

II ENCONTRO DE ECOPEDAGOGIAS

I SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Saberes do Campo e Ecopedagogias para a Vida em Diálogo

De 12 a 14 de Novembro de 2025

UFCG - Campus de Cajazeiras - PB.



COMISSÃO ORGANIZADORA

1. Profa. Ma. Miryan Aparecida Nascimento de Souza
2. Profa. Dra. Letícia Carvalho Benitez
3. Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes
4. Esp. Délio Jackson Dantas Duarte



MINICURSOS

Minicurso 01
Princípios Básicos da Formação Docente
Acesso aos Certificados do Minicurso 01

Minicurso 02
Por uma Pedagogia Decolonial
Acesso aos Certificados do Minicurso 02

Minicurso 03
Práticas Agroecológicas na Educação do Campo
Acesso aos Certificados do Minicurso 03

Minicurso 04
Debates Terminológicos entre Sociologia Rural e do Campo em Interfaces com a Educação do Campo em Cenários de Lutas e Resistências
Acesso os Certificados do Minicurso 04



AVALIADORES

1. Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes
2. Prof. Dr. Joaklébio Alves da Silva
3. Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva
4. Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
5. Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó
6. Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes
7. Profa. Dra. Belijane Marques Feitosa
8. Profa. Dra. Maria Edilara Batista de Oliveira
9. Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas
10. Profa. Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves



DEBATEDORES

1. Adelaide Pereira da Silva
2. Aldinete Silvino de Lima
3. Ana Cleide Gomes Pessoa
4. Antonio Gonçalves de Farias Júnior
5. Belijane Marques Feitosa
6. Letícia Carvalho Benítez
7. Luciélio Marinho da Costa
8. Mara Edilara Batista de Oliveira
9. Maria do Socorro Ferreira
10. Miryan Aparecida Nascimento de Souza
11. Nahum Isaque dos Santos Cavalcante
12. Raimundo Janifran Oliveira

SUMÁRIO

A DESCONEXÃO DO ALUNO DO RURAL QUANDO VEM PARA O URBANO E O DESAPARECIMENTO DA ESCOLA NO RURAL 09

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DECOLONIAL – BREVES NOTAS AO PIONEIRO SIMÓN RODRÍGUEZ 14

ARTE E ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO 25

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES TEÓRICAS A PARTIR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA NA UNIFESSPA – PROFSOCIO.....36

GUARDAR, PLANTAR E ENSINAR: O BANCO DE SEMENTES CRIOULAS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E RESISTÊNCIA.....42

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO 54

TECNOLOGIAS SOCIAIS NO TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO OCIDENTAL: UM RELATO DE PRÁTICAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS SABERES DA VIDA 59

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CFP/UFCG 72

PROSSEGUE A LUTA PELA TITULAÇÃO: EDUCAÇÃO CAMPONESA PARA DIREITO TERRA À ÁGUA NO CARIRI PARAIBANO 74

A DESCONEXÃO DO ALUNO DO RURAL QUANDO VEM PARA O URBANO E O DESAPARECIMENTO DA ESCOLA NO RURAL 80

A ESCOLA DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: PRÁTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 94

O SABER-FAZER CAMPONÊS EM BAIXIO-CE: A AGRICULTURA FAMILIAR COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E FUNDAMENTO DE UMA ECOPEDAGOGIA POPULAR 108

TRABALHOS DOS ALUNOS DO LECAMPO – CFP/UFCG

INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....122

VOVÓ HORTELÃ E VOVÔ ALECRIM ENSINANDO SOBRE COOPERATIVISMO", UMA PROPOSTA LÚDICA E CRIATIVA 125

TARDE DOS SABERES DA COMUNIDADE 129

ENFRENTAMENTO AO DESCARTE CORRETO DO LIXO.....146

SABERES POPULAR E CULTIVO DE HORTALIÇAS.....153

A DESCONEXÃO DO ALUNO DO RURAL QUANDO VEM PARA O URBANO E O DESAPARECIMENTO DA ESCOLA NO RURAL

Marques Henrique de Sousa[1]
Jonathan Kennedy Queiroz de Oliveira[2]
Mara Edilara Batista de Oliveira[3]

Resumo

Este estudo analisa a desconexão de alunos provenientes do meio rural de Cajazeiras-PB, ao migrarem em busca de escolas nas cidades, em virtude do fechamento das instituições rurais. A pesquisa demonstra como essa transição provoca perda de vínculo territorial e dificuldades de adaptação escolar, impactando o desempenho e contribuindo para a evasão. O trabalho é fundamentado nos conceitos de *território* (Santos, 2002; Raffestin, 1993) e *escola do campo* (Caldart, 2011; Molina, 2018), articulados à perspectiva *decolonial*, que propõe o reconhecimento e a valorização dos saberes locais e das epistemologias do campo (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Com base em dados do Censo Escolar (2023) e análise qualitativa, discute-se a perda da escola rural como retirada de uma dimensão essencial do território vivido e as implicações disso para a formação dos jovens rurais.

Palavras-chave: Desconexão rural-urbano. Território. Escola do campo. Perspectiva decolonial. Evasão escolar.

1. INTRODUÇÃO

A migração de jovens do campo para a cidade em busca de oportunidades educacionais tem crescido nas últimas décadas. Entretanto, esse movimento não se limita a uma mudança espacial: representa também uma ruptura com dimensões simbólicas e identitárias do território.

Para Milton Santos (2002), o *território* não é apenas o espaço físico, mas o conjunto de relações sociais, culturais e afetivas que os sujeitos estabelecem no seu espaço vivido. Nesse sentido, a escola do campo é parte constitutiva desse território, pois atua como lugar de convivência, de preservação de saberes e de afirmação identitária.

Com o fechamento das escolas rurais, há uma retirada de uma dimensão fundamental do território. A escola deixa de ser o espaço de reprodução das práticas culturais e passa a ser substituída por uma escola urbana que, muitas vezes, ignora as realidades do campo. O resultado é um sentimento de deslocamento e de perda de pertencimento uma desconexão que se expressa tanto no cotidiano

[1] Graduando do curso de geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, marquessosa3@gmail.com
[2] Graduando do curso de geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, jonathankennedy98@gmail.com;
[3] Doutora, professora do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, mara.edilara@professor.ufcg.edu.br

quanto nos resultados escolares.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é **qualitativa**, com uso de dados quantitativos complementares para análise contextual.

Os procedimentos metodológicos envolveram:

1. **Revisão bibliográfica:** leitura e análise de autores que discutem território, escola do campo e perspectivas decoloniais (Santos, Raffestin, Caldart, Molina, Quijano, Walsh).
2. **Análise documental:** uso dos dados do *Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023)* para compreender a redução das escolas rurais e as taxas de evasão entre alunos do campo e da cidade.
3. **Observação direta e relatos:** a compreensão sobre como os alunos "sentem" a desconexão surgiu de observações feitas em escolas urbanas que recebem estudantes oriundos de comunidades rurais, além de conversas informais com alunos e professores.
    - Muitos alunos expressaram sentimentos de vergonha, solidão e inadequação ao novo ambiente.
    - Professores relataram que esses estudantes tendem a se isolar, falar menos e apresentar queda de rendimento, especialmente nos primeiros meses após a mudança.
    - Essas percepções foram interpretadas à luz da teoria do *território vivido*, entendendo o "sentir" como uma forma de expressão da perda simbólica do lugar.
4. **Elaboração das tabelas e dados:** as tabelas foram construídas a partir da sistematização dos dados do Censo Escolar (INEP, 2023). A Tabela 1 organiza qualitativamente os principais desafios relatados, e a Tabela 2 apresenta dados quantitativos com a redução percentual das escolas rurais. A abordagem metodológica integra, portanto, análise quantitativa descritiva (dados secundários) e análise qualitativa interpretativa, voltada a compreender os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência territorial e educacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A desconexão entre o rural e o urbano

Os dados do Censo Escolar (2023) mostram que as taxas de evasão entre estudantes de origem rural são, em média, 18% mais altas no ensino fundamental e 24% mais altas no ensino médio do que as de alunos urbanos. Esses números revelam que o deslocamento do campo para a cidade não é

acompanhado por uma adaptação pedagógica e emocional adequada. O currículo urbano ignora as práticas e os saberes rurais, o que faz o aluno se sentir descontextualizado. Boa ventura de Sousa Santos (2010) chama esse processo de *epistemicídio* a negação dos saberes não urbano.

Quadro 1 – Desafios enfrentados pelos alunos rurais ao migrar para o urbano

Desafio	Descrição	Impacto na Educação
Diferenças culturais	O currículo urbano ignora saberes e experiências do campo	Desinteresse e sentimento de exclusão
Falta de apoio psicológico	Pouco suporte emocional e pedagógico	Baixo rendimento e evasão
Distanciamento simbólico	Ausência de representações da vida rural	Perda de identidade e sentido de pertencimento
Infraestrutura inadequada	Escolas urbanas não adaptadas à diversidade sociocultural	Dificuldade de integração e motivação

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002. CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas.* Brasília: Editora da UNB, 2004.

Esses resultados mostram que a desconexão é vivida de forma afetiva e subjetiva. Muitos alunos relatam sentir "vergonha do jeito de falar" ou "não se encaixar" na escola da cidade. Essa percepção é interpretada como ruptura do território vivida o aluno perde o espaço onde sua identidade fazia sentido.

Milton Santos (2002) afirma que o território é o chão mais a identidade. Quando essa identidade é desvalorizada, o território deixa de existir simbolicamente para o sujeito. Assim, o aluno sente o deslocamento não só como distância física, mas como ausência de pertencimento.

3.2 O desaparecimento das escolas rurais e a perda territorial

Ano	Número de escolas rurais	Percentual de redução
2003	103.328	—
2014	66.732	35,4%
2023	56.954	45%

Fonte: BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP, 2023.

Os dados evidenciam o encolhimento da rede escolar rural. Esse processo de fechamento, geralmente justificado por economia de recursos, acaba provocando o que Molina (2018) chama de desenraizamento educacional quando o aluno é obrigado a deixar o seu lugar para estudar, rompendo com os vínculos comunitários.

A escola do campo, conforme Caldart (2011), é aquela que nasce e se organiza a partir das

práticas, saberes e tempos do campo. Ela representa o território em forma de escola. Portanto, quando a escola é retirada, retira-se uma dimensão do território, e com ela, a possibilidade de continuidade cultural e educativa da comunidade.

Sob a ótica decolonial, esse desaparecimento reflete uma estrutura histórica que subordina o campo à cidade, o saber popular ao saber técnico e a experiência local ao modelo urbano de ensino. Essa hierarquia é uma forma moderna de colonialidade um modo de negar o valor dos saberes territoriais.

4. DISCUSSÃO TEÓRICA CENTRAL

O conceito de território (Santos, 2002; Raffestin, 1993) permite compreender que o espaço é vivido e sentido. O aluno do campo, ao perder sua escola, não sente apenas a falta do prédio físico, mas a perda de um espaço simbólico onde se reconhecia e era reconhecido.

A escola do campo, segundo Caldart (2011), é o coração educativo do território: lugar onde o conhecimento nasce das práticas e das vivências cotidianas.

Quando essa escola é substituída por uma escola urbana, ocorre uma ruptura identitária. O aluno deixa de ver seus saberes como válidos e passa a considerar o campo como um lugar de atraso um sentimento produzido pela falta de representatividade e pela imposição de um modelo único de escola.

A teoria decolonial (Quijano, 2005; Walsh, 2009) reforça que essa negação do sentir, do saber e do viver do campo é consequência da *colonialidade do saber*: a imposição de um modelo urbano, eurocentrado e moderno como o único legítimo.

Assim, o sentir do aluno rural é um sentir territorial, resultado de um processo de deslocamento cultural e simbólico. Ele expressa a perda de um território vivido, um território que não é apenas geográfico, mas emocional, afetivo e de conhecimento.

5. CONCLUSÕES

A desconexão dos alunos do campo ao migrarem para o urbano expressa um processo de desterritorialização, desenraizamento e apagamento cultural. O fechamento das escolas rurais representa a perda de um espaço essencial de identidade e pertencimento.

Para reverter esse cenário, é necessário:

- Reafirmar a educação do campo como direito e como parte do território;
- Fortalecer políticas que considerem o território vivido como base pedagógica;
- Valorizar o "sentir" do aluno rural como expressão legítima de sua relação com o espaço;
- Incorporar práticas decoloniais que reconheçam e integrem os saberes locais ao currículo.

Somente assim será possível reconstruir o vínculo entre território, escola e identidade, promovendo uma educação que respeite os modos de vida e os sentimentos que ligam o sujeito ao seu lugar.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Editora da UNB, 2004.

MOLINA, Mônica. **Educação do Campo e Território**. Brasília: MEC, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Colonialidade do Poder. Quito: UASB, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DECOLONIAL – BREVES NOTAS AO PIONEIRO SIMÓN RODRÍGUEZ

Weslley Carvalho Gonçalves [4]
Miguel Melo Ifadireó [5]

RESUMO

O presente artigo tem como **objetivo** analisar as experiências pioneiras de educação popular desenvolvidas por Simón Rodríguez (1771–1854), destacando suas contribuições à formação de uma pedagogia libertadora e decolonial na América Latina. A pesquisa, vinculada ao Grupo de Estudos GIEPELPS/CFP/UFCG, parte da questão sobre como as práticas de Rodríguez contribuíram para a emancipação social e política frente às estruturas de dominação colonial. A **metodologia** adotada baseou-se em uma revisão integrativa de literatura, complementada por análise histórico-descritiva de fontes primárias e secundárias disponíveis em bases acadêmicas, como SCIELO, LILACS e Google Acadêmico. Os **resultados** evidenciam que Rodríguez propôs uma educação inclusiva, voltada às classes populares, indígenas e afrodescendentes, defendendo a igualdade de acesso e a formação crítica do sujeito. Suas concepções influenciaram pensadores posteriores, como José Martí, Domingo Sarmiento e Paulo Freire, consolidando as bases da Educação Popular latino-americana. A pesquisa **conclui** que as ideias de Rodríguez permanecem fundamentais para a reconstrução de políticas educacionais emancipatórias, especialmente no contexto da educação do campo e das pedagogias decoloniais, por promoverem uma visão de ensino comprometida com a autonomia, o diálogo e a valorização dos saberes tradicionais.

Palavras-chave: Decolonialidade; Educação Popular; América Latina; Simón Rodríguez.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa científica que se iniciou em 10 de novembro de 2024 e foi concluída em 10 de setembro de 2025, a qual trazia a rubrica de *"Experiências Pioneiras da Educação Popular como Fonte Libertadora da Dominação: uma revisitação aos conceitos e às perspectivas da Educação Popular na América Latina" e partia da seguinte questão problema:* É possível revisitar e recuperar a história, escutando nossas ancestralidades amefricanas, visando assim, tornar possível a ressignificação de experiências educativas pioneiras da educação popular – Simón Rodrigues, Domingo Sarmento e José Martí – como fontes libertadoras da dominação?

A este respeito, sugestiona Mia Couto que uma das formas de exercemos a nossa autonomia é se a possuirmos não apenas um discurso sobre nós mesmos, mas também através do conhecimento de nossa história (Couto, 2005). Pois, apenas assim, conseguiremos alcançar a nossa autonomia

[4] Licenciando em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação junto ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG). E-mail: weslleygon01@gmail.com;
[5] Docente da Unidade Acadêmica de Educação junto ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG). E-mail: miguel.angelo@professor.ufcg.edu.br.

enquanto seres insurgentes empoderados e libertos das “escrevivências” de nossas próprias estórias (Azevedo, 1988).

Corroborando com esta proposição, acentua o filósofo panafricanista Wole Soyinka (2001) que nunca será possível reescrever a nossa história, se não exorcizarmos os maus espíritos do passado. De modo que este processo de enfretamento, visando a nossa própria libertação, somente se tornará possível encontrarmos a paz, se revisitarmos o nosso passado e nos aproximarmos da luta e da movimentação do espírito dos ancestrais coletivos que foram silenciados, apagados e calados de partilharem e contarem suas próprias estórias (Soyinka, 2001).

A partir de Kusch (2008) e Freire (2002) somos levados a perceber que não somos apenas indivíduos, somos pessoas que estão em conexão com a natureza, com a dialogicidade e com histórias de vida. Logo, o saber popular, assim como o erudito e/ou científico, tem sua validade e como tal deve ser considerada como uma árvore, com raiz e galhos. Não podemos deixar de ver e acompanhar as transformações da vida pela educação, reconhecendo o movimento de que através da educação se chega à prática da liberdade (Freire, 2018).

Demasiadamente relevante para esta iniciação científica foi a importância em se agregar a temporalidade que norteia a genealogia acerca dos conceitos e das perspectivas elaboradas entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX - desenvolvidas pelos pioneiros pensadores da “Educação Popular” desde América Latina, a saber: o venezuelano Simón Rodriguez.

A propósito avulta-se que o objetivo geral desta pesquisa científica foi alcançado, uma que este objetivava ressignificar às experiências educativas pioneiras da educação popular de Simón Rodríguez que serviram de fonte libertadora às estruturas da dominação colonial entre os séculos XVIII e XIX na América Latina.

Ademais há de ressaltar que a pesquisa está atrelada a linha de Pesquisa Educação Popular, Interculturalidade, Decolonialidade e Movimentos Sociais (EPIDEMOS) vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) do Centro de Formação de Professores da Universidade de Campina Grande (CFP/ UFCG).

2. METODOLOGIA

O desenho da perspectiva escolhido e a, respectiva, metodologia utilizada que deu viabilidade a pesquisa científica, encontrou respaldo a partir de revisão integrativa de literatura, a qual se foi complementada com o delineamento do método histórico-descritivo-interpretativo de fontes primárias realizados, por um lado, a partir da proposição do conceito “Educação Popular” de Simón

Rodríguez.

Romanowski e Ens (2006) ressaltam que investigações que focam em revisão de literatura e/ou bibliográfica, em revisão de narrativas, em revisão sistemática, em revisão integrativa entre outras como metodologias que buscam ressignificar os diferentes estados da arte na pedagogia e, respectivamente, nas ciências da educação tendem a:

> (...) significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

A este respeito, destacam Sobral e Campos (2012) que a revisão integrativa de literatura contribui com a possibilidade de se:

> (...) sumariar pesquisas anteriores e delas obter conclusões gerais para analisar o conhecimento científico sobre o assunto a ser investigado. A realização desta pesquisa seguiu algumas etapas básicas: 1) elaborar o tema do estudo; 2) realizar a pesquisa bibliográfica; 3) organizar os dados coletados; 4) interpretar e avaliar os resultados do estudo; 5) apresentar e divulgar a revisão (Sobral; Campos, 2012, p. 210).

Em adição a isto, foram escolhidas as bases de dados SCIELO, LILACS BVS E GOOGLE ACADÊMICO. A pesquisa foi realizada através das palavras-chaves “educação popular desde américa latina”, “Educación Popular” em material produzido no século XVIII, XIX, XX e XXI, a saber:

a) Na plataforma SCIELO foi realizada busca com as seguintes palavras “Educación Popular” foram encontrados 256 resultados produzidos nos últimos cinco anos, todavia, ao realizar a troca do termo para o português “educação popular” apareceram 691 resultados. À tona desta situação, se foi feito busca do termo “Educación Popular Simón Rodrígues” e não se foi encontrado nenhuma publicação;

b) Já na plataforma LILACS BVS foi efetivada busca com as seguintes palavras “Educación Popular” foram encontrados 2.484 resultados produzidos nos últimos cinco anos, todavia, ao realizar a troca do termo para o português “educação popular” apareceram 2.484 resultados. De todo, ao se fazer a busca, fazendo uso do termo “Educación Popular Simón Rodrígues” não se teve achados;

c) Na plataforma GOOGLE ACADÊMICO a busca por “Educación Popular” resultou em 1.210.000 resultados. Ao se realizar a busca fazendo uso do termo “Educación Popular Simón Rodrígues” desde 2020, este número caiu para 23.900 resultados.

Desta forma, se foi feito levantamentos de fontes primárias dos pioneiros teóricos da "Educación Popular", bem como a fontes secundárias e terciárias sobre os estudos que são os objetos do primeiro objetivo dos três objetivos específicos. Em síntese, se foi resolvido mudar a estratégia e recorrer a plataforma de bibliotecas nacionais, quando se tornou possível encontrar as obras dos pioneiros trabalhos originais, digitalizados e/ou novas publicações em formas de livros do século presente (Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022).

Por conseguinte, observam-se que a literatura utilizada na revisão integrativa para construção e interpretação analítica integrativa dos achados da pesquisa, foram originários, predominantemente, de publicações em línguas a) hispânica e b) portuguesa. Desse modo, foram selecionados 78 trabalhos escritos - entre artigos, capítulos de livros, capítulos de dissertações e/ou teses – que foram fundamentais na escrita do relatório final da presente pesquisa. Muito embora, foram utilizadas apenas 47 das 78 publicações na produção e na interpretação dos objetivos estabelecidos.

3. DISCUSSÕES TEÓRICAS – ALGUMAS NOTAS

De todo, verificamos que tanto as ciências da modernidade, quanto as da contemporaneidade tentaram, em períodos históricos distintos, dissipar a possibilidade de que saberes advindos da cultura popular – indígena, africana e/ou afrodescendente, quilombola, campesina etc – fossem agregados à cultura nacional, interrompendo tanto os processos de ensino, quanto os de aprendizagem à transgressão (hooks, 2013), que levariam a quebras de paradigmas nas relações coloniais pela vertiginosa influência do poder político conquistado pela "onda negra em ameaça ao medo branco" das elites coloniais (Azevedo, 1987).

Mais ainda, observa-se o eurocentrismo colonial foi responsável por significativas tentativas de negar a inserção de outras escritas e/ou novas narrativas culturais e seus saberes tradicionais enquanto povos dominados (Amin, 1988).

Ao lado destas reflexões, advindas de estudos críticos a modernidade iluminista, seja a partir dos estudos da interculturalidade, seja pelas abordagens teóricas da decolonialidade ou da originalidade das investigações da subalternidade, verifica-se uma forte interação com a questão problema desta iniciação científica que consiste na revisitação – estão à precisão de argumentos historiográficos sobre as distintas manifestações em que o racismo e a xenofobia eram legitimados pelas estruturas de colonialidade, as quais almejavam "a todo custo" à manutenção do poder político, do poder do conhecimento e do poder sobre os indivíduos em defesa dos privilégios "postos a cabo" por políticas de aprisionamento, de opressão, de aculturação (Hampâté-Bâ, 2010; Thiong'O, 1897).

Dentro desta linha de pensamento, direcionada a revisitação das pioneiras práticas pedagógicas que vieram antes de nós, intenta-se assim, compreender e traçar os percursos que, por um lado, levaram a edificação de ferramentas da educação popular que se afloraram nos movimentos de valorização da cultura popular latino-americana por volta da segunda metade do século XX; e por outro lado, permitir-se-ão que sejam traçados caminhos de interação entre conceitos diferenciadores da perspectiva de educação popular em contextos comparados.

Ademais, avulta-se que a relevância desta análise científica não está em alegar, ressignificar ou até em desconstruir o legado de Paulo Freire e sua composição pedagógica da educação popular, mas sim, em compreender que inexiste uma homogeneidade ou uma unidade-teórica acerca da educação popular, visto contra as mais distintas formas de dominação colonial, acentuavam discursos recheados por estratégias de produção e construção de diferenças, hierarquias e determinantes genético-raciais que visavam legitimar o projeto civilizatório das potências europeias ocidentais de finais do século XVIII.

De todo, deseja-se compreender os processos históricos, sociais e culturais que contribuíram para que estes pensadores se tornassem fundamentais para a educação popular na contemporaneidade em contextos de Direitos Humanos. Tal iniciativa, faz-se relevante por se tratar de Simón Rodriguez (1771-1854), intelectual latino-americano, pouco conhecido e disseminado no campo da educação no Brasil, considerado pioneiro da Educação Popular.

Logo, há de se observar, se a compreensão do conceito de "educação popular" de Simón Rodríguez tanto em "Estado atual da escola e sua nova criação" de 1794, quanto em "Ou inventamos ou erramos" de 1823 ou "Sociedades Americanas" de 1828 é emergencial o reconhecimento de que Simón Rodríguez é responsável pela propagação das bases principiológicas da Educação Popular, bem como por ter influenciado outros teóricos da educação popular, tais como o argentino Domingo Sarmiento, o cubano José Martí e o brasileiro Paulo Freire, uma vez que o pedagogo venezuelano propunha substanciais mudanças na educação de seu tempo, principalmente, quando se dispunha a agregar à sua ideia de educação popular outros conceitos, totalmente radicais e originais - tais como os conceitos de situação, estado de situação, acontecimento, verdade e sujeitos – até então não evidenciados no contexto escolar colonial venezuelano:

> A diferencia del resto de la tradición, se dirá que la originalidad de la obra y el accionar político del maestro no consistieron en la inclusión de los pobres en la escuela, sino en la forma en la que lo hizo. Se mostrará que dicha inclusión supuso la afirmación y despliegue de una dimensión de la igualdad nunca antes experimentada en la colonia ni en los primeros años de la república. Esta dimensión de la igualdad, será denominada como "igualdad verdadera" dado su carácter acontecimental (Durán, 2015, p. 2015).

De todo, destaca-se que esta segunda levada de discussões, explicações e abordagens teóricas em defesa de uma "Educação Popular", compreendia em toda a sua argumentação e movimentação lógica, a construção de uma nova consciência e cosmovisão de educação emancipadora, autônoma, independente e contra as distintas formas de opressão e, posteriormente, de decolonização frente ao privilégio do pensamento ocidental, bem como a negação aos discursos da diferença que objetivavam determinar razões de exclusão, de assimilação e de dominação para as questões de gênero, de raça e de classe social.

Brandão (2006ª, 2006b) e Fávero (1983) acentuam que as desbravadoras propostas pedagógicas que ensejaram no abrolhar da educação popular no Brasil, desabrocham em finais da década de quarenta, quando passavam a fomentar criticamente motivos para existir, resistir e libertarem-se, aderindo assim, a solidez criativa dos pressupostos de que a educação deveria fundar-se: a) no campo de tensão dialógico entre as ações de ensinar e de aprender; b) na construção coletiva e humanizada entre sujeitos em situações de conflito e em busca da libertação da opressão que os aniquila; c) no acolhimento de saberes originários dos atores envolvidos a partir de círculos de cultura e palavras geradoras nas práticas educativas; d) nas contribuições das experiências advindas dos movimentos sociais de base (Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife; e) no trabalho prestado pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); f) na Campanha "De pé no chão também se aprende a ler" (financiada pela Prefeitura de Natal), em Natal (RN), g) nas 40 horas de Angicos (financiada pela Aliança para o Progresso, pelo convênio USAID/SUDENE) e, por último, h) nas vivências de Osasco (SP) entre outras ações direcionadas a promover e reconhecer os saberes advindos da cultura popular.

Decerto, descrevem Brandão (2006) e Favero (1983) que a ideia motor do movimento cultural que alicerçava as práticas em defesa de educação popular, especialmente, no nordeste brasileiro, visava remontar, a partir da criatividade pedagógica, todo o percurso para a liberdade, movimentos estes que passavam a trazer novos significados e significantes a uma sólida mudança de paradigmas em toda a estrutura do sistema nacional de educação, desencadeando assim, novas e desafiantes conjunturas nas tradicionais práticas educativas.

Práticas educativas estas que, por um lado, romperam com o silêncio acerca do papel do educador e, respectivamente, tarefa docente, mostrando assim, os limites didático-curriculares da própria estrutura de educação que tanto dominava, quanto demarcava o espírito da época; e por outro lado, as ideias advindas dos saberes advindos em conjunto com a autonomia das práticas educativas

pela educação popular, majoravam o cenário marcante do desprezo do conhecimento científico perante os saberes significativos e vivenciados no cotidiano real dos próprios educandos (Freire, 1996).

4. ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

Os achados da pesquisa ajudaram-nos a compreender que em Rodrigues (2016) defendia a prerrogativa de que depois de tantos anos colonizados e subjugados pelos europeus, a instauração da república não seria suficiente para a libertação das amarras de seu povo, para isso, seria necessária uma verdadeira transformação da educação nas novas repúblicas, sem pensamentos e conhecimentos alienados como forma de dominação.

Nesse sentido, "o processo de dominação não se limitava, entretanto, a produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação na medida em que ia além da fase de exterminação e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente" (Silva, 2005, p. 128).

Isso nos mostrou que Rodriguez (2016) almejava muito mais que transmitir conhecimentos ou ensinar seus aprendizes a ler e escrever para formar bons cidadãos, mas sim que pretendia proporcionar a independência de juízo, de maneira que certificasse a responsabilidade política adquirida, do exercício do direito ao sufrágio, através do próprio pensamento crítico e reflexivo do sujeito. "Portanto, a desconstrução dessa presença eurocêntrica como hegemônica é o ponto central para o estabelecimento de um processo educacional crítico. Processo esse que nos levaria a uma produção intelectual própria" (Tavares 2019, p. 326).

Na contramão da hegemonia, Rodriguez (2016), apropriava-se de uma perspectiva pedagógica totalmente original para época, misturando alunos e alunas, ou seja, meninos e meninas, de distintas raças e etnias e de diferentes classes sociais, a fim de descaracterizar o retrato da educação tradicional, eurocêntrica e colonizada, vigente. Prado, argumenta que para Rodriguez compor suas Reflexiones, ele "deveria ter tomado conhecimento de textos ilustrados nas suas versões "legais" espanholas ou ter tido acesso a papéis clandestinos, pois a escola não lhe proporcionara tais ensinamentos" (Prado, 2002, p. 202).

Em segundo lugar, há de se observar que no centro histórico destas questões, se torna necessário a compreensão do conceito de "educação popular" a partir de Simón Rodríguez, tendo em vista que o pedagogo venezuelano venho a influenciar posteriores pensadores da educação popular na américa latina, uma vez que seu comportamento era visto com maus olhos pelas elites – intelectual e política – de sua época.

Em terceiro lugar, destaca-se que a defesa de uma "Educação Popular", compreendia uma mudança de paradigmas e uma nova movimentação lógica, as quais partiam da construção de uma nova consciência em devesa de uma cosmovisão de educação emancipadora, por um lado, autônoma, independente e contra as distintas formas de opressão; e por outro lado, que fomentasse a decolonização frente ao privilégio do pensamento ocidental, quando propagava a negação dos discursos da diferença que objetivavam determinar as razões de exclusão, de assimilação e de dominação para as questões de gênero, de raça e de classe social.

Quarto, observa-se, a partir dos achados da pesquisa, que Simón Rodríguez estimulou profundas mudanças nas leis educacionais de seu tempo, em todo o continente latino-americano, principalmente, quando funda a Primeira Escola e/ou a Escola Modelo de Chuquisaca, a qual voltava-se tanto para a instrução de crianças pobres, indígenas e negras, bem como para a instrução de adultos. Essa iniciativa também incluía os pais das crianças. A instituição é fechada pelo presidente da Bolívia José Sucre, durante uma viagem que Rodríguez fez visando à transmissão da experiência educativa em Chuquisaca (Gonçalves, 2014).

Por fim, avulta-se que a concepção de "Educação Popular" a partir de Rodríguez, distancia-se da ideia inicial de educação e instrumentalização a partir de políticas nacionalistas contra a colonização do Ocidente, mas muito mais do que isso, ou seja, ela se dava através de uma postura didática, recheada por distintos métodos desafiadores, agregados e facilitados pela dialogicidade, participação ativa, criticidade sobre a vida e o devir racista no ambiente escolar, visto que era negado, até então, que indígenas, pretos e pardos, por um lado, tivessem acesso à educação escolar; e por outro lado, frequentassem o mesmo ambiente que os filhos brancos das elites no poder (Rodríguez, 2016).

5. CONCLUSÃO

Diante do exposto, procurou-se responder "Como as investidas da Educação Popular latino-americana, a partir de Simón Rodriguez, contribuíram com o projeto emancipatório e libertário que se deu em toda a América Latina contra as estruturas de dominação e de poder?".

Além disso, foi possível perceber que as ideias freirianas de educação popular, a partir do pensamento de Simón Rodriguez, são originais e necessárias para melhoria das políticas educacionais - sejam estas nas escolas públicas das áreas urbanas, sejam elas nas escolas públicas do campo -, visando assim, a transformação das diferenças e das desigualdades sociais que, ainda hoje, assolam as sociedades latino e sul-americanas, principalmente, por se colocarem na contramão das

normatizações didático-pedagógicas do pensamento europeu que predominam nos sistemas públicos de ensino em nossa sociedades.

Outro ponto importante a se destacar é que a compreensão das pioneiras experiências da educação popular na América Latina, especialmente à luz do pensamento de Simón Rodríguez, são fundamentais para o desenvolvimento de propostas para a recuperação das escolas do campo na contemporaneidade, valorizando assim, as práticas pedagógicas da alternância, a valorização de saberes das comunidades locais e regionais, bem como a manutenção tanto de profissionais e estudantes no campo, como imaginava e defendia Simón Rodriguez (Rodríguez, 2016).

