXISTENTES NA FAMÍLIA	Desenvolvimento e produção agropecuária. Agricultura familiar. Meios de produção. A quem pertence a terra. Recursos naturais usados na produção. Comercialização dos produtos.
9º ANO	GERENCIAMENTO DA UNIDADE PRODUTIVA DA FAMÍLIA	Formas de gerenciamento e planejamento da propriedade familiar. Unidades produtivas da família. Comercialização dos produtos.

Fonte: do pesquisador (2020).

A utilização dos planos de estudo no âmbito da Pedagogia da Alternância obedece a uma rotina educacional que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternativos, numa interação entre escola-família-comunidade. Nesse sentido, o planejamento desse instrumento didático-pedagógico possibilita que, tanto os estudantes quanto os educadores se envolvam no processo de pesquisa da realidade e se apropriem dos conhecimentos e informações adquiridas a partir desse levantamento realizado pelos estudantes.

Partindo dessa compreensão e com a autorização da gestão escolar, dos estudantes e de suas famílias, analisou-se os planos de estudos produzidos pelos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, na sequência, realizou-se uma síntese das informações mais relevantes para compor o Calendário Sociocultural.

Com o objetivo de conhecer os saberes da cultura camponesa, realizou-se Rodas de Conversa com camponeses

residentes na zona rural de Miguel Alves (PI). As rodas são uma técnica de investigação que promovem maior interação com o meio pesquisado, através da participação ativa dos pesquisados. Conforme Brandão (1999, p. 08), “só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, através de um envolvimento pessoal entre o pesquisador e aquilo ou aquele que investiga”.

Os participantes das Rodas de Conversa foram cinco pessoas na faixa etária de 60 a 86 anos. Os diálogos foram mediados por algumas perguntas sobre a história do lugar, os modos de utilização de ervas para o uso da medicina popular, as características da religiosidade local, os costumes e as tradições, entre outras. Assim, cada pessoa teve a oportunidade de expressar, falar um pouco de sua história de vida e experiências.

O cenário da pesquisa foi a Escola Família Agrícola de Miguel Alves, localizada na comunidade Riacho do Conrado, na PI-112, situada a 8 (oito) quilômetros do município de Miguel Alves - PI. Essa escola surgiu no ano de 1994, através de um trabalho de evangelização, envolvendo 22 comunidades rurais, que sentiram a necessidade de implantar um modelo de escola que atendesse às necessidades dos jovens filhos de camponeses.

3 CALENDÁRIO SOCIOCULTURAL E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPONESA

O currículo pode ser compreendido de várias formas e conceituado a partir de diferentes definições, pois se trata de um campo vasto e abrangente que norteia as concepções de educação, ensino e aprendizagem, explicitando, mesmo que de modo discreto, entendimentos sobre a sociedade e o perfil de ser humano que se pretende formar. Silva (2007) afirma que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que o constituem, com o objetivo de formar o perfil de um ser humano para atuar em determinada sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, Moreira (2009) afirma que as diferentes concepções de currículo surgem dos diversos

modos que a educação é compreendida ao longo do tempo, e também, das influências teóricas, e isso faz do currículo uma importante ferramenta pedagógica na sociedade para modificar, conservar e atualizar os conhecimentos acumulados ao longo dos anos e educar os alunos, segundo os valores almejados pelos membros das sociedades.

No contexto educacional, o currículo contempla o desenvolvimento das potencialidades ou dimensões formativas dos sujeitos, considerando não apenas os aspectos intelectuais dos estudantes, mas também, as vivências, valores afetivos, simbólicos e éticos. Dessa forma, não se pode compreender o currículo apenas como um conjunto de documentos que contempla orientações prescritivas sobre o que deve ser ensinado aos estudantes.

O currículo também pode ser compreendido como construção cultural, uma vez que está sempre vinculado a formas específicas de organização da sociedade e da educação, logo não pode ser compreendido como um campo neutro ou algo estático. Para Arroyo (2013, p.17), o currículo “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar, e por esse motivo se tornou historicamente, um território de disputa política”. Portanto, seja qual for a concepção de currículo adotada, não há dúvidas de sua importância para a formação dos estudantes, pois é por intermédio dele que todos os esforços pedagógicos acontecem na escola.

O currículo é um dos principais componentes norteadores da prática docente e o professor um dos mais importantes agentes de materialização dele, uma vez que é ele quem orienta o desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem, define os conhecimentos escolares que devem ser trabalhados e a sua articulação, ou não, com os saberes culturais dos estudantes e da comunidade. Sobre esta questão, Lima (2006) afirma que cabe aos professores o privilégio e o mérito de promover a necessária mediação entre a escola e a sociedade, entre os conhecimentos escolares e os saberes locais.

Contudo, se faz necessário a formação continuada dos professores para que ampliem os saberes pedagógicos, tendo em

vista que a aquisição desses saberes é um processo dinâmico e evolutivo, adquiridos ao longo de diferentes etapas formativas e de experiências pessoais e profissionais. Esses saberes devem ser fundamentados no diálogo entre a tradição pedagógica, vinculados a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça social, elaborados a partir da estreita relação com a cultura popular e ligados à memória do próprio campo (MELO, 2015).

Isso é importante, pois a construção e o desenvolvimento de propostas curriculares distanciadas da realidade sociocultural dos camponeses contribuem para que “muitas pessoas neguem sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194). Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, possibilitando o encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades. Nessa perspectiva, Veiga (1995, p. 82) defende que,

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA, 1995, p. 82).

Sendo assim, torna-se necessário que os docentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção e de desenvolvimento do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares. É importante estar atento às relações de poder que envolvem a construção do currículo e, principalmente, o processo de seleção dos conhecimentos escolares, pois, para Moreira e Silva (1994, p. 08), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”.

O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares (VEIGA, 1995). O processo de construção e de desenvolvimento do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se, principalmente, para a redefinição do papel da escola, o modelo de desenvolvimento social e o perfil dos seres humanos, como afirma Melo (2015).

Nesse processo, os conteúdos precisam ser trabalhados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente e possíveis de serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73). Assim, o diálogo entre os saberes culturais dos povos do campo e os conhecimentos escolares contribui para que o currículo se torne mais atrativo para os alunos, reforçando suas raízes, bem como a aprendizagem dos conhecimentos oriundos das diversas áreas do conhecimento.

3.1 Cultura camponesa e seus saberes

Na obra *O que é Educação*, Brandão (1981) discute as diversas nuances que envolvem o conceito de cultura, compreendida como processo de formação humana em um tempo histórico, dentro de um contexto social. Ressalta, também, a compreensão de que existem diferentes educações, entre elas, aquelas realizadas pelas comunidades populares, com o objetivo de preservar saberes comunitários e assegurar a sua transferência de uma geração para outra.

A cultura popular é formada a partir da criação de modos próprios de saber, de viver e de ser produzidos pelas populações ao longo de várias gerações que inventaram códigos específicos, formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, de resistência e de manipulação para fora dela. Além disso,

Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita da ideologia dos seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas dirigidas aos seus usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso a que se dá o nome de “Cultura Popular”, e que às vezes se vê da academia como um amontoado de coisas pitorescas, faz parte de sistemas populares de vida e de representação da vida, e tem uma lógica e densidade de que apenas levantamos o primeiro véu, depois de tantas pesquisas (BRANDÃO, 1981, p. 48).

Dessa forma, a cultura popular é formada por modos próprios de vida, valores e representações sociais estruturadas nos contextos de vida, formas complexas de saber, sistemas próprios de reprodução do saber popular, que implicam não apenas em relações simples, como as de um pai lavrador com um filho aprendiz, mas também, em redes e estruturas pedagógicas mais complexas, ligadas aos diferentes modos de sobrevivência e relações estabelecidas entre as populações e destas com o meio onde vivem.

A cultura camponesa compreende os modos de vivência e sobrevivência das populações que vivem e ou trabalham no campo, formada pelas práticas sociais humanas, desenvolvidas em estreita relações entre os camponeses e destes com a natureza, tendo como resultado, o estabelecimento de modos de vida comuns, bem como o compartilhamento de significados e de conhecimentos construídos, ensinados e aprendidos nas suas práticas e utilização da linguagem (TARDIN, 2012).

Partindo desse entendimento, a cultura camponesa contempla para além de saberes relacionados a plantações, animais e cultivo da terra, também o conjunto de produções materiais e não materiais, concepções, vivências características das populações do campo. No tocante a isso, Melo (2018, p. 25) afirma que os saberes da cultura camponesa são construídos a partir da diversidade e pluralidade do campo,

[...] caracterizados pelos estreitos vínculos estabelecidos nas relações comunitárias, familiares e de convívio e

trabalho com a terra e com os elementos da natureza, precisam ser, cada vez mais, valorizados pela escola como fonte de conhecimento e reflexão, tendo em vista contribuir para a aprendizagem e ressignificação do conhecimento escolar, para a ampliação de saberes, assim como para a formação cidadã.

Desse modo, a cultura camponesa e os seus saberes são elaborados através da estreita relação com os elementos da natureza, com os modos de vida que são característicos da vida no campo, resultado das experiências e das observações cotidianas. O entendimento é que esses saberes são elaborados para a compreensão dos fenômenos e processos que ocorrem no cenário camponês, na vida cotidiana social, produtiva e cultural do povo do campo, incluindo conhecimentos sobre a história local, os espaços físicos, os instrumentos produzidos por meio da força natural, as técnicas de seleção natural, maneiras de reconhecer ou prever alguns fenômenos decisivos no processo produtivo, através da leitura visual do vento, fenômenos aparentemente comuns à população campesina, mas de enorme representatividade no âmbito de seus saberes e fazeres em meio à cultura local (MELO, 2018).

Ao tratar sobre os saberes culturais dos camponeses, Freyre (1957) afirma que o contato do homem do campo com a natureza e seus elementos é imenso, pois desde o nascimento, esse homem passa a ser educado a partir de noções culturais, e não espontaneamente naturais, sobre astros, água, terra, árvores, animais; pelo folclore, que representa uma sabedoria oral, tradicional, porém, igualmente cultural vinda da inteligência e da sensibilidade dos homens.

Repensar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo e compreender a importância do levantamento dos saberes da cultura camponesa e da sua inclusão no currículo escolar deve ser um compromisso de todos os educadores que acreditam na educação escolar como espaço de vida e de formação para a cidadania, como ferramenta de formação e de transformação das pessoas para mudança do mundo.

3.2 Calendário Sociocultural

O Calendário Sociocultural é uma ferramenta pedagógica que possui potencial para promover o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais dos estudantes e de suas comunidades, podendo contribuir para a ressignificação da prática educativa de professores de escolas do campo, uma vez que fornece elementos para que os educadores valorizem e integrem a história, a cultura, a ecologia, o meio ambiente, a produção, o trabalho, a economia, a saúde e a organização social ao currículo escolar. Conforme Rivero (2010, s./p.), é uma

[...] estrategia pedagógica y como constructor permanente de currículo fortaleciendo el abordaje simultáneo con la dinámica del país, manteniendo el patrimonio cultural de los pueblos al generar expansión y multiplicación de esa semilla en instituciones educativas de comunidades rurales y urbanas del país.

Trata-se de um instrumento de investigação permanente, construído a partir da articulação entre pesquisa-ação e planejamento participativo, com o objetivo de promover o diálogo de saberes e de conhecimentos (sabedoria popular e conhecimento científico), assegurando que se localize, registre e integre ao currículo escolar, os elementos que agregam os saberes populares sobre fenômenos naturais e culturais que ocorrem na comunidade.

Denomina-se Calendário Sociocultural por esta ser uma prática social histórica, marcada pela seleção e referência daquilo que cada povo considera como mais relevante e significativo. Dessa forma, inclui fenômenos naturais e culturais, a partir do conhecimento cosmogônico, ciclos lunares, períodos de chuva e de seca, produção de ciclos, festas, eventos, até a organicidade da comunidade (GOITÍA, 2012).

O Calendário Sociocultural é uma estratégia pedagógica desenvolvida na Bolívia e, posteriormente, na Venezuela, e em outros países da América Latina, a partir de uma perspectiva de que a vivência do currículo requer a seleção de conhecimentos

relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como a integração de conhecimentos e culturas locais, com vistas a possibilitar aos estudantes a compreensão crítica da realidade na qual estão inseridos, conforme refere Rivero (2010, s./p.).

El Calendario surge entonces como una propuesta de Construccion Curricular que promueve la reivindicacion de saberes populares en la tradicion conuquera y va desde el ambito educativo-cultural al intercultural bilingue como interpretacion de las lineas gruesas de las Escuelas Bolivarianas. La propuesta de Calendario permite abordar la compilacion desde el aula como centro de investigacion siendo esto un aspecto bien interesante que hace muchos anos no habia tenido respuesta; por lo menos en las escuelas: el docente como investigador del contexto y creador de curriculo.

Esta proposta sustenta-se na ideia de que o conhecimento científico deve ser trabalhado em estreita relação com a realidade das comunidades, incluindo os saberes elaborados por meio das vivências, experiências e observações, repassadas de geração em geração, através da oralidade e da vida cotidiana, fazendo com que o processo educativo se torne significativo e emancipador. Com esse propósito, o Calendário Sociocultural deve ser construído coletivamente e desenvolvido de forma articulada, favorecendo a abordagem simultânea com a dimensão política, econômica, social, cultural e ambiental, estabelecendo um relacionamento da comunidade com o professor e deste com a comunidade (RIVERO, 2010).

É possível perceber algumas aproximações da proposta do Calendário Sociocultural com os temas geradores, disseminados através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados por Paulo Freire, que envolvem um processo de análise do contexto histórico e cultural da comunidade, com o intuito de identificar os temas significativos que norteiam a organização e as formas de abordagem do conhecimento. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas, a fim de abrir perspectivas para a análise crítica e consciente de problemas locais, regionais e nacionais. Nas palavras de Freire (2014, p. 78),

“educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, e criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” socialmente.

Ao tematizar com os estudantes sua realidade, Freire (2014, p. 72) enfatiza que essa ação possibilita a conscientização e a superação da visão acrítica do mundo, a partir dos significados sociais, conforme revela: “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação”.

Assim, o Calendário Sociocultural, por sua caracterização, pode se constituir em uma excelente estratégia metodológica, capaz de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem, valorizem e se apropriem dos saberes culturais dos alunos e de suas comunidades locais como parte integrante da proposta pedagógica da escola.

3.3 Etapas de elaboração e orientações para a implementação do Calendário Sociocultural

O processo de construção do Calendário Sociocultural da EFA de Miguel Alves (PI) envolveu quatro fases, que articularam planejamento participativo e pesquisa. Na primeira fase, realizou-se a apresentação do projeto para a comunidade escolar, com o objetivo de esclarecer as concepções e teorias que ancoram esta metodologia de trabalho, bem como, obter a permissão e participação dos envolvidos para a realização da pesquisa intervenção. Na segunda fase, analisou-se os planos de estudo dos alunos do 6º ao 9º ano, da Escola Família Agrícola de Miguel Alves, com o propósito de selecionar as informações e inseri-las no calendário. Essa etapa incluiu a participação direta da gestão da escola. Na terceira fase, realizou-se as Rodas de Conversas, com o propósito de levantar dados complementares, por meio da participação ativa de pessoas da comunidade. Na quarta fase, fez-se a análise e a sistematização das informações obtidas, via planos de estudo e Rodas de Conversa.

Em momentos posteriores, realizou-se uma oficina de orientação sobre a integração dos conteúdos escolares com as temáticas do calendário, um momento caracterizado como parte do planejamento coletivo, envolvendo estudantes e professores na análise e validação do Calendário Sociocultural. Logo depois, aconteceu a exposição, ou seja, “o batizado do calendário”, através de um evento cultural e científico em que a comunidade reconheceu formalmente o seu calendário, como parte do currículo escolar.

O processo de produção de um Calendário Sociocultural não é tarefa fácil e nem simples, razão pela qual reafirma-se a necessidade de que os educadores interessados em trabalhar com esta proposta sigam as recomendações descritas por Goitía (2012), em dez fases, a saber:

i) na primeira fase, realiza-se a capacitação dos professores, com o objetivo de conhecer com profundidade as concepções e as teorias que ancoram essa metodologia de trabalho. Esse momento caracteriza-se pela realização de uma oficina onde os educadores ensaiam a produção de um calendário;

ii) na segunda fase, realiza-se uma reunião com os professores de cada escola, com o propósito de distribuir os diferentes aspectos a serem investigados. Nessa etapa, que inclui a participação dos conselhos de pais e representações de estudantes, realiza-se um levantamento breve de informações sobre a comunidade e as fontes escritas disponíveis;

iii) na terceira fase, os professores, com o apoio dos estudantes e demais membros da comunidade escolar e local, realizam o levantamento das fontes de pesquisa, elaboram instrumentos de coleta de dados, listam pessoas que serão entrevistadas e realizam o processo de investigação;

iv) na quarta fase, faz-se a análise coletiva e a sistematização das informações obtidas. Os docentes se reúnem, organizam a apresentação da pesquisa para os membros da comunidade escolar e local e avaliam a experiência desenvolvida;

v) na quinta fase, faz-se uma reunião e busca-se um consenso com a comunidade a respeito dos dados e informações

por meio de um processo de refinamento e validação dos dados pesquisados. Finalmente, é definida a versão do calendário;

vi) a sexta fase é caracterizada pela produção de um modelo ou desenho de calendário, utilizando materiais do meio (madeira, videiras, tecidos decorativos feitos de palha de milho, sementes ou grão, entre outros), evidenciando a criatividade da comunidade que atuam sobre a orientação dos professores;

vii) na sétima fase, realiza-se o batizado do calendário, através de um evento cultural e científico em que a comunidade reconhece formalmente o seu calendário e se apropria das informações contidas nele. Nesse momento, os professores ajudam na organização e moderação do programa em que a escola reconhece a sabedoria presente na comunidade;

viii) na oitava fase, concretiza-se uma reunião para avaliar o processo de construção da produção do calendário e planeja-se a realização de um evento coletivo para que os educadores das diferentes escolas do município socializem suas produções e troquem conhecimentos;

ix) na nona fase, ocorre a integração dos conteúdos com as temáticas do calendário, um momento caracterizado pelo planejamento coletivo, envolvendo estudantes e professores e a produção de materiais e atividades que permitem registrar e enriquecer as bibliotecas de sala de aula;

x) na décima e última fase, realiza-se uma reunião para avaliar a ênfase temática sobre o projeto pedagógico. Durante esta atividade, avalia-se as estratégias utilizadas pelos professores na integração dos conteúdos de ensino, bem como, a forma de planejamento.

Por diversas dificuldades, mas, principalmente, devido à crise da pandemia do coronavírus, não foi possível desenvolver todas essas etapas, conforme as proposições citadas por Goitía (2012), ficando sob a responsabilidade dos pesquisadores fazer as adequações necessárias, entre elas, a de definir os instrumentos da pesquisa, sistematizar os dados das Rodas de Conversa e dos planos de estudo. Tal fato, resultou na produção de um calendário que precisará passar por análises da comunidade escolar e

complementações, de modo que possa atender, a contento, as demandas do currículo escolar, incluindo outros elementos que são sugeridos pelos autores referenciados nesse estudo, entre eles:

i) História local: informações sobre o processo de formação dos povos, a origem da comunidade, a sua fundação etc.

ii) Mapa ou croqui da comunidade: com conhecimentos sobre os espaços físicos da escola em seus diversos aspectos.

iii) Tecnologia popular: informações sobre instrumentos e equipamentos produzidos de forma coletiva ou individual, mas que envolva a força de trabalho e de recursos naturais, tais como vento, água e fogo.

iv) Culturas: informações sobre técnicas precisas de seleção natural e de variedades, nome comum, recursos utilizados para a preparação da terra, semeadura, processo, manutenção (capina e compostagem), controle de pragas e doenças, colheita.

v) Reprodução: informações sobre formas de alimentar, pastoreio, reprodução, tempos de ciclo reprodutivo, controle de pragas e doenças.

vi) Fontes de água: informações sobre a conservação de fontes naturais e localização fluência do líquido, de acordo com os períodos de chuva ou de seca, cânions, formas de manutenção dos poços perfurados, controle de nível de pureza e contaminação.

vii) Pragas e doenças: dados sobre nomes comuns de pragas e doenças que afetam as colheitas e a prole e também, aquelas que afetam os homens. Inclui mecanismos de prevenção e controle, formas de cura e momentos de abundância durante o ano.

viii) Flora: informações sobre as diferentes espécies nativas predominantes na comunidade, com ênfase no lucro e no benefício na relação humana.

ix) Étnico: informações sobre a presença de grupos étnicos e de aspectos específicos de suas culturas.

Conforme informou-se anteriormente, as fases seguintes do Calendário Sociocultural envolverão a formação dos professores, a realização de reuniões para apresentação e validação dos dados pesquisados, a produção de um modelo ilustrativo e representativo do calendário e a realização de um evento cultural e científico em

que a comunidade reconhecerá formalmente o calendário e se apropriará das informações nele contidas. Essas fases estão programadas para o segundo semestre de 2021.

No processo de implementação do Calendário Sociocultural, propõe-se que sejam consideradas algumas pontuações sugeridas por Melo (2015), a saber: a) adoção de metodologias interdisciplinares, que relacionem teoria e prática e o estudo de temas relacionados à realidade e necessidade local; b) conhecimento da realidade local e dos saberes da cultura camponesa pelos professores, tendo em vista que a articulação depende, entre outros aspectos, do conhecimento destes por parte dos docentes; c) valorização da diversidade cultural, como uma representativa postura da escola e de seus professores, o que compreende considerar e aceitar, necessariamente, os saberes e as diversas concepções de mundo dos sujeitos presentes na escola do campo; d) abertura da escola para as experiências educativas desenvolvidas pela comunidade; e a e) adequada contextualização, pois o aluno aprende com mais facilidade quando o conteúdo do ensino é significativo para ele.

Por se tratar de uma Escola Família Agrícola, a prática educativa desenvolvida pela EFA de Miguel Alves-PI ocorre por meio de um trabalho educativo, que se materializa na relação com a realidade social em que vivem os estudantes, buscando estabelecer uma formação crítica, voltada à construção de conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento do meio rural em que vivem. Considerando o exposto, acredita-se que o Calendário Sociocultural fortalecerá o currículo da escola, bem como as práticas de valorização dos saberes culturais dos estudantes.

4 INDICATIVOS E CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Os resultados apontam a necessidade de repensar o currículo escolar e de promover a relação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa. Nesse cenário, o Calendário Sociocultural apresenta-se como uma ferramenta que

oferece meios para que os educadores desenvolvam o planejamento participativo e situações de ensino que valorizem os saberes da cultura camponesa, abrangendo aspectos sobre a história, a cultura, a ecologia, o meio ambiente, a produção, o trabalho, a economia, a saúde e a organização social e sua relação com os conhecimentos escolares. Para tanto, é necessário planejamento participativo, formação contínua de professores e acompanhamento pedagógico.

Conclui-se, portanto, que integrar a riqueza dos saberes culturais no currículo escolar contribui para o conhecimento da realidade, promove a ressignificação das práticas educativas e possibilita melhor aproximação do conteúdo escolar com os saberes da cultura camponesa. O resgate feito no âmbito deste estudo aponta a grande riqueza cultural e a necessidade de incluí-la no currículo, viabilizando a aprendizagem significativa e a interação sociocultural entre os alunos, permitindo a todos a expressão de suas ideias e a manifestação de seus pontos de vista, como forma de evitar as práticas restritas a aspectos informativos, rígidos e limitadores da curiosidade e da imaginação, superando uma relação centralizadora e controladora da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-14.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREYRE, G. Palavras às professoras rurais do Nordeste. **Coleção Caderno de Pernambuco**. Secretaria de Educação e Cultura, Recife, 1957.

GANDIM, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOITÍIA, M. J. **Calendário Produtivo Sociocultural**. 2012. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/109753759/Calendario-Productivo-Socio-Cultural> >. Acesso em: 17 abr. 2020.

JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM, 2011.

LIMA, E. de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 608-619, set./dez., 2013.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 31-39.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, nº 8, p. 191-219, jul./dez., 2009.

MELO, R. A. **Escola do Campo: saberes da cultura camponesa e conhecimento escolares em articulação**. Teresina: EDUFPI, 2015.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa**. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: conhecimento e cultura: sobre a qualidade da educação básica. In: **Currículo: conhecimento e cultura**. Salto para o Futuro, ano XIX, nº 1, abril, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificações e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTROL, R.; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-interação na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

RIVERO, Y. T. La practica del calendario productivo sociocultural en las escuelas bolivarianas del municipio Andres Eloy Blanco del Estado Lara. **Revista de filosofia y sociopolítica de la educacion TERE**, ano 1, 2010.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 178- 186.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Orgs.) **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas: Papyrus, 1995. p. 77-95.

CAPÍTULO VI

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DA CAPOEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcus Vinicius Antunes dos Santos

Graduado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza/UFPI.

Raimunda Alves Melo

Doutora e Mestra em Educação pela UFPI e Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O ensino da capoeira vem se difundindo, ao longo dos anos, a partir do trabalho desenvolvido pelos grupos de capoeiristas, que são associações presididas por um Mestre ou pelo próprio fundador. Serbelo (2020) diz que a capoeira vem ganhando maior espaço na medida em que as pessoas tomam conhecimento de seus múltiplos benefícios. Por tudo isso, ela foi alcançando novos públicos e expandindo-se em ambientes educacionais.

Os conhecimentos oriundos da capoeira foram repassados de geração em geração através dos capoeiristas, que socializaram saberes e virtudes, como companheirismo, camaradagem, trabalho em equipe, respeito às diferentes opiniões e à diversidade, tornando a capoeira uma espécie de educação popular, muito difundida na contemporaneidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) incluiu a capoeira em sua proposta curricular, estimulando a pesquisa e a vivência da arte-cultura-esporte no Ensino Fundamental de todas as escolas públicas e particulares do Brasil, ao propor o objeto de conhecimento lutas no ensino de Educação Física, especialmente no 6º e 7º anos. Serbelo (2020) diz que a BNCC prevê que o componente curricular Educação Física trabalhe com os conhecimentos relacionados aos esportes, jogos, danças, brincadeiras e lutas e abarque culturas como a africana, a indígena e a cultura tradicional.

Considerando o exposto, desenvolveu-se esta pesquisa a partir da seguinte questão problema: quais as contribuições da prática educativa da capoeira para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental? Partiu-se do pressuposto de que a abordagem interdisciplinar da capoeira se constitui como uma excelente estratégia metodológica interdisciplinar, visto que, além de abranger atividades físicas e psicomotoras, ela traz consigo um imenso conteúdo histórico e geográfico, devido a sua prática ser oriunda no processo de libertação dos africanos que viveram no Brasil por volta de 1800, sendo explorados como escravos. Esse fato possibilita que o conhecimento escolar das diferentes áreas do conhecimento seja trabalhado nas rodas de capoeira e também em sala de aula.

Compreende-se como práticas educativas “o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123). E interdisciplinaridade como um conceito educacional almejado por diversos atributos trazidos como benefícios pela prática que vai muito além de metodologias multidisciplinares. Em síntese, “uma prática educativa de compreensão da realidade social que implica um planejamento participativo e colaborativo que mais do que ferramenta de trabalho, seja também um instrumento de contribuição para a construção de novos horizontes” (MELO; BONFIM; MELO, 2017, p. 27).

O trabalho tem como objetivo geral compreender como a prática educativa da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma temática relevante que pode contribuir para desmistificar uma interpretação marginalizada da capoeira ainda recorrente, uma vez que a luta ainda sofre preconceito herdado da sociedade escravocrata, que abominava a prática em razão do contexto histórico brasileiro em que fora criada. Fazendo um estudo sobre essa prática educativa, que também é pedagógica, será possível conhecer o alcance que um trabalho com capoeira

pode alcançar em escolas que atendem à educação básica, sob uma ótica que enfatiza os anos finais do Ensino Fundamental.

MATERIAL E MÉTODOS

Realizou-se pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, de campo e do tipo intervenção pedagógica em que se utilizou como instrumentos de produção de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e uma oficina de intervenção (GIL, 2010).

Os interlocutores da pesquisa foram 05 (cinco) professores do município de Assunção do Piauí, 04 (quatro) ministram aulas na Unidade Escola Evaristo Campelo de Matos, cenário desta pesquisa e 01 (um) desenvolve atividades de capoeira em projetos sociais e comunitários do referido município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das entrevistas e da observação participante que sucederam à oficina de intervenção pedagógica, procurou-se compreender o entendimento dos pesquisados acerca das contribuições da prática educativa da capoeira para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase no entendimento que possuem sobre capoeira, suas potencialidades, além das vantagens e dificuldades de trabalhar de forma interdisciplinar.

O saber interdisciplinar configura-se não apenas na apropriação dos conhecimentos de áreas diferentes ou distintas, mas de diversas áreas do conhecimento que, entre si, fazem interligações de conhecimento e propriedade sobre as informações produzidas compartilhadas (FRIGOTTO, 2008). Desse modo, não se trata de um conceito simplório, mas de uma expressão subjetiva que impera sua vastidão de significados problematizados, razão pela qual se buscou, através das entrevistas, conhecer o entendimento dos interlocutores do estudo sobre interdisciplinaridade.

Professor 01: O trabalho em conjunto entre várias disciplinas escolares com a abordagem de temas que se encontram. Pode-se trabalhar conforme cada proposta de cada componente, mas de forma integrada e coesa, gerando assim um aprendizado integral.

Professor 02: É a correlação entre duas ou mais disciplinas.

Professor 03: O trabalho em conjunto de todos os componentes curriculares.

Professor 04: Diálogo entre áreas do conhecimento envolvendo diferentes componentes curriculares.

Professor 05: É a relação das várias áreas do conhecimento que, por sua vez, é composta pelos vários componentes do currículo e busca criar uma significância para a construção de uma visão mais ampla do saber.

A análise dos enxertos narrativos dos interlocutores mostram que, embora a profissão docente possua elementos comuns, o entendimento dos interlocutores sobre o que é interdisciplinaridade possui especificidades, certamente constituídas a partir das experiências pessoais e profissionais de cada um, bem como da forma como compreendem a prática educativa escolar e a realidade social. Todas respostas contém expressões como: relação, diálogo e conjunto a fim de explicar a inter-relação entre as disciplinas para fomentar a prática da interdisciplinaridade. Contudo, o professor 05 compreende que, além disso, a interdisciplinaridade “busca criar uma significância para a construção de uma visão mais ampla do saber, e certamente da realidade social”. “Nessa direção, a interdisciplinaridade é aqui concebida como movimento que busca a aproximação da concretude do objeto, buscando desvelar as múltiplas determinações que configuram” (MELO, BONFIM, MELO, 2017, p. 22).

Quando os professores 01, 02, 03 e 04 compreendem a interdisciplinaridade por diálogo, encontro, interrelação e integração de componentes curriculares entre as áreas de

conhecimento, manifestam entendimentos relacionados à fragmentação das disciplinas, o que inibe o significado real do que seja interdisciplinar. O conceito de interdisciplinaridade não é algo fácil de definir em razão das várias interpretações sobre esse tema. Apesar de estar presente nas discussões de práticas de ensino por conta de necessidades específicas relacionadas à aprendizagem, essa questão busca responder às necessidades da sociedade em geral, como afirma Minello (2017).

O fato é que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida apenas como uma característica de uma prática educativa que trabalhe diferentes matérias escolares ao mesmo tempo, mas sim como uma proposição, um conceito em construção que busca o rompimento do paradigma da disciplinarização, como esclarecem Melo, Bonfim e Melo (2017, p. 20), ao afirmarem que se trata de um movimento, um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, buscando a superação da disciplinaridade (MELO, BONFIM, MELO, 2017, p. 20).

Por tudo isto, fica claro a pluralidade de ideias e compreensões sobre a temática interdisciplinaridade, que toma por base diferentes contextos e situações que caracterizam o que é entendido como interdisciplinarização do conhecimento para superação da fragmentação como estes são produzidos e através das pesquisas e trabalhos nos espaços escolares e universitários.

Através das entrevistas, também se coletou dados a respeito das concepções dos professores pesquisados sobre a prática educativa da capoeira.

Professor 01: Educar é humanizar, socializar, movimentar, ensinar e aprender. Por meio da capoeira, é possível desenvolver um trabalho educativo histórico, científico, dialético, físico e anatômico, além de valores, ética, moral, artesanal. Na capoeira existem os aspectos de dança, arte marcial e esporte.

Professor 02: A capoeira trabalha valores, ética, moral, questões históricas, entre outros aspectos.

Professor 03: A capoeira é uma forma concreta de educar.

Professor 04: Toda forma de cultura deve ser considerada como uma prática educativa, ainda mais a capoeira, por ser cooperativa, envolvendo dança, arte marcial e esporte.

Professor 05: A capoeira, quando praticada de forma consciente e bem elaborada, pode sim ser um esporte prazeroso e de autoestima elevada.

O entendimento dos professores, apesar de diferentes, deixa explícito que a capoeira é uma prática educativa, através da qual é possível desenvolver processos como humanização, socialização, movimentação, ensino e aprendizagem, articulando o desenvolvimento de valores como cooperação, ética, moral, entre outros aspectos. Dessa forma, para além do viés educacional, também é uma prática que envolve o cuidar da saúde, do corpo, da mente e do bem-estar.

Ao tratarem sobre os aspectos da capoeira para a aprendizagem e desenvolvimento humano, Paula e Bezerra (2014) apontam várias capacidades, entre as quais se destacam: os exercícios que envolvem todas as partes do corpo e são executados associados a um ritmo que favorece a integração dos envolvidos, desenvolvendo de maneira eficaz os seguintes aspectos: auxilia o aluno a conhecer o seu corpo, em partes e como um todo; a melhorar o conceito de si própria como pessoa; trabalha o equilíbrio estático; desenvolve a habilidade de respostas visuais e motoras na forma de uma ação física e a capacidade de usar de forma mais eficaz os músculos esqueléticos, resultando em movimentos mais eficientes; trabalha todos os tipos de deslocamentos básicos como caminhar, correr, pular e saltar obstáculos, dando ao aluno à percepção de mudanças à medida que as necessidades forem estipuladas; trabalha de maneira ampla o senso de direção; durante a roda de capoeira, se trabalha a capacidade de criar e decidir o próprio jogo.

Por tudo isto, faz-se importante conhecer e reconhecer a prática educativa da capoeira como uma ferramenta interdisciplinar. Nessa perspectiva, Siqueira (2016) afirma que o ensino da capoeira é um ótimo instrumento de trabalho, pois traz consigo conhecimentos das atividades físicas e psicomotoras, além de englobar conteúdos históricos devido à sua origem atrelada ao

período da escravidão, constituindo-se uma forma de resistência que contribuiu para a libertação dos escravos por volta de 1800.

Indagou-se aos professores pesquisados sobre a aplicação da capoeira como ferramenta interdisciplinar na educação escolar e sobre quais componentes curriculares poderão ser trabalhados através dessa temática e prática educativa. Sobre isso, responderam:

Professor 01: A capoeira possui um grande acervo de conhecimentos, práticas e tradições que, somado ao seu potencial educacional, torna possível a aplicação no conjunto de disciplinas como: História, Educação Física, Ciências, Ensino Religioso, Artes, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa.

Professor 02: Creio que é uma ferramenta que vem para somar, pois tem o interesse e a curiosidade do aluno a seu favor, podendo ser trabalhada em componentes curriculares como: Ensino Religioso, Arte, Educação Física, História e Geografia, mas dá para trabalhar em todas.

Professor 03: Poderia ajudar como um complemento da aprendizagem de forma prática, para desenvolver a coordenação motora, a concentração e as regras, sendo possível trabalhar em todas as disciplinas.

Professor 04: A capoeira envolve o estudante, fazendo com que se desenvolva físico e mentalmente, podendo ser trabalhada nas aulas de Educação Física, Ciências e, também, Matemática.

Professor 05: Perfeita, quando trabalhada de forma articulada dentro de um plano que busque essa proposta. Eixo temático depende do enfoque, mas pode perfeitamente estar na Educação Física, nas Artes, na História e, até mesmo, na Educação Física.

A partir das respostas, fica perceptível que todos os professores reconhecem que a capoeira pode ser trabalhada de forma interdisciplinar através dos diferentes componentes curriculares. Embora a abordagem interdisciplinar da capoeira ainda seja insipiente, e este tema seja trabalhado principalmente nas aulas de Educação Física, por indicações da BNCC, e nas aulas de História, por contextualizar-se com o período colonial ou por se tratar do dia da consciência negra, reafirma-se que esses não são os

únicos momentos da história aos quais a capoeira teve participação, e essas disciplinas não são as únicas possíveis de se lecionar saberes sobre esse tema.