Por fim, avulta-se que as pioneiras experiências da educação do campo, ainda lá, nos séculos XVIII e XIX, já clamavam pela relevância de se evidenciar outras vozes, outras experiências de saberes populares, saberes do campo e/ ou de comunidades tradicionais que eram e, ainda, são marginalizados pela história oficial da educação, se é que exista uma! Todavia, é destacável que a Educação Popular de Simón Rodriguez constituiu a primeira fonte de resistência e de emancipação frente às estruturas coloniais e eurocêntricas que moldaram a educação no continente. Logo, conclui-se que a educação popular é um fenômeno político de grande importância para a sociedade latina, pois é um fenômeno que contribui para um modo de educação que leva em conta o desenvolvimento de todos os indivíduos que foram uma sociedade.

REFERENCIAS

AMIN, Samir. **L´eurocentrisme: critique d'une idéologie**. Paris: Anthropos-Economica, 1988.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco**: o negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006b (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006a.

COUTO, Mia. **Pensatempos: textos de opinião**. Maputo: Editorial Ndjira, 2005.

DURÁN, Maximiliano. **El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodriguez: un abordaje filosófico y político**. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Buenos Aires: 2015. Disponível em: http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20190926053048/El_concepto_de_educacion_popular.pdf.

FAVERO, Osmar. **Cultura Popular e educação popular - memória dos anos sessenta**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação: como prática de liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição, Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO (Editor). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUSCH, Rodolf. **La Negación en el Pensamiento Popular**. Córdoba: Fundación Ross (obra publicada orginalmente em 1975), 2008.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Simón Rodrígues, mestre de primeiras letras, e as idéias sem fronteiras. In: FREITAS, Marcos; KUHLMANN JR., Moysés (Org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas** [online]. 2022, ol. 28, e40627. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc28202240627.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos.** Tradução Cinthia Fernandes; apresentação e notas Maximiliano Durán, Walter Kohan. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RODRÍGUEZ, Simón. **Reflexiones sobre los Defectos que Vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y Medios para Lograr su Reforma por un Nuevo Establecimiento**. Caracas: Monte Ávila Ed., 1974.

RODRÍGUEZ, Simón. Sociedades Americanas. En: **Obras Completas**, Vol. 1. Caracas: Editorial Arte, 1975a.

ROMANOWSKI, Paulin; ENS, Teodora R. As pesquisas denominadas do tipo "estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, 6 (19), p. 37–50., 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. Esc. Enfermagem USP**. 2012, 46 (1): p. 208-2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/abstract/?lang=pt.
SOYINKA, Wole: **O fardo de lembrar. O que a Europa deve à África - e o que a África deve a si mesma**. Ratisbona, 2001.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. Simón Rodríguez: educação e dependência epistemológica

na América Latina. Ou inventamos, ou erramos. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, 2019.

THIONG'O, Ngugi Wa. **Decolonising the mind: the politics of language in African literatures**. London: James Currey; Nairobi: Heinemann Kenya, 1987.



ARTE E ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Michael Douglas Romão de Oliveira [6]
Raquel Leão Bastos[7]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte como mediação pedagógica na formação de pedagogos, destacando seu papel na construção de uma consciência ecológica e sensível diante dos desafios contemporâneos da educação. A partir de uma revisão bibliográfica baseada em autores como Freire (1996), Barbosa (2020), Leddy e Puolakka (2025) e Gadotti (2000), discute-se a articulação entre arte, natureza e ecopedagogia, entendendo que as experiências estéticas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da espiritualidade e da ética do cuidado. Defende-se que a arte é uma via potente para fortalecer o vínculo entre o ser humano e a natureza, contribuindo para uma formação docente integral, crítica e humanizadora.

Palavras-chave: Arte, Ecopedagogia, Formação de pedagogos, Consciência ecológica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar a importância da arte como mediação pedagógica na formação de pedagogos, destacando seu papel na construção de uma consciência ecológica e sensível diante dos desafios contemporâneos da educação. Parte-se da problematização de que, embora a formação docente brasileira tenha avançado, ainda apresenta lacunas na dimensão estética e ecológica da prática educativa. Considerando uma metodologia de revisão bibliográfica, apresentações de obras e reflexão teórica, busca-se oferecer subsídios para que os cursos de Pedagogia integrem a arte e a ecopedagogia como componentes decisivos da formação humana. A formação do pedagogo exige mais do que o domínio de técnicas ou de conteúdos didáticos tradicionais: implica também o cultivo de uma sensibilidade estética capaz de abrir caminho para o olhar criativo e o compromisso ético-ambiental. Nesse sentido, a arte configura-se como linguagem privilegiada para a reconexão entre sujeito, mundo e natureza, favorecendo uma prática educativa que transcende o meramente instrumental.

Conforme sustenta Leddy e Puolakka (2025), “as artes não são luxos da educação, mas

[6] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, romaomichael0@gmail.com;
[7] Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, leaodebastos@gmail.com

expressões enfáticas daquilo que torna qualquer educação digna de ser chamada assim". Com isso, pode ser pensado em como a arte é propícia no desenvolvimento da ecopedagogia, nos levando a refletir em como os pedagogos em formação podem e devem utilizar essa linguagem universal e atemporal para desenvolver uma educação crítica a respeito da natureza.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa e de revisão bibliográfica, a partir de autores como Freire (1996), Barbosa (2020), Leddy e Puolakka (2025) e Gadotti (2000), discute-se a articulação entre arte, natureza e ecopedagogia, entendendo que as experiências estéticas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da espiritualidade e da ética do cuidado. A articulação entre arte e natureza ganha centralidade quando se considera a perspectiva da Ecopedagogia, a qual propõe a Terra como comunidade viva e o ser humano como participante ativo dessa comunidade. Para Moacir Gadotti (2000), a ecopedagogia propõe uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Nesse contexto, a arte assume o papel de mediadora estética e ética entre a formação do pedagogo e a sensibilização ecológica.

Na formação de pedagogos importa, então, que as práticas artísticas — sejam visuais, musicais, teatrais ou literárias — deixem de estar confinadas à esfera da expressão ou do "complemento" curricular, para se tornarem eixos estruturantes da vivência formativa. A arte, ao convidar à experimentação, à reflexão e à transformação, opera como veículo de uma educação que "abre novos caminhos; não apenas observando o caminho" Gadotti (2000). Nesse sentido, futuros pedagogos podem desenvolver uma consciência crítica, criativa e responsável — qualidades fundamentais para atuar em contextos educativos que demandam sensibilidade, sustentabilidade e humanização.

Nosso trabalho está organizado com seções que referem-se na primeira a introdução, na segunda com a Gênese da Pedagogia da Terra: entre o Estado e os Movimentos Sociais; na terceira com A Arte como Linguagem de Sensibilização Ecológica e na quarta dialoga sobre A Ecopedagogia, Arte e Formação Continuada.

A GÊNESE DA PEDAGOGIA DA TERRA: ENTRE O ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A origem da Pedagogia da Terra evidencia a possibilidade de uma ação educativa que se

constitui a despeito do papel tradicional do Estado, uma vez que nasce de uma política pública derivada das demandas sociais. No contexto brasileiro, o ensino superior possui uma trajetória marcadamente elitista, na qual as camadas populares representam uma presença minoritária e, por vezes, excecional. A gênese da Pedagogia da Terra está diretamente vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), inserido no movimento mais amplo Por uma Educação do Campo. Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque:(a) é complexo delimitar com precisão as fronteiras entre as atuações do MST e do movimento Por uma Educação do Campo, visto que o primeiro constitui um dos principais sujeitos coletivos que compõem o segundo; (b) os focos de atuação e as demandas de ambos frequentemente se entrelaçam, revelando uma unidade de propósitos e de práticas.

A Educação do Campo e o papel do MST, conforme assinala Caldart (2004, p. 149), um dos traços fundamentais que conformam a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta das populações camponesas pela garantia de políticas públicas que assegurem o direito à educação, concebida no e do campo. A expressão indica, simultaneamente, o direito de o povo ser educado no lugar onde vive e de ter acesso a uma educação construída a partir de sua realidade, cultura e necessidades socioeconômicas.

Para compreender a trajetória da Pedagogia da Terra, torna-se imprescindível reconhecer o papel central do MST nesse processo, ainda que articulado a um movimento social mais amplo. Apesar da interdependência entre ambos, é necessário explicitar a especificidade e a autonomia de cada um. O MST, embora tenha como objetivo central a luta pela reforma agrária, abriga diversas frentes de ação, entre as quais se destaca a educação. Por se tratar de um movimento de massas, composto majoritariamente por famílias, há uma significativa presença de crianças, adolescentes e jovens, o que gera uma demanda expressiva por escolarização.

A construção da Pedagogia da Terra, nesse contexto, o movimento elabora uma proposta educativa própria, coerente com sua base social, seus princípios e seus objetivos políticos, o que inclui a formação de professores para atuarem nos espaços de acampamento e assentamento. Assim, a Pedagogia da Terra emerge como uma práxis educativa gestada nas experiências concretas do MST, configurando-se como resposta às necessidades formativas de seus sujeitos. Com o intuito de suprir a demanda por formação científica e universitária, o MST estabeleceu parcerias com instituições de ensino superior, reivindicando, simultaneamente, recursos públicos para o financiamento dessa política educacional. A partir de 1998, essas iniciativas foram institucionalizadas por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do

Desenvolvimento Agrário (MDA) — e não ao Ministério da Educação —, o que demonstra seu caráter alternativo e popular.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra foi realizado em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), voltado à formação de professores atuantes nas escolas do MST. O nome "Pedagogia da Terra" surgiu de modo simbólico, a partir da criação de um jornal interno pelos educandos do curso, cujo título passou a representar não apenas o projeto formativo, mas também um modo singular de conceber e realizar a formação docente no campo (CALDART, 2002).

A expansão e consolidação inicialmente, o MST figurava como principal interlocutor dessa proposta. Contudo, em 2002, a parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Via Campesina possibilitou a incorporação de outros movimentos sociais rurais, conferindo à iniciativa um caráter mais amplo e classista. O período inicial (1998–2002) foi marcado por fortes contradições políticas, uma vez que o contexto neoliberal e a lógica do Estado mínimo se opunham às iniciativas populares. Paradoxalmente, foi nesse cenário de restrição e conflito que a Pedagogia da Terra se consolidou como experiência de política pública de base popular. Nesse intervalo, ocorreram sete experiências formativas, que contribuíram para a estruturação conceitual e metodológica do projeto.

O segundo período, iniciado em 2003, coincide com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, o que favoreceu uma ampliação significativa das ações e das parcerias interinstitucionais. Essa expansão não se restringiu ao número de cursos ofertados, mas também à diversificação das áreas de conhecimento e à integração de novos movimentos sociais do campo, reforçando o caráter político, social e educativo da proposta.

Diversificação das áreas de formação, atualmente, a Pedagogia da Terra transcende o campo da formação pedagógica e abrange múltiplas áreas do saber, tais como Geografia, Agronomia, Letras, História, Educação, Direito, Ciências Sociais, Artes e Gestão, além de cursos interdisciplinares de licenciatura e pós-graduações lato sensu em Educação do Campo.

Em síntese, a Pedagogia da Terra configura-se como uma iniciativa político-pedagógica inovadora, construída a partir da articulação entre movimentos sociais e Estado, e que se fundamenta na luta pela democratização do ensino superior. Como afirma Caldart (2002), "a Pedagogia da Terra é uma pedagogia da luta social, porque nasce de um movimento que educa ao lutar, e luta ao educar". Constitui-se, portanto, em um marco na construção de uma educação enraizada na realidade social e cultural dos sujeitos do campo, reafirmando o compromisso com a justiça social, a autonomia e a

emancipação humana.

A ARTE COMO LINGUAGEM DE SENSIBILIZAÇÃO ECOLÓGICA

As expressões artísticas durante a história sempre estiveram ligadas com a natureza de alguma forma, durante a pré-história os humanos buscavam retratar em pinturas rupestre o que viam na natureza e vai de animais até algumas plantas. Com o passar do tempo o conceito de arte foi aos poucos se tornando algo mais refinado, porém sempre presente na sociedade, a exemplo as pinturas renascentistas, nelas, o conceito de paisagem natural está sempre intrínseco ao sentimento que o artista busca passar. As expressões artísticas são fundamentais formação humana por despertar percepções e emoções que ultrapassam o campo racional. Nesse sentido, Dewey compreende a arte como parte essencial da experiência humana em sua interação com o ambiente natural e social. Para ele:

> "A função das artes plásticas não é fornecer uma fuga da vida comum. Em vez disso, é o aprimoramento de qualidades que tornam as experiências comuns atraentes. As artes são os principais meios de alcançar uma intensificação e uma apreciação. Seu propósito, além de ser agradável, é que elas fixam o gosto, revelam profundidade de significado em experiências medíocres e concentram e focam elementos do que é considerado bom" (DEWEY, apud LEDDY; PUOLAKKA, 2025, p. 23).

Essa concepção reforça que a arte não se restringe às galerias ou aos espaços formais de exibição, mas está presente no cotidiano, como uma forma de ampliar a percepção estética e a sensibilidade ecológica diante da vida e da natureza. Assim, a arte atua como linguagem de sensibilização, promovendo uma relação mais harmônica entre o ser humano e o mundo ao seu redor.

Com essa perspectiva, podemos notar que, tanto as expressões artísticas quanto o meio ambiente são algo que devemos cuidar e preservar, pois através de telas, canções, peças teatrais entre outros, o artista eterniza o momento, seja aquela paisagem, aquele animal, aquela interação humana no espaço, o meio ambiente está ali, sendo retratado e preservado como ele é, ou como deveria ser. Ao vivermos numa sociedade que degrada cada vez mais natureza, estamos caminhando a um mundo que aos poucos está se esvaindo de recursos naturais, e uma das formas de ficarmos alertas sobre esses perigos e também lembrarmos de como o nosso mundo é a priori, pode ser por meio das artes. Como forma de percebermos o quão importante e necessária a arte se faz nessa perspectiva, podemos fazer a análise de uma pintura, onde uma representa a natureza em seu declínio. A obra chamada "O desmatamento" (figura 1) da artista plástica brasileira conhecida como Bel Talarico nos leva a ter um

olhar crítico sobre as ações do homem.

Figura 1 – “O desmantamento” por Bel Talarico



Fonte: blogspot.com (2010)

Ao fazer-mos as primeiras impressões da pintura podemos ver rastros vermelhos pelo chão e escorrendo pelas árvores que foram derrubadas e isso busca retratar uma forma de ceifamento da vida, onde que as plantas também são uma forma de ser vivo, as mesmas nos proporciona ar puro e alimentos, ao ceifar para benefício próprio não mata só as plantas mas também um ecossistema inteiro, e a artista nos passa isso de forma muito poética, ao empregar tons avermelhados e alaranjados, a Bel cria uma sensação de calor sufocante, que remete mais à ruína do que à vitalidade, já árvore no canto esquerdo pode nos remeter a duas interpretações, a primeira é que ela infelizmente pode ser a próxima vítima das ações humanas e a segunda e a qual acredito, é que aquela árvore que sobrou é sinal de força e resiliência, demostrando que apesar das afrontas, a natureza vive.

ECOPEDAGOGIA, ARTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

A ecopedagogia, segundo Gadotti (2000), propõe uma educação voltada para a sustentabilidade e para a reconexão do ser humano com a natureza. Essa abordagem compreende o planeta como uma comunidade viva, onde todos os seres estão interligados. Inserir a ecopedagogia na formação de pedagogos é reconhecer que o educador deve atuar como agente de transformação socioambiental, além disso, como docente nas fases iniciais da vida, o pedagogo deve ser capaz de

poder estimular a aprendizagem ecológica dos estudantes, os levando a refletir suas próprias ações para com a natureza, isso é de total importância tendo em vista que, a educação de forma geral busca desenvolver o ser humano de forma integral. Paulo Freire (1996) defende uma educação libertadora e crítica, que estimule a conscientização e o compromisso ético com a vida. Essa visão se articula à ecopedagogia quando a arte é utilizada como meio de sensibilização e reflexão sobre as relações entre o humano e o ambiente. Assim, formar pedagogos ecopedagógicos significa formar educadores que eduquem para o cuidado, a solidariedade e o respeito à natureza.

Buscar utilizar a arte na ecopedagoia por sua vez, é uma forma de tentar através das emoções humanas o retrato da natureza, a abordagem artística constitui-se como uma forma de sensibilização e conscientização ambiental, promovendo o diálogo entre o homem, a natureza e a cultura. Ao integrar práticas artísticas ao processo educativo, cria-se um espaço de reflexão e expressão que estimula a percepção estética do ambiente e o respeito à vida. Por meio da arte, o educando é levado a compreender que toda ação humana tem impacto sobre o planeta, sendo, portanto, sujeito ativo na construção de um mundo mais sustentável. Dessa forma, a ecopedagogia utiliza a arte não apenas como linguagem criativa, mas como instrumento de transformação social, despertando o olhar crítico, o sentimento de pertencimento e a responsabilidade ecológica que fundamentam uma educação voltada à sustentabilidade e à harmonia

A formação continuada por sua vez, é uma forma de acrescentar novos conhecimentos aos docentes a partir dos novos paradigmas. As investigações e leituras que abordam a temática da formação continuada de professores evidenciam que o exercício da docência requer mais do que uma formação inicial; demanda, sobretudo, um processo permanente de qualificação profissional. A reflexão acerca dessa continuidade formativa revela-se essencial, na medida em que permite ao educador analisar criticamente sua prática pedagógica, promovendo o aperfeiçoamento constante de seus saberes e metodologias.

Alarcão (1996), define formação continuada como "o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional" (p. 100). Percebe-se assim, que com as mudanças de paradigmas a cada período se torna necessário atualizações e o desenvolvimento de novas teorias e práticas.

De acordo com Nóvoa (2002), o debate sobre a formação continuada de docentes não é recente, tendo ganhado relevância a partir da década de 1960, em consonância com o avanço das concepções de educação permanente e de formação de formadores. O autor observa que, historicamente, as políticas de formação contínua foram estruturadas com base em objetivos voltados

ao desenvolvimento do sistema educacional, e não prioritariamente à valorização e ao fortalecimento da profissão docente.

Sob essa perspectiva, a formação continuada deve ser compreendida como um processo coletivo, institucional e reflexivo, que ultrapassa a simples atualização de conteúdos e se configura como instrumento de transformação da prática educativa. Tal processo engloba diversas modalidades de formação — cursos, oficinas, grupos de estudo e projetos — que envolvem o professor em todas as suas dimensões, promovendo um movimento de intervenção pedagógica e social no ambiente escolar.

Nóvoa (2002) estrutura sua concepção de formação continuada em três eixos fundamentais, a saber: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Esses eixos, interdependentes, orientam a construção de uma prática docente mais reflexiva, autônoma e colaborativa.

a) Desenvolvimento pessoal: O primeiro eixo refere-se à necessidade de investimento na dimensão pessoal e na experiência profissional do educador. Para Nóvoa (2002), a formação docente não deve se restringir à acumulação de conhecimentos teóricos, mas deve valorizar as vivências cotidianas e a aprendizagem decorrente da prática. Assim, o saber teórico e o saber experiencial articulam-se na constituição da identidade docente, conferindo sentido e coerência à atuação do professor.

b) Desenvolvimento profissional: O segundo eixo diz respeito ao aperfeiçoamento dos saberes e da profissão docente. Nesse contexto, Nóvoa (2002) defende a necessidade de o educador assumir uma postura crítica e reflexiva diante de sua prática pedagógica, investindo continuamente em sua formação e participando ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais. A formação continuada, portanto, deve contribuir para o fortalecimento da profissionalidade docente, incentivando o protagonismo e o compromisso ético-político dos professores com a transformação social.

c) Desenvolvimento organizacional: O terceiro eixo diz respeito ao fortalecimento das instituições escolares e de seus projetos pedagógicos. Nóvoa (2002) sustenta que as mudanças significativas no contexto educacional dependem diretamente da formação dos educadores e do investimento nas práticas institucionais. Dessa forma, a promoção da formação contínua dos docentes representa também um investimento na escola enquanto espaço de aprendizagem coletiva e transformação social.

O processo de formação continuada, ao articular as dimensões pessoal, profissional e organizacional, favorece a construção coletiva de saberes e promove o aprimoramento das práticas pedagógicas. Tal processo possibilita ao docente reconfigurar suas ações educativas, refletindo sobre sua prática e incorporando novas metodologias e perspectivas. Ademais, a formação continuada potencializa tanto a autoformação, resultante da reflexão individual, quanto a formação

compartilhada, oriunda da troca de experiências entre os pares.

Para que essa formação se consolide de modo efetivo, é imprescindível que haja apoio institucional e políticas de incentivo à participação dos professores em programas de formação continuada. Assim, a escola deve ser concebida como um espaço formativo permanente, em que a aprendizagem e a reflexão sobre a prática se tornem princípios orientadores do desenvolvimento docente e do fortalecimento da educação como um todo.

Para diminuir a carência da formação inicial em relação a ecopedagogia, percebe-se que através da formação continuada é possível adotar práticas educativas que valorizem a expressão criativa e a vivência sensível com o meio ambiente. Oficinas de arte com materiais naturais, observações artísticas da paisagem, música e poesia inspiradas na natureza são exemplos de atividades que despertam a consciência ecológica e o sentimento de pertencimento planetário. Essas práticas devem ser entendidas não apenas como complementares, mas como centrais para a formação integral do pedagogo. A arte, ao promover o diálogo entre estética e ética, ajuda o futuro professor a compreender o ensino como um ato de cuidado, criação e transformação do mundo. Barbosa (2020) afirma que:

> A arte-educação é um campo que ultrapassa o ensino técnico das linguagens artísticas. Seu objetivo maior é desenvolver no educando a capacidade de perceber, sentir e refletir criticamente sobre a realidade que o cerca. Quando o ensino da arte é vivido de forma significativa, ele desperta a sensibilidade, a criatividade e a consciência social, permitindo que o indivíduo se veja como sujeito capaz de intervir e transformar o meio em que vive. Ensinar arte é, portanto, educar para a liberdade, para a imaginação e para a construção de uma visão de mundo mais sensível e solidária. Barbosa (2020, p.62)

Assim, ao realizar a ligação entre o mundo artístico e a ecopedagogia é possível possibilitar uma formação docente mais humana e reflexiva, em que o educador se reconhece como parte do ambiente que habita e como agente transformador da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que a arte constitui um instrumento essencial na formação de pedagogos, por favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da consciência crítica. Ao ser integrada à ecopedagogia, a arte deixa de ser apenas um conteúdo estético para se tornar uma linguagem de mediação entre o ser humano e o meio ambiente.

Essa integração permite uma educação mais afetiva, reflexiva e humanizadora, que valoriza a experiência sensível como parte fundamental do processo formativo.

Compreender a arte como mediadora pedagógica é reconhecer seu potencial transformador. Por meio das linguagens artísticas — pintura, música, poesia, teatro ou expressão corporal — o futuro educador aprende a perceber o mundo com empatia e respeito, desenvolvendo uma postura ética diante da vida. Nesse sentido, as práticas artísticas não apenas despertam a imaginação, mas também ampliam a consciência ecológica, favorecendo o compromisso com o cuidado e a sustentabilidade. A ecopedagogia, por sua vez, convida o educador a repensar sua relação com o planeta e com os processos educativos. Inspirada em autores como Gadotti e Freire, essa perspectiva reconhece que educar é um ato político, ético e estético, voltado para a transformação social e ambiental. Ao articular arte e ecopedagogia, a formação docente torna-se um espaço de diálogo entre razão e sensibilidade, estimulando práticas pedagógicas voltadas à valorização da vida em todas as suas formas.

Assim, cabe aos cursos de Pedagogia repensar suas propostas curriculares, ampliando o espaço da arte como eixo estruturante da formação humana. Oficinas artísticas, vivências na natureza, leitura de obras visuais e sonoras, e projetos interdisciplinares podem contribuir para a construção de uma consciência planetária. Dessa forma, o ensino da arte deixa de ocupar um lugar periférico e passa a ser reconhecido como base para a formação integral do educador contemporâneo.

Portanto, conclui-se que integrar arte e ecopedagogia na formação de pedagogos é um caminho promissor para a construção de uma educação estética, ética e ecológica. Mais do que formar professores técnicos, trata-se de formar educadores sensíveis, criativos e comprometidos com o cuidado da Terra e com a transformação do mundo em um espaço mais justo, sustentável e solidário.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 149–150.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**.[S.l.]: Editora Perspectiva S.A, 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: Relatório Técnico. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2003.

CALDART, R. S. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

LEDDY, Tom; PUOLAKKA, Kalle. A estética de Dewey. In: ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (ed.). **Enciclopédia de Filosofia de Stanford (edição de inverno de 2025)**. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2025. Disponível em: https://plato.stanford.edu/archives/win2025/entries/dewey-aesthetics/. Acesso em: 27 out. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Caderno de Educação: formação e prática docente no campo**. São Paulo: MST, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

TALARICO, Bel; COMPLETO, Ver Meu Perfil. **@rte de Bel Talarico**. Disponível em: @rte de Bel Talarico: " O Desmatamento"Acesso em: 27 out. 2025.



EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES TEÓRICAS A PARTIR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA NA UNIFESSPA – PROFSOCIO

Marla Edimara Moreira da Silva [8]

RESUMO

O presente texto apresenta uma síntese das reflexões e estudos desenvolvidos na Disciplina Tópicos Especiais em Educação, Escola e Sociedade – Educação do Campo na Amazônia, ministrada pela Professora Dra. Maura Pereira dos Anjos no âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A disciplina possibilitou uma análise crítica sobre a Educação do Campo na Amazônia, destacando seus desafios históricos, políticos e sociais. A partir da leitura de autores como Maria do Socorro Silva, István Mészáros, Paulo Freire, Débora Mate Mendes, Airton Pereira Reis, Hellen do Socorro Silva e Roseli Caldart, foi possível compreender a educação como instrumento de libertação e resistência frente às desigualdades estruturais e ao avanço do capital sobre os territórios rurais e ribeirinhos. Conclui-se que a Educação do Campo é resultado de lutas históricas e ainda enfrenta obstáculos para garantir o direito à escolarização de qualidade, sendo necessário fortalecer políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Educação do Campo; Amazônia; Formação Docente; Luta Social; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo configura-se como uma modalidade de ensino essencial à garantia do direito à educação em comunidades rurais, florestais e ribeirinhas do Brasil. Na região amazônica, esse direito é constantemente tensionado por fatores históricos, econômicos e políticos que refletem as desigualdades sociais e a concentração fundiária. Nesse contexto, a disciplina Tópicos Especiais em Educação, Escola e Sociedade – Educação do Campo na Amazônia, ministrada pela Prof.ª Dra. Maura Pereira dos Anjos, possibilitou um debate reflexivo acerca da importância da educação do e no campo, promovendo um percurso analítico sobre as bases teóricas, históricas e práticas que sustentam a luta por uma educação contextualizada, articulando ensino, pesquisa e realidade social amazônica. Partindo da leitura de como a educação é vista no cenário do capital-capitalismo, a Tese da Professora Maura Pereira dos Anjos, no qual o seu tema **"INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFESSPA: AVANÇOS E**

[8] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia da UFCG – Campus Campina Grande – PB, edimaramoreira25@gmail.com

CONTRADIÇÕES “ – proporcionou um entendimento de como a Educação no Campo ao longo dos anos ainda resiste a lutas de inclusão como parte da Educação não só básica, mas da sua entrada no Ensino Superior como direito de acesso e formação profissional de professores para atuarem na docência nos seus espaços de oferta.

> A formação de educadores adquiriu centralidade porque estava na base da oferta do direito a educação, não compreendida como política compensatória para os pobres do campo, mas como estratégia de contraposição à concepção da escola rural, a qual implicava em ter acesso às primeiras letras para reproduzir as relações capitalistas de produção, qualificar ou instruir minimamente os agricultores para desenvolver um papel dentro do sistema capitalista, de produzir para alimentar o mercado interno, enquanto o agronegócio garantiria a balança comercial brasileira. A centralidade se colocou na formação de educadores que compreendesse as contradições presentes na sociedade e formasse novas gerações para fazer avançar o projeto de formação humana. (Anjos 2020 pg 93)

A leitura da Tese de Doutorado da Professora Maura, constitui um legado de valia para a análise de como a formação docente centrado para o campo é algo historicamente pautado na luta de classe, e nesta luta o olhar público do governo demora séculos para introduzir no campo a ideia de valorização do espaço por meio da /para educação. na Tese de Airton Pereira Reis**, “A LUTA PELA TERRA NO SUL E SUDESTE DO PARÁ migrações, conflitos e violência no campo”**, no qual o debate sobre a questão agrária nos provoca e desperta para algo que no Brasil de hoje, ano de 2025 é vivíssimo e seu modo de existência não deixa de ser colonizador, escravista e dominante por onde existe.

A Tese de Airton é uma pesquisa que mostra de fato como a educação no interior rural-amazônico é tratado e os direitos de sua oferta ainda é visto como algo desnecessário por parte dos produtores de terras. O trabalho com a Pastoral da Terra, a questão da religião e como estes exercem uma força inimiga diante do poder do dono da terra, é algo bem pertinente na pesquisa de Airton, o qual em seu legado evidência como o Sul e Sudoeste do Estado do Pará é um campo com aspectos colonizador e excludente no aspecto educacional. Neste respaldo, destacamos os textos de Roseli Caldart – **sobre “Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico”,** em que a mesma aborda as lutas pela educação do campo, em que no ano de 2023 é simbólico para estes anos de luta. Com isso Roseli nos prova a reflexão de luta por mais direitos e melhoria para a modalidade de ensino, não só no contexto amazônico, mas para todo o território nacional.

Ao longo das leituras dos textos citados, tivemos a oportunidade de leitura e debater outras

teses a exemplo das: **“A ESCOLA NA FLORESTA: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS DO ALTO SOLIMÕES/AM”** – autoria da pesquisa de Jarliane da Silva Ferreira (UFMA), **“PRÁXIS POLÍTICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)-TO: TRAJETÓRIA DE ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA**”- de autoria Rejane Cleide Medeiros de Almeida (UFNT) e **“NA EDUCAÇÃO CONTINUA DO MESMO JEITO?: RETOMANDO OS FIOS DA HISTÓRIA TEMBÉ TENETEHARA DE SANTA MARIA DO PARÁ”-** de autoria Rosani de Fatima Fernandes. Ambas as Teses trazem estudos entre a realidade teórica da educação do campo como luta e resistência, para a realidade nua e crua de como é a educação no dia a dia de quem convive ainda com a colonização de um Brasil moderno, mas preso ao passado de sua história.

Ao fim de um estudo baseado em análises reais com base teórica e pesquisas detalhadas realizadas no chão da Amazônia Brasileira, não obstante a compreensão entre Educação como libertação de Paulo Freire e a luta para manter-se a educação do/no campo, reascende que mesmo como direito do cidadão e obrigação do Estado, o Brasil ainda nada em berço esplendido quando se chega as terras primitivas, assim como traz Roseni em sua Tese **“NA EDUCAÇÃO CONTINUA DO MESMO JEITO?: RETOMANDO OS FIOS DA HISTÓRIA TEMBÉ TENETEHARA DE SANTA MARIA DO PARÁ”-** ou se não no que Airton traz na sua pesquisa em **“ A LUTA PELA TERRA NO SUL E SUDESTE DO PARÁ migrações, conflitos e violência no campo”.** Estamos muito amadurecer entre o direito de ofertar e a realidade do interior da nossa Nação.

OBJETIVO E METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é apresentar, de forma sintética e reflexiva, os principais conteúdos debatidos durante as aulas da referida disciplina, destacando as contribuições teóricas, metodológicas e críticas para a compreensão da Educação do Campo na Amazônia como política pública e prática de emancipação social. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, baseada nas discussões realizadas em aula, nas leituras orientadas e nas análises das obras indicadas pela docente. Foram examinadas produções acadêmicas e teóricas relevantes, como teses, artigos e livros que tratam da Educação do Campo e sua relação com os movimentos sociais, as políticas públicas e o contexto amazônico. As discussões foram mediadas por encontros virtuais via Google Meet, permitindo o diálogo interdisciplinar entre os participantes – alunos do PROFSOCIO.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As leituras e debates possibilitaram compreender a Educação do Campo como resultado de lutas históricas e resistência popular, sobretudo a partir dos movimentos sociais que reivindicam o acesso à escolarização como direito humano. O artigo de Maria do Socorro Silva destacou a gênese do Movimento da Educação do Campo na década de 1990, revelando o papel das práticas pedagógicas construídas pelos movimentos sociais na consolidação de políticas educacionais inclusivas. O livro "Além do Capital", de István Mészáros, contribuiu para refletir sobre a educação como instrumento de transformação social, contrapondo-se à lógica capitalista que subordina o ensino aos interesses econômicos. Já a tese de Maura Pereira dos Anjos ("Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: Avanços e Contradições") evidenciou as dificuldades e conquistas na formação docente voltada para o campo, ressaltando o papel estratégico do educador como agente de transformação.