Nessa mesma perspectiva, Silva e Graça (2018), ao discutirem o potencial interdisciplinar da capoeira e de suas capacidades formativas, afirmam que esta pode ser desenvolvida em várias áreas de conhecimento, como: História, Geografia, Artes, Literatura, Educação Física, além das demais disciplinas do currículo escolar.

Em âmbito escolar, as finalidades, habilidades e técnicas que envolvem a abordagem interdisciplinar da capoeira visam favorecer o processo de ensino e aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Fazenda (2017) explica que a abordagem interdisciplinar de um tema exige a convergência de diferentes saberes, não excluindo a necessidade de uma formação que seja também disciplinar, uma vez que as áreas do conhecimento, assim como os componentes curriculares, se constituem de elementos que se convergem, mas, também, há especificidades. Segundo esta pesquisadora, interdisciplinaridade caracteriza-se por uma comunicação e, até mesmo, colaboração entre as diferentes disciplinas, mantendo-se, porém, cada uma com e em sua especificidade; já na transdisciplinaridade realiza-se transrelação nos diferentes níveis de conhecimento, rompendo e superando as barreiras e as fronteiras que delimitam os conhecimentos em territórios fechados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, conclui-se que a capoeira é uma prática educativa que possui várias capacidades formativas, que quando trabalhadas de forma articulada com princípios educativos, como respeito, coletividade, valorização da diversidade e disciplina, pode contribuir para a formação humana, para a aprendizagem de conhecimentos escolares de caráter interdisciplinar, para a saúde, entre outras vantagens.

O potencial interdisciplinar da capoeira fortalece o seu

caráter educativo como um instrumento educacional de socialização de saberes e virtudes, como o companheirismo, a camaradagem, o trabalho em equipe, o respeito às diferentes opiniões e à diversidade, tornando a capoeira uma espécie de educação popular, muito difundida na contemporaneidade.

Dados os limites deste estudo e reconhecendo a riqueza da capoeira como manifestação fortemente vinculada à história e à cultura brasileira, cumpre ressaltar a necessidade de outras pesquisas que ampliem o conhecimento e a discussão a respeito desse tema.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. de. **Capoeira em diálogo:** relações interdisciplinares na escola e na roda. Criciúma: [s.n], 2016.

BRASIL, **Lei 10639/03, de 09 de janeiro de 2003.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

FAZENDA, I.C.A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In:* FAZENDA, I.C.A, *et al.* **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus editora, 2017.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências sociais. **Ideação.** v. 10 nº 1. 2008. p. 41-62. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 21 fev. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, E. de S. A; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do

clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Downloads/7449-27105-1-PB.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

MELO, K. R. A.; BONFIM, L. J. S; MELO, R. A. formação de professores para escola do campo: a interdisciplinaridade como movimento de compreensão do real como concreto. *In*: MELO, K. R. A; MELO, R. A; CATAPRETA, J. C. A. **Saberes e fazeres da educação do campo**: reflexões sobre a formação de professores e a prática educativa. Teresina: Edufpi, 2017.

MESTRE BOLA SETE. **Capoeira angola na Bahia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MINELLO, R. D. Práticas educativas: a interdisciplinaridade como estratégia para a aprendizagem no ensino fundamental. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Ed 01, V 1. p 220-239. Ano 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-educativas>. Acesso em: 14 abr. 2022.

PAULA, T. R. de; BEZERRA, W. P. As vantagens do ensino da capoeira nas aulas de Educação Física Escolar. Disponível em: **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SERBELO, R. A prática da capoeira dentro do ensino/aprendizagem com base na BNCC. **Planeta educação**, 2020. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/inspiracao/a/377/a-pratica-da-capoeira-dentro-do-ensinoaprendizagem-com-base-na-bncc>. Acesso em: 26 out. 2021.

SIQUEIRA, B. P. **A capoeira como instrumento de trabalho nas escolas do município de Marica-RJ**. Niterói: UFF, 2016

SILVA, L. S; GRAÇA, R. L. **Possibilidades pedagógicas do ensino da capoeira na escola**. Florianópolis: Unisul, 2018.

CAPÍTULO VII

QUINTAL PRODUTIVO COMO ALTERNATIVA PARA A COMUNIDADE LIVRAMENTO

Raimunda Alves Melo

Doutora e Mestra em Educação pela UFPI e Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho registra análise dos resultados de um projeto de intervenção que foi desenvolvido pela ex-acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Layara Ribeiro Reis, no ano de 2016. O projeto intitulado: Quintal produtivo e agroecológico como alternativa sustentável, foi implantado na Comunidade Livramento, que fica situada a 18 Km da sede do município de Castelo do Piauí.

O Quintal Agroecológico é a junção do manuseio produtivo do quintal adaptado ao uso sustentável dos recursos hídricos captados através das cisternas com os saberes e tradição cultural das famílias. A respeito dele, Collet, Bernantt e Piovezana (2015, p. 2) falam que se constitui como estratégia que articula a luta local com a luta global de resistência e enfrentamento aos monocultivos, agrotóxicos, transgênicos, repercutindo no cotidiano das pessoas em busca de qualidade para uma vida saudável no campo.

Através do projeto, as famílias da comunidade Livramento participaram de palestras e receberam mudas e sementes, que foram utilizadas para a implementação de seus quintais, ações relevantes para a disseminação de novos modelos produtivos que objetivam geração de renda, garantia de alimentação saudável de forma simples, viável e sustentável, com a introdução dos quintais agroecológicos na comunidade.

O projeto objetivou contribuir para a sustentabilidade e qualidade de vida para as famílias agricultoras da comunidade

Livramento; oportunizar a redescoberta dos quintais pelas famílias como um agroecossistema complexo de interações de seus componentes e como um espaço de produção agroecológica no entorno da casa e ampliar os conhecimentos tradicionais dos produtores, articulando-os com os conhecimentos técnico e acadêmico sobre quintais agroecológicos. Após seis anos da implantação do projeto, esta análise apresenta considerações sobre o alcance dos objetivos do quintal produtivo e agroecológico.

METODOLOGIA

A primeira etapa da pesquisa para a elaboração do projeto foi feita por meio da realização do diagnóstico da comunidade Livramento que ocorreu a partir de visitas e conversas com os moradores. Todas as informações colhidas foram escritas em diário de campo e depois transcritas em um relatório. A partir disso, levando em consideração o objetivo do diagnóstico, partiu-se para a elaboração do projeto.

Em momento posterior, através de pesquisas bibliográficas, procedeu-se à estruturação de uma proposta de intervenção que pudesse surgir como solução para, pelo menos, amenizar uma das deficiências de Livramento. Foi, então, que houve a idealização do projeto de implementar na comunidade os quintais produtivos com práticas agroecológicas e, para isso, realizou-se uma palestra a respeito do tema Quintal Agroecológico, com a duração de duas horas e a distribuição de mudas frutíferas e as sementes de legumes para incentivar as famílias a darem o pontapé inicial na introdução dos quintais produtivos em suas casas.

Antes da consumação da palestra, houve, no período de dois dias, o cumprimento da ação de mobilização da comunidade, através de visitas às famílias e conversa com elas, buscando a sensibilização. Foi enfatizada a importância dos quintais e das práticas agroecológicas e houve, também, a observação de seus quintais. As mudas e sementes usadas para a distribuição aos moradores foram conseguidas através da Universidade Federal do Piauí.

A palestra foi realizada por um técnico com experiência na área de Agroecologia. Ao final da palestra, houve a distribuição de mudas frutíferas e sementes de legumes às famílias, objetivando a contribuição para a geração de sustentabilidade e qualidade de vida para as famílias agricultoras da comunidade e, ainda, a distribuição de catálogos contendo informações a respeito de alimentos orgânicos, apresentando ao grupo um método para a garantia de segurança alimentar sem agressões ambientais. Pelo menos 14 das 17 famílias que constituíam o público alvo das ações participou da palestra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Agroecologia tem como princípio básico o uso racional dos recursos naturais e surgiu como mecanismo de transformação da situação atual da agricultura, preocupando-se não apenas com a cadeia produtiva e a renda, mas com a relação ser humano-ambiente, buscando modelos sustentáveis para o campo (GLIESSMAN, 2001; ALTIERI, 2002; CAPORAL et al, 2009). Nesse sentido, o quintal produtivo colabora como meio para a garantia de alimentação saudável para as famílias que produzem, mas também quando aplicadas a ele, as práticas da Agroecologia buscam não só a produção como também a preservação do solo e do meio ambiente sendo praticada a sustentabilidade.

A ação de mobilização da comunidade teve a intenção de oportunizar a redescoberta do quintal como um espaço para a produção agroecológica. Essa redescoberta destaca a importância desses locais para a tradição e a preservação da história local e os laços culturais da comunidade. Percebeu-se, na visitação e observação dos quintais das famílias, o cultivo nesse espaço de, pelo menos, uma espécie medicinal, principalmente a erva cidreira que é utilizada pelos moradores em forma de chás para a gripe e problemas intestinais. Tal evidência aponta para a importância de manter vivas as memórias, as tradições e a cultura do local, já que, em Livramento, o conhecimento sobre o uso de espécies como essa é mais comum entre os idosos que aprenderam com os pais

sobre esse uso, e, atualmente, buscam transmitir seus saberes aos filhos.

Sobre esta questão, Amorozzo (2002) destaca que os quintais produtivos, além de garantirem a diversidade alimentar, também garante a preservação da cultura. Notou-se que algumas famílias produzem em seus quintais apenas hortaliças, principalmente tomate, pimentão e coentro e que, duas dessas famílias, fazem a comercialização desses produtos, dentro da própria comunidade, em comunidades vizinhas e na cidade. Os outros moradores fazem o seu plantio apenas para o autoconsumo.

Por se tratar de uma comunidade com grande abundância de caju, a Associação de Moradores tem suas atividades focadas e voltadas principalmente para a produção de cajuína e outros derivados do caju. Outras atividades como a produção e comercialização de outros produtos da agricultura familiar, embora sejam o meio de subsistência das famílias, não são contemplados pela associação. Tal fato se deve às dificuldades e aos obstáculos a serem enfrentados, como, por exemplo, disponibilidade de chuva, distribuição de terra, correção do solo, entre outras, para que possa viabilizar a realização de diferentes atividades e o cultivo de diferentes culturas de produção em Livramento.

Em uma primeira análise, sem o aprofundamento e conhecimento necessário, é realmente possível acreditar na impossibilidade de haver outros cultivos na comunidade. Também foi observada a presença de animais nos quintais, estes são de pequeno porte e a maioria dos moradores cria galinhas em pequenas quantidades, que são destinadas apenas à produção de ovos e carne para consumo familiar. As galinhas são criadas, geralmente, à solta, o que pode vir a causar danos na produção já que estas podem, muitas vezes, invadir os espaços de plantio para usarem as plantas em sua alimentação. Para evitar que isso ocorra, algumas famílias constroem pequenas cercas ao redor de seus canteiros, onde, como já foi citado, eles cultivam hortaliças.

A palestra foi importante para contribuir de maneira significativa com a construção do conhecimento agroecológico, que, de acordo com Santos (2015, p. 21), “se refere a processos de

elaboração de novos saberes sobre Agroecologia a partir dos conhecimentos tradicionais dos agricultores e agricultoras e da sua interação com o saber técnico acadêmico”, atendendo a um dos principais objetivos do projeto que é: ampliar os conhecimentos tradicionais dos produtores, articulando-os com o conhecimento técnico acadêmico sobre quintais agroecológicos, conforme Figura 1.

Figura 1 - Palestra na comunidade Livramento



Fonte: da pesquisadora (2017).

O palestrante não se configura como aquele que foi ensinar as famílias, mas sim, um parceiro, um colaborador no processo de construção e ampliação de conhecimentos sobre produção em quintais. Neste sentido, a agricultura familiar, com o seu conhecimento popular e ancestral, pode exercer um papel muito importante na elaboração de estratégias para o desenvolvimento sustentável através da agroecologia.

Na palestra, percebeu-se que as famílias achavam que não possuíam nenhum conhecimento a respeito do tema, mas essa ação também auxiliou na desconstrução desse pensamento equivocado, pois o conhecimento transmitido através das gerações, como já citado acima, tem grande importância na construção dessa sustentabilidade na comunidade. Esse conjunto de conhecimentos e saberes denominamos cultura camponesa, uma cultura

constituída a partir da diversidade e pluralidade camponesa, caracterizada pelos estreitos vínculos familiares, comunitários e pela relação de sobrevivência com a natureza. É a cultura da terra, da produção, do trabalho e do modo de vida rural, como descreve Tardin (2012).

No sentido de contribuir para esses esclarecimentos, buscou-se, durante a palestra, evidenciar a importância dos quintais produtivos, da biodiversidade e da valorização dos saberes tradicionais, contribuindo para que os moradores internalizem esses conhecimentos e passem a adotar novas práticas sustentáveis, melhorar o manejo do solo para contribuir com o fortalecimento da valorização desse espaço, transformando seus quintais em locais para a produção saudável de alimentos.

Nessa reunião, para o diálogo e o intercâmbio entre os diferentes saberes, foi notável a pouca participação dos jovens na atividade, estes, ao que parece, estão deixando de aprender, de buscar a preservação da cultura, do conhecimento popular das atividades desenvolvidas no campo, estão indo em busca de melhores condições de vida na cidade. Observou-se, desde o diagnóstico da comunidade, o desinteresse dos jovens em permanecerem no campo em sua vida adulta. Segundo Menezes, Stropasolas e Barcellos, 2014, p.36), o assunto da juventude rural é um tema que nos preocupa, não é de hoje:

O drama da sucessão rural, no caso da agricultura familiar, a falta de condições, os desafios que o jovem sente para migrar para a cidade, onde aparentemente o emprego é mais fácil, as condições de qualificação técnica, a universidade são mais fáceis e atraem a juventude. Não temos conseguido, de fato, manter o jovem no campo numa perspectiva que lhe dê futuro, porque é justo que ele queira ficar no campo, numa perspectiva de uma vida qualificada, de um trabalho adequado, de um futuro, de uma renovação de todo processo de produção agrícola e do alimento para o nosso país.

Conforme observou-se, trata-se de um desafio nacional, que envolve o campo das políticas públicas para juventude campesina, de modo que tenha a oportunidade de acessar

programas e projetos específicos que favoreçam a sobrevivência, com dignidade, no campo.

No diálogo com a comunidade, notou-se que o principal ponto de desmotivação para os moradores, no que se refere à produção de frutas e verduras, diz respeito à escassez de água, pois a pouca água disponível é usada em atividades domésticas e nos quintais. Utilizam a água da chuva armazenada nas cisternas, porém, essa água não dura o ano inteiro, o que implica em dúvidas e desestímulos para produção em maior quantidade, visando não apenas a garantia de segurança alimentar e nutricional e qualidade de vida delas mesmas, mas também a comercialização e geração de renda para a família.

Espera-se que, com a exposição dos conhecimentos teóricos e práticos do palestrante, estes possam perceber que, usando a água das cisternas, na quantidade e da maneira correta, é possível implementar um quintal produtivo agroecológico, tendo em vista também a geração de renda, não correndo o risco de faltar a água antes que chegue o próximo período chuvoso.

Os quintais produtivos agroecológicos estão se constituindo em espaços pedagógicos, verdadeiros laboratórios de aprendizado, troca de conhecimentos, produção de alimentos saudáveis e bem viver (COLLET; BERNANTT; PIOVEZANA, 2015). Nesse sentido, a distribuição de sementes e mudas visou não apenas à contribuição para a geração de sustentabilidade, mas também o incentivo à prática daqueles que ainda não cultivam nada em seus quintais, como também àqueles que já produzem a não pararem, pois a teoria, por si só, o conhecimento teórico, não garante todo o aprendizado necessário a respeito da Agroecologia e sustentabilidade e formas corretas de produção desses alimentos. Esse aprendizado que os quintais proporcionam só será possível se houver a prática.

Figura 2 - Distribuição de mudas frutíferas



Fonte: da pesquisadora (2017).

A distribuição de mudas e sementes também fortaleceu a questão de manter viva a cultura do local, já que, constatou-se em Livramento, que aqueles que produzem, fazem o plantio através de sementes e mudas, que, geralmente, são obtidas em trocas entre vizinhos. Essas trocas proporcionam o aprendizado e socialização de conhecimentos, já que, culturalmente, as pessoas conversam sobre as hortaliças que cultivam e sobre problemas ou dificuldades enfrentadas por elas; enquanto um produtor tem dificuldade em uma determinada área, o outro pode não ter e transmitir ao seu vizinho formas para evitar tais dificuldades. Essa função dos quintais produtivos também foi citada por Silva e Anjos (2015, p. 1) ao referirem que: “A presença desses quintais também apresenta outras funções como alternativa econômica, conservação da diversidade biológica, sociabilidade entre os moradores, resgate e preservação da cultura alimentar e autonomia”.

Implementar em Livramento os quintais produtivos agroecológicos está sendo simples, partindo do princípio de que o manejo destes é feito pelas próprias famílias e utilizando o espaço ao fundo de suas casas para o cultivo, algo que estes moradores já fazem. O projeto apenas apresentou a eles uma maneira de como

continuar, aplicando à sua prática os princípios da Agroecologia e utilizando de maneira correta os recursos naturais oferecidos pela natureza, indo contra os novos modelos de produção que se utilizam de meios que degradam os solos e atacam o meio ambiente e não garantem às pessoas, segurança alimentar e nutricional de uma maneira correta apropriada e saudável.

Com a distribuição dos catálogos contendo informações a respeito de produção de alimentos orgânicos, foi possível identificar o notável interesse do público alvo do projeto com relação a esse tema, dando abertura para a possibilidade de haver, posteriormente, outras ações que abordem o tema com mais aprofundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto permitiu destacar a importância dos quintais para a comunidade e o potencial desse espaço para a geração de alimentos, contribuindo para a segurança alimentar e nutricional, para a manutenção da agrobiodiversidade desses espaços, além de contribuir para a geração de renda e ocupação da mão-de-obra de toda a família.

A realização da palestra atendeu de forma positiva a proposta de promover a geração de renda e garantia de alimentação saudável de forma simples, viável e sustentável, a partir da introdução dos quintais agroecológicos na comunidade Livramento, pois notou-se que as famílias sentiram-se estimuladas a começarem a produzir e implementar em seus quintais as práticas da Agroecologia.

Porém, os jovens, que constituem uma pequena parte mas não menos importante da comunidade, não tiveram muito interesse em participar da ação e adquirir esse tipo de conhecimento, demonstrando a necessidade de uma sensibilização entre eles.

Também foi importante a questão do diálogo entre os diferentes saberes, promovido pelo encontro da comunidade com o palestrante Marcos Paulo.

Primavesi (2009, p. 5) garante que o ser humano “somente terá saúde se os alimentos possuírem energia vital. Os alimentos somente possuem energia vital se as plantas e o solo forem saudáveis”, e isso só será possível se a prática da Agroecologia se fizer presente na agricultura familiar, contribuindo na disseminação dessas práticas e saberes, desfazendo o cenário atual de desconstrução do exercício da sustentabilidade, que ocorre através da divulgação e implementação de novos modelos produtivos que somente agridem os solos e não garantem alimentação saudável e nem a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Guaíba: Agropecuária, 2002.

CAPORAL F. R. et al. **Agroecologia: uma nova ciência para a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília, 2009.

COLLET, Z; BERNANTT, L e PIOVEZANA, L. **Movimento de mulheres camponesas: os quintais produtivos como práticas pedagógicas**. Santa Catarina: Unochapecó, 2015.

FURTADO DA SILVA F. S; ANJOS M. C. R. **Do quintal à mesa: construindo Sustentabilidade e Segurança Alimentar e Nutricional com quintais produtivos**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2015.

GLIESSMAN S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

MENESES, M. A. de.; STROPASOLAS, V. L.; BARCELOS, S. B. **Juventude rural e políticas públicas no Brasil** (Org.). Brasília: Presidência da República, 2014.

PRIMAVESI, A. **Cartilha do solo: como reconhecer e sanar seus problemas-MST**. São Paulo, 2009.

SANTOS, A. D. dos. **Construção do conhecimento agroecológico**: síntese de dez experiências desenvolvidas por organizações vinculadas à Articulação Nacional da Agroecologia. ANA, Articulação Nacional de Agroecologia. Construção do Conhecimento Agroecológico: Novos Papéis, Novas Identidades, 2015.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. 2012. p. 178- 186.

PARTE II

RESUMOS EXPANDIDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS



Foto: Mística realizada durante o Seminário.

CAPÍTULO VIII

CONTRIBUIÇÕES DA AGROECOLOGIA PARA A INSERÇÃO DE AGRICULTORES FAMILIARES NO PROCESSO PRODUTIVO NA COMUNIDADE SÃO MIGUEL (GATOS)

Juciane Vaz Rego

Doutora em Biotecnologia-Renorbio na Universidade Federal do Ceará-UFC.
Professora efetiva na Licenciatura da Educação do Campo/Ciências da Natureza
da Universidade Federal do Piauí-UFPI.
E-mail: juciane@ufpi.edu.br

Sandra Regina de Sousa Cardoso

Doutorado em Agronomia (Proteção de Plantas) pela Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Curso de Licenciatura em
Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: sandra.cardoso@ufpi.edu.br

Carlos Eduardo Portela

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí- UFPI

Judite Ferreira Lima

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí- UFPI
E-mail: juditeferreira@ufpi.edu.br

Maria Edite Ribeiro Lima

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí- UFPI
E-mail: editeribeiro@ufpi.edu.br

Yan Wítalo dos Santos

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí- UFPI
E-mail: yanwitalo9@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na realização de um projeto de intervenção desenvolvido na comunidade São Miguel (Gatos),

localizada a 6 km da sede do município de Miguel Alves, Piauí. A comunidade possui, aproximadamente, 211 habitantes. O referido projeto é parte integrante das atividades avaliativas do bloco III do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina – PI.

A comunidade tem um grande potencial na atividade agrícola, tornando a agricultura uma forte potencialidade na região. Mesmo com esse grande potencial, a atividade não desperta interesse dos moradores da comunidade, o que mostra claramente que há a falta de conscientização de que esta atividade pode vir a se tornar um importante recurso capaz de gerar fonte de renda para estes trabalhadores.

A Agroecologia é um movimento que defende a retomada das concepções agronômicas anteriores ao uso de “defensivos agrícolas” (agrotóxicos) e de outras práticas que foram promovidas pela Revolução Verde. E ela pode ser entendida como uma disciplina científica, prática agrícola ou como um movimento político e social. A sua ideia principal é superar os danos causados pelos agrotóxicos à biodiversidade, à sociedade como um todo pela monocultura, emprego de transgênicos e fertilizantes industriais.

Perante a perspectiva dos resultados que podem ser obtidos com um projeto de ampliação e dinamização das práticas de introdução da Agroecologia, pensou-se nesta proposta de intervenção, levando conhecimentos capazes de despertar o interesse dos moradores mostrando que esta atividade pode contribuir para melhorar renda e gerar um processo de inclusão social para as famílias, gerando um conhecimento efetivo e um aproveitamento dessa grande potencialidade, que é a florada na região.

Só uma compreensão mais profunda da ecologia humana dos sistemas agrícolas pode levar a medidas coerentes com uma agricultura realmente sustentável. Assim, a emergência da Agroecologia como uma nova e dinâmica ciência representa um enorme salto na direção certa. A Agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de

ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis.

METODOLOGIA

Para que as atividades deste projeto fossem realizadas, foi necessário planejamento e preparação, além da busca de parcerias. Considerando o exposto, o projeto foi desenvolvido através das seguintes etapas.

Primeiramente, a proposta foi apresentada para as famílias, para se ter basicamente noção de interessados em participar do processo formativo. Logo após, aconteceu a etapa de formalização de parcerias, para que então fossem organizadas as atividades e, assim, ocorrer a culminância do projeto.

A Secretaria Municipal de Agricultura e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente prestaram total apoio para que o projeto se concretize com êxito. Sem dúvidas, este trará inúmeros benefícios para os moradores, além de fortalecimento do convívio social, valorizando os recursos existentes na própria localidade e mostrando que é possível o aproveitamento dessa potencialidade.

Atualmente, em decorrência da pandemia de COVID – 19, as atividades aconteceram de maneira remota, com todos os protocolos sanitários de segurança para assegurar a saúde de todos os envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto proposto está em andamento e já trouxe contribuições que podem ser impulsionadoras na construção de agroecossistemas, se efetivadas em longo prazo no modo de vivência e de produção agrícola. Como o homem do campo tem estreita relação com a natureza, a prática da Agroecologia pode ser essencial para a continuidade da existência da natureza na vida no campo.

Neste sentido, Calatrava (1995) propõe um modelo de desenvolvimento rural ao qual atribui as características de "integral, endógeno e sustentável". Isto é, contra as correntes dominantes na atualidade, aquele autor atribui a dito modelo um caráter agrícola/agrário e uma natureza ecológica, considerando que não existe desenvolvimento rural se este não estiver baseado na agricultura e na sua articulação com o sistema sociocultural local, como suporte para a manutenção dos recursos naturais.

Os processos de transição da agricultura convencional a um manejo agroecológico são, por conseguinte, suscetíveis de ser realizados, independentemente da zona em que nos encontremos. Como afirma Calatrava (1995, p. 315): "Em se tratando de uma zona de agricultura industrial, inclusive muito intensiva, deve-se analisar detidamente seu nível de sustentabilidade e tentar, a partir dos pontos de estrangulamento, reconduzir o sistema em busca de contextos de sustentabilidade. Isso não implica, necessariamente, a implantação da agricultura ecológica em sentido estrito, senão que a recondução gradual dos sistemas agrícolas em direção a situações ecologicamente desejáveis".

Ao longo do desenvolvimento do projeto, disponibilizamos uma cartilha à população da comunidade São Miguel (Gatos), nela contendo informações sobre a Agroecologia de produção agrícola familiar, tendo informações de como cultivar de maneira certa os alimentos (sem uso de agrotóxicos) mostrando também como o solo é danificado pelas queimadas. Desenvolvemos um folder explicativo com informações sobre Agroecologia; a Secretaria Municipal de Agricultura e a Secretaria do Meio Ambiente forneceram materiais impressos para incentivar as famílias que não têm acesso à internet, visando orientar a mudar sua forma de cultivo; acompanhamos de perto as famílias que estão desenvolvendo essa atividade na comunidade, incentivando, sensibilizando e mostrando o quanto é importante a Agroecologia para todos.

CONCLUSÃO

A transição da agricultura mediante políticas governamentais levará tempo, mas cada um de nós pode acelerar o processo fazendo escolhas diárias para ajudar os pequenos agricultores, o planeta e, finalmente, nossa própria saúde. A transição para a Agroecologia, para uma agricultura socialmente mais justa, economicamente viável, ambientalmente saudável será o resultado da confluência entre movimentos sociais rurais e urbanos, que, de maneira coordenada, trabalham para a transformação radical do sistema alimentar globalizado que está colapsando. Hoje em dia, é sensato refletir sobre o fato de que os ecossistemas sustentam as economias (e a saúde); economias não sustentam os ecossistemas.

Salientamos que com essa experiência adquirida com a pesquisa é necessário um processo de construção da Agroecologia com as famílias para que, além de uma ferramenta, esta seja entendida como uma política, um modo de vida abraçado por elas. Por fim, a partir deste trabalho desenvolvido, sugerimos a necessidade e a importância da construção de novas pesquisas sobre este tema, para que se tenham aprofundamentos, qualificações referentes a temas relacionados ao sistema de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. 110p.

CALATRAVA, S. **Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia**. Disponível em: <https://www.emater.tche.br>. Acesso em: 01 dez. 2021.

PENTEADO, S. R. **Introdução à Agricultura Orgânica: normas e técnicas de cultivo**. Campinas: Editora Grafimagem, 2000. 110 p.

CAPÍTULO XIX

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE, MIGUEL ALVES- PI

Celiane Vieira Silva

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

E-mail: celianevieira002@gmail.com

Sandra Regina de Sousa Cardoso

Doutorado em Agronomia (Proteção de Plantas) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

E-mail: sandra.cardoso@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da problemática ambiental da comunidade campesina Nova Olinda, localizada no município de Miguel Alves-PI, acerca do uso dos agrotóxicos - compostos que possuem diversas substâncias químicas ou produtos biológicos que potencializam uma ação biocida. São produtos desenvolvidos para matar, exterminar e combater as pragas agrícolas, representando, assim, um risco para todos os organismos vivos, podendo ser absorvidos via dérmica, inspirados pelos pulmões ou ingeridos em produtos contaminados (FERREIRA, 2021, p. 21).

Esses produtos costumam ser utilizados pelos pequenos agricultores locais nas plantações de arroz, feijão e milho, que são usadas na alimentação de suas famílias, e também aborda qual a posição da escola diante dessa problemática, e como esta trabalha a educação ambiental na sala de aula com os alunos.

A Educação Ambiental propõe discutir as problemáticas ambientais, com o intuito de sensibilizar, e a partir disso, buscar mudanças de atitudes e hábitos, através da difusão de conhecimentos, e, assim, desenvolver ações educativas constantes em torno de tal problemática que fortaleçam os vínculos entre escola e comunidade, que é fundamental para construir uma

educação ambiental transformadora da realidade onde a escola se encontra.

Diante dessa conjuntura, torna-se necessária a construção de caminhos envolvendo escola e comunidade, tendo em vista que ambas precisam estar alinhadas frente às problemáticas comuns dos seus alunos e funcionários, pois esta temática de uso indiscriminado de agrotóxicos superou os limites da agricultura convencional e adentrou as questões relacionadas à qualidade de vida dos moradores da comunidade, devido à maioria dos pequenos produtores possuir pouco conhecimento acerca dos riscos que esses produtos apresentam para os organismos vivos.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa se justifica pelo fato da Unidade Escolar Jesus Rebelo do Rêgo e da comunidade campesina Nova - Olinda, em Miguel Alves- PI estarem enfrentando tal problemática relacionada ao uso de agrotóxicos pelos agricultores locais para controlar as pragas e ervas daninhas nas plantações por estes cultivadas, ocasionando prejuízos para a saúde dos agricultores, de suas famílias e do profissional contratado para realizar a aplicação do produto, por exemplo, intoxicação aguda, crônica devido à exposição a longo e a curto prazos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa objetiva de forma geral analisar como é a realidade da educação ambiental trabalhada na Unidade Escolar Jesus Rebelo do Rêgo e na comunidade campesina Nova-Olinda, Miguel Alves- PI, principalmente, diante da problemática enfrentada pela comunidade, acerca do uso de agrotóxicos. Especificamente, a pesquisa destina a aplicar um questionário para professores, zeladores, merendeira e vigia sobre educação ambiental e uso de agrotóxico pelos agricultores locais, desenvolver uma entrevista com os agricultores da comunidade sobre o uso de agrotóxico para controle de pragas nas plantações.

Segundo Lara e Garcia (2020), o uso de agrotóxicos e a cultura de utilização de tais produtos se intensificou a cada ano, sem o devido acompanhamento para sensibilizar os trabalhadores do campo e, por consequência, gera grandes malefícios, como poluição ambiental e intoxicação de trabalhadores.

Para Câmara (2022), esses produtos eram comumente denominados defensivos agrícolas, porém, após pressão da sociedade civil brasileira, atualmente, o termo agrotóxicos é o termo mais correto tecnicamente. Segundo Ferreira (2021), os agricultores estão, a cada dia, mais dependentes de agrotóxicos e aumentado o uso nas plantações, podendo causar diversos problemas à natureza e à saúde da população em determinada comunidade.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa foi realizada na comunidade campesina Nova-Olinda, em Miguel Alves –PI, está situada a 21 km da sede do município, localizado no norte do estado. Segundo os relatos de dois moradores, não há uma data específica da fundação da comunidade. A pesquisa ocorreu também na Unidade Escolar Jesus Rebelo do Rêgo, que pertence ao poder público municipal e foi construída em maio de 2002.

A investigação envolveu dois tipos de sujeitos: os agricultores da comunidade Nova- Olinda e funcionários da escola local.

Para a sua realização, optou-se pela abordagem quanti-qualitativa. Já o procedimento de coleta de dados consistiu em fazer um levantamento, utilizando-se questionário com perguntas abertas e fechadas aos funcionários e uma entrevista realizada com os agricultores locais. O questionário foi destinado ao corpo docente da Unidade Escolar Jesus Rebelo do Rêgo (professoras, coordenadora de área e funcionários dos serviços gerais - zeladoras, merendeiras e vigia). O questionário continha questões acerca da problemática na comunidade e quais os posicionamentos da escola diante do problema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

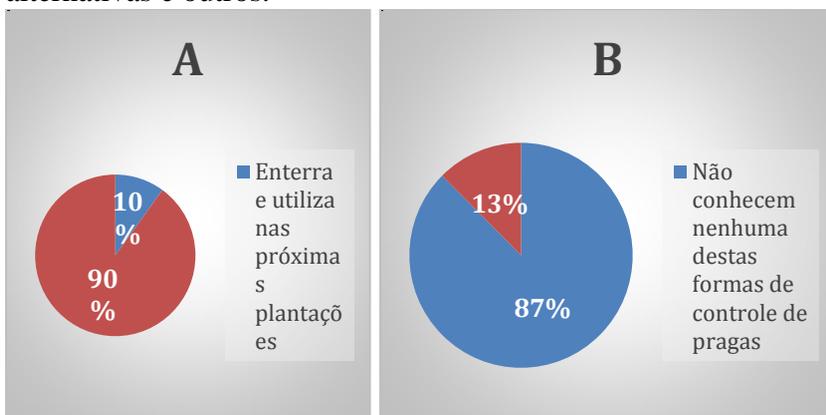
Após a coleta dos dados, foi constatado que 100% dos agricultores entrevistados utilizam agrotóxicos. Gomes *et al.*

(2019) enfatizam os riscos associados à utilização de agrotóxicos, principalmente, quanto ao uso de diversos produtos, cada qual com diferente nível de toxicidade, atingem não só os trabalhadores, mas também as pessoas que transitam na lavoura, durante e após a aplicação, facilitando a dispersão pelo ambiente. Neste sentido, se percebe que o uso decorrente dessas substâncias prejudica ao meio ambiente e à saúde das pessoas necessitando de certos controles em função dos riscos.

Sobre as embalagens dos agrotóxicos, de acordo com a figura 1, cerca de 90% dos agricultores entrevistados armazenam em suas residências quando sobra agrotóxicos para usar na próxima lavoura, e 10% enterra e na próxima lavoura desenterra e a utiliza nas plantações. Para o Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias, as empresas produtoras e comercializadoras de agrotóxicos, seus componentes e afins, têm a responsabilidade de dar o destino final adequado às embalagens e/ou aos restos de produtos devolvidos pelo usuário, seja por meio de reciclagem, incineração ou outro fim indicado pela tecnologia e amparado legalmente. (INPEV, 2015).

Os produtores foram interpelados com a seguinte pergunta: você tem conhecimento de formas alternativas usadas na agricultura para reduzir o uso de agrotóxicos? A questão apresentou seis alternativas diferentes, a saber: defensivos naturais, diversidade de plantio, controle biológico, rotação de cultura, nenhuma das alternativas e outros. Como resultado, verificou-se, na figura 1B, que 87% falaram não conhecer nenhuma destas formas de controle de pragas, 13% responderam que tinha conhecimento dos defensivos naturais.

Figura 1 - (A) Destino das embalagens dos agrotóxicos, (B) Conhecimento de formas alternativas na agricultura para reduzir o uso de agrotóxicos como: defensivos naturais, diversidade de plantio, controle biológico, rotação de cultura, nenhuma das alternativas e outros.



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Dessa maneira, observa-se, na figura 1A, que os agricultores descartam de maneira incorreta os resíduos de agrotóxicos, pois a devolução destas é obrigatória ao local onde se adquiriu, e, assim, evitar danos ambientais e riscos através das diversas etapas de interações entre sujeitos e embalagens.

Já de acordo com a figura 1B, observou-se que, aliada à dependência dos agrotóxicos, há um desconhecimento de alternativas que diminua o seu uso excessivo, às vezes, pelo fato dessas alternativas serem algo distante da realidade dos pequenos agricultores rurais, principalmente, os praticantes da agricultura de corte e queima.

Existem diversas formas de espalhar o conhecimento sobre o controle de pragas agrícolas para diminuir o uso de agrotóxicos e, conseqüentemente, amenizar os impactos ao meio ambiente, além de buscar sensibilizar uma comunidade dessa problemáticas, e por isso, os entrevistados foram questionados acerca do posicionamento da escola local.