A leitura de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) permitiu compreender a educação como processo de conscientização e libertação, reafirmando a necessidade de uma pedagogia crítica e problematizadora. A partir da tese de Débora Mate Mendes ("Juventude e Educação do Campo na Amazônia"), discutiu-se a realidade de jovens em contextos rurais e extrativistas, especialmente diante dos desafios enfrentados pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Outras produções, como as de Airton Pereira Reis, Hellen do Socorro Silva, Roseli Caldart, Jarliane da Silva Ferreira, Rejane Cleide Medeiros de Almeida e Rosani de Fátima Fernandes, ampliaram a visão sobre a complexidade da educação no campo amazônico, abordando temas como conflitos agrários, políticas de formação de educadores, práticas culturais e processos educativos em comunidades tradicionais. O conjunto das leituras e discussões revelou que a Educação do Campo ainda enfrenta contradições estruturais no Brasil contemporâneo, onde o agronegócio e o capital financeiro continuam a influenciar as políticas públicas, limitando o acesso à educação e a valorização das identidades locais.

CONCLUSÃO

A disciplina Educação do Campo na Amazônia proporcionou uma compreensão ampliada sobre o papel da educação como instrumento de resistência e emancipação social. As reflexões possibilitaram perceber que o direito à educação nas áreas rurais ainda é um desafio a ser consolidado, exigindo compromisso político e ético por parte do Estado e da sociedade civil. A formação docente,

quando pautada na práxis freiriana e nas epistemologias do campo, torna-se essencial para transformar a realidade educacional e promover justiça social. Como educadora e pesquisadora, reafirmo o compromisso de lutar por uma escola pública, gratuita e de qualidade, que valorize a diversidade cultural e social do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 33, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788. Acesso em: 18 mar. 2025.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **A escola na floresta**: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003. p. 59-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MEDEIROS, Rejane Cleide Almeida de. **Práxis política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - TO**: trajetória de organização e formação política. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Orientadora: Lucinéia Scremin Martins.

MENDES, Débora Mate. **Juventude e educação do campo na Amazônia**: representações sociais sobre o campo e as implicações em seus projetos de vida. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Orientadora: Ivany Pinto Nascimento.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no Sul e Sudeste do Pará**: migrações, conflitos e violência no campo. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Orientadora: Profa. Dra. Regina Beatriz Guimarães Neto.

PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra**: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará. Recife: Editora UFPE, 386 p.

SILVA, Hellen do Socorro Araujo da. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via Epistemologia da Práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Orientador: Salomão Hage.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018. ISSN 2238-8346.

Guardar, Plantar e Ensinar: O Banco de Sementes Crioulas como Espaço de Aprendizagem e Resistência

Maria Vitória Avelino Vieira[9]
Matheus Gouveia[10]
Mara Edilara Batista de Oliveira[11]

RESUMO

O artigo apresenta a experiência do projeto de extensão *Mapeando Saberes: geotecnologias aplicadas à autogestão territorial por meio de processos de ensino e aprendizagem no Semiárido – Ano II*, desenvolvido no Assentamento Padre Cleides, em Santa Helena–PB. A proposta teve como foco a ativação e a gestão participativa do banco de sementes crioulas da comunidade, valorizando os saberes locais e fortalecendo a agroecologia como prática de resistência e autonomia. As ações envolveram oficinas, rodas de conversa e uso de geotecnologias, promovendo o diálogo entre o conhecimento popular e o acadêmico. O banco de sementes foi compreendido como um espaço educativo e político, onde o cuidado com a terra se transforma em aprendizado coletivo e ordenamento territorial participativo. A experiência demonstra o potencial transformador da extensão universitária na construção de territórios mais sustentáveis, solidários e autônomos no Semiárido.

Palavras-chave: Agroecologia; Sementes crioulas; Extensão universitária; Autonomia territorial;

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre sustentabilidade e soberania alimentar tem ganhado destaque no cenário acadêmico e político, especialmente diante da expansão do agronegócio e de seus impactos sobre os modos de vida tradicionais. Muito tem se discutido sobre novas formas de produzir alimentos sem abrir mão do equilíbrio com a natureza e da dignidade das pessoas que vivem da terra e pela terra. Essa preocupação cresce especialmente em regiões como o Semiárido, onde o solo, o clima e a história das comunidades revelam tanto os desafios quanto às potencialidades do campo. É nesse contexto que a agroecologia se afirma como um caminho possível, capaz de fortalecer produção, preservação e autonomia.

Entre os elementos que sustentam essa prática, as sementes crioulas ocupam um papel essencial. Guardadas, preservadas e multiplicadas de geração em geração, elas carregam não apenas

[9] Graduada pelo curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, mvitoriaavelinovieira@gmail.com
[10] Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, matheusgouveia19@gmail.com
[11] Doutora, professora do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, mara.edilara@professor.ufcg.edu.br;

a possibilidade de cultivo, mas também a memória e o modo de vida de quem as protege. A manutenção e gestão dessas sementes, no entanto, vão muito além de uma prática agrícola, elas implicam uma forma de ordenamento territorial. Em assentamentos rurais, a organização em torno dos bancos de sementes crioulas traduz um modo de planejar e gerir o território segundo princípios coletivos e sustentáveis. Portanto, cuidar dessas sementes significa garantir o futuro da produção e, ao mesmo tempo, afirmar uma forma de resistência diante das transformações que ameaçam os saberes e os territórios camponeses.

Entende-se que quando uma comunidade decide organizar um banco de sementes, ela também decide sobre o seu território, o que plantar, onde, como e com quem. Essas escolhas, que nascem do coletivo, acabam moldando a forma de viver e de se relacionar com o ambiente. Assim, o cuidado com as sementes se transforma em um modo de ordenar o espaço e fortalecer os vínculos de pertencimento.

Nesse sentido, o presente artigo analisa a experiência desenvolvida no Assentamento Padre Cleides, localizado em Santa Helena–PB, a partir do projeto de extensão *Mapeando Saberes: geotecnologias aplicadas à autogestão territorial por meio de processos de ensino e aprendizagem no Semiárido – Ano II*. A proposta teve como eixo central dialogar sobre ativação e gestão participativa do banco de sementes crioulas da comunidade, articulando práticas de ensino, pesquisa e extensão em torno da agroecologia e do ordenamento territorial participativo.

Com base nessa vivência, o presente artigo propõe refletir sobre como o cultivo e a gestão dessas sementes podem contribuir para o fortalecimento da agroecologia e para o ordenamento territorial participativo, evidenciando o papel da extensão universitária como instrumento de transformação e diálogo entre saberes no campo.

O BANCO DE SEMENTES CRIOULAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E CONHECIMENTO TERRITORIAL

O debate sobre as sementes crioulas vai além de seu valor agronômico e revela uma dimensão cultural, política e territorial profundamente ligada à identidade das comunidades rurais. Conforme aponta Reis (2012), elas representam um elemento essencial para garantir a resiliência dos sistemas agrícolas e fortalecer a agroecologia. Além de serem adaptadas às realidades locais, essas sementes estão profundamente ligadas aos saberes tradicionais dos camponeses, contribuindo para a autonomia

das comunidades rurais e para a construção de práticas agrícolas sustentáveis.

Neste sentido, a agroecologia se apresenta como "uma base científica e técnica para qualificar os sistemas camponeses de produção, eliminar o uso de agrotóxicos, superar as cadeias produtivas, construir a soberania alimentar, proporcionar autonomia das famílias camponesas e fazer enfrentamento ao agronegócio" (MPA, 2012, p.16 apud Amorim, 2016, p.86). Como bem colocado por Amorim, essas sementes crioulas são elementos de resistência e autonomia, pois garantem às comunidades o direito de produzir e reproduzir sua própria base alimentar. Ao contrário das sementes transgênicas, que são dependentes de insumos externos, as crioulas preservam a diversidade e a liberdade das famílias em decidir sobre o que plantar. Essa autonomia está intimamente relacionada à soberania alimentar e à permanência das populações no campo.

Partindo dessas observações, buscamos aprofundar nossas atividades considerando a terra como um espaço dinâmico, produzido socialmente e em constante ressignificação, conforme a perspectiva de Milton Santos (1980). Porto-Gonçalves (2006) reforça essa leitura ao afirmar que o território é o campo onde se expressam as disputas e as contradições da globalização. Ao criar e manter seus próprios bancos de sementes, as comunidades assentadas podem reafirmar o direito à terra e ao controle sobre os meios de produção, transformando a prática de guardar sementes em um gesto político e de resistência ao avanço do agronegócio.

Além disso, a agroecologia, entendida aqui não como técnica agrícola, mas como um modo de relação entre sociedade e natureza, aparece como fundamento ético e epistemológico para pensar o espaço rural. Caporal e Costabeber (2000) defendem que a agroecologia oferece uma base para reorganizar o território em torno da cooperação, da solidariedade e da sustentabilidade. O banco de sementes, nesse contexto, se torna um instrumento de ordenamento territorial participativo, articulando dimensões ecológicas, sociais e culturais.

A dimensão educativa também se faz presente nesse processo, tendo em vista que o aprendizado nasce do diálogo e da troca de experiências entre sujeitos (Freire, 1996). O banco de sementes, nesse sentido, torna-se um espaço pedagógico que possibilita a reflexão crítica e o exercício da autonomia. E Gadotti (2000) reforça essa ideia ao propor uma pedagogia da terra, em que o cuidado com o ambiente é entendido como parte da própria formação humana, portanto, cuidar das sementes é também educar para a sustentabilidade e para o pertencimento ao território.

Nesse contexto, as reflexões teóricas apresentadas encontram materialidade nas ações desenvolvidas no Assentamento Padre Cleides, em Santa Helena–PB, a partir do projeto de extensão *Mapeando Saberes: geotecnologias aplicadas à autogestão territorial por meio de processos de*

ensino e aprendizagem no Semiárido – Ano II, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Este projeto foi desenvolvido através do Núcleo De Extensão Em Desenvolvimento Territorial do Alto Sertão (NEDET), e do Grupo de Estudos Cartonomia, em sua segunda edição em parceria com o referido Assentamento, tendo como propósito mobilizar e coordenar espaços de aprendizagem voltados ao fortalecimento da autonomia territorial e da soberania alimentar da comunidade, articulando saberes tradicionais com saberes acadêmicos voltados para o ordenamento territorial.

O BANCO DE SEMENTES CRIOULAS COMO INSTRUMENTO DE ORDENAMENTO TERRITORIAL PARTICIPATIVO

O Assentamento Padre Cleides, compreende uma área de cerca de 1.030 hectares e abriga dezesseis famílias assentadas que têm na agricultura familiar sua principal fonte de subsistência. Essas famílias vêm buscando, ao longo dos anos, firmar parcerias com projetos que possam estimular práticas de autogestão e fortalecimento da autonomia territorial da comunidade, reduzindo a pobreza e possibilitando segurança alimentar para esses povos.

A atuação do projeto partiu das experiências e saberes mapeados em sua primeira edição, que permitiram compreender mais profundamente as dinâmicas territoriais, produtivas e culturais da comunidade. Entende-se o território do Assentamento Padre Cleides não apenas como um local de produção agrícola, mas também como um "Território de Esperança" (Moreira, 2007), onde práticas agroecológicas associadas a atividades que promovem o desenvolvimento territórial podem consolidar formas de resistência e autonomia comunitária. Assim sendo, na fase inicial, o grupo de pesquisa identificou, por meio de atividades de Cartografia Social, o desejo coletivo de fortalecer a autonomia territorial a partir do uso consciente das terras de plantio e do incentivo a práticas agroecológicas, conhecimento este já presente no cotidiano dos assentados.

A partir dessa escuta, o trabalho ampliou o olhar para temas centrais relacionados às sementes crioulas, à produção orgânica e à agroecologia, promovendo momentos de diálogo, formação e troca de experiências entre os participantes. Tais práticas se revelaram não apenas como estratégias de resistência diante das pressões do agronegócio, mas também como caminhos de sustentabilidade e reafirmação da soberania alimentar.

Diante desse contexto, as ações foram direcionadas para o incentivo à ativação e à gestão participativa do banco de sementes crioulas do Assentamento Padre Cleides (figura 1), uma estrutura

em fase de consolidação que representa um importante instrumento de autonomia comunitária. O objetivo geral consistiu em mobilizar e coordenar espaços de aprendizagem voltados à valorização dos saberes locais, articulando o uso de geotecnologias ao fortalecimento da gestão territorial e da produção sustentável.

Figura 1: Banco de Sementes do Assentamento Padre Cleides.



Fonte: De autoria própria (2024).

Durante a execução das atividades, o projeto contou com o apoio fundamental da Comissão Pastoral da Terra – Sertão PB (CPT–Sertão), cuja atuação foi essencial na articulação e na coordenação dos encontros presenciais, além de favorecer o diálogo entre a universidade e os diversos atores sociais envolvidos. Essa parceria fortaleceu o processo coletivo de construção do conhecimento e possibilitou que as ações se desenvolvessem de forma colaborativa e enraizada na realidade local.

A partir dessas articulações e do envolvimento direto da comunidade, as ações do projeto foram desenvolvidas com o objetivo de consolidar práticas de gestão participativa e fortalecer a autonomia territorial dos assentados. Com essa finalidade, adotou-se uma metodologia voltada à valorização dos saberes locais, estimulando o protagonismo dos sujeitos em todas as etapas e o diálogo entre o conhecimento tradicional e o saber acadêmico.

Foram realizadas reuniões presenciais e virtuais que possibilitaram identificar as práticas já existentes em torno do manejo e da preservação das sementes crioulas, bem como compreender os desafios enfrentados pela comunidade na manutenção do banco de sementes. A partir desses

encontros, delinearam-se atividades voltadas ao resgate e à valorização dessas práticas, reconhecidas como fundamentais para a preservação da biodiversidade e para o fortalecimento da soberania alimentar local.

As etapas metodológicas foram organizadas conforme descrito a seguir:

A. Diagnóstico Inicial Participativo: com reuniões online e presenciais para mapear práticas e saberes relacionados ao manejo de sementes crioulas, compreendendo o histórico do banco de sementes; mais levantamento quantitativo de produção e identificação das práticas de plantio e manejo da terra.

B. Oficinas Formativas: Oficina 01: Debate sobre sementes crioulas e alimentos transgênicos, com foco nos riscos das sementes geneticamente modificadas para a biodiversidade local (Figura 2 e 3). Oficina 02: Benefícios do planejamento livre de agrotóxicos e alternativas agroecológicas. Oficina 03: Valorização da diversidade de sementes no semiárido nordestino, com atividades específicas para mulheres e crianças (Figura 4 e 5).

Figura 2: Oficina 1 – Diálogo sobre diferenças existentes entre as sementes crioulas e as sementes geneticamente modificadas.



Fonte: De autoria própria (2024).

Figura 3: Oficina 02 – Diálogo sobre o planejamento livre de agrotóxicos e alternativas agroecológicas



Fonte: De autoria própria (2024).

Figura 4 – Oficina 03: Valorização da diversidade de sementes no semiárido nordestino, atividade voltada para mulheres e crianças.



Fonte: De autoria própria (2024).

Figura 5 – Oficina 03: Valorização da diversidade de sementes no semiárido nordestino, atividade voltada para mulheres e crianças.



Fonte: De autoria própria (2024).

C. Construção Coletiva de Soluções: 1. Elaboração participativa de estratégias para a gestão do banco de sementes crioulas; 2. Planejamento comunitário para a reativação do banco, envolveu a coleta e documentação de sementes e a definição de estratégias de armazenamento e gestão participativa.

D. Troca de Saberes e Reflexões: 1. Rodas de conversa para reflexão sobre a experiência e análise dos desafios e potencialidades do banco de sementes.

Figura 6 – Roda de Conversa a experiência e análise dos desafios e potencialidades do banco de sementes



Fonte: De autoria própria (2024).

Essa metodologia possibilitou um processo contínuo de reorganização territorial, em que os sujeitos da comunidade assumiram o protagonismo na construção de alternativas sustentáveis para sua permanência na terra, fortalecendo a autonomia e a capacidade de gestão coletiva de seus recursos naturais.

Dessa forma, as ações de fortalecimento e promoção da autonomia territorial desenvolvidas a partir dos saberes mapeados na comunidade, durante o segundo ano de atuação do grupo, mostraram-se essenciais para o estímulo ao uso das terras de plantio, tendo como ponto de partida o banco de sementes e toda a troca de saberes em torno da produção
agroecológica e, consequentemente, das sementes crioulas.

Durante o trabalho de campo, os moradores relataram que, ao receberem recursos financeiros do INCRA, por volta de 2012, ficou decidido junto à Associação do Assentamento que seria construído um espaço para armazenamento e troca das sementes crioulas. No entanto, a estrutura física destinada especificamente ao banco de sementes só foi efetivamente construída entre os anos de 2023 e 2024, com o objetivo de ampliar o incentivo ao armazenamento e à troca de sementes entre as famílias. Ainda assim, devido ao baixo apoio financeiro e à ausência de estudos técnicos sobre as condições adequadas de armazenamento, poucas famílias passaram a utilizar o local para guardar suas sementes.

Ao longo da execução do projeto, foram desenvolvidas diversas ações em parceria com a CPT–Sertão, voltadas ao fortalecimento da autonomia territorial e da soberania alimentar do assentamento. Entre os principais resultados, destaca-se a realização de encontros formativos com os moradores, nos quais foram abordados temas como agroecologia, sementes crioulas e práticas sustentáveis de manejo. Esses momentos de aprendizado e troca de experiências possibilitaram o aprofundamento dos conhecimentos locais, valorizando os saberes tradicionais e promovendo reflexões sobre estratégias de autogestão e de produção sustentável no Semiárido paraibano.

Paralelamente, foi realizado um diagnóstico das condições físicas do banco de sementes da comunidade (Figura 7), no qual foram identificados desafios estruturais e organizacionais para sua ativação. A partir dessa análise, buscou-se promover diálogos e elaborar soluções que pudessem fortalecer a gestão participativa do banco, envolvendo os moradores em todas as etapas, desde o planejamento e a organização do espaço até a definição de estratégias de manutenção e distribuição das sementes. Esse processo contribuiu para ampliar o engajamento comunitário, fortalecendo o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva.

Figura 7: Verificação e Avaliação da infraestrutura do Banco de Sementes.



Fonte: De autoria própria (2024).

Outra ação relevante foi a sistematização das informações sobre as sementes crioulas e as práticas agroecológicas presentes no assentamento. Para tanto, foram elaboradas etiquetas descritivas (figura 8) contendo dados sobre espécie, variedade, safra e guardião da semente, elementos indispensáveis para preservar a qualidade e a capacidade de germinação, evitando a deterioração durante o período de armazenamento.

Figura 8: Etiquetas de identificação das sementes crioulas.



Fonte: De autoria própria (2024).

Além disso, foram realizadas visitas às residências das famílias para conhecer parte das sementes mantidas nas casas e compreender as formas de coleta, seleção e preservação utilizadas pelos agricultores, valorizando esse patrimônio genético e cultural como expressão viva da memória e da resistência camponesa.

CONCLUSÃO

Mais do que promover a preservação e o uso das sementes crioulas, essa experiência estimulou a criação de espaços de troca de saberes e de fortalecimento dos laços comunitários, valorizando o protagonismo das famílias assentadas e o aprendizado mútuo entre os participantes. Nesse contexto, o banco de sementes do Assentamento Padre Cleides consolidou-se como eixo central do projeto, simbolizando a germinação de ideias, práticas e valores que unem o conhecimento acadêmico ao saber popular, reforçando o compromisso com uma gestão territorial sustentável e com a agroecologia como forma de resistência e transformação social.

Além disso, o projeto também evidenciou o papel da extensão universitária como ponte entre a universidade e as comunidades rurais, revelando que o conhecimento se torna mais potente quando construído de forma participativa e comprometida com as realidades locais. A experiência no Assentamento Padre Cleides mostra que educar a partir da terra é também semear autonomia, consciência ambiental e justiça social. Assim, o trabalho reafirma a importância de práticas ecopedagógicas que cultivem, junto com as sementes, o desejo por um futuro mais solidário, diverso e sustentável no Semiárido brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lucas Oliveira do. **Plantando semente crioula, colhendo agroecologia: agrobiodiversidade e campesinato no Alto Sertão sergipano**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17849. Acesso em: 15 agos. 2024.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural.** Porto Alegre, jan. 2000. 24 p. Disponível em: https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/extensao/livros/AGROECOLOGIA%20E%20DESENVOLVIMENTO%20RURAL%20SUSTENTAVEL%20PERSPECTIVAS%20PARA%20UMA%20NOVA%20EXTENSAO%20RURAL.pdf. Acesso em: 01 nov. 2025.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, E. e TARGINO, I. **De território de Exploração a Território de Esperança: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano**. In: Revista do NERA Nº. 10, Presidente Prudente, janeiro – julho de 2007. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1424. Acesso em: 21 set. 2024.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: HUCITEC, 1980.

REIS, M. R. **Tecnologia social da produção de sementes e agrobiodiversidade.** 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012. Disponível em: https://orgprints.org/id/eprint/21846/1/Reis_Tecnologia%20social.pdf . Acesso em: 18 nov. 2024



INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO

Thalita da Silva Matos [12]
Cleber Ramom Lima Macedo [13]
Nahum Isaque dos Santos Cavalcante [3]

Palavras-chave: PIBID, Educação do Campo, Iniciação à Docência, Ciências e Matemática.

1. INTRODUÇÃO

Neste resumo trazemos a descrição de algumas atividades didático-metodológicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Equidade, Edital Capes 10\2024) vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, campus de Sumé-PB.

Dentro do programa nós estamos envolvidos no subprojeto "Ciências da Natureza e Matemática" que atua no cariri paraibano, com atividades que vêm sendo realizadas desde fevereiro de 2025, nas escolas municipais de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto e José Bonifácio Barbosa de Andrade (distrito de PIO X) ambas no município de Sumé-PB e na Escola Estadual de Ensino Médio Serveliano de Farias Castro, Caraúbas-PB, são idas semanais, com o apoio de supervisor e supervisoras, professor(as) das turmas nas escolas e também com a orientação do coordenador que utiliza o Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza e Matemática da UFCG-CDSA-UAEDUC.

2. OBJETIVO

O nosso objetivo é trazer a nossa experiência enquanto bolsistas do PIBID e mostrar a sua importância na nossa formação inicial docente na licenciatura em Educação do Campo, apresentando atividades que temos a oportunidade de participar no contato semanal com o "chão da escola", o que

[12] Licencianda em Educação do Campo na UFCG\CDSA – área de conhecimento – Ciências da natureza e Matemática, bolsista do PIBID Educação do Campo, thalitamatos15@gmail.com.
[13] Licenciando em Educação do Campo na UFCG\CDSA – área de conhecimento – Ciências da natureza e Matemática, bolsista do PIBID Educação do Campo, cleber.ramom@estudante.ufcg.edu.br.
[3] Docente da Licenciatura em Educação do Campo na UFCG\CDSA – área de conhecimento – Ciências da natureza e Matemática, Coordenador do PIBID Educação do Campo. nahum.isaque@professor.ufcg.edu.br.

faz muita diferença nesse momento de preparação para a vida na docência, em acordo com Tardif (2002), que em seus enunciados sobre a epistemologia da prática docente, considera o saber experiencial não distante do nível de importância dos saberes profissionais, pois é na prática cotidiana que nos futuros(as) professores e professoras utilizaremos desse conjunto de saberes na realização das nossas tarefas docentes.

Nesse sentido iremos mostrar as nossas oportunidades de termos contato com a mobilização de saberes docentes na escola, nas salas de aula, onde construímos nosso protagonismo e autonomia nas ações metodológicas fundamentais para as nossas formações.

3. METODOLOGIA

Para apresentar nossas atividades, usaremos a perspectiva metodológica de caráter descritivo de acordo com Gil (2017), onde visamos descrever as características de ações em contextos de sala de aula em momentos de iniciação à docência.

As atividades que desenvolvemos, a partir de planejamentos e pesquisas, construção de materiais e metodologias para o Ensino de Ciências e Matemática realizadas por nós, juntamente com o coletivo de estudantes na escola, supervisores(as) e professor orientador na universidade são a base desse processo de se reconhecer na docência numa perspectiva de reflexão-ação-reflexão como Freire (2001) nos diz que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

De forma ilustrativa vamos descrever e apontar algumas potencialidades em algumas das atividades mobilizadas durante a nossa iniciação à docência.

3.1- Atividade na Componente Curricular - Química

Conteúdo: Matéria e suas propriedades.

Metodologia: Aplicamos uma atividade prática em sala de aula, na Escola Estadual de Ensino Médio Serveliano de Farias Castro, Caraúbas-PB, que envolveu conhecimentos acerca de massa, volume, descontinuidade, inércia, compressibilidade, impenetrabilidade, divisibilidade, dentre outros. Durante a atividade prática, nós fizemos a pergunta, "afunda ou não afunda?" e entregamos objetos para fazerem o teste num recipiente com líquido, com isso foi possível os estudantes verificarem e analisarem informações sobre diferentes materiais sólidos, como a massa e o volume, investigando a densidade de cada um deles.

Foi interessante perceber a motivação dos(as) estudantes ao descobrirem a relação da densidade da água e assim usarem isso para prevê se o objeto afundaria ou boiaria ao ser colocado no recipiente.

Figura 01 – Momento da realização da atividade



Fonte: Registros nossos (2025)

3.2- Atividade na Componente Curricular - Química

Conteúdo: Conceitos e estados físicos das matérias

Metodologia: Atividade prática de separação e identificação de misturas homogêneas e heterogêneas, na Escola Estadual de Ensino Médio Serveliano de Farias Castro, Caraúbas-PB.

Usamos de situações experimentais com diferentes substâncias para eles fazerem as misturas e também descobrirem como e se seria possível fazer a separação. Foi uma atividade contextualizada e com muitos conhecimentos de Ciências envolvidos.

Figura 02 – Atividade com misturas homogêneas e heterogêneas



Fonte: Registros nossos (2025)

3.3 Atividade na Componente Curricular - Matemática

Conteúdo: Números inteiros, Números racionais (frações) e equações de 1º grau.

Metodologia: Nosso método foi na realização de apoio a professora de matemática na Escola municipal Padre Paulo em Sumé-PB, onde aplicamos materiais, fazemos o reforço escolar com o objetivo de fazer a recomposição da aprendizagem em matemática dos(as) estudantes que ainda tem situações de dificuldades, ampliadas na pandemia de Covid-19.

Durante as ações de iniciação à docência em uma turma de 7º ano, mobilizamos conhecimentos sobre adição e subtração de números inteiros, noções básicas de equações, transformação de frações em números decimais, números decimais em frações, leitura de números decimais; operações com frações (adição e subtração). Foram momentos ricos para nossa formação docente.

Figura 03 e 04 – Atividades de recomposição da aprendizagem em matemática



Fonte: registros nossos (2025)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui nesse resumo foi possível apresentar de forma breve três de várias atividades que foram desenvolvidas no nosso subnúcleo Ciências da Natureza e Matemática no PIBID-UFCG da Licenciatura em Educação do Campo.

Pretendemos na apresentação oral ampliar a descrição e detalhes das atividades. Contudo, é importante registrar a motivação, envolvimento e desenvolvimento que vem ocorrendo com

os(as) estudantes nas aulas, que aos poucos estão conseguindo recompor aprendizagens, mobilizar atividades práticas, ampliar conhecimentos e perspectivas.

Nossas atividades, planejadas e aplicadas semanalmente também vêm nos possibilitando construir nossa formação docente de forma efetiva, pois temos autonomia e apoio para nos aventurarmos em caminhos até então difíceis para todos nós. O processo de reflexão e ação e a oportunidade de vivência na escola vêm sendo momentos de forte aprendizado.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. Editora: Gen Atlas, 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Agradecimentos

A Capes pelo financiamento do nossas ações a partir de bolsas de iniciação à docência, a UFCG pelo suporte logístico para as idas a campo e as escolas parceiras e seus(suas) supervisores(as) que fazem um trabalho fundamental para nosso PIBID.

TECNOLOGIAS SOCIAIS NO TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO OCIDENTAL: UM RELATO DE PRÁTICAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS SABERES DA VIDA

Paulo Sergio Dinis Tomaz[14]
Nahum Isaque dos Santos Cavalcante [15]

Palavras-chave: Tecnologias Sociais, Convivência com o Semiárido, Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias sociais focam na convivência com as condições climáticas, especialmente no semiárido que passa por ciclos de estiagem por vezes bem severos, e a isso se chamam de "seca". Nesse contexto uma das principais preocupações é a captação e o armazenamento de água das chuvas nos períodos que ela ocorre.

São exemplos de tecnologias sociais, cisternas (como de placa, calçadão e enxurrada), barragem subterrânea\trincheira, destilador solar, fogão ecológico, canteiro bioséptico, biodigestor, bioágua, compostagem, armazenamento de sementes, como também a meliponicultura (criação de abelhas sem ferrão), dentre outras.

Essas tecnologias visam melhorar a qualidade de vida, a segurança hídrica e alimentar, e promover o desenvolvimento sustentável nos territórios do semiárido. (Associação Caatinga, 2025).

2. OBJETIVO

Neste nosso objetivo é apresentar descrições de aplicações de tecnologias sociais que tivemos a oportunidade de realizar em uma propriedade nossa, com auxílio de pessoas da comunidade e do território, professores e professoras da UFCG, campus de Sumé-PB, no qual somos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que dentre outras temáticas, aborda também a Convivência com o Semiárido como um pressuposto.

[14]Licenciando em Educação do Campo na UFCG\CDSA – área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. pwpjdtomaz@gmail.com.
[15] Docente da Licenciatura em Educação do Campo na UFCG\CDSA – área de conhecimento – Ciências da natureza e Matemática, Coordenador do PIBID Educação do Campo. nahum.isaque@professor.ufcg.edu.br.

Nosso objetivo é socializar essas práticas como forma de fortalecer os saberes tradicionais adquiridos durante nossa trajetória de vida, tendo o território e os conceitos da Agroecologia como base.

3. METODOLOGIA

Iremos seguir uma perspectiva descritiva de acordo com Gil (2017) onde procuramos apresentar uma realidade com características e contextos específicos acerca de algumas tecnologias sociais aplicadas no território do Cariri Ocidental da Paraíba, especificamente no Sítio Capril Moriá, localizado no Município de Sumé-PB. Trata-se de uma pequena propriedade numa microrregião que tem em média 400mm de precipitação pluviométrica anualmente, o que nos mostra o desafio de se produzir no campo.

Consideramos que o caminho para enfrentar esse e outros desafios é via políticas públicas que pensem a convivência a partir da agroecologia como prática de resistência e produção sustentável no campo, (Marinho, Oliveira, 2013).

Por isso, nesse resumo, vamos descrever as nossas experiências de agricultor e pecuarista familiar, que busca o diálogo com os saberes científicos, mas valoriza muito os conhecimentos populares, pois esses quase sempre mostram os caminhos a serem seguidos.

3.1 Captação de Recursos Hídricos Disponíveis (poço artesiano)

Uma prática muito importante, mas que precisa de apoio de órgãos públicos devido ao custo elevado atualmente para a perfuração, consideramos que esse tipo de ação deveria entrar na ordem do dia das políticas das secretarias de agricultura ou de desenvolvimento sustentável, pois traz bons resultados para se ter água, fundamental para outras atividades.

Figura 01 – Captando água via poço artesiano



Fonte: Registros nossos (2025)

3.2 Cisterna para Melhor Aproveitamento do Recurso Hídrico

Construímos uma cisterna de 32 mil litros com o objetivo de fazer o uso controlado da água e assim termos um melhor aproveitamento desse recurso, ela é abastecida a partir do poço artesiano e possibilita uma redução no custo de produção e evitando degradação da área de plantio, pois conseguimos fazer o gotejamento de forma otimizada.

Figura 02 – Cisterna de 32 mil litros



Fonte: Registros nossos (2025)

3.3 Tecnologia Ecoassistiva

Com essa tecnologia aproveitamos os melhores recursos que o ecossistema nos oferece, com a menor degradação possível, utilizando do processo de “Silagem de capim” para os períodos grandes de estiagem.

Figura 03 – Cisterna de 32 mil litros



Fonte: Registros nossos (2025)

3.4 Melhoramento do Solo

Recuperação e melhoramento do solo com próprios recursos gerados no próprio sítio, evitando o uso de adubação química.

Figura 04 – Adubo Orgânico



Fonte: Registros nossos (2025)

3.5 Construção de "Pequeno Açude"

Esse reservatório natural, foi construído após estudo e projeto para melhor captação de recursos hídricos a partir de águas da chuva.

Figura 05 – Reservatório de captação de água



Fonte: Registros nossos (2025)

3.6 Área de Plantio

Escolha das melhores áreas para plantio com menor intervenção maquinaria possível e procurando absorver a biodiversidade já existente.

Figura 06 – Área de Plantio



Fonte: Registros nossos (2025)

3.7 Pequena Pecuária

Escolha de melhores animais com melhor adaptação ao Biossistema Caatinga, isso nos possibilita melhor custo-benefício na escolha dos animais a partir da relação manejo x alimentação x sanidade.