E, a partir disso, os funcionários da escola foram indagados se esta instituição está envolvida com as questões vivenciadas na

comunidade e se realiza ações de educação ambiental. Como resposta, 50% afirmaram que não, e a outra metade afirmou que às vezes. Para Pinheiro, Neto e Maciel (2021), a escola precisa inovar e buscar ações que sensibilizem os estudantes e orientá-los pedagogicamente a preservar o meio ambiente, e assim, incitem as atitudes coletivas em relação à natureza como uma ferramenta que gere nos alunos e na comunidade a oportunidade de se perceber como parte integrante da natureza, envolvendo-se na sua preservação.

Acerca dos agrotóxicos, 100% dos funcionários responderam que a escola não realiza ações envolvendo a problemática do uso de agrotóxicos pelos agricultores da comunidade, sendo que parte preferiu não justificar a resposta e a outra falou que isso ocorre por falta de conhecimento e de interesse. Conforme Dimas, Novaes e Avelar (2021), a escola exerce um papel primordial na inserção do aluno no meio para que ele se veja como sujeito transformador do ambiente, buscando a sua sensibilização através da realidade local, levando-o a assimilar o processo de ensino aprendizagem e as problemáticas ambientais do cotidiano e, assim, se torne agente ativo da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização intensa de agrotóxicos pelos agricultores, principalmente, os de classificação toxicológicas alta ou moderada, pode ocasionar impactos negativos na saúde das pessoas e do meio ambiente, pois os produtores dispõem de pouco ou nenhum conhecimento quanto ao manuseio, preparação e aplicação, e, infelizmente, há uma dependência dos agrotóxicos, pois desconhecem outras formas de combate às pragas e ervas daninhas presentes nas plantações.

Portanto, a educação ambiental precisa ter como intuito auxiliar na construção de cidadãos críticos perante o mundo, criando elos que englobem os eixos: sujeitos, escola e comunidade, buscando as mudanças de atitudes que sejam capazes de promover

a sensibilização e participação coletiva, desde o processo de ensino aprendizagem no contexto escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

DIMAS, M. S. de.; NOVAES, A, M, P.; AVELAR, K, E, S. O ensino da Educação Ambiental: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), São Paulo, v. 16, nº2, p. 501- 512, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revebea/article/view/10914>. Acesso em: 6 dez. 2021.

FERREIRA, G. S. **Os riscos dos agrotóxicos para a saúde do trabalhador rural**. 2021. 64f. Monografia (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho) - Unisul, Florianópolis, 2021.

GOMES, M. de S.; FERREIRA, A. C.; MEDEIROS, A. C de.; MARACAJÁ, P. B.; MELO, W. F. Caracterização das condições de trabalho associadas ao uso de agrotóxicos: as consequências para os pequenos agricultores do DPIVAS. **Revista Princípio**. Disponível em: <https://www.dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12334> . Acesso em: 15 abr. 2022.

CAPÍTULO X

PRÁTICA EDUCATIVA EM QUESTÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA

João Pedro de Sousa Barreto
Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: barretoplay15@gmail.com

Maria Fabíola da Silva Santos Barreto
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: fs382627@gmail.com

INTRODUÇÃO

O momento de realização do estágio resguarda certas apreensões por parte dos professores em formação, em razão da promoção de uma inserção prévia no ambiente escolar, para o qual desenvolve-se na expectativa de atuação como docente em fase posterior. O estágio como processo formativo detém o seu valor ao requerer do discente/estagiário a mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos assimilados ao longo do curso, independente de qual seja a área do conhecimento específico, em confronto com a realidade concreta do ensino. Dessa forma, a essência desse componente visa à construção da prática educativa, partindo da análise crítico-reflexiva das práticas desenvolvidas pelos professores regentes, contribuindo com o aprimoramento dos saberes de conteúdo, experienciais, cognitivos e afetivos.

Para além das perspectivas que promovem a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, nas quais a sobreposição do componente teórico em detrimento da “prática” (entendida como o estágio formativo) é preponderante, exemplificada na concepção da “prática como imitação de modelos” apresentada por Pimenta e Lima (2005, p. 7), ou na apreciação dos professores regentes (supervisores) que exprimem

o momento do estágio como o “momento de colocar em prática as teorias aprendidas”, conforme constatado por Milanesi (2012, p. 211) em sua pesquisa, considera-se esse processo formativo como atividade de aproximação da realidade escolar, para o qual teoria e prática são indissociáveis, posto que a teoria como plano abstrato em que residem múltiplas teorias, teóricas, instrumentos e metodologias pedagógicas respalda a prática educativa, que, por sua vez, produz e reproduz a teoria.

Em contraposição a essa dissolução usual, parte-se do conceito de *práxis* como um movimento que alterna entre reflexão-ação-reflexão, mobilizando saberes teóricos e práticos para o exercício docente – reconhecidos como integrativos –, ao reconhecer o “estágio como pesquisa” em potencial, consoante com o ponto de vista defendido por Pimenta e Lima (2005, p. 14) sob o qual os discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC foram orientados.

Nesse sentido, e também reconhecendo os limites e possibilidades próprios da realidade objetiva em que se insere o discente/estagiário, posto que ao tencionar experienciar novas metodologias e recursos pedagógicos, muitas vezes encontra impedimentos de natureza material, institucional ou subjetiva (relativa à figura do professor regente e/ou do alunado), o presente estudo tem por objetivo explorar as condições concretas de realização do estágio de regência correspondente à etapa do ensino fundamental, no âmbito da disciplina de ciências naturais.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi desenvolvido sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa, consistindo da aplicação de um questionário composto de três questões abertas direcionadas a dezenove discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC (CCE/UFPI), que passaram pela disciplina de Estágio Supervisionado II correspondente à regência no ensino fundamental, abrangendo discentes residentes nos municípios de

São João do Arraial, Barras, Nossa Senhora dos Remédios, Timon, Monsenhor Gil, Luzilândia, capital Teresina, entre outros.

As perguntas objetivaram obter as experiências dos estagiários durante o momento de regência, conforme a transcrição: *no momento de realização do estágio, você encontrou algum impedimento por parte de professor e/ou escola? Você teve a oportunidade/liberdade de utilizar novas metodologias? Durante a realização do estágio você recebeu alguma queixa dos alunos quanto à metodologia do professor supervisor?*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere às dificuldades encontradas durante a realização do estágio de regência, houve uma proporção inferior de queixas dentre os entrevistados por parte de quatro discentes (21% do total de entrevistados), os quais retratam a resistência dos professores supervisores (e, em um dos casos, até mesmo de escola com relação à disponibilidade de materiais) em consentir com o desenvolvimento de metodologias diferentes do usual. Nas palavras dos entrevistados:

Sim, pelas duas partes. Do professor no sentido da metodologia diferenciada e da escola que não contribuía com nenhum recurso pedagógico que tinha na escola, mas sempre se negavam a contribuir (TV, Datashow) (ENTREVISTADO B).

Bom, de primeira instância, percebi uma grande resistência na professora em questão às minhas atividades. Ela justificava que os alunos não fariam pois eram preguiçosos, mas nos momentos em que ela me deixou sozinha em sala eu vi que o problema não era esse, e sim o medo dela ao ver minha metodologia que era diversificada (ENTREVISTADO E).

Eles, os professores, falavam que não, que não era bom utilizar, porque os alunos nem queriam isso, eles preferem mesmo é o livro (ENTREVISTADO H).

Houve a disponibilidade do professor durante toda a realização, porém houve um empecilho quanto à aplicação de uma sequência didática que havia produzido destinada à disciplina específica de meio ambiente, a qual havia sido inicialmente aprovada pela coordenação,

centrada no estudo das plantas, todavia, no decorrer de seu desenvolvimento, as aulas de meio ambiente, com vistas à aproximação das provas, foram tomadas para a revisão de ciências, o que interrompeu esse trabalho (ENTREVISTADO M).

Por meio das afirmativas transcritas, subteende-se que o impedimento frente à busca por experienciar novas metodologias de ensino fundamentam-se em uma forte presença (explícita ou implicitamente) da perspectiva tradicional de ensino, que se restringe à transmissão-recepção dos conhecimentos escolares-científicos encarados como saberes absolutos e, conseqüentemente, retrata o anseio por parte desses docentes em serem questionados e cobrados por seus métodos obsoletos, com destaque em especial para o livro didático enquanto ancoragem da prática docente sob esse viés. Além do que, a pedagogia tradicional-liberal também é refletida na organização da instituição escolar, conforme manifesto na resposta do Entrevistado M, ao representar a supervalorização dos exames escolares em detrimento do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, remodelando a dinâmica escolar em favor de sua realização.

As demais afirmativas apresentam uma maior liberdade no desenvolvimento do estágio e conseqüente experimentação, o que acaba por consolidar o estágio como momento de aprendizagem dos saberes experienciais inerentes à prática pedagógica. Logo, o inter-relacionamento entre estagiário e professor regente torna-se de importância substancial à formação dos futuros professores, como também à prática pedagógica dos docentes que os acolhem, apesar de na realidade concreta esse diálogo se fazer ausente ou empobrecido. Isso porque:

Os professores, muitas vezes, atuam no limite da concessão do espaço da sala de aula aos alunos estagiários para que estes possam cumprir seus estágios, sem ter tido a oportunidade de compartilhar suas perspectivas de ensino e profissionais, num contexto em que as atividades desenvolvidas parecem compor um ritual que não foi estabelecido por ambas as partes. (FRANÇA, 2009, p.166 apud SOUSA; BERNARDES, 2016, p. 125)

Essa situação é evidenciada na afirmativa do Entrevistado H, ao justificar não ter havido impedimentos durante a realização de seu estágio. Nas palavras do respectivo:

Não, até que não, até porque é como se eles quisessem já entregar a turma e se livrar por um tempo dos alunos né? Então não tive nenhum impedimento em relação a isso (ENTREVISTADO H).

Por fim, os discentes foram questionados sobre terem recebido reclamações por parte do alunado no tocante à prática do professor supervisor em sala de aula, ao que 11 entrevistados (representando 57,8% dos participantes) assentiram. Em suma, seus relatos reforçam a persistência e sobreposição da pedagogia tradicional em detrimento das pedagogias progressistas de ensino, ilustrando em especial o autoritarismo característico da figura do professor nessa concepção. A seguir, apresenta-se a transcrição da resposta do Entrevistado H:

[...] eu ouvi muitas críticas, tanto em relação ao ensino dele como à didática dele na sala de aula. Porque, por exemplo, os alunos relataram que ele não deixava nem virar de lado, né? Era aquele tipo de professor bem tradicional mesmo. Não deixava o aluno conversar, não deixava o aluno virar de lado. Ele fazia lá o conteúdo, né? Dava o conteúdo dele e os alunos não tinham muita autonomia nem de perguntar nem nada. Então, os alunos se queixaram muito em relação a isso do professor. Eles temiam muito o professor e não gostavam por conta disso (ENTREVISTADO H).

O autoritarismo, próprio dessa concepção pedagógica, tem origem na relação vertical e hierarquizada entre professor-aluno, de sorte que o primeiro é tomado como detentor das verdades absolutas e o segundo como uma folha em branco ao qual o conhecimento científico deve ser transmitido de maneira passiva, em uma relação unidirecional.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos apresentados, compreende-se as disparidades entre os métodos e concepções discutidos normalmente durante a formação inicial dos docentes, e o que se

concretiza na prática objetiva no contexto de sala de aula. A permanência da prática docente sob métodos que materializam a tendência pedagógica tradicional nos dias atuais é um fator preocupante, quanto mais ao se focalizar as escolas campesinas, cujo descaso é histórico, requerendo pesquisas subsequentes mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em revista**, Curitiba, n.46, p. 209-227, out/dez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005.

SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Revista Geosaberes**, v. 7, n. 12, p. 119 - 134, Jan./Jun. 2016.

CAPÍTULO XI

HORTA ESCOLAR AGROECOLÓGICA COMO ESPAÇO SÓCIO EDUCATIVO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SANTA ÂNGELA

João Vitor de Andrade Santos

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade
Federal do Piauí, - UFPI.

E-mail: joaovitordeandrade2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, objetiva formar professores, numa perspectiva multidisciplinar, para atuar especificamente na área de Ciências da Natureza, que abrange as disciplinas de Biologia, Física e Química (UFPI, 2013).

A sua organização pedagógica desenvolve-se por meio da Pedagogia da Alternância⁴, estruturada em dois tempos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). No TC, como parte das atividades formativas, são realizadas ações de intervenções dentro da escola e/ou comunidade, a partir dos problemas identificados (UFPI, 2013). Essas ações promovem a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes camponeses, com o objetivo de construir uma educação contextualizada com a realidade do povo campesino, valorizando suas culturas, suas identidades, respeitando suas singularidades e pluralidades.

4 O curso está organizado em forma de blocos. Cada um dos oito blocos, um por semestre, divide-se em atividades de Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC). As atividades de TU duram, em média, 45 dias, por semestre/bloco. O restante da carga horária é destinado às atividades do TC, sempre orientadas por docentes que, ao final de cada TU, orienta os alunos sobre a natureza das atividades a serem realizadas. Cada ano letivo possui total de 800 horas e a integralização do curso ocorre em oito semestres.

No TC do quarto semestre do curso, os alunos são levados a realizarem um diagnóstico de uma escola camponesa que atenda alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) ou Ensino Médio, possibilitando a identificação de vários aspectos no que concerne às relações de gestão nas instituições de ensino do campo, entre infraestrutura, recursos humanos e materiais, problemas e desafios.

Mediante o diagnóstico realizado na Escola Família Agrícola Santa Ângela, situada no município de Pedro II-PI, identificamos a baixa utilização dos espaços da horta escolar. Foi por esta razão que no quinto semestre propomos um projeto de intervenção direcionado para a restauração e um olhar didático multidisciplinar para a horta, primando uma produção sustentável de hortaliças de maneira dinâmica e eficiente, objetivando, também, a utilização de fontes alternativas para controle de pragas e doenças, diversidade biótica presente nas fases de produção olerícolas, leguminosas e frutíferas, e atrelado à alimentação escolar, tornando-se um dos fatores para o consumo de hortaliças.

Este trabalho é importante por proporcionar a interatividade entre os estudantes, a oportunidade dos docentes de disciplinas técnicas e de biologia ultrapassarem os limites da sala de aula em prol do aprendizado dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, a compreensão sobre a importância da educação agroecológica dentro da escola e comunidades rurais, a oportunidade de ampliação do projeto pelos próprios educandos em parceria com a família, o acesso a conhecimentos multidisciplinares e práticas de campo.

MATERIAIS E MÉTODOS

O planejamento e efetivação do projeto se deu mediante uma pesquisa qualitativa, através da qual realizamos a observação e diagnóstico para conhecer as atividades práticas e culturas produzidas na escola. De posse dos dados coletados, iniciamos o planejamento das atividades com os professores, que foram parceiros na realização do trabalho.

O projeto foi desenvolvido na Escola Família Agrícola Santa Ângela, situada no município de Pedro II-PI, com alunos do ensino médio técnico em Agroindústria, Agropecuária, hospedagem e Zootecnia.

Inicialmente, realizamos as aulas expositivas através de parceria com os professores das disciplinas técnicas e de Biologia e, através dessas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre a produção do composto orgânico, que foi produzido com esterco adquirido por doação.

Outras ações preparatórias relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos foram: a aquisição dos materiais para a construção da horta na escola; a produção de mudas de alface, tomate e pimentão para plantio nos canteiros; a aquisição de sementes de olerícolas, como coentro, cenoura e couve-folha; a realização de oficina de caracterização e apresentação das culturas a serem produzidas.

Após um mês de início, realizamos a construção da horta. É válido ressaltar que todo o processo contou com a participação dos professores de Biologia e das disciplinas técnicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta que desenvolvemos atua na análise da diversidade biológica, botânica, considerando as principais características dos animais e vegetais presentes naquela comunidade. Segundo Bianco e Rosa (2002), uma horta bem elaborada com diversidade de culturas é capaz de garantir a segurança alimentar, devido à diversidade de nutrientes existentes nas culturas implantadas, também fomenta a interação e interdisciplinaridade entre alunos, proporcionando baixo custo com alimentação escolar.

Considerando as proposições do autor supracitado, propusemos uma horta orgânica, cuja proposta não faz uso de agrotóxicos, possibilitando o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos a respeito do ambiente e formas de produção de hortaliças.

Contando com a participação de todos os alunos do ensino médio e com o apoio de alguns professores, o trabalho foi desenvolvido através da articulação teoria e prática, estimulando a criatividade e capacidade dos estudantes em conhecer a importância da horta e da adoção de métodos alternativos de produção de alimentos orgânicos e hábitos alimentares saudáveis.

A respeito desta questão, Freire (2008) argumenta que a horta pode garantir mudanças de valores por meio de estímulos, oferecido através da diversidade encontrada e proporcionada pela interação de alunos e professores, de modo a intervir na comunidade local, como mecanismo de multiplicação e preservação da ecologia, por meio dos princípios agroecológicos, contribuindo para a formação crítica dos estudantes sobre a realidade local.

A grande parte das culturas implantadas demonstrou bom desenvolvimento como: alface, coentro, cenoura, cebolinha, pimentão, tomate cereja e couve. Os problemas com formigas e lagartas foram solucionados com catação manual e borra de café com arroz pré-cozido, tornando, assim, desnecessário o uso de agrotóxico.

A realização do projeto trouxe impactos positivos na aprendizagem de todos os envolvidos. Foi uma troca bem promissora de conhecimentos e técnicas por parte dos participantes, pois além dos conhecimentos técnicos utilizados na prática foram levados em conta os saberes dos estudantes adquiridos com sua família. Conforme Morgado (2008):

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos. (MORGADO, 2008, p. 45)

Todas as etapas do trabalho foram logradas com êxito. A produção das mudas foi feita em parte, e para a completa cobertura

de todos os canteiros, recebemos a doação de mudas frutíferas como o tomate e o pimentão. Nesse eixo da aquisição dos produtos, o cheiro-verde e a cebolinha foram trazidos pelos próprios alunos; já os materiais de trabalho foram todos fornecidos pela escola, e para a concretização da produção acrescentamos a bagana da palha de carnaúba como cobertura morta, adquirida através da doação de um dos alunos.

Toda a produção foi destinada à cantina da escola para alimentação dos próprios alunos, mas antes realizamos duas aulas com a professora titular da disciplina de Biologia sobre os grupos evolutivos, classificação das plantas e ecologia para alunos do 3º ano para a verificação dos macroorganismos presentes no processo produtivo da horta.

Ao levar esse projeto para o eixo prático, onde os educandos possam praticar, de uma forma inovadora, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos que estão na escola, foi fundamental para sensibilizar os envolvidos para um olhar mais abrangente e novo sobre a produção de alimentos básicos e essenciais no nosso dia a dia, e como se torna prático e viável esse cultivo pelos alunos e sua comunidade, além da inserção da agroecologia como modelo norteador de desenvolvimento da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa realizada na escola, constatamos a importância da horta escolar enquanto espaço sócio educativo rico em diversas possibilidades de usos pedagógicos e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada e significativa, promovendo a aprendizagem dos estudantes através do trabalho coletivo e cooperativo dos educadores.

Esta foi uma experiência estimulante e inspiradora, cujos efeitos benéficos foram constatados e os resultados chegaram, possibilitando com que alunos afeiçoados à horticultura já pudessem levar esse projeto para suas famílias, sendo catalisadores

do processo de conhecimento e protagonistas na transformação do ensino aprendizagem na escola e em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BIANCO, S.; ROSA, A. C. M. da; Instituto Souza Cruz. **Hortas escolares: o ambiente horta escolar como espaço de aprendizagem no contexto do ensino fundamental: livro do professor.** 2. ed. Florianópolis: Instituto Souza Cruz, 2002. 77 p.

FREIRE, J. L. O. Horta escolar: uma estratégia de aprendizagem e construção do cidadão. **Cadernos Temáticos**, v. 20, p. 93 – 95, 2008.

MORGADO, F. da S.; SANTOS, M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: Experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. **EXTENSIO – Revista Eletrônica de Extensão**, n. 6, p. 1-10, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

CAPÍTULO XII

A CULTURA AFRODESCENDENTE ATRAVÉS DO TAMBOR DE CRIOLA NA ESCOLA DO CAMPO

Jorge da Silva Lima

Acadêmico do Curso de Especialização em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: jorgelima.jl362@gmail.com

Francisca da Cruz de Sousa Vieira

Acadêmica do Curso de Especialização em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: fransousabarbie@hotmail.com

Francisco Alves de Almeida Junior

Acadêmico do Curso de Especialização em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: almeidajunior55@hotmail.com

Hivaldo Rabelo de Matos

Acadêmico do Curso de Especialização em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: hivaldorabelom@gmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência que descrevemos neste trabalho é resultado de estudos desenvolvidos em âmbito da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo, que é parte integrante do currículo do curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Teresina.

A partir dos conteúdos trabalhados nesse componente curricular, fomos desafiados a produzir uma Sequência Didática, através da qual trabalhamos a temática: A valorização da cultura afrodescendente através do tambor de crioula, que foi desenvolvida na Escola Municipal Rosa do Rego Lages, situada no Assentamento Nova Esperança, zona rural do município de Barras-PI.

É esta experiência que socializamos neste estudo: o tambor de crioula enquanto expressão cultural que fala com o corpo, o

canto, a devoção, constituindo-se em uma manifestação de liberdade que vem sendo dançada há muito tempo.

A respeito dessa manifestação da cultura brasileira, Ferretti (1979, p. 12) afirma que o tambor de crioula é uma dança que foi inventada pelos africanos “que fugiram para o mato e cantavam para se divertir. É uma dança de preto e só é boa quando tem preto, pois preto toca e canta melhor e é a classe mais forte que existe no mundo”.

Diante disso, procuramos falar sobre o tambor de crioula através dos olhos da arte, da dança, sem perder de vista a magnitude das raízes desta manifestação, no sentido de evidenciar um pouco da cultura africana tanto na comunidade local como na escolar.

Assim, a proposta do trabalho foi conhecer e socializar as tradições afrodescendentes, destacando a importância do tambor de crioula para a cultura local, pois sem a valorização, sem a propagação, essa manifestação da cultura afro-brasileira permanecerá viva apenas na lembrança das pessoas mais idosas.

MÉTODO

A Sequência Didática é uma das diversas formas de organização do trabalho pedagógico, caracterizada por um conjunto de aulas com atividades ligadas entre si, de acordo com os objetivos que os professores pretendem alcançar para a aprendizagem de seus alunos (ZABALA, 1998). Deve ser planejada a partir da exploração de conteúdos relevantes e interessante para os alunos, considerando as especificidades do contexto cultural em que estão inseridos e colaborando para que façam a leitura de textos e a leitura de mundo.

Considerando o exposto, desenvolvemos a Sequência Didática “A valorização da cultura afrodescendente através do tambor de crioula” a partir das seguintes etapas: a) Fizemos a escolha do tema e apresentamos a proposta para os estudantes; b) Realizamos questionamentos junto aos estudantes, problematizando o conteúdo e suscitando reflexões sobre a

realidade social e cultural; c) Logo depois, em parceria com os alunos definimos objetivos a serem atingidos através do estudo do tema; d) Realizamos a delimitação da sequência de atividades, incluindo pesquisa de campo, estudo de textos, rodas de conversas, vivências práticas; e) Realizamos a avaliação da aprendizagem.

O trabalho foi realizado na Unidade Escolar Municipal Rosa do Rêgo Lages, situada no Assentamento Nova Esperança, zona rural do município de Barras-PI. Esta escola atende estudantes de várias comunidades circunvizinhas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das primeiras atividades realizadas foi uma pesquisa sobre as manifestações da cultura local. Para tanto, contamos com as contribuições de pessoas idosas da comunidade e também dos alunos. Através desse diagnóstico, foi possível perceber a diversidade cultural, que se apresenta por intermédio das tradições. Nesse cenário, as raízes afrodescendentes demonstram representatividade significativa e é bastante forte dentro da comunidade.

Através das atividades desenvolvidas, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar situações de ensino voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira. É importante destacar que muitos estudantes e professores não conheciam o tambor de crioula e a sua importância para a cultura local.

Por meio da Sequência Didática, foram desenvolvidas atividades como: rodas de apresentação de danças, escuta e apreciação de músicas, conversas com o pessoal mais idoso da comunidade, que relembrou sobre as festividades de São Benedito, padroeiro dos negros e do tambor de crioula. A respeito do tambor de crioula, Ferretti (1995, p. 3) assegura que:

O tambor de crioula é uma dança organizada por negros do Maranhão, em homenagem a São Benedito e outras entidades. Não constitui, entretanto, manifestação especificamente religiosa, sendo considerada como

“brincadeira”, que pode ser realizada em qualquer local e época do ano (FERRETTI, 1995, p. 3).

Diante disso, conhecer o tambor de crioula, seus ensinamentos e a sua influência na cultura local, é valorizar a história afro-brasileira, reconhecendo o seu valor para a formação cultural e identidade da população.

Para conhecer e socializar conhecimentos sobre essa tradição cultural tão importante da história cultural da comunidade, foram realizadas aulas expositivas, rodas de conversas com os estudantes, comunidade e, para finalizar as atividades, foram realizadas apresentações com o grupo de danças formado pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, além do grupo de tambor de crioula de Miguel Alves- PI.

Portanto, o trabalho desenvolvido possibilitou conhecer um pouco da origem da dança do tambor de crioula. No entanto, o entendimento que alguns dos alunos tinham com relação ao tambor de crioula estava ligado a questões religiosas, como a “macumba”, o que, na verdade, não é isso que a mesma representa.

Em relação à dança do tambor de crioula, Oliveira (2015, p. 1) afirma que:

A dança popular é uma linguagem corporal que se utiliza do movimento e de ações corporais, a partir de uma técnica estabelecida pela cultura, tornando-se específica e singular, pois retrata os costumes e determinadas maneiras, que fazem parte do contexto histórico-sócio-cultural das pessoas que as praticam.

Nessa perspectiva fazer a articulação dos conteúdos com a realidade cultural dos discentes foi bastante interessante, possibilitando a relação teoria e prática e ressignificando a prática educativa escolar.

CONCLUSÕES

Concluimos é que é importante o professor trabalhar em sala de aula fazendo a relação dos conteúdos com a realidade dos

estudantes, de modo que estes tenham acesso ao conhecimento escolar/científico e também ao conhecimento local. Essa articulação de saberes é relevante para que os estudantes possam ter uma maior compreensão da realidade circundante.

Durante todo o trabalho, ficou evidente o quanto os alunos ficam entusiasmados com o novo, com aulas práticas, com a presença da comunidade na escola. Foi possível perceber a alegria deles em contribuir para a valorização e reconhecimento do tambor de crioula como manifestação da cultura afro-brasileira e camponesa.

Essas constatações nos fazem refletir sobre a necessidade das escolas do campo integrarem em seus currículos os saberes culturais da comunidade, ou seja, considerar a realidade dos alunos e de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

FERRETTI, Sérgio Figueiredo, coord. **Tambor de crioula: Ritual e espetáculo**. São Luís: Ed. SIOGE, 1979.

OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo de. O corpo que dança: Pesquisas em Etnocologia. **Repertório**, Salvador, n° 25, p.41-45, 2015.2. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/15394>. Acesso em: 16 set.2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO XIII

RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO MATERIAIS DE COZINHA DE BAIXO CUSTO PARA EXEMPLIFICAR DENSIDADE

Francisco Lenilson Costa Silva

Aluno do curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí. E-mail: lenilsonsilva.sambaiba@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências da natureza, há muitos anos, vem sendo alvo de debates devido à forma como é trabalhado nas escolas. É evidente que, embora esse não seja um debate recente, as metodologias aplicadas para ensinar ciências nas escolas permanecem quase sem alterações, prevalecendo, predominantemente, as atividades de cunho teórico.

Uma das razões apontadas pelos especialistas é o caráter prevalente da perspectiva academicista nos processos de formação de professores, em que as atividades são pouco voltadas para a aprendizagem da profissão.

Ademais, não se pode deixar de enfatizar que parte das escolas brasileiras, principalmente as públicas, situadas no campo, dispõe de pouca infraestrutura e de materiais didáticos e pedagógicos que possam ser utilizados para fortalecer a prática pedagógica. Nesse cenário, os professores precisam ser criativos e proativos para buscar formas de trabalhar o conhecimento escolar. A respeito desta questão, Lima (2012, p. 41) afirma que:

a tarefa docente é colocar esses conhecimentos em agitação e, dessa forma, erguer e recuperar a ciência ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com os afazeres, com as pessoas, com as formações que frequenta, com a própria história.

Dessa forma, conclui-se que um profissional da educação não sai do seu curso superior sabendo de tudo, mas vai construindo

ao longo de sua experiência profissional os saberes necessários para o exercício da profissão. Nesses termos, enfatizamos a importância da formação continuada para a socialização e produção de conhecimentos e saberes sobre a docência.

Embora os experimentos se constituam como recursos pedagógicos importantes para o ensino de Ciências, nem todos os professores os utilizam, seja por falta de domínio, pois ainda é grande o número de professores que lecionam esta disciplina e que possui formação em outras áreas, o que dificulta a realização da prática experimental; seja por falta de materiais específicos para o desenvolvimento das práticas.

Partindo desses pensamentos, este trabalho tem como objetivo socializar experiência de uso de materiais de baixo custo para trabalhar o conteúdo “Densidade” nos anos finais do Ensino Fundamental.

MATERIAL E MÉTODOS

O experimento para trabalhar o conteúdo “Densidade” foi estruturado em duas etapas. Para realizá-lo, utilizamos os seguintes materiais: 01 ovo cru, água, recipiente de vidro e sal de cozinha. Durante a 1ª etapa, utilizamos recipiente com água pura e um ovo cru. Antes de iniciar a experiência, questionamos aos alunos sobre o que iria acontecer ao colocarmos o ovo na vasilha com água. Em seguida, realizamos a ação e o ovo afundou. Na segunda etapa, colocamos sal na água e perguntamos novamente aos alunos o que iria acontecer com o ovo. Após isso, colocamos o ovo na vasilha com água e sal e o ovo flutuou.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Densidade pode ser entendida como a propriedade física que relaciona a massa de um material com o volume, quanto maior for a massa e seu volume, maior a densidade. Assim, quando dissolvemos sal de cozinha na água a sua densidade aumentou, ficando superior à densidade do ovo, razão pela qual ele flutuou.

Ao longo de todo o processo, percebemos o quanto os estudantes prestaram atenção na experiência. A respeito dessa questão, Monteiro (2013) afirma que, para garantir a aprendizagem dos estudantes, é necessário promover a articulação entre os dois tipos de atividade, isto é, a teoria e a prática.

Quando são desenvolvidos experimentos como esse que apresentamos, os professores contribuem para que os estudantes conheçam de forma ampla a aplicabilidade dos conteúdos, e isso facilita o desenvolvimento cognitivo, gerando aprendizagem. O conteúdo sobre densidade é complexo, por isso é importante que seja trabalhado através de atividades de caráter prático-teórico.

Existem experiências simples e de baixo custo que os professores do ensino de Ciências da Natureza podem realizar para melhor desenvolver suas aulas. Para tanto, é importante que procurem participar de processos de formação continuada para que possam ampliar os seus conhecimentos e saberes.

Assim, compreendemos que a formação docente deva ser realizada de forma contínua, tendo em vista a necessidade de se buscar conhecimentos e aprimoramento após sua formação no ensino superior. Isso é relevante, pois como afirma Lima (2012, p. 39):

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

Em síntese, a formação continuada é um processo voltado para o aperfeiçoamento dos seus saberes docentes necessários para o exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que um profissional da educação não sai do seu curso superior sabendo de tudo e, ao longo da profissão, ele continua aprendendo através das experiências, da formação

continuada e convívio com os pares. É através desses processos que ele tem a oportunidade de perceber que é possível realizar práticas simples de baixo custo e relacioná-las com a teoria, proporcionando melhor aprendizado sobre o conteúdo.

REFERÊNCIAS

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MONTEIRO, I.G.S.; Sales, E.S.; Lima, K.S. (2013). Experimentos em sala de aula: minimizando barreiras do ensino da Química. In: VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, **Anais do VII EDUCON**, Sergipe, UFS, p, 2-3.

CAPÍTULO XIV

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTÔNIO NUNES DE SOUSA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Janaí Nascimento de Sousa

Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo
Universidade Federal do Piauí. E-mail: janaimarianno@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estágio de regência caracteriza-se, principalmente, pelo contato entre o aluno-professor com seu futuro campo de trabalho. O estágio é um marco importante na formação profissional dos discentes, pois permite desenvolver habilidades para exercer a prática educativa. A respeito dos conhecimentos adquiridos durante essa etapa da formação inicial de professores, Pimenta e Lima (2005, p. 20) afirmam que:

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere.

Durante o estágio supervisionado na disciplina de Ciências, buscou-se a inovação, trazendo para a sala de aula novas metodologias, pois esse é um dos principais papéis do processo de formação de professores: tornar-se um profissional inovador, que busque alterar a dinâmica já tão obsoleta das salas de aulas, pois para Corte e Lemke (2015, p. 7): “Os processos de formação de professores buscam obter um profissional autônomo, agente da

mudança e capaz de refletir sua prática”. Com o estágio acontecendo de forma presencial, após dois anos de ensino remoto, exigiu ainda mais inovação em busca de melhoria no ensino-aprendizagem.

Através desse olhar, o objetivo geral foi observar e relatar as experiências vividas através do estágio supervisionado II em uma escola do campo, e tendo como objetivos específicos: identificar os gargalos enfrentados em sala de aula de uma escola do campo, conhecer as limitações atuais dentro do ensino de ciências e promover atividades práticas como forma de inovação nas aulas de Ciências.

E justifica-se pelo importante processo de experiência que o estágio traz, possibilitando inserir na prática docente elementos de acordo com a realidade na qual o futuro professor está inserido e isso ainda se torna mais importante em uma escola do campo, pois trás dentro do seu universo diversas especificidades que precisam ser melhor trabalhadas e problemas que precisam ser enfrentados.

MATERIAL E MÉTODOS

O estágio supervisionado II, regência, foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Antônio Nunes de Sousa, localizada na comunidade Pé do Morro, município de Piriapiri/PI. Uma escola campesina que pertence à Rede Municipal de Ensino.

O estágio ocorreu no período vespertino, nas turmas de 6º “A”, 7º “A” e 8º “A” e “B”, do ensino fundamental II. As atividades foram realizadas na disciplina de Ciências, que dispunha de três horas/aula semanais por turmas, totalizando 12 horas de atividade por semana. Nesse período, foi trabalhado o que consta nas matrizes curriculares e no programa de ensino da Secretaria de Educação Municipal, mas buscando sempre inovar as metodologias, utilizando o livro didático, além de aulas temáticas e projetos da unidade de ensino, contando também com orientações da professora supervisora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho objetivou descrever e realizar uma reflexão acerca da realização da regência, associando teoria e prática, as experiências vividas, a pesquisa e as atividades desenvolvidas durante a disciplina de estágio supervisionado II.

O ensino de Ciências é bastante importante para a evolução e o desenvolvimento do mundo, além disso, é nos estudos dessa área que se compreende um pouco mais sobre a natureza. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na área de Ciências da Natureza, os conhecimentos conceituais são sistematizados em leis, teorias e modelos. A elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais e sistemas tecnológicos são aspectos fundamentais do fazer científico, bem como a identificação de regularidades, invariantes e transformações (BRASIL, 2017, p. 548).

Nesse sentido, é de fundamental importância o estudo dessa área para entender os processos da natureza e seus elementos englobados. Entendendo, assim, a relevância dos temas, teorias, leis e conceitos estudados para identificar no dia a dia os elementos que compõem a área de Ciências da Natureza.

Destaca-se a importância dos professores de Ciências para despertarem nos alunos o interesse e mostrar a relevância dessa área do conhecimento. Tornando indispensável na formação dos professores onde buscou-se a melhor maneira de construir e se trabalhar o estágio, pois é um dos processos mais importantes dos discentes, visto que é o primeiro contato com a sala de aula para realização da prática docente que os licenciandos estão tendo, experiência importante na formação e atuação profissional futura. Nesse sentido, é o momento que se articula teoria e prática, pois elas se complementam. De acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 12):

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas

institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

O estágio foi um período no qual se destacou, principalmente, a realização da prática docente. Logo, foi necessário desenvolver um estágio na perspectiva do olhar docente, que o aluno futuro professor desenvolveu naquele momento. Buscou-se colocar em prática tudo aquilo que fora aprendido nos bancos universitários, levando, assim, a uma prática inovadora.

CONCLUSÕES

O estágio supervisionado II possibilita que o estagiário tenha um contato direto com a sala de aula, tendo como fazer uma análise da realidade escolar, permitindo que o estagiário seja um agente de transformação social, cultural e educacional. Isso se faz importante para a futura atuação do professor, visto que existem diversos tipos de realidades escolares, e cabe ao professor gerar reflexões de suas práticas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, procurando sempre se atualizar e buscando atualizar as suas metodologias. Portanto, fugindo da reprodução de conhecimentos e metodologias padronizadas ou ideais.