Figura 07 – Caprinos



Fonte: Registros nossos (2025)

3.8 Diversidade de Cultivo

Esses são os produtos cultivados, a partir da diversidade, buscando agregar valor comercial através da qualidade e não utilizando agrotóxicos na plantação. Nessa prática tivemos parceria com unidades acadêmicas da UFCG\CDSA e seus integrantes, através de iniciações científicas e trabalhos de extensão com objetivo de integração e troca de saberes, manutenção da nossa caatinga, desenvolvendo nos próprios agricultores a responsabilidade ecológica em preservar e conviver com a biodiversidade existente na região.

Figura 08 – Produção de alimentos



Fonte: Registros nossos (2025)

Essas são as diversas práticas que recentemente estamos construindo em nossa propriedade, a partir de uma perspectiva agroecológica e no contexto da convivência com o semiárido. Para a realização, tivemos capacitação teórica e práticas ofertadas no nosso território por associações ou entidades governamentais como SENAR, EMBRAPA, APACO, EMPAER por exemplo.

Todas essas tecnologias e práticas estão interligadas diretamente a uma perspectiva de Educação para a convivência no Campo do Semiárido e vai além do nosso sítio, se associando com o entorno e a outras práticas do município.

4. Considerações Finais

As ações descritas nesse resumo nos contagiam de forma muito forte, nos tornamos mais pertencentes ao campo, fortalecemos uma identidade que nos é muito cara. São todas ações de forma consciente com relação e valorização dos recursos naturais, onde nessa socialização esperamos que outras pessoas também serem contagiadas pelos resultados obtidos.

Finalizamos dizendo que as tecnologias sociais devem ser entendidas como ferramentas de resistência e de desenvolvimento regional, promovendo transformação social na insubmissão ao que se está posto e que possamos ser sujeitos contra hegemônicos (Barros, Rambo, Stoffel, 2024).

Para promover essa transformação social não é tão simples, embora tenha seu ponto de partida nas práticas locais, na mobilização e politização dos camponeses e agricultores, pensando em ampliar esse movimento nos diversos territórios.

5. Referências

ASSOCIAÇÃO CAATINGA. **Tecnologias Sociais**. Disponível em: https://www.acaatinga.org.br/tecnologias-sustentaveis/.

BARROS, G. C.; RAMBO, A. G.; STOFFEL, J. **Tecnologias Sociais no Semiárido Brasileiro, Desenvolvimento Regional e a Agenda 2030**. In: Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional, Blumenau, 12(2), P.139-162,2024.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. Editora: Gen Atlas, 2017

MARINHO, J. R. O.; OLIVEIRA, V. P. V. **Os paradigmas orientadores do desenvolvimento do Semiárido brasileiro e suas implicações para o manejo dos recursos naturais**. Revista Econômica do Nordeste, v. 44, p. 239-250, 2013.



PROSSEGUE A LUTA PELA TITULAÇÃO: EDUCAÇÃO CAMPONESA PARA DIREITO TERRA À ÁGUA NO CARIRI PARAIBANO

Vanessa Trajano Santana Araújo
Samara Silva Fernandes
Carolina
Figueiredo de Sá[3]

RESUMO

O Projeto atua desde 2021 em processo de educação não formal e mobilização junto às comunidades camponesas no Cariri paraibano. Em 2024, o Acordo de Cooperação Técnica entre UFCG, EMPAER, Sindicato/Associação e Municípios, com vistas à regularização fundiária, foi renovado e foram emitidos novos 56 títulos de propriedade de terras para as famílias participantes, totalizando 37 títulos emitidos até então. Foram realizados encontros na comunidade, aulas de campo, aplicação de questionário socioeconômico, e participação em manifestação e Audiência Pública.

Palavras-chaves: Educação não-escolar, Direito à terra e à água, Regularização fundiária; Cariri paraibano.

INTRODUÇÃO

O Projeto Educação Camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri-PB é desenvolvido desde 2021 pelo NuCariri (UFCG/CNPQ), considerando a realidade agrária das famílias camponesas posseiras da região. A execução deste Projeto contribuiu decididamente para a efetivação, em 2022, de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre UFCG, EMPAER, municípios de São Domingos do Cariri e Caraúbas e OSCI's, com vistas a regularização fundiária nas comunidades rurais dos municípios de São Domingos do Cariri e Caraúbas, sendo resultado efetivo da ação extensionista da Universidade no incentivo à promoção de políticas públicas para o desenvolvimento rural camponês na região [LIMA, et al, ENEX, 2023; NASCIMENTO, et al, ENEX, 2024]. Em 2024 o ACT foi prorrogado por mais dois anos, de modo a dar continuidade às ações de titulação das posses camponesas.

Diante da realidade social brasileira, de desigualdades regionais historicamente ainda não superadas, bem como da prevalência do latifúndio sobre a pequena produção camponesa (BARBOSA, 2020; OLIVEIRA, 1982), o campesinato segue como classe social desprovida de direitos basilares, dentre os quais o direito à titulação de suas pequenas posses. Em 2019, segundo os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2019), existiam 1,2 milhão de posses precárias no país. Cabe destacar que esta condição jurídica de posseiro se configura como importante empecilho para o desenvolvimento econômico e social das famílias camponesas, uma vez que o título de propriedade é exigência para o acesso a diferentes serviços, desde o acesso à energia elétrica até financiamentos e empréstimos bancários. Deste modo, orientamos o desenvolvimento do Projeto para ações de educação não formal junto às famílias camponesas posseiras da região, visando a promoção de maior compreensão sobre seus direitos e caminhos para a regularização fundiária das terras em que habitam, plantam e criam, e acesso ao direito à água. Destaca-se, ainda, que o contexto da chegada das águas da transposição do Rio São Francisco no Rio Paraíba tem levado à rápida valorização econômica das terras ribeirinhas, o que, dada a precariedade das posses camponesas nas margens do rio, ocasionam potencial e efetivo risco quanto à permanência de milhares de famílias ribeirinhas no Alto Paraíba [MELO, 2019], fato que acentua a necessidade premente de uma formação e mobilização capilar nas comunidades rurais acerca de seus direitos à terra e à água recém chegada no Cariri paraibano. Neste sentido, definimos os seguintes objetivos:

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Promover um processo de educação não-escolar junto às famílias camponesas posseiras do município de Caraúbas e São Domingos do Cariri- PB, no sentido de que as mesmas passem a conhecer os seus direitos à terra e à água, contribuindo, assim, com a formação crítica dos sujeitos do campo.

Objetivos específicos:

- Instituir processo de formação educacional da equipe extensionista para que ela possa aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos acerca da realidade agrária vivida pelas famílias camponesas posseiras no Cariri-PB, no sentido de que seja efetivada uma práxis com o conhecimento teórico produzido sobre a sociedade brasileira dentro da universidade (NuCariri);
- Estreitar a parceria da universidade com Sindicatos e Associações Comunitárias,

promovendo-as como co-agentes das ações extensionistas durante todas as etapas de planejamento e execução do projeto; e

- Promover encontros, reuniões e debates junto às famílias camponesas posseiras, que as possibilitem conhecer sobre o seu direito à terra (titulação/regularização fundiária) e às águas oriundas da transposição do Rio São Francisco, criando espaços coletivos de problematização sobre os meios pelos quais elas poderão acessar tais direitos.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- Articulando de maneira integrada a alternância pedagógica dos "tempos comunidade" e "tempo universidade", partimos da compreensão dialética materialista dos processos de desenvolvimento dos fenômenos e do conhecimento humano sobre os mesmos (SAVIANI, 2015). Assim, em 2024 foram realizados, no âmbito deste projeto:
- Encontros mensais na comunidade, com "visitas formativas" de casa em casa para conhecimento das famílias e abordagem mais próxima sobre as temáticas (estratégia com a qual obteve-se muito êxito nas edições anteriores do Projeto, tendo sido novamente utilizada em 2024);
- produção e aplicação de 01 questionário socioeconômico por estudantes bolsista e voluntária com as famílias camponesas;
- produção de faixas e cartazes sobre os temas do direito à terra e à água;
- participação em Audiência Pública junto a comunidade, com entrega dos títulos definitivos e terra para novas 21 famílias camponesas participantes;
- reuniões da equipe extensionista para estudos teóricos sobre as temáticas do Projeto, avaliação das ações realizadas e ajustes no planejamento;
- participação da docente coordenadora do Projeto em reuniões da UFCG, EMPAER, município e Associação com vistas à implementação do ACT entre as referidas partes;
- apresentação do Projeto por bolsista e voluntárias em evento acadêmico promovido no CDSA.

Importante ressaltar que em setembro de 2024, foi realizada manifestação e Audiência Pública no município de São Domingos do Cariri, com participação de cerca de 150 pessoas, na qual 21 novos títulos definitivos de propriedade foram entregues às famílias. Neste evento, que contou com a participação de docentes e estudantes da UFCG, presidente da EMPAER, representantes municipais e das comunidades, a manifestação e audiência realizadas serviram tanto para celebrar tais conquistas como para impulsionar a luta por sua ampliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto de Extensão *Educação Camponesa pelo Direito à Terra e à Água no Cariri-PB* obteve êxito no curso de sua realização e em seus resultados. O desenvolvimento das atividades de educação não formal junto às famílias camponesas posseiras dos municípios participantes, reunindo coletivamente com regularidade as comunidades rurais para discussões e encaminhamentos e conjuntos, impulsionaram, efetivamente, seu protagonismo e fortalecimento de vínculos entre Universidade e comunidade.

Os trabalhos desenvolvidos no Projeto, puderam contribuir com que as comunidades envolvidas buscassem, de maneira informada e coletiva, os seus direitos à regularização fundiária das terras em que habitam, plantam e criam. O compromisso assumido pela EMPAER, Sindicato dos trabalhadores rurais e Municípios, em prol da regularização fundiária nos mesmos, o qual tem a UFCG como parceira para a mobilização educativa das comunidades, em Acordo de Cooperação Técnica entre os entes que fora prorrogado em 2024, expressa a concretização mais ampla e desdobrada dos objetivos iniciais do Projeto extensionista aqui desenvolvido, cumprindo de maneira exitosa o papel social da Universidade Pública brasileira e, em particular, da Extensão Universitária.

Tal êxito pôde ser aferido na ampla participação das comunidades, e em seu engajamento na continuidade das ações educativas no âmbito do Projeto de Extensão ao longo de 2025 e, em particular, na entrega dos novos 19 títulos definitivos de terra às famílias participantes, os quais somando-se aos 21 títulos entregues em 2024 e 16 primeiros títulos entregues em 2023 totalizam a conquista de 56 títulos para as famílias camponesas ribeirinhas. A mobilização educativa pelo direito ao título (escritura pública) das terras de pequenos posseiros, historicamente alijados de uma série de direitos sociais, constitui fato histórico de grande significado para a região do Cariri paraibano, e de modo mais amplo para o conjunto do campesinato no semiárido brasileiro.

Deste modo, tal resultado, além de seu significado para o processo de formação docente na Licenciatura em Educação do Campo, é importante também porque possibilita "(...) interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país" [FORPROEX, 2007, p.3], concretizando o objetivo de "Assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade" [Idem, Ibidem].

A integração de professores da Unidade de Tecnologia do CDSA (UATEC) propiciou, ademais, a criação e desenvolvimento de outro Projeto de Extensão 2, agora visando o impulsionamento do plantio irrigado sustentável nas terras camponesas tituladas, o'que é outro

resultado direto de impacto muito positivo deste Projeto.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento em 2025 do Projeto "Educação Camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri paraibano" possibilitou a continuidade de uma atuação crítica e transformadora da Universidade junto às comunidades camponesas tradicionais da região. Com objetivos voltados aos interesses e necessidades da população camponesa do Cariri paraibano, o Projeto logrou estabelecer e estreitar a referida parceria entre UFCG, EMPAER, municípios e

Sindicatos/associações comunitárias, por meio da renovação de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), concretizando em ate meados de 2025 a regularização fundiária das posses de mais 56 famílias camponesas, com entrega dos títulos definitivos de propriedade em Audiência Pública realizada em setembro do referido ano.

O projeto foi muito bem recebido nos municípios e comunidades beneficiadas. Considerando a realidade encontrada no início do projeto, em 2021, tal parceria trouxe vários benefícios tanto para as comunidades participantes do projeto quanto para a UFCG, a qual pôde apreender um vasto leque de conhecimentos neste processo, efetivando uma práxis transformadora na relação entre universidade e comunidade. O Projeto foi destacado pela comunidade como de grande relevância, uma vez que contribuiu efetivamente com a luta contra a desigualdade social no campo e pela promoção da formação e mobilização camponesa por seus direitos à terra e à água no semiárido brasileiro Diante da demanda de mais de 500 famílias que reivindicam a regularização de suas terras (apenas nos dois municípios de atuação do Projeto), bem como a premência da ampliação do efetivo uso da água pelas comunidades ribeirinhas do Rio Paraíba, para o correspondente crescimento da produção e criação de animais pelas famílias camponesas, a continuidade do Projeto em 2025 e sua ampliação para outras comunidades rurais e municípios se faz da maior relevância social e acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Dione Pereira. A questão agrária no Município de Monteiro– PB: problematizações no ensino de Sociologia. p.247. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Profsocio) Universidade Federal de Campina Grande, Pós-Graduação, Centro Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé. Sumé– PB.

2020.

FORPROEX. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. UFCG. 2007.

INCRA– INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Agência Brasil**. Brasília: INCRA, 2019.

LIMA, Wisla Ferreira; LIMA, Daiane, Silva; BARBOSA, Jorge Luís; QUEIROZ, Carla Aliny; SÁ, Carolina Figueiredo de. Formação e mobilização camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri paraibano. **XVI ENEX**- UFCG. Cajazeiras, PB. 2023.

MELO, Maria José de. **Transposição do Rio São Francisco e renda fundiária**: uma análise da propriedade camponesa do Alto Paraíba-PB. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

NASCIMENTO, Pollyana da Silva; LIMA, Daiane Silva; LOPEZ, Rita de Cássia; SÁ, Carolina Figueiredo de. Educação camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri-PB. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFCG, 17., 2024, Sumé. **Anais** [...]. Sumé: UFCG, 2024.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Os posseiros e a luta contra o capital: "...a terra é de ninguém". **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 3, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

AGRADECIMENTOS

À Associação de Desenvolvimento Comunitário da Passagem dos Calungas e ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de São Domingos do Cariri, pelo suporte e colaboração no desenvolvimento das atividades.

À UFCG pela concessão de bolsa por meio da Chamada PROPEX 003/2023 PROBEX/UFCG.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CFP/UFCG

Joélia Luiz da Silva Alencar [16]
Miryan Aparecida Nascimento de Souza [17]

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo objetivo foi analisar a presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos de Licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP), buscando compreender de que modo essa modalidade é contemplada na formação inicial de professores. A pesquisa partiu da constatação da invisibilização da EJA nas estruturas curriculares das licenciaturas, fato que revela a necessidade de maior reconhecimento e valorização desse campo educativo no ensino superior.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Licenciatura em Educação do Campo; Projeto Pedagógico; Inclusão Social

OBJETIVO:

Refletir sobre a inserção da EJA como componente curricular na formação docente inicial, investigando as razões que levam à sua pouca representatividade nos cursos de licenciatura e as consequências dessa lacuna para a formação de educadores e para o atendimento às necessidades dessa modalidade de ensino.

METODOLOGIA:

A pesquisa seguiu abordagem qualitativa e caráter exploratório. Foram utilizados três instrumentos principais para coleta de dados: (a) pesquisa documental, mediante análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG); (b) entrevistas semiestruturadas com nove coordenadores de curso; (c) questionários aplicados a dez

[16] Graduada em pedagogia pela a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras – PB. E-mail: Joelyaumarijl@gmail.com;
[17] Graduada em Pedagogia– UFCG. Mestre em Educação – UFPB. miryan.13@hotmail.com

discentes representantes das licenciaturas, por meio da plataforma Google Forms. A análise dos dados ocorreu de forma descritivo-analítica, articulando os resultados obtidos nas entrevistas, questionários e documentos, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das políticas públicas voltadas à EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Os resultados apontam que o curso de Educação do Campo contempla a EJA em sua matriz curricular por meio de uma única disciplina obrigatória, com carga horária de 60 horas, ofertada no sexto período. Essa presença, embora significativa, é insuficiente diante das demandas formativas com o trabalho com jovens, adultos e idosos. Observou-se também a ausência de um estágio supervisionado específico voltado à EJA, o que limita o contato prático dos licenciandos com essa modalidade de ensino. As entrevistas revelaram que a disciplina é considerada essencial para a formação crítica e socialmente comprometida do futuro educador, pois contribui para a compreensão da EJA como instrumento de justiça curricular e enfrentamento das desigualdades. O PPC, apesar de reconhecer o valor da EJA, ainda não oferece formação continuada que prepare o docente para lidar com as especificidades dos sujeitos dessa modalidade.

CONCLUSÃO:

Conclui-se que, embora o curso de Licenciatura em Educação do Campo avance na perspectiva de inclusão e emancipação, a presença da EJA em sua estrutura curricular revela uma lacuna significativa na formação de professores. A ausência de um estágio específico e de maior carga horária voltada à EJA compromete a preparação dos futuros educadores para atuar com esse público. Recomenda-se, portanto, que o PPC amplie a presença da EJA na matriz curricular e nas experiências formativas, assegurando uma formação docente comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social.

.

PROSSEGUE A LUTA PELA TITULAÇÃO: EDUCAÇÃO CAMPONESA PARA DIREITO TERRA À ÁGUA NO CARIRI PARAIBANO

Vanessa Trajano Santana Araújo[1]
Samara Silva Fernandes[2]
Carolina Figueiredo de Sá[3]

RESUMO

O Projeto atua desde 2021 em processo de educação não formal e mobilização junto às comunidades camponesas no Cariri paraibano. Em 2024, o Acordo de Cooperação Técnica entre UFCG, EMPAER, Sindicato/Associação e Municípios, com vistas à regularização fundiária, foi renovado e foram emitidos novos 56 títulos de propriedade de terras para as famílias participantes, totalizando 37 títulos emitidos até então. Foram realizados encontros na comunidade, aulas de campo, aplicação de questionário socioeconômico, e participação em manifestação e Audiência Pública.

Palavras-chaves: Educação não-escolar, Direito à terra e à água, Regularização fundiária; Cariri paraibano.

INTRODUÇÃO

O Projeto Educação Camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri-PB é desenvolvido desde 2021 pelo NuCariri (UFCG/CNPQ), considerando a realidade agrária das famílias camponesas posseiras da região. A execução deste Projeto contribuiu decididamente para a efetivação, em 2022, de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre UFCG, EMPAER, municípios de São Domingos do Cariri e Caraúbas e OSCI's, com vistas a regularização fundiária nas comunidades rurais dos municípios de São Domingos do Cariri e Caraúbas, sendo resultado efetivo da ação extensionista da Universidade no incentivo à promoção de políticas públicas para o desenvolvimento rural camponês na região [LIMA, et al, ENEX, 2023; NASCIMENTO, et al, ENEX, 2024]. Em 2024 o ACT foi prorrogado por mais dois anos, de modo a dar continuidade às ações de titulação das posses camponesas.

Diante da realidade social brasileira, de desigualdades regionais historicamente ainda não superadas, bem como da prevalência do latifúndio sobre a pequena produção camponesa (BARBOSA, 2020; OLIVEIRA, 1982), o campesinato segue como classe social desprovida de direitos basilares, dentre os quais o direito à titulação de suas pequenas posses. Em 2019, segundo os

dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2019), existiam 1,2 milhão de posses precárias no país. Cabe destacar que esta condição jurídica de posseiro se configura como importante empecilho para o desenvolvimento econômico e social das famílias camponesas, uma vez que o título de propriedade é exigência para o acesso a diferentes serviços, desde o acesso à energia elétrica até financiamentos e empréstimos bancários. Deste modo, orientamos o desenvolvimento do Projeto para ações de educação não formal junto às famílias camponesas posseiras da região, visando a promoção de maior compreensão sobre seus direitos e caminhos para a regularização fundiária das terras em que habitam, plantam e criam, e acesso ao direito à água. Destaca-se, ainda, que o contexto da chegada das águas da transposição do Rio São Francisco no Rio Paraíba tem levado à rápida valorização econômica das terras ribeirinhas, o que, dada a precariedade das posses camponesas nas margens do rio, ocasionam potencial e efetivo risco quanto à permanência de milhares de famílias ribeirinhas no Alto Paraíba [MELO, 2019], fato que acentua a necessidade premente de uma formação e mobilização capilar nas comunidades rurais acerca de seus direitos à terra e à água recém chegada no Cariri paraibano. Neste sentido, definimos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Promover um processo de educação não-escolar junto às famílias camponesas posseiras do município de Caraúbas e São Domingos do Cariri- PB, no sentido de que as mesmas passem a conhecer os seus direitos à terra e à água, contribuindo, assim, com a formação crítica dos sujeitos do campo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Instituir processo de formação educacional da equipe extensionista para que ela possa aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos acerca da realidade agrária vivida pelas famílias camponesas posseiras no Cariri-PB, no sentido de que seja efetivada uma práxis com o conhecimento teórico produzido sobre a sociedade brasileira dentro da universidade (NuCariri);
- Estreitar a parceria da universidade com Sindicatos e Associações Comunitárias, promovendo-as como co-agentes das ações extensionistas durante todas as etapas de planejamento e execução do projeto; e
- Promover encontros, reuniões e debates junto às famílias camponesas posseiras, que as possibilitem conhecer sobre o seu direito à terra (titulação/regularização fundiária) e às águas oriundas da transposição do Rio São Francisco, criando espaços coletivos de

problematização sobre os meios pelos quais elas poderão acessar tais direitos.

1. METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- Articulando de maneira integrada a alternância pedagógica dos "tempos comunidade" e "tempo universidade", partimos da compreensão dialética materialista dos processos de desenvolvimento dos fenômenos e do conhecimento humano sobre os mesmos (SAVIANI, 2015). Assim, em 2024 foram realizados, no âmbito deste projeto:
- Encontros mensais na comunidade, com "visitas formativas" de casa em casa para conhecimento das famílias e abordagem mais próxima sobre as temáticas (estratégia com a qual obteve-se muito êxito nas edições anteriores do Projeto, tendo sido novamente utilizada em 2024);
- produção e aplicação de 01 questionário socioeconômico por estudantes bolsista e voluntária com as famílias camponesas;
- produção de faixas e cartazes sobre os temas do direito à terra e à água;
- participação em Audiência Pública junto a comunidade, com entrega dos títulos definitivos e terra para novas 21 famílias camponesas participantes;
- reuniões da equipe extensionista para estudos teóricos sobre as temáticas do Projeto, avaliação das ações realizadas e ajustes no planejamento;
- participação da docente coordenadora do Projeto em reuniões da UFCG, EMPAER, município e Associação com vistas à implementação do ACT entre as referidas partes;
- apresentação do Projeto por bolsista e voluntárias em evento acadêmico promovido no CDSA.

Importante ressaltar que em setembro de 2024, foi realizada manifestação e Audiência Pública no município de São Domingos do Cariri, com participação de cerca de 150 pessoas, na qual 21 novos títulos definitivos de propriedade foram entregues às famílias. Neste evento, que contou com a participação de docentes e estudantes da UFCG, presidente da EMPAER, representantes municipais e das comunidades, a manifestação e audiência realizadas serviram tanto para celebrar tais conquistas como para impulsionar a luta por sua ampliação.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto de Extensão Educação Camponesa pelo Direito à Terra e à Água no Cariri-PB obteve êxito no curso de sua realização e em seus resultados. O desenvolvimento das atividades de educação não formal junto às famílias camponesas posseiras dos municípios participantes, reunindo coletivamente com regularidade as comunidades rurais para discussões e encaminhamentos e

conjuntos, impulsionaram, efetivamente, seu protagonismo e fortalecimento de vínculos entre Universidade e comunidade.

Os trabalhos desenvolvidos no Projeto, puderam contribuir com que as comunidades envolvidas buscassem, de maneira informada e coletiva, os seus direitos à regularização fundiária das terras em que habitam, plantam e criam. O compromisso assumido pela EMPAER, Sindicato dos trabalhadores rurais e Municípios, em prol da regularização fundiária nos mesmos, o qual tem a UFCG como parceira para a mobilização educativa das comunidades, em Acordo de Cooperação Técnica entre os entes que fora prorrogado em 2024, expressa a concretização mais ampla e desdobrada dos objetivos iniciais do Projeto extensionista aqui desenvolvido, cumprindo de maneira exitosa o papel social da Universidade Pública brasileira e, em particular, da Extensão Universitária.

Tal êxito pôde ser aferido na ampla participação das comunidades, e em seu engajamento na continuidade das ações educativas no âmbito do Projeto de Extensão ao longo de 2025 e, em particular, na entrega dos novos 19 títulos definitivos de terra às famílias participantes, os quais somando-se aos 21 títulos entregues em 2024 e 16 primeiros títulos entregues em 2023 totalizam a conquista de 56 títulos para as famílias camponesas ribeirinhas. A mobilização educativa pelo direito ao título (escritura pública) das terras de pequenos posseiros, historicamente alijados de uma série de direitos sociais, constitui fato histórico de grande significado para a região do Cariri paraibano, e de modo mais amplo para o conjunto do campesinato no semiárido brasileiro.

Deste modo, tal resultado, além de seu significado para o processo de formação docente na Licenciatura em Educação do Campo, é importante também porque possibilita "(...) interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país" [FORPROEX, 2007, p.3], concretizando o objetivo de "Assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade" [Idem, Ibidem].

A integração de professores da Unidade de Tecnologia do CDSA (UATEC) propiciou, ademais, a criação e desenvolvimento de outro Projeto de Extensão 2, agora visando o impulsionamento do plantio irrigado sustentável nas terras camponesas tituladas, o que é outro resultado direto de impacto muito positivo deste Projeto.

3. CONCLUSÕES

O desenvolvimento em 2025 do Projeto ‘‘Educação Camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri paraibano’’ possibilitou a continuidade de uma atuação crítica e transformadora da Universidade junto às comunidades camponesas tradicionais da região. Com objetivos voltados aos

interesses e necessidades da população camponesa do Cariri paraibano, o Projeto logrou estabelecer e estreitar a referida parceria entre UFCG, EMPAER, municípios e Sindicatos/associações comunitárias, por meio da renovação de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), concretizando em até meados de 2025 a regularização fundiária das posses de mais 56 famílias camponesas, com entrega dos títulos definitivos de propriedade em Audiência Pública realizada em setembro do referido ano.

O projeto foi muito bem recebido nos municípios e comunidades beneficiadas. Considerando a realidade encontrada no início do projeto, em 2021, tal parceria trouxe vários benefícios tanto para as comunidades participantes do projeto quanto para a UFCG, a qual pôde apreender um vasto leque de conhecimentos neste processo, efetivando uma práxis transformadora na relação entre universidade e comunidade. O Projeto foi destacado pela comunidade como de grande relevância, uma vez que contribuiu efetivamente com a luta contra a desigualdade social no campo e pela promoção da formação e mobilização camponesa por seus direitos à terra e à água no semiárido brasileiro Diante da demanda de mais de 500 famílias que reivindicam a regularização de suas terras (apenas nos dois municípios de atuação do Projeto), bem como a premência da ampliação do efetivo uso da água pelas comunidades ribeirinhas do Rio Paraíba, para o correspondente crescimento da produção e criação de animais pelas famílias camponesas, a continuidade do Projeto em 2025 e sua ampliação para outras comunidades rurais e municípios se faz da maior relevância social e acadêmica.

4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Dione Pereira. **A questão agrária no Município de Monteiro– PB**: problematizações no ensino de Sociologia. p.247. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Profsocio) Universidade Federal de Campina Grande, Pós-Graduação, Centro Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé. Sumé– PB. 2020.

FORPROEX. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. UFCG. 2007.

INCRA– INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Agência Brasil**. Brasília: INCRA, 2019.

LIMA, Wisla Ferreira; LIMA, Daiane, Silva; BARBOSA, Jorge Luís; QUEIROZ, Carla Aliny; SÁ, Carolina Figueiredo de. Formação e mobilização camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri paraibano. **XVI Encontro de Extensão da UFCG (ENEX)** - UFCG. Cajazeiras, PB. 2023.

MELO, Maria José de. **Transposição do Rio São Francisco e renda fundiária**: uma análise da propriedade camponesa do Alto Paraíba-PB. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

NASCIMENTO, Pollyana da Silva; LIMA, Daiane Silva; LOPEZ, Rita de Cássia; SÁ, Carolina Figueiredo de. Educação camponesa pelo direito à terra e à água no Cariri-PB. **XVII Encontro de Extensão da UFCG (ENEX)** -UFCG. Sumé, PB. 2024.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Os posseiros e a luta contra o capital: "...a terra é de ninguém". **Caderno Prudentino de Geografia**, N 3, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol.5), 2003.

5. AGRADECIMENTOS

À Associação de Desenvolvimento Comunitário da Passagem dos Calungas e ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de São Domingos do Cariri, pelo suporte e colaboração no desenvolvimento das atividades.

À UFCG pela concessão de bolsa por meio da Chamada PROPEX 003/2023PROBEX/UFCG.



A DESCONEXÃO DO ALUNO DO RURAL QUANDO VEM PARA O URBANO E O DESAPARECIMENTO DA ESCOLA NO RURAL

Marques Henrique de Sousa[18]
Jonathan Kennedy Queiroz de Oliveira[19]
Mara Edilara Batista de Oliveira[20]

Resumo

Este estudo analisa a desconexão de alunos provenientes do meio rural de Cajazeiras-PB, ao migrarem em busca de escolas nas cidades, em virtude do fechamento das instituições rurais. A pesquisa demonstra como essa transição provoca perda de vínculo territorial e dificuldades de adaptação escolar, impactando o desempenho e contribuindo para a evasão. O trabalho é fundamentado nos conceitos de *território* (Santos, 2002; Raffestin, 1993) e *escola do campo* (Caldart, 2011; Molina, 2018), articulados à perspectiva *decolonial*, que propõe o reconhecimento e a valorização dos saberes locais e das epistemologias do campo (Quijano, 2005; Walsh, 2009). Com base em dados do Censo Escolar (2023) e análise qualitativa, discute-se a perda da escola rural como retirada de uma dimensão essencial do território vivido e as implicações disso para a formação dos jovens rurais.

Palavras-chave: Desconexão rural-urbano. Território. Escola do campo. Perspectiva decolonial. Evasão escolar.

1. INTRODUÇÃO

A migração de jovens do campo para a cidade em busca de oportunidades educacionais tem crescido nas últimas décadas. Entretanto, esse movimento não se limita a uma mudança espacial: representa também uma ruptura com dimensões simbólicas e identitárias do território.

Para Milton Santos (2002), o *território* não é apenas o espaço físico, mas o conjunto de relações sociais, culturais e afetivas que os sujeitos estabelecem no seu espaço vivido. Nesse sentido, a escola do campo é parte constitutiva desse território, pois atua como lugar de convivência, de preservação de saberes e de afirmação identitária.

Com o fechamento das escolas rurais, há uma retirada de uma dimensão fundamental do território. A escola deixa de ser o espaço de reprodução das práticas culturais e passa a ser substituída

[18] Graduando do curso de geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, marquessosa3@gmail.com
[19] Graduando do curso de geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, jonathankennedy98@gmail.com;
[20] Doutora, professora do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, mara.edilara@professor.ufcg.edu.br

por uma escola urbana que, muitas vezes, ignora as realidades do campo. O resultado é um sentimento africanos e amefricanos, recuperando nestes indivíduos, os momentos mágicos de cada história contada, seja através de práticas interculturais que tornarão possível, a ressignificação de experiências educativas, seja atravessando mecanismos racistas que ora deturpam preconceitos e ora propagam conceitos estereotipados, ou seja, aqueles conceitos determinantes por processos culturais de aniquilamento e esquecimento de peculiaridades de artefatos culturais, tendenciosamente tratados como estranhos às representações da cultura dominante desde a primeira infância?

Dentro desta linha de pensamento emerge a problemática que alicerça tanto o presente ensaio acadêmico, quanto a Iniciação Científica em tela, a qual fundamenta-se na questão da socialização através do racismo desde à primeira infância. O racismo enquanto processo social e cultural que envolve o exercício do poder, do saber e do ser frente às práticas de violência ou com disfarçados nuances de violências, sejam estas estruturais, sejam estas veladas ou até mesmo sejam físicas, psíquicas e/ou contra as coisas, vivenciadas por crianças - negras (pretas e pardas), indígenas, ciganas e asiáticas - na primeira infância, através de ações, piadas, ausência de representatividade, comportamentos e linguagens, dificuldade de acesso a direitos básicos (Ifadireó, 2019). Fatores estes que levam a uma autopercepção negativa sobre si ou sobre o pertencimento a um coletivo étnico-cultural específico, como por exemplo, na contação de histórias e/ou estórias infantis (Ifadireó, 2020).