O estágio é uma experiência importante de formação profissional do professor-estagiário, pois é um momento onde se desenvolve mais autonomia, pensamento crítico e reflexivo, desenvolvendo a própria identidade profissional. Além disso, o estágio permite associar teoria e prática, permite também a construção de conhecimentos no ambiente escolar e o contato direto com todos os que compõem a comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, alunos, monitores, vigias, merendeiras etc.). Sendo assim, essa experiência traz um novo olhar sobre toda a perspectiva educacional e proporciona experiência, aprendizados.

O estágio traz consigo inúmeras aprendizagens, mas é

necessário mais aprofundamento dentro dos trabalhos docentes. É preciso buscar sempre informações atuais, além de ferramentas que melhorem a prática em sala de aula. Assim, conseguir melhorar o aprendizado dos estudantes de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORTE, Analise C. Dalla; LEMKE, Cibele. K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR/2015.

LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Pósis**, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

CAPÍTULO XV

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO QUÍMICA NA COZINHA

Francisca Maria Freitas Moraes

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e bolsista do PIBID.
E-mail: moraesfran555@hotmail.com

Michelly Sousa Macedo

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e bolsista do PIBID.
E-mail: mysaraiva47@hotmail.com.

Samuel Nery Guimarães

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina e voluntário PIBID.
E-mail: nerypje@gmail.com.

Francisco da Silva Souza

Supervisor do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Professor da Escola Família Agrícola Riacho do Conrado. E-mail: franciscosilva21@hotmail.com.br.

INTRODUÇÃO

A utilização de projetos didáticos no ensino de Ciências Naturais nas escolas do campo se apresenta como uma possibilidade de trabalhar a socialização e construção do conhecimento escolar de forma significativa, a partir do desenvolvimento de atividades investigativas e criativas que favorecem a construção da autonomia, além de constituir-se num processo de aprendizagem dinâmico e significativo para quem aprende (LEITE, 1996).

Com esse entendimento, os bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) propuseram o Projeto Química na Cozinha, desenvolvido na Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves, uma instituição que atende alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) residentes

em comunidades rurais, através da Pedagogia da Alternância, em regime de internato.

O ensino por alternância é organizado em função do trabalho no campo e o aluno alterna períodos regulares (quinzenal ou mensal) de aprendizagem na escola, em regime de internato, com períodos de convívio com a família, durante os quais desenvolve atividades curriculares direcionadas e orientadas previamente, promovendo a relação teoria e prática (AZEVEDO, 2005. p. 4). A EFA de Miguel Alves se organiza em períodos regulares subdivididos em quinzenas, na qual distribui 15 dias na escola, o chamado sessão escolar; e 15 dias na comunidade, na sessão familiar.

Pondera-se a modificação na dinâmica escolar dessa instituição após a pandemia do novo coronavírus. Diante do exposto, a escola está funcionando de acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), fazendo o uso de aulas remotas e utilizando materiais impressos e digitais que são disponibilizados a cada 15 dias, conforme orientações do município, que geralmente são entregues aos pais ou responsáveis por cada aluno.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto foi planejado respeitando os aspectos metodológicos adotados pela instituição, considerando os vários aspectos que circundam os alunos residentes do campo, como a falta de acesso aos materiais de tecnologia digital, e de materiais de apoio pedagógico, entre outros.

O primeiro passo consistiu em consultar o plano de ensino disponibilizado pela escola para todas as turmas. Dessa maneira, foi possível selecionar os temas. Ressalta-se que, nesse processo de escolha das temáticas, foi necessário trabalhar com assuntos em que os alunos já tivessem acessado antes, tendo em vista que o objetivo principal do trabalho se configura como um suporte de ensino para o professor e fonte de mais aprendizagem ao aluno.

Nesta perspectiva, os conteúdos selecionados foram: aspectos quantitativos das transformações químicas (9º ano), uso

consciente de energia elétrica (8º ano), biomas (7º ano) e separações de misturas (6º ano). No passo seguinte, o projeto ganhou forma, com a busca de referências, criação da capa, texto de apresentação, sumários e divisão de capítulos.

No terceiro ponto, elenca-se a distribuição das turmas de maneira a contemplar todos os bolsistas na dinâmica de elaboração do capítulo I do caderno de atividades e experiências. O primeiro capítulo possui o tema Separação de misturas, organizado, contendo um texto exploratório com imagens em relação ao conteúdo abordado, uma atividade com questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, operatórias e objetivas e, ao final, uma experiência química em relação aos tipos de misturas.

O segundo capítulo do caderno tem o nome de Biomas. Este tema retrata os vários tipos de biomas predominantes no contexto brasileiro, estruturado com texto exploratório, imagens e sequência didática na qual esta última traz um viés mais exploratório, com pesquisas relacionadas aos biomas predominantes em cada comunidade e criação de poemas que ressaltam os impactos ambientais.

Em relação ao terceiro capítulo, abordamos o tema Energia elétrica. A estruturação desta unidade apresenta um texto exploratório com imagens, uma atividade sequenciada com a leitura de imagens, o estudo por pesquisa e a criação de uma maquete, considerando todas as formas de obtenção de energia estudada. Na última unidade, o caderno trabalha o tema Transformações químicas, estruturado com texto, atividade dinâmica com jogo didático e uma experiência química abordando uma das transformações presentes no conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto Química na cozinha é uma proposta interventiva educativa, que objetiva implementar as práticas de ciências de forma mais descontraída, a partir do dia-a-dia dos alunos no ambiente escolar. Outro ponto está em levar os alunos a rememorar os conteúdos já estudados e analisar a forma como os

conteúdos estão sendo absorvidos e compreendidos pelos estudantes.

Acredita-se que, desta maneira, seja possível uma educação com a formação geral do cidadão na perspectiva de que a educação científica seja uma promotora de igualdade, justiça social, diversidade e sustentabilidade ambiental aos alunos das comunidades rurais (ARAÚJO; PEDROSA, 2014, p. 306).

CONCLUSÃO

A elaboração do projeto teve a participação ativa de todos os bolsistas e voluntários e foi acompanhada pelo supervisor do Pibid, responsável pela análise do material, proposições para a melhoria da qualidade das atividades propostas, disponibilização de materiais de pesquisa e produção dos cadernos, entre outros aspectos.

Esta experiência tem proporcionado aprendizagens significativas para os bolsistas e voluntários do Pibid, uma vez que a troca de conhecimentos é constante, compromissada e responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F.F.; PEDROSA, M. A. Ensinar ciências na perspectiva da sustentabilidade: barreiras e dificuldades reveladas por professores de biologia em formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, abr./jun. 2014, p. 305-318. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zwYN5bVNGvzNMgwVmpSTMdS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

AZEVEDO, A.J. Sobre a Pedagogia da Alternância. **Revista Científica eletrônica de Pedagogia**. Ano III, Número 06, julho de 2005. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/48eN3R9wYhTxifO_2013-6-28-12-36-11.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

LEITE. Pedagogia de projetos: Intervenção no presente. **Presença Pedagógica**. 1996.

CAPÍTULO XVI

O USO DE EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES

Cicero Pereira da Silva

Acadêmico do curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: cips8901@gmail.com

Maria Valdeana de Brito

Acadêmica do curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: valdeanabrito@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os recursos didáticos usados em práticas e experimentos têm uma importância significativa para o ensino de ciências, pois desempenham papel fundamental para melhor compreensão e aprendizagem dos alunos. Esses recursos promovem a motivação, o senso de cooperação e potencializam a prática docente. A manipulação de experimentos como forma de trabalhar o conteúdo teórico acelera a aprendizagem e facilita a fixação dos conhecimentos escolares, favorecendo a construção do conhecimento pelos estudantes (NICOLA, PANIZ, 2016).

Neste trabalho, discutimos o uso de experimentos de baixo custo como metodologia para o ensino de área de Ciências da Natureza em escolas do campo. Partimos do pressuposto de que as atividades práticas estimulam o desenvolvimento e promovem a motivação dos alunos para a aprendizagem.

O experimento é uma ferramenta pedagógica que se desenvolve em equipe, promovendo a construção coletiva de saberes, estimulando a criatividade e a aprendizagem significativa. Além disso, não podemos esquecer que cabe à escola a responsabilidade de promover a aproximação dos alunos com o método científico, incentivando-os a levantarem hipóteses, testar e discutir resultados dos experimentos (NICOLA; PANIZ, 2016).

Neste viés, coloca em realce as dificuldades na realização de aulas práticas no ensino de ciências, por esta não ser uma exigência da comunidade escolar. Às vezes, alguns livros didáticos até apresentam alguns experimentos, mas que, na maioria das vezes, não são levados em consideração pelo professor, seja por falta de formação profissional ou pela dificuldade na execução, visto que exige do professor criatividade e determinação.

A intenção deste trabalho é discutir a importância da integração do conhecimento teórico associado à prática, bem como reconhecer que a ciência é um mecanismo que possibilita novas descobertas, inclusive dos erros, e todo o processo de realização dos experimentos, entrelaçando a aquisição de conhecimento ao lúdico, deve promover a aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado na Escola Família Agrícola (EFA) do município de Miguel Alves-PI. Especificamente na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que possui 32 alunos. Na primeira etapa, realizamos a explicação do conteúdo teórico utilizando o livro didático de Ciências para trabalhar o conteúdo: as reações químicas.

Para facilitar a exposição dos conteúdos, elaboramos slides como recurso de apoio ao livro didático. Logo em seguida, propomos a realização de experimentos de baixo custo, seguidos de observações, interações e discussões da aula prática, contextualizando os conteúdos teóricos com as práticas experimentais desenvolvidas.

Logo depois, aplicamos um questionário para coleta dos dados sobre a experiência vivenciada pelos alunos. Sobre o uso do questionário para a realização de estudos científicos, Marcone et al (2012) apontam que é um recurso de coleta e análise de dados, organizado com perguntas alinhadas, podendo ser respondidas por escrito, levando o colaborador a expressar suas opiniões, visto que não há necessidade da presença do interlocutor.

Aplicamos o questionário com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a análise das experiências e aprendizagem adquiridas na realização dos experimentos de baixo custo na área de ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de realização de experimento, conforme Pereira (2010), os professores precisam de alguns cuidados, pois os alunos não devem ter uma ação limitada à simples observação ou manipulação de materiais, mas, sobretudo, a experiência deve conter características de um trabalho científico para que a atividade experimental possa ser considerada uma atividade investigativa.

Em conformidade com Binsfeld e Auth (2011), o desenvolvimento de atividades experimentais constitui uma maneira potencial para a significação dos conceitos científicos e o entendimento dos fenômenos da área de Ciências, potencializando a aprendizagem dos alunos.

No tocante às dificuldades para a realização de experimentos, Andrade e Rodrigues (2020) afirmam que as principais são as relacionadas à precariedade de infraestrutura. Desse modo, o desafio do docente é fazer o ensino de ciências com qualidade, mesmo sem as condições necessárias e sob o uso dos recursos disponíveis.

Em concordância com os autores citados acima, existem diversas dificuldades na formação pedagógica e nas estruturas das escolas para a realização das aulas práticas. No entanto, os docentes devem realizar experimentos de baixo custo, com materiais disponíveis nas escolas e comunidades, no sentido de promover um ensino de qualidade.

Os dados expostos a seguir foram coletados por meio da aplicação de um questionário impresso, após a realização de dois experimentos desenvolvidos com os educandos do 9º ano da EFA de Miguel Alves.

Para a realização do experimento 01, utilizamos uma vela acesa que foi colocada em baixo de um copo para explicar a combustão. Para o desenvolvimento do experimento 02, usamos três comprimidos efervescentes, água (natural, fria e quente) e três copos, para trabalhar sobre reações químicas.

Após a realização dos experimentos, questionamos os alunos sobre a importância das aulas práticas na disciplina de Ciências e no processo de ensino aprendizagem, de modo geral, e 100% relataram que é importante, facilita a compreensão e o aprendizado dos conteúdos expostos na teoria.

Quando questionados sobre o experimento 01, especificamente sobre o porquê da apagar quando a vela é colocada embaixo do copo, 100% relataram que é porque o ar fica preso dentro do copo e foi rapidamente consumido pela chama da vela. Neste contexto, remete-nos dizer a importância de que as reações químicas acontecem todo o tempo ao nosso redor e no nosso corpo.

Questionamos também sobre o que se forma a partir da reação do experimento 01, e 100% relataram que se forma o gás carbônico e a água, reforçando a importância da relação entre teoria e prática para o aperfeiçoamento do aprendizado.

A literatura reporta que, quando as atividades experimentais são realizadas em grupo, elas possibilitam a troca de experiências entre os discentes, proporcionando discussões, enriquecimento do conhecimento e responsabilidade do grupo com a atividade (OLIVEIRA, 2010).

A respeito do experimento 02, questionamos sobre qual comprimido foi consumido mais rapidamente e o tempo da reação, e 100% dos alunos confirmaram que o comprimido que estava no copo com água quente demorou apenas 51 segundos para se dissolver, demonstrando que a temperatura influencia no tempo de uma reação química.

É importante salientar que é de extrema necessidade a adaptação e inserção de atividades experimentais em um enquadramento social, objetivando transcender a pequenas

realizações de análises e técnicas, características do ensino de química e das metodologias científicas (OLIVEIRA, 2010).

Ainda sobre o experimento 02, conversamos com os alunos que um dos produtos da reação do comprimido efervescente com a água é o gás carbônico, que pode ser observado por meio da formação de bolhas. E questionados se a temperatura pode influenciar a taxa de desenvolvimento de uma reação química, todos responderam que sim, relataram que puderam observar que quanto maior a temperatura, menor é o tempo de uma reação química. Aliado a isso, perceberam também que em temperatura mais baixa, aumenta o tempo de uma reação química e, conseqüentemente, aumenta o período de decomposição dos objetos. Fato este exposto em aula teórica e presenciado e experimentado em aula prática, facilitando, assim, a compreensão dos educandos acerca das temáticas trabalhadas em sala de aula.

Na compreensão do ensino de Ciências das escolas do campo, faz-se necessário desmistificar que essas instituições são desprovidas de condições adequadas, pobres, marginalizadas, pois como diz Kolling, Cerioli, Caldart (2002, p. 13):

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e a estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!

Em pleno século XXI, percebemos que as escolas do campo ainda não dispõem de infraestrutura necessária para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nesse contexto, os professores precisam se organizar e lutar para melhorar as condições de trabalho de modo a garantir uma educação inclusiva, contextualizada e transformadora. De igual modo, devem ser criativos em utilizar recursos de baixo custo para dinamizar as suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, os próprios alunos puderam experimentar e investigar, com a ajuda dos docentes, a relação entre a explanação dos conteúdos em sala de aula e a demonstração na prática por meio da realização de experimentos de baixo custo.

Salientamos que a pesquisa trouxe resultados significativos aos educandos, demonstrando que, quando se consegue alinhar teoria e prática, despertamos nos alunos interesses pelos estudos, fazendo com que se tornem observadores e capazes de instigar e buscar conhecimento através de práticas simples e alternativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do Campo e Infraestrutura: Aspectos legais, Precarização e Fechamento. **EDUR. Educação em Revista**. Santo Antônio de Pádua, RJ. 2020.

BINSFELD, Silvia Cristina; AUTH, Milton Antônio; **A Experimentação no Ensino de Ciências da Educação Básica: constatações e desafios**. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), 2011.

KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: 2002. **Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4**. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/vol-4educac3a7c3a3o-bc3a1sica-do-campo.pdf> Acesso em: 31 maio 2022.

MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 43-44.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no

ensino de biologia. **Infor, Inov. Form. Rev.** NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

OLIVEIRA, J. R. S. A perspectiva sócio histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 3, p. 25-45, 2010.

PEREIRA, Boscoli Barbosa. **Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento.** FUCAMP Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2010.

CAPÍTULO XVII

O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL AGROPECUÁRIO NO MUNICÍPIO DE LAGOA ALEGRE

Samuel Nery Guimarães

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade
Federal do Piauí, Campus de Teresina e voluntário PIBID.

E-mail: nerypje@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O município de Lagoa Alegre possui uma população de 8.000 habitantes, segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2010. Dados desta mesma fonte apontam que 50% dos municípios possuem algum tipo de ligação direta ou indireta com a atividade agropecuária.

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) estejam presentes em todas elas. (ABRAMOVAY, 1997; SAVOLDI, 2010).

O fortalecimento da agricultura familiar é muito importante para o município, e ela se estende à criação de animais no entorno do perímetro rural de Lagoa Alegre, onde o agricultor familiar é tanto agricultor, como criador, tendo como principal atividade a criação de ovinos, caprinos, suínos e aves. Mas o desenvolvimento do potencial agropecuário não depende apenas da força de

trabalho, mas também de assistência técnica, financiamento e parcerias.

Apesar da força de vontade dos agricultores, é importante salientar que eles dependem da ajuda de um profissional qualificado para que possam responder às expectativas do mercado. Torna-se necessário aliar as boas práticas de manejo animal e vegetal para oferecer um produto de qualidade aos seus consumidores, tendo como consequência o desenvolvimento econômico do município.

A proposta de desenvolvimento do potencial agropecuário dentro do município de Lagoa Alegre faz-se necessária, pois, a cada ano, a produção agrícola interna diminui. Trata-se de uma realidade cheia de vícios na qual falta oportunizar ao agricultor políticas de incentivo, assistência técnica, e facilidade no acesso às políticas de financiamento.

O objetivo deste trabalho é contribuir para o fortalecimento da economia através de uma análise das políticas públicas disponíveis no município de Lagoa Alegre, fornecendo aos agricultores alternativas e conhecimentos necessários para o incremento das políticas de fortalecimento do setor produtivo, uma vez que o campo não permite mais dar espaço para amadorismo, e muito menos espaço para a falta de informação. É importante despertar o interesse do agricultor familiar.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada *in loco*, nos órgãos de fomento e acompanhamento (ADAPI, Emater, Secretaria de Agricultura, entre outros), com o objetivo de conhecer as políticas e as ações realizadas no âmbito da agricultura local; o acompanhamento técnico aos agricultores, que é realizado pela Emater-PI; o acompanhamento sanitário, que é realizado pela Agência de Defesa Agropecuária-ADAPI (vacinação entre outros) e a Secretaria de Agricultura, que atua com o apoio às políticas de incentivo aos agricultores (Maquinários e Projetos).