Todavia, levanta-se aqui um outro questionamento, o que vem a ser ou como os atuais estudos da antropologia e da sociologia da criança e/ou da infância, concebem o conceito da primeira infância? Por conseguinte, percebe-se que do ponto de vista tanto da literatura internacional, quanto de projetos internacionais e/ou de diferentes programas de desenvolvimento e cuidado com a criança e adolescentes – Early Childhood Care and Development/ ECED, World Bank (2000), "Dakar framework for action" (Marco de Ação de Dakar de 2000), Unesco (2020a, 2020b), Unicef (2000), World Bank, 2000a, 2000b) – encontram-se distintos e, ao mesmo tempo, semelhantes entendimentos sobre como deve ser entendido o conceito da Primeira Infância?

De um modo geral, observa-se que tanto os programas de desenvolvimento econômico, quanto as instruções normativas de bem estar social, físico, mental e emocional de crianças, encontram-se diretrizes que visam, especificamente, o aumento do capital social de pessoas na faixa etária entre "O e 8 anos de vida", através de políticas públicas e programas integrados de saúde, nutrição, educação/ aprendizagem e proteção, para que assim, se torne um adulto produtivo (Evans; Myers; Ilfeld, 2000; Penn, 2000).

Sob esta visão, acentua-se a importância de se refletir sobre as dificuldades que as escolas

públicas tem, ainda hoje, de lidar com os processos de ensino e de aprendizagem em contextos de heterogeneidade e diversidade desde a primeira infância e nos primeiros anos do ensino fundamental, os quais são recheados, por um lado, pela efervescência de diferenças e desigualdades, sejam elas socioculturais, sejam elas econômicas (Gusmão, 1997); e por outro lado, são vivenciados contextos de apagamento e de silenciamento que envolvem, o desempenho e a percepção de educadoras/es com as questões étnico-raciais (Brito, 2024; Gonçalves, 2007; Munanga, 2001).

Dessa forma, observa-se, ainda, o emergente problema que envolve os processos educativos de ensino e de aprendizagem, decorrentes da consideração de que a escola reproduz as ações de violência racial que fazem parte do cotidiano social de crianças e adolescentes (Abramowicz; Oliveira; 2010). À tona destas disposições está o objetivo deste ensaio, o qual busca demonstrar a importância das narrativas da cultura africana para o processo educativo com crianças e adolescentes, a partir das diversidades e das heterogeneidades presentes em sala de aula, seguindo as diretrizes da BNCC para a educação Infantil e Ensino Fundamental I. Logo, observa-se que estas práticas pedagógicas que não promovem a interculturalidade, tampouco atuam com foco em uma educação infantil antirracista, além de não contribuir com a construção do conhecimento para uma melhor compreensão da diversidade étnico-cultural, religiosa e gênero/sexual (Cavalleiro, 2012).

Outro ponto a se considerar é que a inserção da pedagogia intercultural facilitaria a autoidentificação e o pertencimento de crianças e de adolescentes advindas de diferentes grupos étnico-raciais e/ou de pertencimento religioso adverso ao majoritário (Weber, 2006), cominam com o silenciamento do outro e com o desrespeito às diferenças (Kaercher, 2001). Ademais há de ressaltar que as discussões propostas no presente ensaio acadêmico, estão atreladas à linha de Pesquisa Educação Popular, Interculturalidade, Decolonialidade e Movimentos Sociais (EPIDEMOS) vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) do Centro de Formação de Professores da Universidade de Campina Grande (CFP/ UFCG).

METODOLOGIA

O desenho metodológico da perspectiva escolhida e os, respectivos, métodos a serem utilizada na atual investigação que dará viabilidade e seguridade à Iniciação Científica - "Documentar para brincar agora é só começar a educar. Narrativas antirracistas e interculturais da literatura infantil e infanto-juvenil africana e amefricana" – que fundamenta o presente ensaio, encontra respaldo a partir

da revisão integrativa de literatura, visando documentar de forma sintética, os resultados da pesquisa sobre gêneros literários africanos e amefricanos encontrados, serão minunciosamente estudados, analisados e interpretados.

Em adição a isto, acrescenta-se que foram escolhidas as bases de dados Coleção SciELO, Coleção Open Library, Coleção Educadores, LILACS BVS e GOOGLE ACADÊMICO entre outras bases de busca em BIBLIOTECAS VIRTUAIS, a saber: a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; b) Biblioteca Mundial Digital; c) Bibliotecas Nacionais de (Argentina, Belize, Colômbia, Cuba, Equador, Guatemala, Peru, República Dominicana, Peru); d) Portal Domínio Público; e) Digital Library Federation; f) Latindex; g) The Free Library; h) IdentidÁfrica; i) Biblioteca Virtual de Literatura Afro; j) Biblioteca Virtual da ABPN; k) Afroteca Biblioteca Virtual Afrocentrada; l) African Online Digital Library; m) National Library of South Africa (Angola, Cabo Verde, Congo, Guine- Bissau, Egito, Marrocos, Moçambique, Nigeria); n) African Digital Reserach Repositories; o) Literatura Afro-Brasileira Biblioteca Virtual; p) Fundação Biblioteca Infantil Digital Internacional; q) Phorte Educacional entre outras.

De todo, estamos pesquisando em bibliotecas nacionais e internacionais de conteúdo digitalizados que auxiliem na seleção, na documentação dos gêneros de literatura africana e amefricana (países afrodiaspóricos e/ou afrodescendentes), visando assim, obter uma compreensão abrangente das narrativas orais e escritas da cultura infantil e infanto-juvenil pesquisada. O material que está sendo coletado e interpretado promove interação entre as bases epistemológicas da educação intercultural com as teorias da decolonialidade, da sociologia da infância e da antropologia da infância, objetivando assim, contribuir com o desenvolvimento de uma proposta de práticas pedagógico-didáticas antirracistas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I, de maneira ética e sem interpretações subjetivas.

Fato esse que corroborará para a validade dos dados a serem obtidos, seguindo os seguintes procedimentos a serem adotados durante os meses restantes de execução da presente investigação, visto que já está sendo traçado: a) um perfil dos gêneros literários africanos e amefricanos (público-alvo, faixa etária das crianças e adolescentes); b) mapeamento e delineamento do campo teórico com os respectivos gêneros literários envolvidos: - Que personagens fazem parte dos gêneros literários infantis e infanto-juvenis africanos e amefricanos? - Quais são os personagens principais dos gêneros literários infantis e infanto-juvenis africanos e amefricanos? - Onde acontecem as narrativas? (no campo, na cidade?); - Quem narra a história? Como e de que forma a narrativa é contada? O/a narrador/a conta de fora ou ele/ela também é um dos personagens?); c) registro e confecção de um

Varal Literário das diferentes narrativas (contos, fábulas, lendas e mitos, história infantil e/ou infanto-juvenil). Sob esta visão, acentuam Prondanov e Freitas (2013) que o levantamento bibliográfico é uma das fases essenciais para se utilizar esse procedimento, por esse motivo o levantamento bibliográfico também será uma técnica utilizada e, também, o material utilizado para o processo de investigação virá de fontes já publicadas. Já a escolha pelo método histórico se deu porque um dos focos do referente trabalho é compreender de maneira longitudinal os processos que influenciaram e influenciam na existência desse racismo estrutural, pois o desenvolvimento das coisas se dá a partir da cultura de cada época (Marconi, Lakatos, 2017).

DISCUSSÕES TEÓRICAS – ALGUMAS NOTAS

Já se vão oitenta e quatro anos, desde que os antropólogos Leo Frobenius e Douglas Fox (1937), sob o olhar etnocêntrico do colonizador ocidental, descreveram, aos seus contemporâneos, tão desapropriadamente a imagem de África e, respectivamente, dos diversos povos africanos, seus saberes e práticas – contos tribais, mitos ancestrais e práticas religiosas, enfim, suas culturas e formas de sociabilidade. Ao que parece, ainda persiste certo paradigma da suposta primitividade do "Outro africano", concebido na perspectiva de uma consciência modelada na racionalidade cartesiana eurocêntrica (Hountondji, 2008). É no escopo deste debate, ainda urgente, que situamos a relevância do presente ensaio, o qual é o primeiro desdobramento do projeto de iniciação científica, cuja proposta se refere à reflexão acerca da incidência das epistemologias "ocidentais", desde a primeira infância, os quais são determinantes na produção de todo um sistema político de saber-poder tanto sobre África (Sansone, 2002), quanto sobre as práticas culturais e religiosidades oriundas da diáspora dos povos africanos no "novo mundo" (Ifadireó et. al., 2019). Destarte, percebe-se que, a racionalidade dos "mesmos" será determinante para constituição e popularização de tendências científicas, que se interrelacionam mutuamente, assentadas no status quo do "pensamento selvagem" (Asante, 2009), no contraste hierarquizante em relação ao pensamento civilizatório eurocêntrico (Cunha Jr., 2020).

Já dizia Mãe Stela de Oxossi em sua obra "E daí, aconteceu o encanto", publicado em conjunto com Cléo Martins em 1988 e em "Meu tempo é gora" publicado em 1993, em suas narrativas e memórias, assevera que "o que a gente não escreve, o tempo leva" é preciso ter cuidado constante com aquilo que consideramos importante, para que o saber ancestral não se perca na memória. Ao lado destas assertivas, está a indagação de que o debate sobre o "saber popular" e o "conhecimento científico", mesmo não tendo sido objeto destas obras, todavia, nos ensina que não se pode esquecer

que a educação advinda dos saberes do povo, mesmo que estas formas de saberes, tenham sido silenciados, por século pela história da educação no Brasil, são vitais para a formação de professores que, de forma intercultural, trabalharão em sala de aula (Cunha Jr., 2021).

Relevantes estudos interdisciplinares advindos de investigações da sociologia da infância, da antropologia da infância e/ou da criança, da sociologia da educação, da educação intercultural e antirracista entre outras disciplinas em interação com a pedagogia – Carvalho; Moreira; Paula; Fonseca (2024), Carvalho; Adegas; Silva (2022); Silva (2021); Oliveira; Nakamura (2019), Cunha Jr. (2008) entre outros estudos – contribuem com o Zeitgeist "espírito da época" e/ou estado da arte das atuais discussões sobre a importância da contação de história enquanto metodologia ativa de ensino e de aprendizagem para o alastramento da cosmovisão intercultural de crianças e adolescentes (Brasil, 2018; Quintero, 2005; Rosemberg, 1980). Por conseguinte, percebe-se o notório crescimento de estudos nas áreas da sociologia da infância e da antropologia da criança que passaram a interseccionar em suas investigações a questão étnico-racial, a classe social (pobreza e desigualdades sociais e de oportunidade) e o gênero com as áreas de estudo sobre a infância e, respectivamente, sobre a escola (Arroyo; Abramowicz, 2014; Cavalleiro, 2012).

Ao lado destas contribuições de Arroyo e Abramowicz (2014) e de Corsaro (2011), destaca-se a relevante contribuição de Bourdieu (1966), ao realizar relevantes achados em seus estudos sobre os diferentes nuances das desigualdades sociais, de chances e de oportunidades na escola. Além disso, acrescenta Bourdieu (1966) que muitas abordagens teóricas e práticas pedagógicas estariam negligenciando peculiaridades étnico-culturais, ao promoverem brincadeiras e jogos de aprendizagem que contribuem com o apagamento de especificidades subjetivas de crianças e adolescentes, principalmente, por promoverem a desigualdade e a exclusão de recursos culturais em suas práticas pedagógicas desde a primeira escola.

Outro ponto a se considerar é que, nos dois primeiros níveis de ensino – educação infantil e ensino fundamental - da Educação Básica no atual sistema de educacional brasileiro, a sociologia da infância vêm ganhando espaço e passando a se constituir enquanto campo de estudo em construção (Quinteiro, 2005) e, respectivamente, como uma disciplina fundamental nos debates sobre educação presente nas licenciaturas que compõem as ciências da educação, principalmente, por "considerar as diferenças entre as crianças como grupo, como categoria estrutural em relação aos adultos, visto que a infância é singular" (Abramowicz; Oliveira, 2010, Do ponto de vista da Antropologia da Infância percebe-se o incremento de olhares étnico-culturais que interagem no campo de tensão entre a educação, a infância e a diversidade (Cohn, 2005). Fator este que levou ao desabrochar de duas novas

áreas de pesquisa, a saber: a antropológica e a sociológica (Cohn, 2013). Ao lado destas considerações está a preocupação em estudar e em investigar as relações culturais e educacionais através de práticas de ludicidade na infância (Consorte, 1997), seja através da oralidade na preservação de culturas através da contação de histórias, seja a partir das histórias e/ou estórias infantis e infanto-juvenis com foco nas Ecopedagogias e Saberes ancestrais africanos e amefricanos, no campo e/ ou na Cidade, desde que estas retratem todo um relevante imaginário coletivo que envolva tanto a Antropologia da Infância (Tassinari, 2009; 2007) e/ ou a Antropologia da Criança (Cohn, 2013), quanto a Sociologia da Infância (Carvalho et. al., 2022) e/ou a Sociologia da Criança (Silva; Raitz; Ferreira, 2022). p. 41). A este respeito, constatam Melatti e Melatti (1979) que o Brasil vem, desde a última década do século XX, não apenas acompanhando a tendência internacional (europeia e norte-americana), mas também, ressignificando os debates epistemológicos no campo de tensão entre as abordagens teóricas da educação e a sociologia da educação (Sansone, 2002), propondo assim, uma sociologia da infância brasileira, com foco no entrelaçamento entre o pensar a brincadeira e a ludicidade com as questões étnico-raciais, o gênero e a sexualidade e a classe social desde a primeira infância (Qvortrup, 2010).

Do ponto de vista da Antropologia da Infância percebe-se o incremento de olhares étnico-culturais que interagem no campo de tensão entre a educação, a infância e a diversidade (Cohn, 2005). Fator este que levou ao desabrochar de duas novas áreas de pesquisa, a saber: a antropológica e a sociológica (Cohn, 2013). Ao lado destas considerações está a preocupação em estudar e em investigar as relações culturais e educacionais através de práticas de ludicidade na infância (Consorte, 1997), seja através da oralidade na preservação de culturas através da contação de histórias, seja a partir das histórias e/ou estórias infantis e infanto-juvenis com foco nas Ecopedagogias e Saberes ancestrais africanos e amefricanos, no campo e/ ou na Cidade, desde que estas retratem todo um relevante imaginário coletivo que envolva tanto a Antropologia da Infância (Tassinari, 2009; 2007) e/ ou a Antropologia da Criança (Cohn, 2013), quanto a Sociologia da Infância (Carvalho et. al., 2022) e/ou a Sociologia da Criança (Silva; Raitz; Ferreira, 2022).

Neste cenário, compreende-se que a escola é uma instituição fundamental para a reprodução de desigualdades sociais, uma vez que tanto o sistema de ensino em sua forma estruturada e/ou abrangente que visa garantir o processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis e modalidades (Brasil, 1996), quanto às diferentes formas de sociabilidade presentes e ausentes nas redes de ensino público e privado (Brasil, 2010). Ao se tomar, por exemplo, as práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais através de mecanismos institucionais que estimulem a imaginação, a criatividade, a interação social e cultural de crianças na educação

infantil, bem como, de adolescentes nos primeiros anos do ensino fundamental, averígua-se que há uma distribuição desigual de narrativas orais dos gêneros literários infantil e/ou infanto-juvenil (contos de fadas, fábulas, lendas, poemas, histórias de aventura, contação de história entre outras formas de expressividade).

EXPECTATIVAS DOS ACHADOS DA PESQUISA

Ao lado das expectativas dos achados que serão promovidos com o andamento da presente pesquisa, visto que está se iniciou em 01 de setembro de 2025, ou seja, uma pesquisa que está com dois meses de investigação e se encerrará, apenas em 31 de agosto de 2026, apresenta-se, neste momento, apenas a proposição de alguns achados que, já nos ajudam a tecer algumas considerações, a saber:

Em primeiro lugar, percebe-se que tanto a literatura infantil, quanto a infanto-juvenil, são relevantes mecanismos de inclusão e de promoção das identidades e da autopercepção do ser em interação com o mundo. Logo, compreende-se que muitas das histórias infantis que ainda hoje, são contadas na educação infantil e no ensino fundamental, reproduzem ferramentas tradicionais de propagação do racismo que perpetuam estereótipos raciais e culturais desde a primeira infância.

Em segundo lugar, a revisão integrativa de literatura está evidenciando que práticas antirracistas através das contações de histórias e/ ou estórias podem auxiliar, por um lado, na construção e na refutação de compreensões que fomentam as diferenças culturais e raciais através da promoção da empatia, da tolerância, do respeito, da igualdade e da equidade; e por outro lado, demonstram ser ações pedagógicas essenciais para a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos para crianças e adolescentes na contramão das representações do racismo que estão presentes no cotidiano escolar.

Terceiro, percebe-se com a revisão de literatura, leituras e fichamentos que as contações de histórias e/ ou estórias deverão ser utilizadas para a promoção da interculturalidade, da diversidade e de práticas pedagógicas antirracistas, através de livros infantis que representem: a) a diversidade racial, cultural e religiosa desde a primeira infância; b) experiências positivas de personagens negras, indígenas, ciganas, asiáticas, pcd's entre outras minorias; c) brincadeiras e jogos que promovam o questionamento de estereótipos e de preconceitos desde a educação infantil através da empatia e do respeito às diferenças nas literaturas, criando assim, ambientes interculturais com foco no enfrentamento ao racismo, ao estranhamento do "Outro" e a valorização de culturas que fogem ao

modelo eurocêntrico através da ludicidade.

Por fim, percebe-se que a compreensão de discursos produzidos nas histórias infantis contadas em sala de aula, livros paradidáticos, e atitudes docentes tanto ajudarão, quanto influenciarão o interesse, a confiança e o enfretamento da criança diante de situações problemas que envolvam o racismo estrutural (Santos, 1982) e seus nuances de violência que fazem parte dos cotidianos escolares, familiares e sociais (Zaluar, 1995).

CONCLUSÃO

Da revisão da literatura planejada a partir dos trabalhos de revisão integrativa planejados pelo cronograma da pesquisa, já se foram, até agora, analisados, fichados e resenhados: 11 artigos de periódicos específicos, 2 livros, 1 dissertações e 1 tese, os quais vêm permitindo-nos "olhar de dentro para fora" sobre a importância da presente pesquisa para estudantes de pedagogia que trabalharam no futuro com práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil desde a pré-escola até os anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, a leitura e a pesquisa inicial têm mostrado que a branquitude padronizada em práticas de ludicidade (jogos, brincadeiras e contação de histórias) continua a proporcionar que os antigos mecanismos de racionalidade dos "mesmos" permaneçam determinante na constituição dos processos de socialização na educação infantil desde a primeira escola.

Em destaque é importante destacar que as representações sociais do "Negro" em livros didáticos, alinhadas ao mito da primitividade do "Negro", fez com que proliferarem-se interpretações simbólicas e pejorativas do racismo na literatura infantil, de refutação aos gêneros literários de narrativas orais africanas/ amefricanas que não representam as culturas autóctones (Rosemberg, 1980) incisivamente relacionadas a imagens depreciativas e degradantes, inapropriadas para o universo da cosmovisão literária infantil e infanto-juvenil (Rosemberg, 1991).

Sob esta visão, observa-se que estas perspectivas epistemológicas eurocêntricas levaram, a presença marcante do racismo estrutural presente na racionalidade eurocêntrica dominante e marcante nas históricas infantis contadas nas escolas brasileiras, as quais reproduzem as estruturas do racismo advindas das relações coloniais (Cesaire, 1978; Santos, 1982) que tendenciam a desvalorizar – rotular e estigmatizar - as histórias infantis africanas e amefricanas a partir de interpretações racistas (Ki-Zerbo, 1972), recheadas por arranjos desintegradores da moralidade humana enquanto "negros

selvagens" pelo discurso do colonialismo (Munanga, 2001).

Por fim, sob esta visão, não se pode refutar que muitos paradigmas científicos que são ensinados, não são realmente compreendidos por crianças e adolescentes que vivenciam realidades sociais e culturais de poder que enrijecem seus corpos e que, como reflexo desta conjuntura, tendenciosamente, são coagidos a assumirem atitudes que vão de encontro as suas estruturas culturais e familiares (Souza, 2017). Ademais, o presente ensaio fortalece a certeza de que as práticas pedagógicas interculturais e antirracistas devem fazer parte de um constante e repetitivo processo de autorreflexão, tanto por parte dos docentes envolvidos na educação de crianças e adolescentes, quanto por parte do aparato técnico-administrativo das escolas (Oliveira; Nakamura, 2019).

De todo, ousamos acrescentar que as atuais práticas antirracistas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica, não podem ficar restritas aos meses de abril, de maio, de novembro, de dezembro, quanto comemoram-se os dias: dos Povos Originários Indígenas, dia dos Povos Ciganos, dia da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares e, finalmente, dia Nacional da Luta de Pessoas com Deficiência entre outras datas específicas. Muito mais do que isso, é fundamental que gestores e educadores se despertem para a necessidade de entrelaçarem o pensar pedagógico não apenas com brincadeiras lúdicas em dias e meses específicos, mas em práticas pedagógicas que envolvam o reconhecimento e o respeito ao outro durante todo o processo de educação escolar.

Em poucas palavras, é de extrema relevância social e educacional que a escola seja um espaço que valorize as culturas não eurocêntricas – africanas, afro-brasileiras, asiáticas, indígenas, ciganas entre outras - tendo como foco tanto a promoção da diversidade e da inclusão desde a educação infantil, bem como a desconstrução contínua e permanente de estereótipos e preconceitos motivados por questões étnico-raciais, ou seja, que a escola se torne um lugar de fomento da empatia e da compreensão, desde a primeira infância, com as diversidades.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação. Santa Maria**, v. 35, n. 01, p. 39-52, abr. 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; ABRAMOWICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola. Entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2014. ASANTE, Molefi Kete. "A Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar", p. 93-127. In: NASCIMENTO, E. L. Afrocetricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo negro, 2009.

AZEVEDO, Stella. **Meu tempo é agora** (Contos). São Paulo: Editora Oduduwa, 1993.

AZEVEDO, Stella; MARTINS, Cléo. **E daí aconteceu o encanto**. Salvador: Edição das autoras, 1988.

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. **Revue française de sociologie**, Paris 7 (3), 1966, p. 325-347.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20.12.96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução No 7, de 14 de dezembro de 2010** que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

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

BRITO, Maria Adriana Ribeiro de. **Estereótipos raciais: uma análise da percepção infantil após a contação de história do livro A Cor de Caroline**. 2024. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia EaD) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Nova Cruz, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/e5ceb976- 6118-470e-8dac-2fed887dbf9e.

CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva; MOREIRA, Adriana; PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da (Orgs.). **Epistemologias Afrorreferenciadas e suas Cenas**. São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira da; BROSTOLIN, Marta Regina (Orgs.). **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s).** Campo Grande, MS Ed. UFMS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAIRE, **Aimé. Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Coleção Passo-a-Passo Ciências Sociais. 1a. edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Cad. CEDES**,18 (43), Dez 1997, pp.26–37.

CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. 4a edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA JR., Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**. Volume 02, 2021.
CUNHA JR., Henrique. Metodologia afrodescendente de pesquisa. **Revista Ethnos**, São Paulo, ano 5, n.1, jun. 2008.

CUNHA JR., Henrique. Se eu fosse ensinar filosofias africanas, eu as ensinaria como a hermenêutica do bem viver. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 225, 2020.

EVANS, J. L.; MYERS, R.G.; ILFELD, E. M. **Early childhood counts: a programming guide on early childhood care for development**. Washington: World Bank. WBI Learning Resources Series, 2000. Disponível em :https://documents.worldbank.org/en/publication/documents reports/documentdetail/147671468739270514/early-childhood-counts-a-programming-guide-on-early-childhood-care-for-development.

FROBENIUS, Leo; FOX, Douglas C**. African Genesis: Folk Tales and Myths of Africa**. New York: Dover Publications, 2011 [original, 1937].

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. Tia, **Qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros.** Cuiabá: EDUMT, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Cad. **CEDES**,18 (43), Dez 1997, pp.8-25.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, no 80, março, 2008, p. 149-160.

IFADIREÓ, Miguel Melo et. al. Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho. Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático. **Id on Line Rev. Mult. Psic.,** vol.13, n.43, p. 1081-1104, 2019.

IFADIREÓ, Miguel Melo et. al. Ambivalências do racismo no contexto do terror direcionado às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes. **Brazilian Journal of Development**, 6(12), 95455–95480, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-146.

KAERCHER, Gládis. E por falar em literatura. In: KAERCHER, Gládis; CRAIDY, Carmem Maria (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88 KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Volume 1. Portugal: Publicações Europa- América, 1972.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8a ed., São Paulo: Atlas, 2017.

MELATTI, Delvair e MELATTI, Júlio C. A criança marubo: Educação e cuidados, pp. 291-301. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, no.143, vol. 62, jan./abril 1979.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 3. Ed. Brasília: Mistério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

OLIVEIRA, Simone Carvalho de; NAKAMURA, Eunice. Olhar e ouvir as crianças soba a perspectiva antropológica: significados das formas de comunicação de crianças na educação infantil. **Anais de XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología,** Lima/ Peru. Grupo de Trabajo 20a - Sociología de la Niñez, p. 136-149, 2019.

PENN, H. **Early childhood services: theory, policy and practice.** Bucks: Open University Press, 2000. Disponível em: https://ese.rice.edu/results/publication/index.jsp/Early_Childhood_Services_Theory_Policy_And_Practice.pdf.

PETERBEN, Wilhelm H. **Fächerverbindender Unterricht. Begriff - Konzept - Planung – Beispiele. Erziehung, Gesellschaft und Schule.** München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2a ed. Novo Hamburgo, Freevale, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção, p. 19-48. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DAMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância.** 2a edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113. Out.-nov., 2010, p. 1121-1136.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Tempo Brasileiro**, São Paulo, n. 63, p. 21-39, 1980.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.77, p. 25-34, 1991.

SANSONE, Lívio. Um Campo Saturado de Tensões: O Estudo das Relações Raciais e das Culturas Negras no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, no 1, 2002, p. 5-14.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75–80, jan. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/gsSWrZ9wdpnxhtJG6nsCqcf/?format=html&lang=pt.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educação e Pesquisa**, 47, p. 1-18, 2021.

SOUZA, Márcia Aparecida de. Escola e histórias infantis Afro. In Anais do **2º CONIF – Congresso de Interdisciplinaridade do Nordeste Fluminense**, ano 2017.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. Revista Tellus, Campo

Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a sociedade contra a escola. **33° Encontro Anual da Anpocs Caxambu**, 2009.

UNESCO. **World Education Forum 2000a**. Paris: EFA, 2000a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120058.

UNESCO. **World Education Forum 2000b**. Paris: EFA, 2000b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117.

UNICEF. **Child poverty in rich countries**. 2000. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/media/3296/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-18-Child-Poverty-Amidst-Wealth-2023.pdf.

WEBER, Martina. **Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterchiede**. Schule und Gesellhscaft 30. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 2003.

WORLD BANK**. Early Childhood Development 2000 - The World Bank and children**. Washington: World Bank Social Protection Human Development Network, 2000. Disponível em: www.worldbank.org/children.

ZALUAR, Alba. A aventura etnográfica: Atravessando barreiras, driblando mentiras, pp. 85-91. In: Adorno, Sergio (org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Sociologia/ Editora da Universidade/UFRGS, 1995.



A ESCOLA DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: PRÁTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Fernanda Mendonça Pereira[21]
Maria de Fátima Soares do Nascimento[22]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e a participação comunitária na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima, localizada na comunidade rural de Cacaré, município de São José de Piranhas–PB. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se na aplicação de questionários e na revisão de literatura voltada à análise da realidade da comunidade Cacaré. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com a gestora e um professor que atua também como liderança comunitária. Os resultados revelam grandes dificuldades estruturais, pedagógicas e de participação social. A gestora destacou a importância do diálogo, do respeito e da gestão democrática como princípios fundamentais para o fortalecimento da comunidade escolar. Já o professor enfatizou que as políticas públicas de educação ainda são majoritariamente voltadas ao meio urbano, deixando o campo em situação de vulnerabilidade. Além disso, observou-se que o individualismo e a falta de consciência política dificultam a construção de uma prática coletiva e emancipadora. Conclui-se que a escola do campo é um espaço essencial de resistência e transformação social, que precisa ser valorizado e fortalecido por meio de políticas públicas específicas, recursos adequados e ações que reconheçam a identidade, os saberes e a cultura camponesa.

Palavras-chave: escola; políticas públicas; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação do campo constitui-se como um importante espaço de luta e resistência, voltado à valorização dos saberes, práticas e identidades dos sujeitos que vivem e produzem no meio rural. Historicamente, as políticas educacionais brasileiras priorizaram as demandas urbanas, relegando as escolas do campo a uma condição de invisibilidade e precariedade. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como se organizam as práticas pedagógicas, a gestão escolar e a participação comunitária nas instituições situadas nas zonas rurais, uma vez que essas dimensões são determinantes para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

[21] Graduando do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal-UFCG, Mf536174@gmail.com;
[22] Graduando do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal-UFCG, nmariadefatima105@gmail.com

Este artigo tem como propósito analisar as práticas pedagógicas e a participação comunitária na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima, localizada na comunidade de Cacaré, município de São José de Piranhas–PB. A pesquisa buscou compreender de que maneira se estabelece a relação entre escola e comunidade, bem como os principais desafios enfrentados para a consolidação de uma educação do campo que reconheça os saberes e valores locais.

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, contemplando etapas de leitura, elaboração e aplicação de questionários à gestora escolar e ao líder comunitário da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima, localizada na comunidade Cacaré. O estudo envolveu momentos de análise, sistematização dos dados e revisão de literatura, e fundamentados em textos das disciplinas de Pesquisa em Educação, Introdução à Filosofia e História da Educação.

A partir de entrevistas realizadas com uma gestora e um professor que também exerce papel de liderança comunitária, a investigação procura refletir sobre o papel da escola como espaço de diálogo, participação e fortalecimento da identidade camponesa, evidenciando a importância das políticas públicas específicas para o campo e da efetiva valorização das comunidades rurais enquanto sujeitos de direitos e de transformação social.

VISITA A UMA ESCOLA DO CAMPO PARA CONHECER SEU HISTÓRICO, SUA ESTRUTURA, OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO DOCENTE E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Este texto foi elaborado como atividade avaliativa das disciplinas Pesquisa em Educação, Introdução à Filosofia e Fundamentos Históricos da Educação, pertencentes ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras. Utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados, buscamos desenvolver uma reflexão articulada, apresentando e analisando as respostas da gestora escolar e do professor/líder comunitário, organizadas em formato textual. As entrevistas foram realizadas no sítio Cacaré, situado no município de São José de Piranhas–PB.

A escola e a sua história: a escola foi fundada diante da necessidade da comunidade em ofertar educação aos seus moradores. A escola E.M.E.I.F. Joaquim Pereira Lima, localizada na Vila Produtiva Rural Cacaré, município de São José de Piranhas, estado da Paraíba, área de implantação do Projeto de Integração do Rio São Francisco com as bacias do Nordeste Setentrional. Foi fundada

em 5 de maio de 1999, ato de criação, Lei municipal n.º 198/1999 de 3 de novembro de 1999, a sua entidade mantenedora é o governo municipal. A origem do nome da escola se dá em virtude de uma homenagem feita a pedido do Senhor José Joaquim, doador do terreno para construção da escola, a seu avô o Senhor José Joaquim Pereira Lima. A escola tem localização acessível, situada às margens da PB 366. É vista pela comunidade com muito orgulho. Moradores e professores relatam a luta constante para manter a escola em funcionamento. Um professor da comunidade recorda: "Já vieram fechar a nossa escola, mas nós não saímos de dentro, não deixamos destruir a nossa escola." Esse depoimento revela o quanto a escola representa para todos.

As imagens a seguir apresentam registros fotográficos da escola em dois momentos distintos, passado e presente, permitindo observar as transformações estruturais e pedagógicas ocorridas ao longo dos anos, refletindo o processo de crescimento e consolidação da instituição no contexto da comunidade do Cacaré.



Figura 1: escola, E.M.E.I.F. Joaquim Pereira Lima, atualmente 2025



Figura 2: escola, E.M.E.I.F. Joaquim Pereira Lima, 2000

Saliente-se ainda que, a partir de 2024, a escola passou a funcionar em tempo integra para as

turmas dos Anos Finais e em tempo parcial para as demais etapas. Atualmente, oferece todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, além da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). No ano de 2024, estão matriculados 18 alunos na Educação Infantil, 66 nos Anos Iniciais, 94 nos Anos Finais, distribuídos em cinco turmas do 6.o ao 9.o ano, e 48 alunos na EJA, organizados em duas turmas.

A imagem abaixo apresenta uma linha do tempo que destaca os principais acontecimentos da história da escola, evidenciando os marcos mais relevantes da sua trajetória, desde a fundação até o período atual.

Figura 3: dados retirados do PPP da escola.