Foram produzidos questionários nos quais se procurou delimitar a atuação das entidades públicas no fortalecimento da agricultura familiar, quais suas respectivas funções dentro do município, e quais ações foram desempenhadas com êxito.

Para os agricultores, foi direcionado um questionário com questões que versavam sobre o conhecimento das políticas agrícolas, por exemplo: crédito rural, PRONAF, PNAE, Agro-Amigo, possibilitando uma análise da realidade local.

Os sujeitos que participaram da pesquisa, em um total de dez agricultores, representam, em tese, a totalidade dos desafios vivenciados pelas comunidades no entorno do município

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acompanhamento técnico é fundamental para o fortalecimento e incremento da produção agropecuária, porém, é um dos gargalos que dificultam o desenvolvimento do potencial agrícola e pecuário, pois, de um lado, vemos a desvalorização dos profissionais do agro, e do outro, a falta de perspectiva dos agricultores e criadores, que, na maioria das vezes, sentem-se desmotivados a continuar com a produção.

O financiamento da produção agrícola é outro gargalo que interfere diretamente na atividade agropecuária, pois está cercado de fatores positivos e negativos, sendo eles o processo burocrático, as fraudes, endividamento, e a falta de informação por parte dos agricultores, pois a falta de incentivo ao desenvolvimento do setor resulta em uma realidade frágil e mal sustentada.

São muitos os desafios a serem superados. É preciso focar e fortalecer o setor agropecuário suprindo sua deficiência de mão de obra qualificada e garantir aos agricultores o acesso às políticas de financiamento e a possibilidade de políticas internas para o fortalecimento dos agricultores locais.

A partir da análise desta proposta, é possível definir uma série de eventos que venham contribuir para o desenvolvimento do município de Lagoa Alegre.

O desenvolvimento do potencial agropecuário no município de Lagoa Alegre é um desafio a ser superado. O

incentivo à formação profissional, o acompanhamento técnico, o financiamento da produção, o acesso às políticas públicas são fatores a serem elencados, na qual a proposta visa fortalecer, incentivar e intervir na realidade dos agricultores lago alegrenses, resultando como consequência o desenvolvimento econômico, mas para que isso aconteça, é preciso minimizar alguns gargalos, como a falta de incentivo à formação profissional.

CONCLUSÕES

Conclui-se que, para que a cidade possa se desenvolver economicamente, o tripé formação-financiamento e políticas públicas deve estar junto. É possível criar iniciativas que venham a beneficiar o município, pois o setor agrícola está em constante mudança e cabe a nós, profissionais do setor agrícola, técnicos agrônomos e parceiros do homem do campo, as FETAGS, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, e parcerias com a Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Piauí e o Instituto Federal do Piauí, acompanhar as tendências e ter visão e ação. A partir disso, fornecer aos agricultores o conhecimento necessário para o manejo da terra incorporando as técnicas de manejo necessárias.

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.

SAVOLDI, Andréia; CUNHA, Luiz Alexandre. Uma abordagem sobre a agricultura familiar, pronaf e a modernização da agricultura no sudoeste do paraná na década de 1970. **Revista Geografar**, V.5. N.1, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/17780>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CAPÍTULO XVIII

DIAGNÓSTICO DO POVOADO BOM PRINCÍPIO

Daniele Paiva dos Santos

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da
Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mails: danielepaiva547@gmail.com

INTRODUÇÃO

No bloco I do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, os estudantes realizam o diagnóstico de sua comunidade com o objetivo de reconstruir sua história pessoal e a história de sua escola/comunidade, identificando as relações sociais historicamente produzidas e o patrimônio imaterial e físico presentes (MELO, 2018).

Esta pesquisa contempla informações sobre os aspectos históricos, políticos e culturais da comunidade; especificações sobre os costumes, valores, tradições; explicações sobre a existência de serviços, espaços coletivos e nível de organização social da comunidade.

O trabalho que apresentamos tem como objetivo apresentar o diagnóstico da comunidade rural Bom Princípio, que fica localizada no município de Brejo, estado do Maranhão.

MATERIAL E MÉTODOS

Desenvolvemos pesquisa qualitativa, caracterizada por Gil (2011) como aquela que procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação.

A produção de dados foi feita por meio de pesquisa de campo, descrita por Gil (2011) como a que consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores

análises. Em campo, podemos estabelecer relações constantes entre determinadas condições e determinados eventos observados.

Como instrumento de produção de dados, realizamos uma entrevista com um morador que reside na comunidade desde seu nascimento e, portanto, é uma pessoa conhecedora da história e da realidade local.

RESULTADOS

Situando a comunidade

A comunidade Bom princípio localiza-se entre dois grandes estados da região nordeste: Piauí e Maranhão, que estão divididos pelo importante Rio Parnaíba. Encontra-se localizada a 24 km da cidade de Brejo, situada no Maranhão e a 4 km da cidade piauiense de Porto.

Na comunidade residem cerca de 49 habitantes, que se estruturam em 11 famílias. Entre as principais potencialidades, destacam-se um poço artesiano e caixa d'água, igreja católica, campo de futebol, carnaubais dos moradores e açudes para a criação de peixes.

Observamos alguns problemas, como, por exemplo, a destruição de uma importante estrada que impede a passagem de veículos, como carros e carroças, e também a falta de saneamento básico e coleta de lixo. Além disso, falta oportunidade de trabalho para as mulheres e jovens, o que tem gerado o êxodo rural para grandes metrópoles em busca de trabalho.

Na comunidade, os principais meios de lazer são os campeonatos realizados no campo de futebol, as celebrações aos domingos e o festejo de São Domingos. O poder público apresentou um projeto de construção da estrada, que melhorará o tráfegos dos moradores e de outras pessoas que passam por esta estrada para chegar à cidade de Porto-PI.

Aspectos históricos

Segundo o interlocutor deste estudo, o nome da comunidade foi dado pela primeira proprietária, Linoca Castelo

Branco, que nomeou a sua fazenda com o nome Bom Princípio, permanecendo até os dias atuais.

Linoca, ainda em vida, fez um inventário, deixando a propriedade como herança para sua filha de criação, cujo nome era Francisca, que veio a se casar com Antônio Vasconcelos, que se tornou o administrador da terra e de todos os meios de produção que nela havia.

Os primeiros moradores do lugar foram Dionizio Ferreira, juntamente com sua esposa e seus filhos. Logo após a chegada dessa família, chegou à comunidade um homem do Estado do Ceará, o Senhor José Abelha, com o propósito de trabalhar para os patrões como arrendatário dos carnaubais. Alguns anos depois, ele formou sua família, assim tornou-se o segundo núcleo familiar a residir no lugar.

Naquela época, os patrões só permitiam aos moradores cultivarem cerca de duas a três linhas de roça. Essa era uma forma de controle da produção. Geralmente, para cada linha cultivada, era realizado o pagamento de 150 litros de produtos.

O pagamento desse tributo era uma obrigação anual e, caso alguém se recusasse em fazer o pagamento, era expulso das terras. Além disso, todos os anos, os moradores teriam que trabalhar um dia de graça para o patrão.

Ressaltamos que os moradores só poderiam construir suas casas com palhas. Se, por acaso, eles construíssem suas casas com barro, seriam mandados embora. Essas pessoas se encontravam em uma situação de trabalho escravo, pois só era permitido trabalhar, não poderiam opinar em nada, apenas obedecer.

Aspectos educacionais

Na comunidade Bom Princípio, há cerca de quatro décadas atrás, os moradores não podiam estudar, pois seus patrões não autorizavam a construção de escolas. De forma semelhante, as crianças e jovens, embora expressassem o desejo pelos estudos, eram barrados, pois as famílias eram orientadas pelos patrões de

que eles não precisavam estudar, que isso não era importante, que eles teriam que focar apenas em trabalhar e em nada mais.

Apesar dessas restrições, em uma comunidade próxima a Bom Princípio, havia uma senhora que alfabetizava os jovens e adultos, oportunizando para todos aqueles que tinham faixa etária de 18 a 20 anos de idade o direito de aprender a ler.

Alguns anos depois, estes mesmos jovens já haviam formado família, e começaram a ver a necessidade de uma escola em sua comunidade, pois na comunidade já havia professoras, mas não poderiam ensinar por falta de escola.

CONCLUSÕES

O estudo foi importante para diagnosticar e conhecer a história, as problemáticas e as dificuldades da comunidade rural Bom Princípio. Destacamos que os moradores se sentiram privilegiados em contribuir com seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2018.

CAPÍTULO XIX

DIAGNÓSTICO DO POVOADO SOINHO

Maria de Jesus Alves Cardoso
Leônidas Renan de Sousa Rodrigues
Ariclenes de Freitas
Rosana Leal
Weverton Nunes

Acadêmicos(as) do Curso de Licenciatura em Educação com
Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: mariadejesus014@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A comunidade rural Soinho fica situada a, aproximadamente, 40 minutos do centro da capital Teresina. Surgiu a partir da iniciativa de padres jesuítas, que juntamente com sete famílias de trabalhadores rurais e com grau de parentesco muito próximo, se juntaram e começaram a povoar a área.

Esses jesuítas foram os responsáveis pela implantação da primeira proposta de ensino, onde, de forma rústica, organizavam os estudantes em uma cabana de palha e aplicavam atividades durante o dia, enquanto à noite se reuniam no mesmo local para assistirem vídeos e documentários sobre educação, trabalhos agrícolas, entre outras temáticas.

Tais propósitos fundamentavam-se, principalmente, nas proposições de Paulo Freire, segundo o qual somente através da educação é que “nos tornamos capazes de comparar, de intervir, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos”, (FREIRE, 1996, p. 16).

Naquela época, a comunidade Soinho não possuía estrutura adequada e o acesso a ela não era fácil, era feito por estradas não pavimentadas e veredas.

Com um pouco mais de 100 anos, Soinho ainda sofre com a falta de atenção por parte dos gestores públicos, e isso prejudica o crescimento da comunidade e acelera o êxodo rural. Ressalta-se

que a comunidade está passando por um processo de transição rural para urbana. Contudo, os moradores reconhecem que a principal fonte de renda é a agricultura familiar.

Nesse contexto, o presente trabalho justifica-se pela importância de conhecer a história da comunidade, destacando os aspectos históricos, culturais e sociais. É muito importante que a população conheça suas origens, os problemas enfrentados desde o início do povoamento e que perduram até os dias atuais, assim como também as potencialidades do lugar onde vivem.

METODOLOGIA

Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa com a participação dos moradores da própria comunidade. Em seguida, coletou-se dados através de pesquisa de campo, cuja técnica foi uma entrevista com os moradores mais idosos.

A roda de conversa também foi utilizada como técnica de pesquisa. Esse procedimento aconteceu na Escola Família Agrícola do Soinho e contou com a presença dos alunos que lá estudam, de algumas lideranças da própria comunidade e dos alunos, onde foi possível dialogar sobre a história da comunidade, diagnosticar seus problemas e suas conquistas. E, por conseguinte, foram realizadas as entrevistas com os moradores para registrar a história.

ANÁLISE DOS DADOS

Com um pouco mais de 100 anos, a comunidade rural Soinho surgiu, inicialmente, com um pequeno grupo de agricultores, especificamente, sete famílias, que possuíam relações de parentesco entre si. As mulheres, além de cuidarem da casa e dos filhos, trabalhavam ajudando os maridos nas roças, que, na época, eram a única fonte de renda, e os homens trabalhavam como agricultores, na condição de posseiros.

No período de 1948, a população da região começou a crescer gradativamente, havendo uma vasta ocupação das terras. A

localidade começou a receber pessoas de regiões próximas e, aos poucos, foi se desenvolvendo.

Naquela época, não existia abastecimento de água encanada, o acesso à água acontecia através de poço cacimbão, enquanto a iluminação era obtida à base de lamparinas, velas e lampião. A energia elétrica foi instalada apenas no ano de 1988 e, logo após, as autoridades públicas realizaram a implantação de água encanada.

A comunidade dispõe de três religiões distintas: a católica, a evangélica e umbanda, cada uma com seus ensinamentos, tradições e doutrinas. A que possui o maior número de adeptos é a católica, que foi introduzida na comunidade desde os primeiros indícios de povoamento, trazida, principalmente, pelos Jesuítas que lá moravam, juntamente com os anciãos.

Com a rápida aglomeração de pessoas na comunidade, no decorrer dos anos, os jesuítas passaram a educá-los e catequizá-los de acordo com seus entendimentos e conhecimentos religiosos. Existe na comunidade uma capela, cuja padroeira é Nossa Senhora das Graças, e seu festejo acontece uma vez ao ano, tradicionalmente, de 18 a 28 de novembro.

Na comunidade, situa-se uma Instituição Filantrópica que ajuda na reabilitação de dependentes químicos, a Comunidade Terapêutica Padre Pio, que visa prevenir, tratar e inserir dependentes químicos e alcoólatras na sociedade. Busca priorizar aquelas pessoas que não têm família e, muito menos, um lugar para morar, os que “ninguém querem por perto”, como afirma um dos coordenadores da instituição. No entanto, está aberta àqueles que se interessam em receber um tratamento, tentando devolver a eles o verdadeiro sentido e uma nova perspectiva de vida.

A comunidade vinha sofrendo desde o seu surgimento com a falta de atendimento à saúde, tendo que se deslocar para a capital ou para regiões próximas em busca de atendimento médico. A primeira Unidade Básica de Saúde Deputado Alberto Monteiro foi implantada no povoado nos anos de 1984 e 1985. No início, os serviços eram realizados de forma regular, atendendo e satisfazendo todo público da própria comunidade e das

comunidades vizinhas. Mas algumas modificações vieram a acontecer com o decorrer do tempo. O atendimento começou a ficar mais escasso, deixando a desejar e passou a não suprir todas as necessidades da população.

.Além dos serviços de saúde prestados, conforme destacou-se anteriormente, o governo disponibilizou através do Programa Luz para Todos, a implantação de energia elétrica para abastecer toda a região que, até certo período, não possuía. Assim como também possibilitou a implantação de água encanada, depois a construção de três poços com caixas d'água que abastece toda a população e a comunidade usufrui de coleta de lixo três dias por semana.

Foi, ainda, implantada na comunidade uma linha de ônibus que funciona apenas em horários específicos. E há pouco tempo, a comunidade rural Soínho também foi agraciada com um campo agrícola, denominado horta comunitária, que possui, em média, 10 hectares de terras, onde os horticultores têm a oportunidade de desenvolver seus projetos agrícolas. Nessa área, são produzidos vários tipos de verduras, como coentro, cebolinha, tomate, abobrinha, couve, alface, batata, entre outras.

Quem conhece a comunidade Povoado Soinho e seus habitantes, sabe que o seu povoamento e desenvolvimento é fruto de muito trabalho e que essas pessoas lutam diariamente para garantir o sustento da família. A grande maioria vive, principalmente, da renda obtida através da horta comunitária, que, após a sua expansão, possibilitou que cada horticultor obtivesse uma área maior para a produção, obtendo, assim, um lucro mensal de aproximadamente R\$1.200,00. Os produtos que ali são produzidos, são vendidos de maneira direta para as escolas da própria comunidade através do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA/CONAB, surgindo a possibilidade e o desejo de expandir os produtos para feira. Também conta com as parcerias da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), entre outros, que desenvolvem um ótimo trabalho junto com os horticultores.

Conforme destacou-se na introdução deste trabalho, os primeiros indícios de educação escolar na comunidade Soíño surgiram quando os jesuítas começaram a habitar o local. A primeira escola foi construída de taipa e teto de palha. Assim começou a acontecer as primeiras aulas ofertadas à comunidade em geral, tanto para crianças e jovens como para adultos e idosos, aulas essas que eram ministradas durante o dia com conteúdo e atividades de fácil conhecimento e entendimento de cunho religioso, estendendo-se à noite onde eram repassados filmes e documentários voltados à educação para quem se interessasse em assistir. Somente em meados de 1984, a comunidade pôde contar com uma escola estruturada e mais acessível, no entanto, só disponibilizava vagas às crianças que cursavam o Ensino Fundamental, funcionando em turmas multisseriadas.

Após alguns anos, foi construída uma creche destinada ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos. É válido ressaltar que a educação disponibilizada através da iniciativa pública segue um modelo de educação totalmente diferente daquele que era realizado pelos jesuítas. Essas escolas sofrem com certas necessidades de infraestrutura e atendem a alunos da própria comunidade e de comunidades vizinhas. Além dessas escolas, existia a Unidade Escolar Santo Afonso Rodrigues, que atendia a demanda do Ensino Fundamental, de propriedade dos padres Jesuítas, porém não era situada dentro da comunidade.

A Escola Família Agrícola do Soíño foi fundada em 20 de outubro de 1990 como uma instituição de ensino de caráter privado pertencente à Fundação Pe. Antonio Dante Civiero – FUNACI, entidade filantrópica e sem fins lucrativos. Recentemente, foi institucionalizada pela Secretaria Estadual de Educação e atende as populações do campo de Teresina e de outras localidades e municípios, oportunizando o acesso ao ensino profissional em nível médio técnico em agropecuária.

A EFA do Soíño possui, em média, 100 (cem) alunos matriculados, sendo 30 (trinta) no primeiro ano, 36 (trinta e seis) no segundo ano, 17 (dezesesseis) no terceiro ano e 18 (dezoito) no

quarto ano. Seu quadro pedagógico é formado por 14 professores, diretora, secretária, bibliotecária e um técnico agrícola.

A organização do trabalho pedagógico se faz através da pedagogia da alternância, que conjuga teoria e prática, partindo de uma realidade concreta, vivenciada pelo jovem e sua família.

Na EFA, além das disciplinas comuns do currículo do ensino médio, são contempladas outras disciplinas (agricultura, zootecnia, culturas etc.) que são relevantes para a formação profissional dos estudantes. Além disso, existem outros instrumentos pedagógicos, como: Serão, Tutoria, Plano de estudo, Projeto Profissional dos Jovens – PPJ, Caderno da realidade, Acompanhamento as famílias/visitas, que organizam o trabalho pedagógico, bem como projetam o alcance dos objetivos almejados pela Pedagogia da Alternância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, foi possível conhecer um pouco da história da comunidade Soíinho, bem como suas dificuldades e avanços.

Trata-se de um estudo relevante por contribuir com a formação dos discentes envolvidos, e também para a comunidade, através de um feedback positivo.

Conclui-se que é possível construir uma vida digna no meio campesino, sem esquecer das suas raízes e essências naturais, desde que o poder público garanta políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, entre outras.

REFERÊNCIA

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