Desta forma, o público atendido pela escola é constituído, na sua quase totalidade, por educandos oriundos de classes sociais em situação de vulnerabilidade, predominantemente filhos de agricultores. Constata-se que a maioria de seus pais é analfabeta ou possui escolarização restrita, tendo iniciado, mas não concluído o ensino fundamental. Apenas uma minoria alcançou o ensino médio completo ou a formação em nível superior. Esse contexto socioeconômico e educacional reflete-se diretamente no desempenho dos estudantes, que chegam à escola com lacunas significativas, as quais se apresentam como desafios ao processo de ensino-aprendizagem.

Visto que, a escola integra-se a um dos saberes da comunidade: o saber das lutas. É esse saber que impulsiona a educação do campo, revelando a sua resistência e transformando- se em uma das suas maiores potencialidades: o desejo de uma escola que reconheça e atenda às suas necessidades reais. A luta da comunidade, nesse sentido, é pela valorização do povo do campo como sujeito de

saber, com identidade, história e a coragem de decidir os rumos da sua própria trajetória, uma luta pela emancipação. De acordo com Antônio, 2007, a expressão educação rural passou a ser substituída por educação do campo justamente para promover uma reflexão crítica sobre o trabalho camponês e as suas lutas. Lutas que continuam, que precisam continuar, em nome de uma educação comprometida com a qualidade de vida das populações do campo.

No primeiro momento, na universidade, conversamos com os professores, realizamos leituras e elaboramos as questões para o questionário. Em seguida, os professores selecionaram as perguntas que seriam utilizadas na aplicação.

No dia 22 de setembro, às 9h da manhã, fomos até a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima, situada na Vila Produtiva da Comunidade

Cacaré. Nessa ocasião, entrevistamos a gestora da escola e o líder comunitário, utilizando o questionário elaborado previamente.

No dia 23 de setembro, produzimos nossa tabela com a sistematização dos dados por meio de uma reunião no Google Meet, realizada às 18h.

Já no dia 25 de setembro, também às 18h, fizemos a seleção do nosso referencial teórico, com base em textos trabalhados nas disciplinas Pesquisa em Educação, Introdução à Filosofia e História da Educação.

Nos dias 26 e 27 de setembro, às 18h, novamente pelo Google Meet, realizamos a revisão de literatura. Este trabalho configura-se como uma revisão de literatura e apresenta uma abordagem qualitativa, descrevendo nossa experiência na comunidade.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DA OBSERVAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

Este tópico apresenta a sistematização dos dados obtidos por meio do instrumento de coleta de dados e das observações realizadas durante a pesquisa. Os entrevistados foram um professor e a gestora da instituição que serviu como campo de estudo neste trabalho.

Deste modo, quando aplicamos o questionário com a gestora e questionamos sobre os fatores essenciais para promover uma educação do campo mais justa e inclusiva, a gestora destacou: “Primeiramente, na parte física da escola, a produção de material específico e o fortalecimento da gestão democrática”. A escola funciona em tempo integral desde 2024; entretanto, o que se observa é a ausência de condições adequadas para esse funcionamento.

Não há espaço apropriado para a higiene básica das crianças e, quanto ao material didático, a escola não dispõe de livros suficientes para todos os estudantes. Além disso, os pais precisam arcar com os custos de apostilas elaboradas pelos próprios professores, o que evidencia, desde o início, o quanto a educação do campo tem sido negligenciada no município de São José de Piranhas.

Dessa forma, ao aplicarmos o questionário com a gestora e ao questioná-la sobre os fatores essenciais para a promoção de uma educação do campo mais justa e inclusiva, ela destacou que "primeiramente, é necessário investir na parte física da escola, na produção de material específico e no fortalecimento da gestão democrática". Paralelamente, a escola funciona em tempo integral desde o ano de 2024; contudo, observa-se a falta de condições adequadas para a efetivação desse modelo. Não há espaços apropriados para a higiene básica das crianças, e, quanto ao material didático, verifica-se a insuficiência de livros para todos os estudantes. Além disso, os pais precisam arcar com os custos de apostilas elaboradas pelospróprios professores, o que evidencia, desde o início, o quanto a educação do campo tem sido historicamente negligenciada no município de São José de Piranhas – PB.

Como argumenta Saviani (2007, p.15), "as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder". De fato, os jogos de poder estão presentes em nosso cotidiano e influenciam diretamente a vida social e educacional. Diante disso, emergem questionamentos fundamentais: a quem interessa o fechamento das escolas do campo? A quem interessa a formação de pedagogos com currículos universais, desvinculados da realidade rural? A quem interessa uma escola do campo que ofereça educação de qualidade aos filhos dos trabalhadores rurais? a oferta de uma educação voltada para o campo constitui, portanto, um ato político e um compromisso ético com os sujeitos camponeses, reconhecendo suas identidades, saberes e modos de vida. Assim, interesses que negam o acesso à educação no campo configuram-se como instrumentos de dominação e exclusão social. É contra essa lógica excludente que se impõe a luta por uma educação do campo emancipadora, comprometida com a autonomia, a justiça social e o fortalecimento das comunidades rurais.

Também observamos que a gestão da escola respondeu de forma superficial, sem apresentar muitos detalhes. Quando questionada sobre como seria uma escola em que o poder fosse distribuído de maneira equitativa, a gestora afirmou: "A gestão da escola é democrática e participativa. Ocorre a escuta de todos os envolvidos no processo de ensino". A sua resposta reforça a ideia de que a gestão se apresenta como democrática e pautada na escuta ativa, ainda que sem aprofundar como esses

princípios se materializam no cotidiano escolar.

Dessa forma, percebemos um aspecto relevante na resposta da gestora: em nenhum momento dialoga de forma direta com o discurso em defesa da educação nos territórios rurais ou com a perspetiva da escola do campo. A sua fala não evidência a especificidade desse contexto. Contudo, ainda assim, a gestora pontua aspectos importantes na sua argumentação.

Na medida em que, para Luckesi (1985) apud Tozoni-Reis (2009,p.08), "devemos pensar no conhecimento não só como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, mas também como uma necessidade para a ação e, ainda, como um elemento de libertação. Assim, ao discutirmos a educação do campo ou as escolas do campo, conceitos como integração entre comunidade e escola, defesa de uma educação mais justa no campo, valorização dos saberes da comunidade, cultura, identidade e especificidade local, bem como pensar com sensibilidade no homem e na mulher do campo, tornam se essenciais nos discursos de educadores e gestores. A partir disso, é possível analisar a realidade e identificar ferramentas por meio das quais se possa lutar por uma escola que promova qualidade de vida à comunidade. Pensar a educação do campo, portanto, é também refletir sobre a libertação das estruturas de opressão que historicamente marcaram esses territórios.

Todavia ao professor, que também exerce papel de líder comunitário, percebemos nas suas falas uma ligação direta com o lugar onde vive, o que contribui positivamente para a compreensão da realidade local. Como ele argumenta: "Inicialmente, é preciso que as políticas públicas se voltem para a educação do campo, porque todas as políticas atualmente destinadas à educação funcionam mais a nível de programas urbanos, esquecendo a realidade rural". Um ponto importante destacado por ele é a necessidade de políticas especificamente direcionadas ao campo, que cheguem efetivamente até a população rural. Além disso, ressalta-se a importância da participação coletiva para a efetivação dessas políticas. Nas falas do professor/líder comunitário, percebe-se que o campo começa a se revelar em sua complexidade, e os problemas que o afetam aparecem de maneira mais concreta e incisiva.

Assim, outra questão apresentada ao líder comunitário, relacionada ao poder centrado numa única pessoa, recebeu a seguinte resposta:

> Essa relação ela tem que ser igual, a questão da liderança da comunidade a gente não pode entender como alguém que tem o poder ou controle sobre a comunidade, mas alguém que esta ali para articular a comunidade para que ela possa explorar seus potenciais, para que os membros da comunidade dentro da suas questões especificas explorar seu potencial e contribuir para que a comunidade se desenvolva.

Ainda por cima, a liderança comunitária compreende que o poder e as decisões não devem

estar concentrados em uma única pessoa, mas sim distribuídos de forma democrática. Todos os membros da comunidade devem ter voz e participação, o que contribui positivamente para o fortalecimento coletivo e o bem-estar da comunidade.

Acrescenta-se que, no livro Poder e Política (capítulo 1, unidade 4) da obra Filosofia: Experiência do Pensamento, o autor argumenta que a política deve ser compreendida como uma reflexão voltada para a organização da comunidade e a satisfação de suas necessidades coletivas. Essas concepções remontam à Grécia Antiga, especialmente aos pensamentos de Platão e Aristóteles, que concebiam a política como um instrumento essencial para a vida em sociedade e o bem comum.

Com o passar do tempo, entretanto, a sociedade foi se distanciando do verdadeiro sentido da política, reduzindo-a, muitas vezes, a um campo de atuação restrito aos profissionais da área. No entanto, a filosofia evidencia que todo ser humano é, por natureza, político e histórico. Dessa forma, ao escolher não participar da vida comunitária, o indivíduo acredita permanecer neutro, mas, na realidade, contribui para o fortalecimento dos grupos que detêm o poder.

A partir da análise das experiências e depoimentos coletados no sítio Cacaré, evidencia-se que a educação do campo está ligada à realidade social, cultural e econômica da comunidade, exigindo uma abordagem que valorize os saberes locais, a participação coletiva e a gestão democrática. A escola representa não apenas um espaço de aprendizado formal, mas também um território de luta e resistência, onde se articulam as demandas da comunidade por reconhecimento, cidadania e emancipação.

Observa-se que, apesar das iniciativas de implementação do ensino em tempo integral e das políticas de gestão participativa, ainda persistem desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, recursos didáticos insuficientes e a necessidade de políticas públicas efetivas voltadas para o campo. A liderança comunitária e o engajamento dos professores surgem como elementos centrais para enfrentar essas dificuldades, promovendo a participação e o fortalecimento coletivo.

Por fim, este estudo reforça que pensar a educação do campo é pensar a educação como instrumento de transformação social. É compreender que a escola não atua isoladamente, mas se insere em um contexto histórico e político, em que os jogos de poder influenciam diretamente as condições de ensino-aprendizagem. A luta por uma educação justa, inclusiva e emancipadora permanece como um desafio coletivo, que exige compromisso tanto da comunidade quanto dos gestores e educadores.

ENTREVISTA COM PROFESSORES OU GESTORES.

ENTREVISTA COM PROFESSORES OU GESTORES QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO PARA CONHECER SUAS EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

GESTORA DA ESCOLA

Perguntas	Respostas
1 - Quais transformações políticas seriam necessárias para garantir uma educação do campo mais justa e inclusiva?	Primeiramente na parte física da escola, produção de material especifico. Fortalecimento da gestão democrática
2 - Como seria uma escola em que o poder fosse distribuído de forma mais equitativa?	A gestão da escola ela e democrática e participativa. Ocorre a escutativa de todos os envolvidos no processo de ensino.
3 - Você acredita que os estudantes possuem espaço real de participação e influência nas decisões escolares?	Sim, mas não são todos que se interessam em participar.
4 - De que maneira a comunidade pode assumir maior protagonismo nas instâncias de poder da escola?	Participando das decisões, aqui na escola tem o programa educação em família, onde a comunidade participa das decisões escolares.
5 - Quais ações políticas e valores éticos são indispensáveis para a boa convivência entre alunos, professores e gestores no cotidiano escolar?	Respeito, empatia, dialogo, politicas de equidade e gestão democrática. Acredito que toda escola tem que ter isso.
6 - De que maneira a política pode ser praticada na escola de forma ética e democrática?	Ter dialogo, a escola deve ensinar os alunos a ter o conhecimento de como exercer seu papel de cidadão.
7 - De que forma a comunidade escolar participa dos processos de decisão?	Através de reuniões, a escola manda um oficio para os pais convocando uma reunião e também tem o programa educação em família.
8 - Quais são os principais desafios políticos enfrentados quando se tenta promover a participação política ativa dos estudantes na escola e na comunidade?	Falta de motivação dos alunos e da família, eles não tem interesse em participar.
9 - Como a escola do campo se relaciona com a comunidade local em termos de decisões, projetos e convivência?	Através do dialogo, eventos e projetos

A gestora defende uma educação do campo baseada na gestão democrática, no diálogo e na

participação coletiva. Entretanto, reconhece que a falta de engajamento dos estudantes e das famílias ainda é um entrave. Para avançar, é necessário melhorar as condições físicas e pedagógicas das escolas rurais, garantir materiais adequados e fortalecer o protagonismo comunitário e estudantil na construção de uma educação mais justa e inclusiva.

ORGANIZAÇÃO DE RODAS DE CONVERSA COM LIDERES DA COMUNIDADEPARA DISCUTIR PRÁTICAS EDUCATIVAS, DESAFIOS POLÍTICOS E VALORES ÉTICOS QUE ORIENTAM A VIVÊNCIA COMUNITÁRIA NO TERRITÓRIO.

O PROFESSOR/LIDER COMUNITÁRIO

Perguntas Respostas	Perguntas Respostas
1 - Quais transformações políticas seriam necessárias para garantir uma educação do campo mais justa e inclusiva?	Inicialmente, é preciso que as políticas públicas se voltem para a educação do campo, pois, atualmente, as políticas voltadas à educação funcionam, em sua maioria, como programas preocupados com a realidade urbana, esquecendo a rural. Precisamos, portanto, de políticas específicas para o campo, que atendam às necessidades das escolas do campo e respeitem seus princípios. É fundamental que essas políticas compreendam e valorizem os fundamentos da educação do campo, garantindo recursos para sua efetivação, pois não adianta apenas criá-las sem destinar recursos que assegurem sua concretização.
2 - Para você, política é apenas a atuação de governantes ou é também uma prática cotidiana da comunidade?	Não. A política deve ser compreendida como uma relação de poder; não podemos entendê-la apenas como uma ação do governo. Quando temos programas voltados para a educação, isso sim é uma ação governamental, pois o governo cria esses programas e, muitas vezes, os extingue quando deseja**.**
	quando é a política de verdade, não se trata apenas de interesses individuais, mas de uma relação de poder e pertencimento da comunidade. Nesse caso, não há como quebrar essa relação, pois ela garante continuidade. A política deve ser entendida como uma ação de governo, mas a comunidade também precisa fazer parte dela para assegurar essa continuidade. Os governos passam, mudam, mas, quando a política é pensada de forma

	coletiva, ela garante permanência.
3 - Como se dá a relação entre líder comunitário e demais membros?	Essa relação precisa ser equilibrada. A liderança da comunidade não deve ser vista como alguém que detém poder ou controle sobre os demais, mas como alguém que está ali para articular a comunidade, estimulando-a a explorar seus potenciais. Cada membro, dentro de suas especificidades, deve desenvolver suas capacidades e contribuir para o crescimento e o desenvolvimento coletivo da comunidade**.**
4 - De que forma a política interfere na forma de organização de sua comunidade?	Pensando na política partidária, ela atrapalha mais do que ajuda. As políticas partidárias, hoje, vivem da mídia: tudo aquilo que não gera visibilidade, elas não valorizam. Os políticos enxergam o campo como um espaço que não oferece esse tipo de divulgação. Por outro lado, quando pensamos na política em si, enquanto relação de poder, ela contribui, pois a comunidade precisa estar organizada politicamente para reivindicar suas demandas e lutar pelo que é necessário para o seu avanço.
5 - Quais dificuldades relacionadas à política e à ética você encontra enquanto liderança comunitária?	Ainda é uma questão de individualismo. Percebemos que, dentro das comunidades, ainda existem pessoas que priorizam o interesse individual. A política, por sua vez, muitas vezes funciona dessa maneira, atendendo a interesses particulares para manter certo controle eleitoral e político na região.
6- De que maneira a política pode ser praticada na escola de forma ética e democrática	Partindo da ética como princípio, tudo deve começar em si mesmo, fazer o certo porque é certo, e não porque outra pessoa diz que é. Esses valores de convivência na comunidade, o respeito ao outro pelo que ele é e a questão da partilha, são princípios importantes a serem preservados dentro da comunidade.
7 - Quais são os principais desafios enfrentados quando se tenta promover a participação política ativa dos moradores?	Ainda existe muito essa postura individualista, e eu insisto nisso, pois é um desafio que precisamos enfrentar: superar essa individualidade.
	A ideia de que “eu vou resolver apenas o meu problema” ainda é um ponto muito forte, mesmo com os avanços que tivemos. Outra questão é que muitos ainda acreditam que as coisas devem ser resolvidas sem a sua participação, esperando que alguém faça ou resolva por eles. Acho que esse é um ponto que precisa ser superado. É necessário avançar para que todos os membros da comunidade

	compreendam que os problemas existentes não são responsabilidade apenas da liderança, mas que cada um também pode contribuir para que sejam resolvidos.
8 - Quais desafios políticos mais afetam a realidade da comunidade local?	A falta de vontade de resolver as coisas é evidente, porque, se formos analisar ao pé da letra, os problemas atuais do campo e da comunidade são questões que poderiam ser solucionadas. São problemas pequenos, mas falta interesse por parte dos governantes em resolvê-los. Infelizmente, muitos dos que estão à frente da política, ou melhor, da gestão pública, que nem sei se podemos realmente chamar de gestão, ainda agem com muita individualidade. Quando falo de forma individual, é porque dentro da política existe esse jogo de interesses, no qual se resolve o problema individual de alguém e essa pessoa acaba ficando presa a quem a ajudou; e o grupo ligado a essa pessoa também se mantém preso a esse vínculo. Isso é um desafio que enfrentamos. Nós, por sermos reassentados pelo programa do governo federal, por meio do Projeto de Integração do Rio São Francisco, sempre enfrentamos uma grande barreira: a de ver nossos problemas não serem resolvidos justamente por causa dessa condição de reassentamento.
9 - Como você entende a relação entre política e a vida cotidiana dos camponeses dessa comunidade?	Os moradores ainda entendem a política apenas como política partidária. Eu não percebo que eles compreendam que a política é uma relação de poder. Muitas vezes, essa falta de entendimento dificulta o processo, pois permite que os gestores se beneficiem dessa situação.
10 - Na sua opinião, quais são os maiores desafios para equilibrar poder, política e ética na vida comunitária.	**E fazer entender o que são esses três conceitos:** o que é poder, o que é política e o que é ética. Como posso compreender que essa política é uma relação de poder, que eu também detenho esse poder como membro da comunidade, e como devo agir com ética, pensando no coletivo, de forma correta, e não de maneira individualista.

A entrevista evidência a importância de compreender a política como uma relação de poder. O entrevistado destaca que, nas comunidades, ainda prevalecem o individualismo e a falta de entendimento sobre o papel político da coletividade.

Conclui-se que a liderança comunitária deve atuar como articuladora, e não como alguém que exerce poder sobre os demais, colaborando para a participação de todos na busca por resoluções e melhorias. A ética é vista como um princípio indispensável, devendo partir de cada indivíduo, com base no respeito, no compartilhamento e no convívio comunitário. Portanto, as políticas públicas voltadas à educação precisam considerar as especificidades do campo, garantindo recursos e continuidade, para que realmente promovam avanços e valorizem os saberes e as necessidades das comunidades rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas e da participação comunitária na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima evidencia que a educação do campo continua enfrentando inúmeros desafios, apesar dos avanços alcançados em termos de estrutura e ampliação do atendimento escolar. A pesquisa revelou que a efetivação de uma educação do campo justa e inclusiva depende não apenas de melhorias físicas ou pedagógicas, mas principalmente do fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Ficou evidente que o diálogo, o respeito e a gestão democrática são pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma escola comprometida com os valores coletivos e com a transformação social do campo. Contudo, a ausência de políticas públicas específicas e o predomínio de ações voltadas para o meio urbano continuam limitando o potencial emancipador das escolas do campo.

Além disso, o individualismo e a falta de consciência política ainda presentes em parte da comunidade constituem obstáculos para a construção de uma prática educativa realmente participativa. Assim, é imprescindível que as políticas educacionais reconheçam o campo como um espaço de produção de saberes e de cidadania, assegurando recursos e estratégias que promovam a valorização da identidade camponesa.

Conclui-se, portanto, que a escola do campo deve ser vista como um espaço de resistência, diálogo e fortalecimento da coletividade, onde a educação atua como instrumento de transformação social e de consolidação da autonomia das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 177-195, 2007.

PODE E POLÍTICA. Capítulo 1, unidade 4, do livro Filosofia: Experiência do Pensamento.(texto sem informações para fazer referência).

SAVIANI, Dermeval. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE S.A., 2009.

O SABER-FAZER CAMPONÊS EM BAIXIO-CE: A AGRICULTURA FAMILIAR COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E FUNDAMENTO DE UMA ECOPEDAGOGIA POPULAR

Giulia Frade Ricarte Augusto [23]
Marques Henrique de Sousa [24]
Mara Edilara Batista de Oliveira [25]

RESUMO

O presente artigo analisa o modo de vida da agricultura familiar camponesa no município de Baixio-CE sob a perspectiva da decolonialidade, buscando compreender suas práticas de produção e reprodução social como um saber-fazer legítimo e popular e uma prática de resistência frente ao modelo hegemônico do agronegócio. Argumenta-se que a lógica camponesa, ao priorizar a sustentabilidade e a qualidade de vida sobre a acumulação capitalista, constitui um fundamento prático da Ecopedagogia e da Educação Popular. A pesquisa, de natureza qualitativa com abordagem em entrevistas, descreve a relevância desse modo de produção, os desafios enfrentados, como a escassez hídrica, e as estratégias de fortalecimento local. Os resultados evidenciam que a resistência camponesa é uma luta pela afirmação de um conhecimento local que integra o cuidado com a terra, a justiça ambiental e a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e decolonial para o território..

Palavras-chave: Ecopedagogia; Saberes Populares; Agricultura Familiar; Decolonialidade; Educação Popular.

INTRODUÇÃO

A agricultura familiar camponesa no Brasil, e particularmente no semiárido nordestino como em Baixio-CE, representa muito mais do que um setor da economia rural. É, fundamentalmente, um modo de vida, um sistema de valores e uma matriz cultural que se constituiu ao longo de séculos em profunda relação com o território. O modo como essas comunidades produzem seus próprios alimentos, gerenciam seus recursos e mantêm suas tradições é uma verdadeira herança de saberes populares. Tais saberes não são meras coleções de técnicas antigas, mas sim um conhecimento

[23] Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, giulia.frade@estudante.ufcg.edu.br;
[24] Graduando em Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, marquessousa3@gmail.com;
[25] Doutora/Professora do curso em Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, mara.edilara@professor.ufcg.edu.br.

situado, testado e aprimorado pela experiência contínua com as condições edafoclimáticas extremas do Semiárido. Essa sabedoria se manifesta como uma complexa racionalidade que organiza a vida, a produção e a reprodução social.

Historicamente, a importância da agricultura familiar para a segurança alimentar e a economia local é inegável, sendo um dos pilares da própria subsistência do campesinato nordestino. Contudo, essa forma de produção está sob constante pressão e ameaça. Por um lado, o modo de produção capitalista, representado pelo agronegócio e seus interesses globais, tenta moldar as políticas públicas e os mercados com o objetivo de homogeneizar e controlar a produção, muitas vezes desvirtuando o sentido político e social da vida no campo. O pacote tecnológico do agronegócio, baseado em sementes geneticamente modificadas, insumos químicos e monocultura irrigada, entra em choque direto com a lógica da diversificação e da convivência com a seca, características essenciais do modo de produção camponês.

Essa pressão impõe ao camponês uma resistência diária, que não se limita a lutar por crédito ou assistência técnica, mas sim a afirmar a legitimidade de sua própria lógica. É uma luta pela preservação da diversidade cultural, das especificidades regionais e da identidade camponesa frente à lógica homogeneizadora e destrutiva do capitalismo avançado.

Neste sentido, o presente artigo propõe uma análise que transcende a dimensão estritamente econômica da agricultura familiar. Busca-se compreender as estratégias de produção e reprodução da vida em Baixio-CE como a afirmação de um saber-fazer distinto, uma forma de conhecimento prático que se opõe ao modelo hegemônico. A persistência dessas famílias, que buscam reproduzir seu modo de vida priorizando a sustentabilidade e a qualidade de vida sobre a acumulação, configura-se como um ato de resistência cultural e política. Ao valorizar práticas de baixo impacto e adaptadas ao clima, as comunidades de Baixio-CE demonstram uma ética de cuidado intrínseca ao território, o que as conecta diretamente aos princípios da Ecopedagogia.

A partir desse contexto, o estudo se ancora no referencial da Decolonialidade para criticar a matriz de poder que invisibiliza os saberes do Sul Global e para valorizar o conhecimento camponês como um caminho para a soberania e a emancipação. Diante disso, o objetivo central deste trabalho é descrever a relevância desse saber-fazer camponês em Baixio-CE, abordando seus desafios e perspectivas, e demonstrar como ele se alinha aos princípios da Ecopedagogia e da Educação Popular, valorizando o saber local como um contraponto legítimo ao conhecimento que marginaliza e oprime. A questão central que orienta esta análise é: De que forma o saber-fazer da agricultura camponesa em Baixio-CE se manifesta como uma prática de resistência e um fundamento para uma Pedagogia

Popular?

O artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução expandida, a Seção 2 apresenta a fundamentação teórica, discutindo os conceitos de campesinato (Racionalidade e Economia Moral), Decolonialidade (Colonialidade do Poder, do Saber e do Território) e a articulação entre Ecopedagogia e Educação Popular. A Seção 3 detalha o caminho metodológico qualitativo adotado, explicitando o estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo. A Seção 4 discute os resultados, analisando o saber-fazer do Baixio como materialização da resistência, sustentabilidade e Decolonialidade do Ser. Por fim, a Seção 5 apresenta as Considerações Finais e as reflexões que encerram o estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A DECOLONIALIDADE DO SABER E A PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA

O presente trabalho busca ancorar a análise da agricultura camponesa de Baixio-CE em um referencial teórico que rompa com a visão puramente econômica e abra espaço para as dimensões sociais, culturais e, sobretudo, epistêmica do campesinato. Assim, este referencial se estrutura em torno de quatro pilares conceituais intimamente ligados, que fornecem as lentes necessárias para interpretar o saber-fazer local como um ato de resistência: o Campesinato como Categoria de Resistência, a Decolonialidade do Saber e do Território, e a articulação entre Ecopedagogia e Educação Popular.

2.1 O CAMPESINATO: RACIONALIDADE PRÓPRIA, ECONOMIA MORAL E A LUTA PELA AUTONOMIA

A persistência do campesinato no Nordeste brasileiro não é um anacronismo, mas sim a expressão de uma racionalidade socioeconômica e cultural alternativa ao modo de produção dominante. O sociólogo Teodor Shanin (2008) estabeleceu que a lógica camponesa se diferencia radicalmente da capitalista, pois sua prioridade não é a acumulação de capital, mas sim a reprodução social da unidade familiar.

Essa prioridade manifesta-se no conceito de Economia Moral do camponês. A estratégia camponesa não é orientada pelo lucro máximo, mas sim pela aversão ao risco. A diversificação da produção e a não-especialização são, portanto, táticas racionais de minimização de riscos e de garantia

da subsistência em ambientes instáveis e vulneráveis, como o Semiárido. Shanin sintetiza essa ética:

> O camponês opera em um mundo onde a lógica de sobrevivência do grupo familiar precede a lógica do lucro. A prioridade de evitar o risco de fome está acima da maximização do ganho. É por isso que eles continuam a existir, priorizando a sustentabilidade e a qualidade de vida sobre a acumulação capitalista (SHANIN, 2008, p. 110).

Essa resistência de natureza econômica tem profunda implicação política. Carvalho (2009) argumenta que o modo de produção capitalista, por meio do Estado, tenta se apropriar e esvaziar o sentido político do campesinato ao criar políticas que fortaleçam a integração ao mercado em condições desiguais. A luta do camponês é, assim, para que sua própria racionalidade de produção seja reconhecida. Trindade (2015) situa o conflito como a luta pela afirmação da lógica camponesa contra a força homogeneizadora do capitalismo. O modo de vida em Baixio-CE, ao manter práticas agrícolas herdadas e adaptadas, é a própria negação dessa homogeneização e a afirmação de um projeto de vida para além do capital.

2.2 DECOLONIALIDADE DO SABER: A CRÍTICA À COLONIALIDADE E A AFIRMAÇÃO DOS SABERES POPULARES

A resistência camponesa deve ser analisada, inequivocamente, através da chave da Decolonialidade. Este campo teórico, oriundo do pensamento latino-americano, busca desmantelar a persistência das estruturas de poder coloniais que estruturam a sociedade. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) define que "a colonialidade do poder está estruturalmente articulada às formas de produção e de controle da subjetividade, da cultura e, muito especialmente, do conhecimento" (p. 540).

No contexto brasileiro, César (2023) reforça que a luta decolonial na educação do campo exige o reconhecimento do saber-fazer local como conhecimento válido, quebrando esse silenciamento. O que se observa em Baixio é a manifestação de um saber popular que é sistematicamente subalternizado pela lógica técnico-científica do agronegócio e de políticas públicas inadequadas.

A crítica decolonial não é apenas teórica, ela é urgente para o Semiárido. Quando os técnicos insistem em pacotes tecnológicos que demandam grandes quantidades de água e insumos, eles desconsideram o saber milenar da convivência com a seca. O modo de vida em Baixio, ao afirmar técnicas próprias de manejo da água e do solo, constitui uma opção epistêmica decolonial e uma recusa ativa à subalternização imposta pelo modelo técnico hegemônico.

2.3 COLONIALIDADE DO TERRITÓRIO E A QUESTÃO DA JUSTIÇA AMBIENTAL

A afirmação do saber camponês está profundamente ligada à luta pela autonomia sobre o território. O geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) é essencial para entendermos essa dimensão, ao discutir a colonialidade do poder territorial, como a disputa constante pela apropriação dos recursos naturais e a imposição de um sentido único para o espaço. Porto-Gonçalves (2006) estabelece oposição entre a visão capitalista, que reduz o território a um recurso produtivo (terra e água, passíveis de mercantilização), e a visão camponesa, que defende o território-existência: um espaço de pertencimento, de enraizamento de práticas e de produção de vida, onde a natureza e a cultura são indissociáveis.

> O território, para os povos e comunidades tradicionais, não é uma área a ser dominada, mas um lugar de pertencimento e de enraizamento de suas práticas e conhecimentos. A natureza e a cultura se encontram indissociadas no cotidiano desses grupos (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 58).

Essa luta territorial está intrinsecamente ligada à Justiça Ambiental. A escassez hídrica em Baixio, por exemplo, deve ser lida não apenas como um problema climático, mas como uma manifestação da injustiça ambiental que nega aos camponeses o direito de gerir seus próprios recursos hídricos com base em seus saberes tradicionais e em práticas sustentáveis. Guimarães (2004) reforça a necessidade de relacionar a dimensão ambiental na educação para reverter essa lógica predatória. A defesa do modo de produção local é, portanto, uma defesa do território como espaço de construção de saber e de resistência à lógica extrativista. Roseli Caldart (2009) complementa essa visão, ao colocar a defesa do território como a própria base para o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

2.4 ECOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO POPULAR: A PRÁXIS DO CUIDADO E DA CONSCIENTIZAÇÃO

O modo de vida camponês, enquanto resistência decolonial e reprodução social, materializa a ética do cuidado com a vida, que é o princípio central da Ecopedagogia. O conceito, defendido por Moacir Gadotti (2000), propõe que a educação deve ter o planeta como uma ‘‘casa comum’’.

Leonardo Boff (2003) afirma essa perspectiva ao centrar o debate na Ética do Cuidado,

entendida como uma atitude de profunda consideração pelo planeta e pela vida. Boff afirma que o cuidado não é apenas uma virtude moral, mas uma necessidade ontológica para a sobrevivência.

> O cuidado não é uma virtude entre outras. É a atitude fundamental que permite ao ser humano fazer-se presente no mundo, orientando seu ser a partir de uma atitude de solicitude e responsabilidade (BOFF, 2003, p. 33).

A subsistência camponesa, que equilibra produção e conservação, é a Pedagogia da Terra em funcionamento prático. O processo pelo qual o saber-fazer é transmitido e recriado na comunidade de Baixio-CE se insere na Educação Popular, cunhada por Paulo Freire. Para Freire, a educação é práxis, que é a união inseparável entre reflexão e ação, e tem como objetivo a conscientização. A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, pela qual os sujeitos históricos (os camponeses) revelam as causas de sua situação de opressão e se engajam na transformação da realidade. Esse processo é necessariamente dialógico. A Educação Popular, portanto, é a pedagogia da libertação, que instrumentaliza o camponês a ler o seu mundo (a seca, a subalternização do saber) de forma crítica e a agir sobre ele.

As estratégias de resistência em Baixio são atos de práxis libertadora. O modo de produzir é, em essência, o conhecimento em ação, que se reflete na capacidade da comunidade de encontrar soluções sustentáveis para a vida. A valorização dos saberes camponeses, nesse sentido, não é apenas um ato de reconhecimento cultural, mas um caminho necessário para se alcançar a justiça ambiental e social, integrando o cuidado com o planeta à luta pela emancipação humana e o desmantelamento das relações coloniais de poder ambiental e social., integrando o cuidado com o planeta à luta pela emancipação humana.

3 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi conduzido sob um paradigma qualitativo, o qual se mostra o mais adequado para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e epistêmicos que envolvem a resistência da agricultura familiar camponesa em Baixio-CE. Conforme preconiza Gil (1999), a pesquisa exige um processo formal e sistemático, e a opção por uma abordagem qualitativa permite ir além dos dados quantificáveis, capturando o significado e a complexidade do saber-fazer camponês.

A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, buscando maior familiaridade com o problema da manifestação da Decolonialidade e da Ecopedagogia no cotidiano do Baixio, ao mesmo

tempo em que descreve as práticas e os desafios locais. O rigor metodológico foi garantido pela triangulação entre dados bibliográficos, a revisão da literatura e a coleta de dados primários. A fundamentação teórica robusta, delineada na Seção 2, serviu como as categorias de análise para a interpretação dos dados de campo, conectando os saberes locais aos conceitos de Decolonialidade e Ecopedagogia. A pesquisa adotou o formato de estudo de caso no município de Baixio-CE, com foco em agricultores familiares que vivem sob a lógica de reprodução social do campesinato.

A coleta de dados primários ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, instrumento crucial para acessar a "voz" do campesinato e captar o significado político e cultural de suas práticas, aderindo ao princípio do diálogo horizontal da educação popular. O roteiro de entrevistas foi rigorosamente estruturada para transcender a dimensão econômica, abrangendo questões sobre técnicas de manejo da terra e da água, formas de transmissão do conhecimento (Educação Popular) e a percepção dos conflitos com modelos externos (Colonialidade do Poder). A coleta de dados buscou, assim, captar a lógica teórica de reprodução defendida por Trindade (2015). Subsequentemente, o tratamento dos dados, após a transcrição literal das entrevistas, foi realizado por meio da Análise de Conteúdo Qualitativa. Esta etapa iniciou-se com a pré-análise, envolvendo uma leitura flutuante do material para confirmar sua relevância. Em seguida, foi realizada a exploração do material, que consistiu na codificação dos textos, dividindo-os em unidades de análise e estabelecendo eixos temáticos.

Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, no qual as narrativas dos agricultores foram confrontadas de forma sistemática com as categorias teóricas derivadas dos pilares conceituais (por exemplo, as falas sobre a relação com a terra e as políticas governamentais foram organizadas em categorias como ‘‘Racionalidade Camponesa’’ ‘‘Ética do Cuidado’’ e ‘‘Crítica à Colonialidade’’).

Em seguida, foi realizada a exploração do material, que consistiu na codificação dos textos, dividindo-os em unidades de análise e estabelecendo eixos temáticos. Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, no qual as narrativas dos agricultores foram confrontadas de forma sistemática com as categorias teóricas derivadas dos pilares conceituais (por exemplo, as falas sobre a relação com a terra e as políticas governamentais foram organizadas em categorias como ‘‘Racionalidade Camponesa’’, ‘‘Ética do Cuidado’’ e ‘‘Crítica à Colonialidade’’).

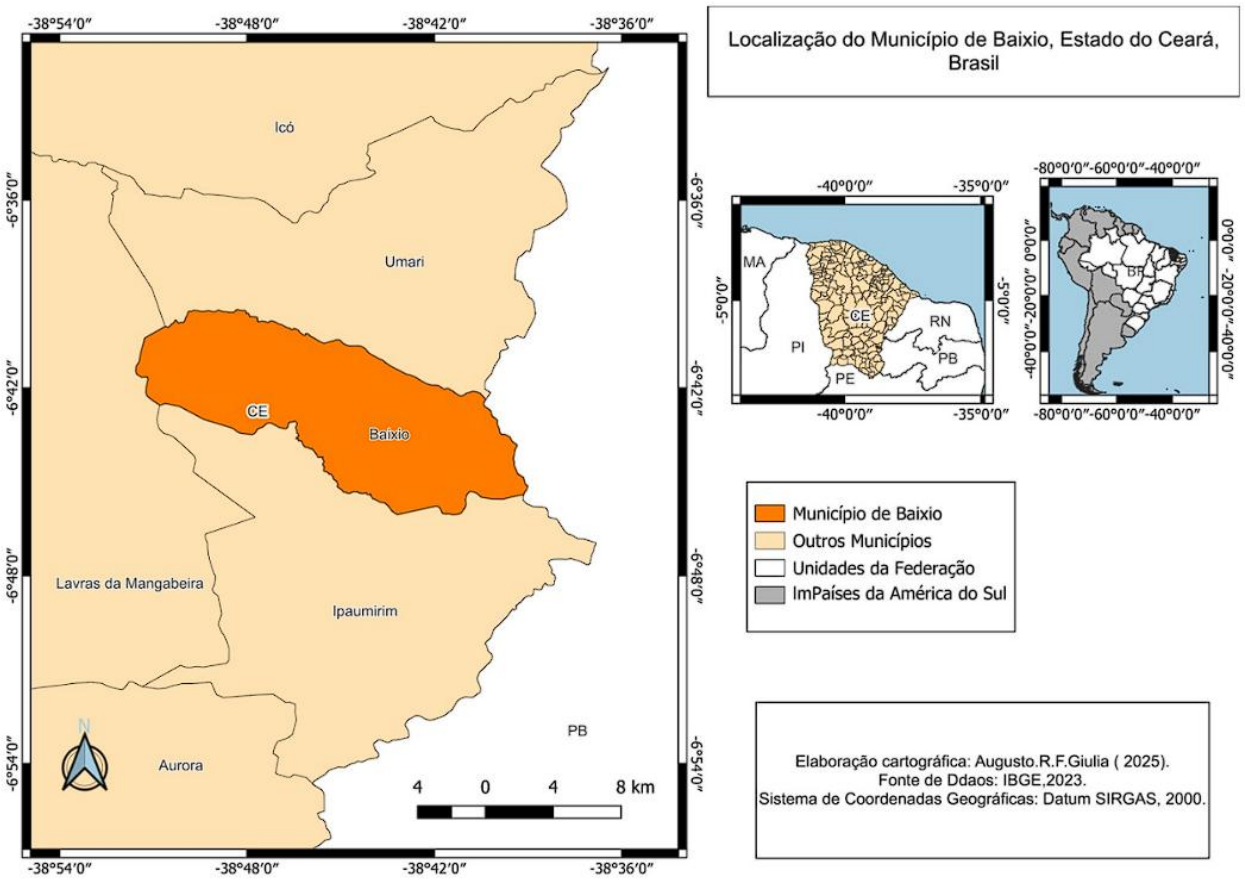
Esse procedimento metodológico garantiu que o estudo atingisse o objetivo de descrever e analisar a resistência camponesa sob um olhar crítico e consistente, em plena aderência aos critérios de rigor exigidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados de campo, confrontada com o arcabouço teórico sobre campesinato, Decolonialidade e Ecopedagogia, permitiu identificar as manifestações do saber-fazer camponês como um projeto político e pedagógico de resistência em Baixio-CE. Os resultados são aqui apresentados e discutidos, a partir da contextualização do território e da análise das práticas locais.

O município de Baixio está inserido no Semiárido cearense, uma região marcada por características edafoclimáticas singulares, como longos períodos de estiagem e solos cristalinos de baixa profundidade. A localização do município no contexto do estado do Ceará e do Nordeste é essencial para situar o estudo na realidade do Semiárido brasileiro.

Figura 1. Localização do Município de Baixio, Estado do Ceará, Brasil.

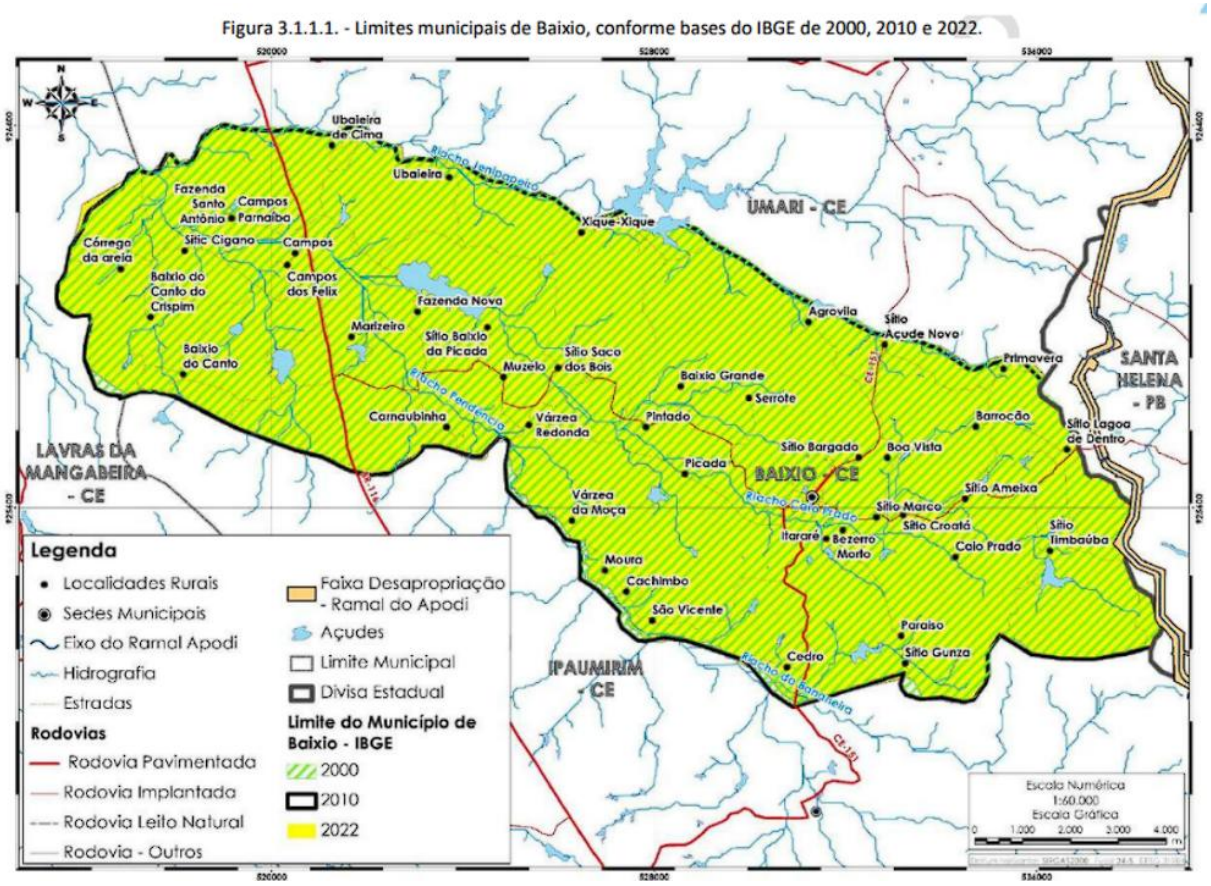


Fonte: Elaboração cartográfica: Augusto, R.F.Giulia (2025). Fonte de Dados: IBGE, 2023.

Internamente, a maior parte da produção agrícola local ocorre em áreas de Baixio, nome que

a comunidade dá às várzeas e depressões do terreno onde a água se acumula por mais tempo, garantindo o cultivo mesmo fora do período chuvoso. A relevância da área de estudo, portanto, é indissociável da luta pela gestão hídrica, crucial para a manutenção do Território-Existência camponês. Para maior detalhe do cenário de estudo e suas localidades rurais, utiliza-se o mapa de limites municipais:

Figura 2. Limites Municipais de Baixio, conforme dados do IBGE de 2000, 2010 e 2022.



Fonte. Elaborado pela CMT Engenharia, com base em dados cartográficos do IBGE, 2022.

Apesar da resiliência dos agricultores em manejar a escassez, a fragilidade hídrica torna-se a expressão mais clara da Injustiça Ambiental e da Colonialidade do Território. A escassez de água, que é natural, é agravada pela omissão ou pela ineficácia de políticas públicas que não investem em tecnologias sociais adequadas, optando por modelos que frequentemente desviam recursos ou priorizam grandes projetos em detrimento das necessidades básicas e dos saberes locais do campesinato.

As práticas observadas nas entrevistas com os agricultores em Baixio-CE confirmam a

Racionalidade Camponesa, que prioriza a reprodução social sobre o lucro, baseada na Economia Moral do camponês. A agricultura familiar em Baixio se caracteriza pela diversificação produtiva, afastando-se intencionalmente da monocultura, prática que se conecta diretamente aos princípios da Ecopedagogia.

Essa lógica é explicada pelos agricultores com base na experiência e na sabedoria popular:

> A gente não pode plantar só uma coisa. Se a chuva falhar pro milho, o feijão ainda dá um pouco. Se a praga pegar um, o outro escapa. É um seguro da gente contra a fome. Por isso a gente mistura tudo na roça, porque a terra não é só de um dono, e o estômago também não aceita só uma comida. (Agricultor A, Comunidade, Sítio Ameixa).

Essa narrativa ilustra perfeitamente como a diversificação é um ato de aversão ao risco e de Ética do Cuidado com a vida. O Manejo Hídrico Local, o saber-fazer dos camponeses sobre as épocas exatas de plantio e as técnicas de aproveitamento das áreas de Baixio, demonstrando um conhecimento profundo e adaptado ao ecossistema local. Essa sabedoria empírica, que garante a autonomia alimentar, é o cerne da Ecopedagogia na região.

A resistência do camponês para manter suas práticas torna-se a materialização da Decolonialidade e da afirmação de seus saberes. Os agricultores relatam que as sugestões técnicas oferecidas por programas governamentais se mostram inadequadas e incompatíveis com a realidade do Semiárido.

A crítica à política externa , que se enquadra na Colonialidade do Saber e na Colonialidade do Poder, é constante nas narrativas, focando na inadequação das tecnologias impostas:

> Vem um técnico de fora, que nunca viu nossa terra seca, e manda a gente plantar semente que precisa de muita água. Dizem que o jeito da gente é atrasado, mas é o nosso jeito que dá comida. Se a gente faz do jeito deles, a colheita morre e a dívida fica. A gente sabe o tempo da chuva, sabe qual feijão aguenta a 'magreza' da terra. (Agricultora B, Comunidade Sítio Croatá).

Essa narrativa expõe como a persistência do saber-fazer local, em detrimento da tecnologia imposta, é a afirmação de um saber subalternizado. A luta do camponês em Baixio não é contra a tecnologia em si, mas contra a imposição de uma racionalidade técnica que é cega à realidade local e que visa a subordinação ao mercado. O camponês usa a práxis, reflexão e ação, para provar que seu método é o mais eficaz para o território-existência.

Apesar da resiliência dos agricultores em manejar a escassez, a fragilidade hídrica torna-se a expressão mais clara da Injustiça Ambiental e da Colonialidade do Território. A escassez de água,

que é natural, é agravada pela omissão ou pela ineficácia de políticas públicas que não investem em tecnologias sociais adequadas, optando por modelos que frequentemente desviam recursos ou priorizam grandes projetos em detrimento das necessidades básicas e dos saberes locais do campesinato. A imposição de um modelo de desenvolvimento que não cabe no Semiárido representa a violência simbólica da colonialidade.

A construção de redes de apoio mútuo e a troca de saberes, juntamente com o investimento na comercialização local, são cruciais. Essa articulação é uma forma de Educação Popular em rede, onde o conhecimento não é transmitido verticalmente, mas construído horizontalmente em espaços de convivência e luta.

A valorização dos produtos locais e o fortalecimento da economia em uma lógica que se opõe à acumulação capitalista, priorizando a dignidade e a segurança alimentar comunitária, dependem diretamente da capacidade da comunidade de ter seu saber reconhecido e de transformar essa resistência em uma política pública efetiva que garanta a Justiça Ambiental e a autonomia territorial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central descrever a relevância do saber-fazer da agricultura familiar camponesa no município de Baixio-CE, analisando suas práticas de produção e reprodução social como uma forma de resistência e um fundamento para a Ecopedagogia e a Educação Popular.

A questão central que guiou a análise: De que forma o saber-fazer da agricultura camponesa em Baixio-CE se manifesta como uma prática de resistência e um fundamento para uma Pedagogia Popular? assim, foi respondida de forma categórica, onde o modo de vida camponês manifesta-se como resistência ao operar sob uma Racionalidade Camponesa que nega a lógica da acumulação capitalista e se estabelece como fundamento de uma Pedagogia Popular por meio da transmissão horizontal e prática do conhecimento adaptado ao Semiárido.

A pesquisa demonstrou que a persistência em utilizar a diversificação produtiva e o manejo hídrico local não é mero apego à tradição, mas uma estratégia de Economia Moral e de Ética do Cuidado com a vida, constituindo a Práxis Ecopedagógica ativa, onde a preocupação com a sobrevivência e a sustentabilidade é o próprio currículo da vida no campo. Além disso, a análise revelou que o modo de vida em Baixio se insere na luta pela Decolonialidade, pois as narrativas dos agricultores sobre a inadequação das tecnologias externas expõem a persistência da Colonialidade do

Saber e do Colonialidade do Território, o fato de afirmar a validade de seu próprio conhecimento e de defender o Território-Existência contra a mercantilização é, em essência, uma luta decolonial pela autonomia epistêmica e pela Justiça Ambiental.

A principal contribuição deste estudo reside na articulação das categorias do GT 3, provando que o saber-fazer camponês é a base empírica onde a Ecopedagogia e a Decolonialidade se encontram no Semiárido, sendo urgente o apoio a políticas públicas que reconheçam e valorizem esse saber-fazer e que garantam a autonomia no acesso aos recursos hídricos. Sugere-se, para futuras investigações, o aprofundamento da análise das redes de comercialização e o impacto direto do Saber-Fazer na segurança alimentar, buscando transformar a resistência em um modelo de desenvolvimento sustentável e decolonial para toda a região.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: A Ética do Humano-Compaixão na Virada Civilizatória. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, F. F. G. Políticas públicas para a agricultura familiar: caminhos de esvaziamento do sentido político do campesinato. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 14, p. 11-30, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Decolonialidade e a educação do campo: o saber-fazer como resistência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, n. 4, p. 1-20, 2023.

CMT ENGENHARIA. **Limites Municipais de Baixio, conforme dados do IBGE de 2000**, 2010 e 2022. 2022. (Fonte utilizada na Figura 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na formação do educador**. Campinas: Papirus, 2004.

IBGE. **Dados cartográficos**. [Diversas datas, conforme utilizado nas Figuras 1 e 2]. (Fonte de dados utilizada na elaboração dos mapas).

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**: uma visão a partir da história ambiental. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 533-580.

SHANIN, Teodor. **Definindo o Camponês**: Estudos sobre a Economia Moral e Política do Camponês. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

TRINDADE, W. A. A educação do campo e os desafios na formação para o desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 48-61, 2015.

TRABALHOS DOS ALUNOS DA LECAMPO



RESUMO EXPANDIDO

INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Marcelo Gonçalves Misael [26]
Ezequiel Henrique Maciel do Nascimento[27]
Emanuel Lucas Silva Felix[28]
Wiliany Arruda Oliveira [29]
João Renno Arruda Silva [30]
Wilicelia Francisca Arruda Silva[31]
Lucimar Feitoza Soares[32]

RESUMO

O presente resumo expandido é um relato de experiência realizada no Tempo-Comunidade no Curso de Licenciatura em Educação do Campo CFP/UFCG, teve como objetivo apresentar de forma narrativa e reflexiva as vivências na Comunidade Novo Horizonte, localizada no município de Cajazeiras/PB. O eixo temático foi discutir a relação entre educação ambiental, organização social e fortalecimento comunitário. Utilizamos como estratégia metodológica práticas pedagógicas e materiais didáticos, com destaque para palestras e rodas de conversa. Os principais resultados foram a construção do diálogo sobre educação ambiental, organização comunitária e práticas de cooperação. Obtivemos o conhecimento da comunidade sobre gestão de resíduos, as ações reforçaram a consciência de que a vida coletiva, organizada e solidária é o verdadeiro caminho de emancipação social e transformação da realidade no campo.

Palavras-chave: Educação ambiental, Comunidade, Cooperação.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar de forma narrativa e reflexiva as experiências realizadas no Tempo-Comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo CFP/UFCG, vivenciada na Comunidade Novo Horizonte, no município de Cajazeiras/PB. A atividade teve como eixo temático a relação entre educação ambiental, organização social e fortalecimento comunitário, sendo conduzida por meio de encontros, oficinas e rodas de conversa.

A Comunidade Novo Horizonte é marcada por desafios históricos relacionados à luta pela terra, à sustentabilidade ambiental e à busca por políticas públicas que assegurem melhores condições

[26] Aluno da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail marcelogoncalves1667@gamil.com
[27] Aluno da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail ezequielbarreto.pb@gmail.com
[28] Aluno da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail emanuellucas482@gmail.com
[29] Aluna da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail anyarruda23@gmail.com
[30] Aluno da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail manoelzinho2anos@gmail.com
[31] Aluna da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail wiliceliafranciscadearruda@gmail.com
[32] Aluna da LECAMPO UAE-CFP/UFCG – Turma ParFor, e- mail lucimarfeitosa616@gmail.com

de vida. No diagnóstico realizado, identificou-se a presença de lixões a céu aberto, ausência de coleta seletiva, práticas de queima de resíduos e acúmulo de materiais nocivos ao solo e à saúde.

Nesse cenário, a Associação Comunitária Novo Horizonte tem desempenhado papel fundamental como espaço de articulação e resistência, buscando caminhos de organização social e acesso a políticas públicas desde 2005.

METODOLOGIA

As ações do Tempo-Comunidade envolveram diferentes estratégias pedagógicas e materiais didáticos, com destaque para palestras e rodas de conversa, tendo como objetivo a promoção dos diálogos sobre educação ambiental, organização comunitária e práticas de cooperação. Utilizamos referências comunitárias a partir da experiência da Cooperativa Recicla Cajazeiras.

Utilizamos materiais os seguintes: cartazes ilustrativos, resíduos recicláveis trazidos pela comunidade, embalagens reaproveitadas, além de recursos audiovisuais para apoiar os debates.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir das atividades, na partilha de saberes e na união de esforços entre moradores, estudantes e lideranças, foi possível observar a importância da cooperação. Essa prática solidária possibilitou a construção de alternativas conjuntas diante dos desafios ambientais e sociais.

Através da Cooperativa Recicla Cajazeiras, o contato e observação do trabalho que realizam inspirou a comunidade a enxergar na organização produtiva coletiva uma forma de geração de renda e de valorização da produção local, mostrando um exemplo em cooperativismo, além de funcionar como prática educativa e de conscientização ambiental.

A Associação Novo Horizonte se consolidou como espaço de resistência, reivindicação e protagonismo político da comunidade. Foi por meio dela que os encontros aconteceram, garantindo a articulação das famílias em torno da luta pela terra, pelo acesso a direitos e pela construção de alternativas sustentáveis.

O debate favoreceu a participação ativa da comunidade, moradores relataram suas práticas cotidianas de descarte de resíduos, compartilharam dificuldades e sugeriram alternativas coletivas para melhorar a realidade local.

Os resultados evidenciaram a importância da cooperação e do associativismo como práticas educativas que fortalecem o protagonismo social e a consciência ambiental. De acordo com Carvalho

(2008), a educação ambiental deve promover uma leitura crítica da realidade, estimulando a ação coletiva em favor da sustentabilidade. Nesse sentido, as ações desenvolvidas na comunidade demonstraram que o diálogo e a cooperação são caminhos para transformar práticas cotidianas de descarte e gestão dos resíduos.

Com base nos dados levantados realizado sobre a coleta de lixo, observou-se que na zona urbana de Cajazeiras a coleta regular ocorre cerca de três vezes por semana, enquanto nas áreas rurais — como a Comunidade Novo Horizonte — predominam o descarte irregular, o acúmulo em terrenos e a queima de lixo a céu aberto. Esses hábitos trazem impactos à saúde, como doenças respiratórias e contaminação da água. Segundo Jacobi (2003), a gestão inadequada dos resíduos sólidos reflete uma fragilidade nas políticas públicas e reforça a necessidade de uma educação ambiental que una conscientização e mobilização comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Tempo-Comunidade mostrou que a cooperação, o cooperativismo e o associativismo são elementos estruturantes da vida comunitária. A atividade realizada na Comunidade Novo Horizonte evidenciou que a educação ambiental e a sustentabilidade só se tornam possíveis quando associadas à organização social e ao fortalecimento dos vínculos coletivos.

Assim, conclui-se que o trabalho realizado não apenas contribuiu para ampliar o conhecimento da comunidade sobre gestão de resíduos, mas também reforçou a consciência de que a vida coletiva, organizada e solidária, é o verdadeiro caminho de emancipação social e de transformação da realidade no campo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008

.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189–205, mar. 2003.



"VOVÓ HORTELÃ E VOVÔ ALECRIM ENSINANDO SOBRE COOPERATIVISMO", UMA PROPOSTA LÚDICA E CRIATIVA.

Ana Lúcia Almeida Davi[33]
Ednéia Mendes Braga[34]
Maria Heloisa Gomes Bento[35]
mara.edilara@professor.ufcg.edu.br

Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciada durante o tempo-comunidade por um grupo de alunas em seu primeiro semestre da LECAMPO-UFCG-CFP. A experiência executou o projeto intitulado "Vovó Hortelã e Vovô Alecrim ensinando sobre cooperativismo" o qual teve como objetivo levar, de forma didática e atrativa a discussão sobre cooperativismo/associativismo, para crianças da escola que atende as comunidades rurais as quais esse grupo de alunas residem. Para isso a equipe de discentes construíram previamente um gibi ilustrado, o qual retrata a história do Vovô Hortelã e da Vovó Alecrim, o qual, por meio de uma narrativa lúdica e ilustrativa, leva os alunos a compreenderem conceitos fundamentais sobre colaboração, solidariedade e trabalho em equipe de maneira envolvente e prática. O Gibi foi utilizado posteriormente como um recurso didático, junto a todo um processo de elaboração e coordenação de uma atividade realizada com os alunos e a equipe da escola. Momento em que foi apresentado o Gibi de forma lúdica, com música, cenário e cantorias. Esse momento pedagógico foi consolidado com o plantio de mudas e sementes em uma horta coletiva na escola.

Palavras-chaves: cooperativismo, associativismo, tempo-comunidade, recurso didático.

1. Introdução

A disciplina de Cooperativismo e Associativismo possibilitou reflexões importantes acerca da vida em comunidade, destacando a relevância de práticas coletivas e solidárias no cotidiano escolar e social. Inserida no contexto do Tempo Comunidade, a atividade proposta buscou articular teoria e prática, permitindo que os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo experienciassem, junto aos alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Caboclo Amorim, localizada na comunidade de Pilões, município de Triunfo – PB, o exercício da prática pedagógica explorando conceitos tão importantes para a vida em comunidade como cooperação e colaboração. O projeto pedagógico escolhido para conduzir a atividade foi o gibi "Vovó Hortelã e Vovô Alecrim ensinando sobre cooperativismo", uma proposta lúdica e criativa que utilizou a contação de histórias, recursos visuais e dinâmicas coletivas para abordar conceitos relacionados à cooperação, ao cooperativismo e ao associativismo, junto as crianças da escola. A escolha do recurso se mostrou pertinente, visto que a linguagem do gibi aproxima as crianças dos conteúdos, tornando a aprendizagem mais prazerosa,

[33] Ana Lúcia Almeida Davi, Licenciatura em Educação do Campo, UFCG, Campus Cajazeiras, PB. Brasil.
[34] Ednéia Mendes Braga, Licenciatura em Educação do Campo, UFCG, Campus Cajazeiras, PB. Brasil.
[35] Maria Heloisa Gomes Bento Licenciatura em Educação do Campo, UFCG, Campus Cajazeiras, PB. Brasil.
**Orientadora: Prof. Dra. Mara Edilara Batista de Oliveira (UAE/CFP), UFCG - Cajazeiras, PB. Brasil*

acessível e significativa. Além disso, a atividade foi planejada de forma interdisciplinar, envolvendo áreas como Língua Portuguesa, Artes, Ciências, o que ampliou o alcance pedagógico e os sentidos da prática.

2. Objetivo: Promover a compreensão prática e significativa dos conceitos de cooperativismo e associativismo, estimulando nos alunos a valorização da colaboração, do trabalho em equipe e da participação ativa da vida em comunidade.

3. Metodologia

A metodologia de execução desse projeto contou com diferentes etapas:

1. A primeira delas foi a elaboração e criação dos personagens e da história "*Vovô Hortelã e da Vovó Alecrim"*em formato de Gibi, para isso conhecemos outros gibis e realizamos leituras sobre a utilização de gibis como ferramenta pedagógica;
2. A segunda etapa foi o planejamento e a execução de uma atividade didática na escola Escola José Caboclo Amorim contando com a participação de alunos do Fundamental I e professores da escola. No momento de execução da atividade a equipe de discentes da LECAMPO, se vestiram dos personagens história e montaram um lindo cenário para a contação da história. Para dar início a esse momento, os gibis foram retirados da "Caixa Mágica" e distribuídos aos alunos da escola.

Em seguida a história foi contada pelos próprios personagens, mostrando as ilustrações e os transportando para o mundo da cooperação.

3. A terceira etapa dessa atividade foi a consolidação do projeto, momento que contou com a participação de todos dando início a construção de uma horta comunitária na escola, levando os alunos a realizarem atividades coletivas. Nesse momento as crianças plantaram mudas e sementes. O objetivo principal desse momento foi deixar um projeto coletivo na escola, de forma interdisciplinar, e que propagasse os valores da cooperação e da colaboração.

4.Resultados e Discussões

A atividade ocorreu no dia 05 de setembro de 2025, na comunidade de Pilões, município de Triunfo – PB, no turno da manhã. O público-alvo foram alunos do ensino fundamental, que participaram de forma ativa e interessada em todas as etapas da proposta. O desenvolvimento da atividade foi organizado em momentos complementares, que possibilitaram tanto a compreensão teórica quanto a vivência prática dos conceitos discutidos. Como resultados, pontua-se essencialmente: O primeiro momento foi marcado pela apresentação do gibi "Vovó Hortelã e Vovô Alecrim", retirado de uma "caixa mágica" para despertar a curiosidade das crianças. A narrativa foi contada de forma interativa, com a participação dos personagens que, ao mesmo tempo em que liam, dialogavam com os alunos, explorando ilustrações e destacando os valores de solidariedade, ajuda mútua e trabalho em equipe. Essa etapa teve como principal contribuição estimular a imaginação e a interpretação de textos, além de provocar a reflexão sobre situações do cotidiano em que a cooperação se faz necessária. Os alunos conseguiram identificar exemplos práticos dentro e fora da escola em que a união de esforços pode gerar resultados melhores do que o trabalho individual. O segundo momento consistiu na realização de uma. prática coletiva na horta da escola. Os alunos foram convidados a plantar mudas, organizar as tarefas em grupos e dividir responsabilidades para que a atividade tivesse sucesso. Essa vivência possibilitou que eles percebessem, de forma concreta, a importância da cooperação: cada um teve uma função no processo (preparar a terra, plantar, regar), e somente com o envolvimento de todos o resultado esperado pôde ser alcançado. Assim, os conceitos de cooperativismo e associativismo

ganharam sentido real, sendo experimentados na prática cotidiana. Essa interdisciplinaridade reforçou o caráter formativo da

atividade, mostrando que a cooperação não se limita a um conteúdo específico, mas atravessa diferentes dimensões da vida escolar e comunitária. Ao final, foi realizada uma roda de conversa com os alunos, em que puderam expressar suas percepções sobre o que aprenderam. Muitos destacaram que a experiência na horta foi importante para compreender que ninguém consegue fazer tudo sozinho, e que a ajuda do outro é fundamental para alcançar resultados maiores. Outros ressaltaram a importância de partilhar responsabilidades e de agir de forma solidária, não apenas na escola, mas também em suas famílias e na comunidade. Ao final, foi realizada uma roda de conversa com os alunos, em que puderam expressar suas percepções sobre o que aprenderam. Muitos destacaram que a experiência na horta foi importante para compreender que ninguém consegue fazer tudo sozinho, e que a ajuda do outro é fundamental para alcançar resultados maiores. Outros ressaltaram a importância de partilhar responsabilidades e de agir de forma solidária, não apenas na escola, mas também em suas famílias e na comunidade. A discussão realizada ao longo da atividade demonstrou que conceitos como cooperação, cooperativismo e associativismo são fundamentais para a formação cidadã e para o fortalecimento dos laços comunitários. Entre as principais contribuições, destacam-se: 1. Fortalecimento do trabalho em grupo: os alunos compreenderam que o esforço coletivo gera resultados mais eficientes e satisfatórios. 2. Valorização da solidariedade: o gibi e as práticas evidenciaram que ajudar o próximo e partilhar responsabilidades são atitudes que beneficiam todos. 3. Estímulo à participação ativa: a atividade reforçou que cada membro de um grupo tem um papel importante e que sua contribuição é indispensável. 4. Integração escola-comunidade: o projeto não apenas ensinou conceitos, mas mostrou como eles podem ser aplicados na vida cotidiana, fortalecendo a identidade comunitária. 5. Desenvolvimento de habilidades sociais: os alunos exercitaram a comunicação, a escuta atenta, o respeito e a responsabilidade coletiva. Essas contribuições vão ao encontro dos resultados esperados do projeto, que previa que os estudantes compreendessem o conceito de cooperativismo e associativismo, identificassem atitudes cooperativas no cotidiano, desenvolvessem habilidades de trabalho em equipe e se sentissem motivados a aplicar valores de solidariedade em sua vida prática.

4.Conclusão

A realização do projeto do Tempo Comunidade demonstrou que o ensino sobre cooperação, cooperativismo e associativismo vai além da transmissão de conceitos teóricos, pois se materializa em práticas que transformam o modo como os alunos se relacionam entre si e com sua comunidade. A experiência proporcionada pelo projeto pedagógico com o gibi “Vovó Hortelã e Vovô Alecrim” contribuiu de maneira significativa para que os estudantes compreendessem que a vida em sociedade depende da colaboração mútua. A contação de histórias, a prática na horta e a roda de conversa final foram momentos que evidenciaram a importância do trabalho coletivo, da solidariedade e da participação ativa. Em síntese, a atividade não apenas consolidou os aprendizados da disciplina de Cooperativismo e Associativismo, mas também promoveu uma vivência transformadora, que fortalece a identidade comunitária e incentiva a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

5. Referências

ALCÂNTARA, Cláudia Sales de; BEZERRA, Jose Arimatea Barros. O lúdico, a escola e a

saúde: a educação alimentar no gibi. Trabalho, Educação e Saúde, v. 14, n. 03, p. 889-904, 2016.

DINIZ, Ana CA; FORTES, Marcia R. CONSTRUÇÃO DE GIBI COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. Revista Ensino de Geografia (Recife) V, v. 2, n. 2, 2019.

Agradecimentos

Nosso agradecimento a todos que compõem a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Caboclo Amorim, na comunidade Pilões, município de Triunfo. Pelo acolhimento e colaboração no desenvolvimento deste projeto.



TARDE DOS SABERES DA COMUNIDADE

Maria de Fátima Soares do Nascimento[36]
Maria Fernanda Pereira Mendonça [37]

RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência vivenciada pelas discentes Maria Fernanda Pereira Mendonça e Maria de Fátima Soares do Nascimento, alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras – PB, na comunidade Cacaré, município de São José de Piranhas – PB, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima. O projeto, intitulado "A Tarde dos Saberes da Comunidade" foi implementado no tempo comunidade da referida Licenciatura e teve como objetivo geral promover a valorização da identidade camponesa, incentivando o reconhecimento dos saberes, práticas e cultura do campo a fim de fortalecer o sentimento de pertencimento e de se ser do campo. Entre os objetivos específicos, destavaram-se: estimular nos estudantes a reflexão sobre a importância social, cultural e econômica do trabalho dos agricultores, favorecer a integração entre escola e comunidade por meio da valorização dos saberes locais e do desenvolvimento de atividades coletivas que reforcem a cooperação e o no cotidiano da comunidade. A questão-problema que norteou a pesquisa foi: Como os saberes da comunidade, quando inseridos a partir da escola, podem contribuir para a compreensão dos educandos acerca da valorização de sua identidade camponesa no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da E.M.E.I.F. Joaquim Pereira Lima? A metodologia adotada foi qualitativa, com observações, registros, reuniões de planejamento e aplicação de questionários com professores e lideranças comunitárias, visando identifica as necessidades da comunidade, pois valorizar a identidade camponesa exige planejar ações contextualizadas que fortaleçam o pertencimento e os saberes do campo. Os resultados indicam que a inclusão dos saberes locais no contexto escolar pode vir a fortalencer a identidade cultural, promove o sentimento de pertencimento e contribui para uma educação contextualizada, crítica e emancipadora, aproximando escola e comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Saberes Comunitários. Identidade Camponesa. Práticas Pedagógicas. Cultura Local.

INTRODUÇÃO

O presente projeto constitui uma atividade avaliativa solicitada na disciplina LAPEC 1, ministrada pela professora doutora Letícia Carvalho Benitez e pelo professor doutor Wiama de Jesus Freitas Lopes, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras – PB. O tema escolhido para este trabalho foi "A Tarde dos Saberes da Comunidade", desenvolvido no município de São José

[36] Graduando do Curso de Educação do Campo da Universidade federal-UFCG nmariadefatima105@mail.com
[37] Graduando do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal-UFCG, Mf536174@gmail.com

de Piranhas – PB, considerando que a localidade não apresenta políticas ou iniciativas voltadas às suas escolas do campo.

Para a execução do projeto, aplicou-se um questionário junto a líderes comunitários e professores da comunidade do Sítio Cacaré, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima, com o intuito de identificar problemáticas que pudessem ser trabalhadas por meio de ações voltadas à realidade local. Observou-se, entre outros aspectos, a falta de integração entre escola e comunidade, bem como a ausência de aulas contextualizadas com os saberes tradicionais, o que compromete a valorização do sentimento de pertencimento e do orgulho de ser do campo.

O público-alvo escolhido foi a turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a pertinência da temática e a necessidade de trabalhar com estudantes capazes de se engajar nas orientações e atividades propostas. A questão-problema que norteou a pesquisa foi: Como os saberes da comunidade, quando inseridos no contexto escolar, podem contribuir para a compreensão dos educandos acerca da valorização de sua identidade camponesa no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima, localizada na cidade de São José de Piranhas – PB?

Diante desse contexto, o objetivo geral do estudo foi promover a valorização da identidade camponesa, incentivando o reconhecimento dos saberes, práticas e cultura do campo e fortalecendo o sentimento de pertencimento e orgulho de ser do campo. Os objetivos específicos consistiram em: estimular nos estudantes a reflexão sobre a importância social, cultural e econômica do trabalho do agricultor e da agricultora para a comunidade; e favorecer a integração entre escola e comunidade, por meio da valorização dos saberes locais e do desenvolvimento de atividades coletivas que reforcem a cooperação e o respeito mútuo.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, combinando observação participante, registros de campo, revisão de literatura e interação com a comunidade. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a professores e lideranças comunitárias, sendo posteriormente discutidos e sistematizados em reuniões virtuais. Com base nessas informações, realizou-se a "Tarde dos Saberes da Comunidade", em 8 de setembro, envolvendo alunos e moradores em dinâmicas de leitura, construção de cartazes e compartilhamento de saberes tradicionais. O processo incluiu o registro de percepções, análise reflexiva e sistematização dos resultados, culminando na elaboração de um relatório final e na apresentação na UFCG, integrando prática acadêmica e realidade comunitária.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta a experiência vivenciada pelas discentes Maria Fernanda Pereira Mendonça e Maria de Fátima Soares do Nascimento, alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras – PB, na comunidade Cacaré, localizada no município de São José de Piranhas – PB, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima.

Na universidade, foram realizados debates e leituras teóricas que serviram de base para o desenvolvimento das atividades práticas na comunidade. O objetivo foi possibilitar que, enquanto discentes da Licenciatura em Educação do Campo, pudéssemos levar à comunidade os conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico, promovendo uma troca de saberes entre o espaço universitário e o contexto comunitário.

No dia 19 de agosto, às 18h, realizamos uma reunião por meio da plataforma Google Meet, com o intuito de organizar o trabalho, estabelecer os objetivos e definir os principais pontos de observação, bem como planejar a elaboração das tabelas de registro.

Em 21 de agosto, às 10h da manhã, entramos em contato com os professores, a equipe gestora da escola e os líderes comunitários, a fim de organizar nossa ida à escola e agendar os encontros necessários ao desenvolvimento da atividade.

Por fim, no dia 23 de agosto, das 8h às 11h da manhã, na comunidade Cacaré, aplicamos um questionário junto aos professores e líderes comunitários, com o objetivo de coletar dados sobre a realidade local, identificar as principais necessidades da comunidade e planejar ações educativas voltadas para o enfrentamento dessas demandas.

Imagem 1- Aplicação do questionário com a comunidade e professores.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Na segunda-feira, dia 25 de agosto, às 18h, realizamos uma reunião por meio do Google Meet para discutirmos as observações e compartilharmos nossas impressões sobre a experiência inicial na comunidade.

Na terça e na quinta-feira, dias 26 e 27 de agosto, também às 18h, nos reunimos em minha residência para realizar a tabulação e a classificação dos dados coletados durante a pesquisa.

No sábado, dia 30 de agosto, às 18h, voltamos a nos reunir via Google Meet para a análise dos dados. Optamos por organizar uma tabela contendo as perguntas e as respostas dos entrevistados, seguida das observações feitas por mim e por minha colega de equipe, de modo a facilitar a interpretação das informações obtidas.

Na semana seguinte, de segunda a quinta-feira (1º a 4 de setembro), às 18h, realizamos encontros virtuais, também pelo Google Meet, para sistematizar os dados coletados e organizar o conteúdo que seria utilizado na atividade de retorno à comunidade.

Na sexta-feira, dia 5 de setembro, às 18h, realizamos nova reunião virtual com o intuito de planejar uma proposta de atividade a ser desenvolvida junto à escola e à comunidade. Durante as discussões, identificamos que a escola não trabalhava, de forma contínua e estruturada, com os saberes da comunidade. Observamos que apenas alguns professores desenvolviam atividades relacionadas a essa temática, de modo isolado, o que reforçou em nós a percepção da importância de fortalecer a presença dos saberes locais no ambiente escolar.

Diante disso, decidimos realizar a "Tarde dos Saberes da Comunidade"**,** com o objetivo de levar os conhecimentos e práticas da comunidade para o interior da escola, valorizando a identidade camponesa e promovendo o reconhecimento dos saberes populares.

Começamos a confeccionar os materiais para a atividade, como cartões, banners e a "Caixa dos Saberes da Comunidade"**.** Utilizamos o Canva para a elaboração do design e a organização visual desses materiais.

No sábado, dia 6 de setembro, às 17h, em minha residência, finalizamos os recursos didáticos e deixamos tudo preparado para levar à comunidade.

Imagem 2: Caixa dos Saberes da Comunidade



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Imagem 3: Alguns dos cartões das Caixas dos Saberes da Comunidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Imagem 4: Trabalhamos a luta pela escola desta comunidade e a sua importância para os moradores locais.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Imagem 5: Banner usado na atividade.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Imagem 6: Tag de pirulito.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Implementamos a atividade durante o Tempo Comunidade. Ao chegarmos à escola, fomos bem recebidas pelos professores e pela equipe gestora e, em seguida, acolhemos os agricultores e agricultoras convidados para participar desse momento. Para nós, era fundamental que a comunidade estivesse presente na escola, vivenciando conosco essa experiência formativa.

Organizamos a sala com os banners, cobrimos a mesa e dispusemos os materiais. Assim que tudo estava pronto, o professor da turma nos apresentou, e saudamos todos os presentes. Iniciamos a atividade com a dinâmica "Caixa dos Saberes da Comunidade", que continha vários cartões e cada um representando um saber tradicional da comunidade considerado importante pelos moradores. Cada criança retirava um cartão, fazia a leitura e, em seguida, realizávamos uma breve conversa sobre aquele saber, sua relevância e a forma como ele se mantém vivo ao longo dos anos.

Imagem 7: Aplicação da atividade.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Imagem 8: Leitura dos cartões pelas crianças.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Na sequência, convidamos os moradores e as agricultoras da comunidade a compartilharem suas experiências de vida, suas práticas no campo e suas percepções sobre como a sociedade enxerga o trabalho agrícola. Esse foi um dos momentos mais enriquecedores da atividade, pois possibilitou reconhecer a importância do trabalho das famílias agricultoras para o sustento local e para a valorização da agricultura familiar, que deve ser lembrada, respeitada e valorizada pela escola.

Imagem 9: Relatos de vivências de agricultoras da comunidade em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

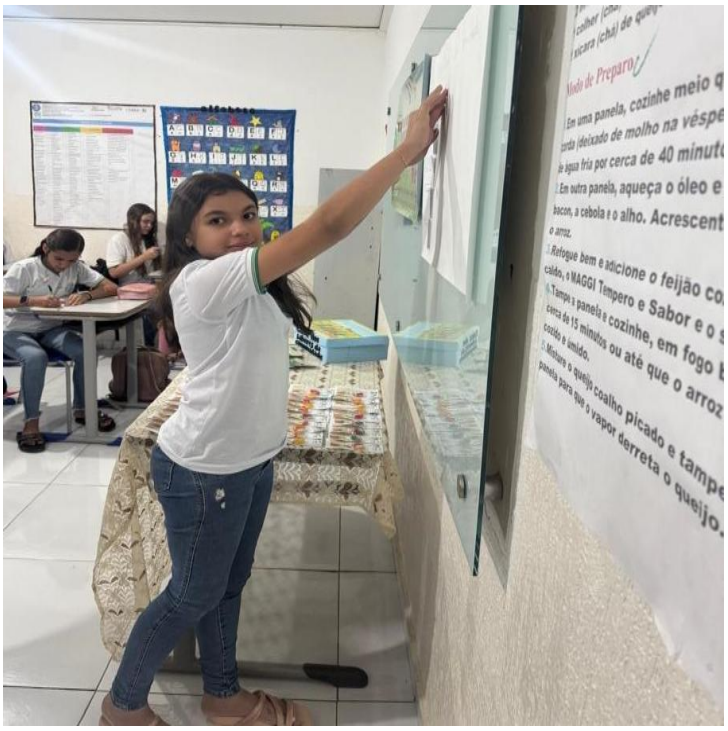
Após esse diálogo, explicamos às crianças que gostaríamos que elas elaborassem um cartaz com os saberes da comunidade, representando os conhecimentos que consideravam importantes e que expressavam sua identidade camponesa. Cada aluno e cada aluna registrou suas ideias por meio de pequenos textos e desenhos, de acordo com sua própria forma de se comunicar.

Imagem 9: As crianças elaborando seus textos e desenhos.



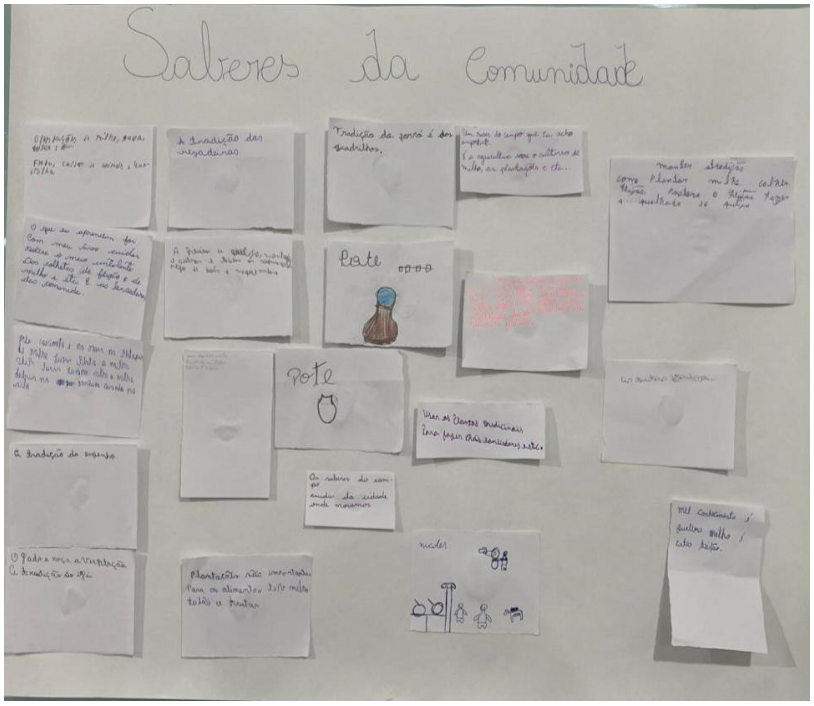
Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Imagem 10: Montagem do cartaz.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Imagem 11: Cartaz feito pelas crianças.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Ao final, despedimo-nos da turma, dos professores e da equipe gestora, que nos acolheram com grande receptividade. Finalizamos nossa atividade com a esperança de que aquela “Tarde dos Saberes” não fosse apenas um momento pontual, mas o início de um movimento contínuo de valorização dos saberes locais no interior da escola.

Imagem 12: A turma em que aplicamos a atividade.



No dia 9 de setembro, às 18h, realizamos, via Google Meet, a redação deste relatório. Já no dia 19 de setembro, uma sexta-feira, às 18h, na UFCG, apresentamos nosso trabalho e entregamos o relatório final, concluindo, assim, essa etapa de nossa formação acadêmica e comunitária.

SABERES DA COMUNIDADE: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

A educação em territórios rurais é marcada por momentos de elitismo e colonialismo. Diante desse cenário, inicia-se a luta por uma educação que veja, com sensibilidade, as necessidades dos povos do campo assim, uma educação que valorize sua identidade e que, acima de tudo, não apague sua história.

Como afirma Silva (2024, p. 1):

> Cultivar tradições, representa uma importa forma de valorização, manutenção, fortalecimento e respeito à memória cultural de muitos povos. Nesse contexto, refletir e dialogar com estes saberes torna-se fundamental para a sua manutenção, o que inclui os saberes do campo. No referente a manutenção e fortalecimento de suas tradições, as Escolas do campo localizadas em comunidades tradicionais, caracterizam-se como importantes.

Nesse sentido, é essencial que a comunidade esteja presente na escola e que a escola esteja inserida na comunidade. Isso é integração, é manter a cultura viva em um movimento contínuo de ideias e ações que geram, para a escola e para a comunidade, oportunidades de viver, trabalhar, aprender e decidir o seu lugar no mundo. Afinal, a escola do campo deve pautar-se na emancipação.

Contudo, para que isso ocorra, são necessárias políticas públicas bem elaboradas e direcionadas ao povo, que busquem, com coragem e luta, promover melhorias em todos os aspectos das escolas do campo. A comunidade é a força que impulsiona toda essa dinâmica, sendo, portanto, indispensável na articulação da luta por uma escola no e do campo, que traga em sua essência a identidade dos homens, mulheres, crianças, jovens e idosos.

Como argumenta Silva (2024, p. 09):

> Nesse sentido, é necessário que continuem a se efetivar Políticas Públicas em defesa das Escolas no Campo e toda comunidade que a compõe, construídas a partir de consultas e apoio dos movimentos socias, fundamentais no processo de consolidação destas Instituições de Ensino. Possibilitando anteder as reais necessidades locais e valorizando os saberes para a promoção de práticas cada vez mais conscientes e comprometidas com sustentabilidade e em defesa do meio ambiente.

Assim, ressaltamos a importância dos movimentos sociais para a educação e para outros aspectos da vida no campo. Não podemos esquecer que a força nasce da união. A Educação do Campo é fruto desses movimentos e constitui a prova viva da luta dos camponeses. No que se refere ao trabalho no campo, a Educação do Campo também se ocupa dessa dimensão, pois ela representa o sustento dos povos rurais. Contudo, sua perspectiva é pautada no respeito ao meio ambiente, posicionando-se contra a lógica do capitalismo e do agronegócio. Aqui, o que importa é a qualidade de vida das pessoas e a preservação das práticas tradicionais de cultivo e manejo da terra, como a forma com que os povos originários plantam a mandioca, nos quilombos o cultivo do feijão, ou ainda o modo como o sertanejo armazena e cuida do solo, das sementes e de suas tradições.

Dessa forma, o foco da Educação do Campo são as pessoas e o seu bem-estar, pois estas são mais importantes do que qualquer forma de lucro sustentada no sofrimento de uns sobre a miséria de outros, que lutam para sobreviver em um mundo desigual.

Assim, Silva apud Hage, Lima e Souza (2024, p. 02) argumenta que:

> destacamos as Escolas do Campo como um importante espaço para uma comunidade tradicional, local de interação, construção de conhecimentos, podendo estas contribuir diretamente para desenvolvimento sustentável, preservação das tradições

> e ambiente, dos saberes culturais, visando inclusive contribuir para a forma com que estes conhecimentos influencias as futuras gerações, muitas vezes passados dos mais velhos para os mais jovens.

Observa-se que os saberes da comunidade representam a própria comunidade viva, aquela que impulsiona e dá sentido à prática educativa. Não há nada mais significativo do que preservar e valorizar a cultura, a voz e a essência dos homens e mulheres do campo.

Um dos professores entrevistados, identificado neste estudo como Professor 1**,** ao ser questionado sobre de que maneira a escola pode contribuir para o fortalecimento da vida e dos saberes do campo, destacou que:

> É necessário repensar as práticas pedagógicas e construir um PPP voltado para as escolas do campo, considerando as necessidades da comunidade e valorizando os saberes e os agricultores. Ao meu ver, é importante que os professores morem no campo ou, pelo menos, que, mesmo não morando nele, busquem conhecer as famílias e o que a comunidade oferece. Isso é fundamental tanto para a valorização da comunidade quanto para o sucesso da escola. Um currículo alinhado com campo.

Evidencia-se, neste contexto, a relevância de o educador estabelecer uma relação de proximidade com a comunidade em que atua, conhecendo as famílias de seus educandos, visitando-as e participando de momentos de convivência cotidiana, como o simples ato de compartilhar um café. Essa interação social configura-se como uma prática significativa para o fortalecimento dos vínculos comunitários e escolares, contribuindo para a construção de uma educação contextualizada e comprometida com a realidade local.

O educador do campo é compreendido como aquele que assume um compromisso político e social com sua comunidade, atuando de forma engajada e consciente em prol da transformação da realidade em que está inserido. Trata-se de um sujeito que compreende a educação como prática libertadora, mediando processos pedagógicos que estimulam o pensamento crítico, a autonomia e a emancipação dos educandos. Assim, sua atuação ultrapassa os limites da sala de aula, configurando-se como um exercício de resistência e de luta contra as desigualdades e mazelas que ainda persistem em nossa sociedade.

Consequentemente, os processos metodológicos devem ser ajustados às necessidades e especificidades da comunidade, partindo sempre da realidade local. No entanto, é fundamental que a prática pedagógica não se restrinja apenas a esse contexto, mas que o ultrapasse, promovendo a ampliação de horizontes e a formação integral dos sujeitos. O que se busca é um currículo que inspire nossas crianças, jovens, adultos e idosos — homens e mulheres do campo — a sonhar e projetar um futuro melhor, e não um currículo que reproduza as desigualdades sociais existentes.

Como argumenta Almeida (2024, p. 10):

> Nas oportunidades que pode flexibilizar sua metodologia, desenvolvendo estratégias que envolvam os alunos de maneira mais eficiente, valorizando seus contextos e realidades. Assim sendo, possibilita uma troca mais rica entre os fortalecendo os vínculos entre a escola e a comunidade.

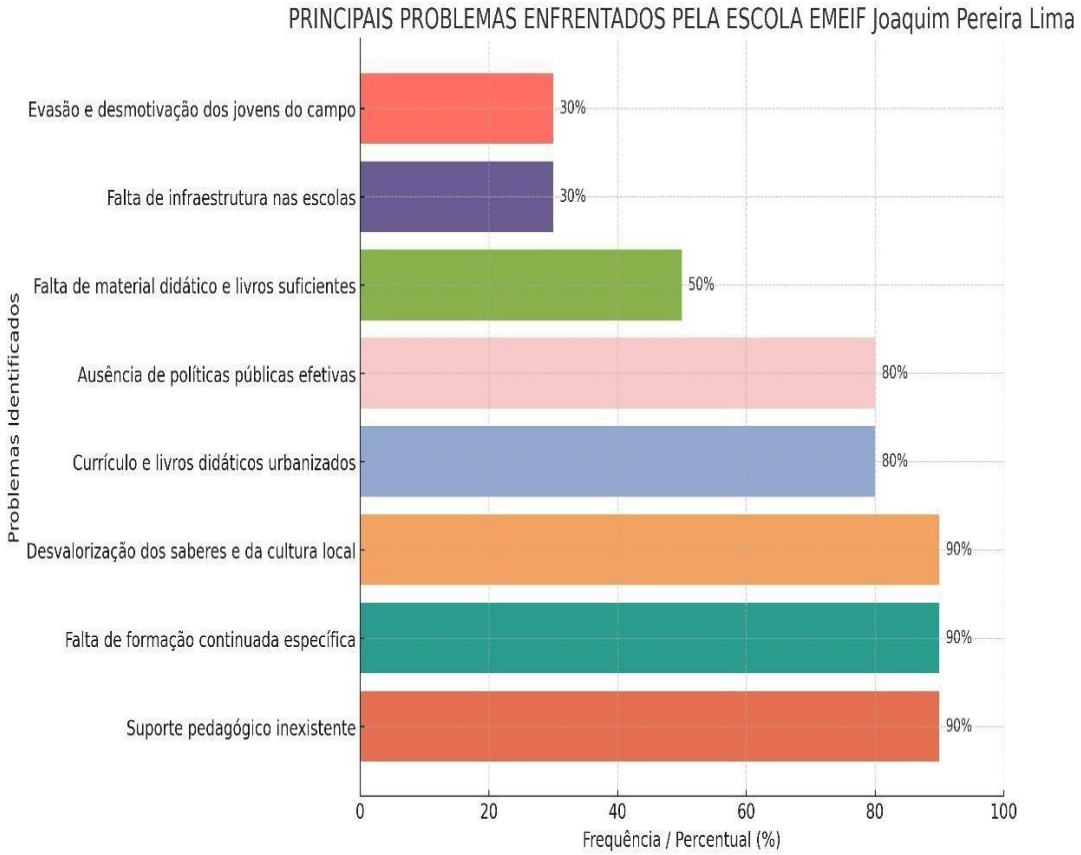
Salienta-se, ainda, que o compartilhamento de saberes entre a escola e a comunidade constitui uma prática que enriquece o processo educacional e cultural em ambas as esferas. Questionou-se o Professor 1 sobre como os conteúdos escolares são articulados à realidade social, econômica e cultural do campo e por que isso ocorre. Diante disso, o educador respondeu:

> A escola não cumpre bem o seu papel, pois se preocupa excessivamente com as avaliações externas, deixando em segundo plano o campo, a comunidade e as necessidades locais, que acabam não sendo consideradas importantes. Aqui no município, a educação é gerenciada por pessoas que não conhecem as necessidades do campo, o que torna tudo mais difícil. A nossa escola está inserida no projeto hídrico do rio São Francisco, composto por famílias reassentadas, mas não temos um currículo pensado para essa realidade, o que é prejudicial para a escola.

Observamos, neste relato, diversas questões relevantes, como a preocupação excessiva com as avaliações e os índices escolares, que impacta diretamente a identidade de crianças, jovens, adultos e idosos do campo, uma vez que os saberes locais ainda não encontram espaço no interior da escola. Destaca-se, ainda, a importância de o educador demonstrar sensibilidade e compromisso ao se aproximar da comunidade, conhecer as famílias de seus alunos e, inclusive, partilhar momentos simples, como o ato de tomar um café em suas casas. Essa interação social revela-se extremamente positiva para a comunidade e essencial para o fortalecimento dos vínculos, produzindo impactos significativos tanto na vida comunitária quanto no ambiente escolar.

A sistematização dos dados coletados na comunidade do Sítio Cacaré foi incorporada a este trabalho, abordando os problemas enfrentados pela escola e pela comunidade. Esses dados foram organizados pela autora a partir das observações, das falas de professores, gestores e membros da comunidade, bem como da aplicação de questionários. As porcentagens foram calculadas com base na frequência com que esses problemas apareceram nas falas e nos instrumentos de coleta.

Gráfico 1 – Principais problemas enfrentados pela Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Pereira Lima



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Observa-se, a partir desses dados, o retrato real das escolas do campo e o abandono histórico que se manifesta de maneira excludente nessas instituições, contribuindo diretamente para a evasão escolar. Nota-se a falta de estrutura adequada para garantir conforto e qualidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Em relação aos livros didáticos, nós, enquanto estudantes, já conhecíamos os problemas relacionados à ausência de materiais que contemplem as especificidades regionais. No entanto, ficamos profundamente inconformados com a situação de escassez de livros didáticos para todas as crianças da comunidade. Expressamos, aqui, nossa indignação diante da falta de um dos recursos pedagógicos mais essenciais, que deveria estar garantido a todas as escolas, mas é negado a essa comunidade.

Outro ponto alarmante é o abandono dos saberes locais, como se a comunidade não tivesse nada a oferecer ou compartilhar com a escola. Soma-se a isso a ausência de formação continuada dos professores e alguns com mais de 27 anos de carreira, relatam nunca ter participado de uma palestra

sobre Educação do Campo.

O mais preocupante, contudo, é a inexistência de suporte pedagógico efetivo por parte da Secretaria Municipal de Educação de São José de Piranhas. Mesmo os projetos elaborados pela escola, em parceria com a comunidade, não se concretizam, pois a Secretaria nega o apoio mínimo necessário para sua execução.

Como afirma o Professor 1, ao comentar sobre o suporte pedagógico oferecido à escola:

> Inexistente, Não existem políticas efetivas para a educação do campo. Se você for à Secretaria de Educação e perguntar, vão dizer que existem e até mostrar os documentos, mas essas políticas não chegam à comunidade. Observa-se, nas conversas paralelas, que surgem questões muito importantes para a pesquisa. Os professores não são ouvidos e suas demandas não são consideradas. Tenho 27 anos de efetivo e nunca participei de uma palestra sobre educação do campo neste município. Não existem políticas públicas voltadas para a educação do campo e, em São José de Piranhas, a política vigente tem sido a de fechar as escolas do campo, forçando a migração das nossas crianças para a cidade, transportadas em vans.

Assim, as políticas públicas voltadas às escolas do campo não chegam efetivamente às comunidades, e esse é o grande problema. Não basta elaborar e registrar políticas se elas não são implementadas na prática. Não queremos documentos guardados em gavetas das secretarias municipais; queremos ações concretas nas escolas e políticas públicas que, acima de tudo, acreditem na escola do campo.

CONSIDERAÇÃES FINAIS

O estudo evidenciou a importância de integrar os saberes da comunidade à escola do campo, fortalecendo a identidade camponesa e promovendo o sentimento de pertencimento dos educandos. A experiência denominada “Tarde dos Saberes da Comunidade” demonstrou que, quando a escola estabelece um diálogo genuíno com a comunidade, transforma-se em um espaço de aprendizagem, valorização cultural e preservação das tradições locais.

Entretanto, constatou-se que as escolas do campo ainda enfrentam desafios significativos, como a falta de estrutura adequada, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a ausência de políticas públicas efetivas. Além disso, a formação continuada dos professores e o suporte pedagógico oferecido pelas secretarias municipais mostram-se insuficientes, o que compromete a qualidade do ensino e contribui para o aumento da evasão escolar.

Conclui-se que a Educação do Campo deve ser pautada na valorização da cultura, dos saberes e da identidade das comunidades rurais. Iniciativas como a “Tarde dos Saberes da Comunidade”

representam passos importantes para aproximar escola e comunidade, mas sua consolidação depende da implementação de políticas públicas que realmente cheguem às escolas e incentivem a participação comunitária, assegurando uma educação mais justa, contextualizada e transformadora.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, José Carlos Marinho; NASCIMENTO, Renata Teixeira; NUNES, Mediane Aparecida. Escolas do Campo: Saberes Populares e suas Contribuições para a Agroecologia. In: **Anais Principais do Seminário de Educação (SemiEdu)**. SBC, 2024. p. 514-523.

DE ALMEIDA, Graciele Cristina et al. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO, FORMADORA DE SUJEITOS SOCIAIS E DE SUAS VIVÊNCIAS. **REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA**, v. 1, n. 5, p. 1-13, 2024.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 177-195, 2007.

ENFRENTAMENTO AO DESCARTE CORRETO DO LIXO

Camilly Alencar Pereira,
Edson Souza de Andrade,
Geraldo Edval de Souza,
Joane Bezerra de Menezes e
João Alencar de Souza Sobrinho

A vivência no *Tempo Comunidade*, no âmbito do regime de alternância característico das Licenciaturas em Educação do Campo, constitui-se como dimensão formativa indissociável da práxis educativa, articulando ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, a extensão universitária — compreendida como processo dialógico, transformador e socialmente referenciado — possibilita a aproximação entre Universidade e sociedade, promovendo a valorização dos saberes populares e a construção coletiva do conhecimento.

À luz desses pressupostos, a experiência desenvolvida no Tempo Comunidade revelou-se fundamental para o despertar do interesse na construção de diálogos com as populações locais, favorecendo a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos entre a Universidade e as comunidades. Tal aproximação contribuiu para o reconhecimento e o respeito às culturas e aos saberes existentes nos territórios, ao mesmo tempo em que fomentou a busca compartilhada por alternativas frente a problemáticas concretas vivenciadas cotidianamente.

Dentre as questões identificadas, destacou-se a problemática ambiental relacionada à gestão de resíduos sólidos (“o lixo”), evidenciada como uma demanda recorrente nas comunidades acompanhadas. Ao longo da vivência, foi possível perceber, de forma atenta e crítica, a insatisfação dos moradores quanto à atuação da gestão pública municipal, especialmente no que se refere à oferta e à qualidade dos serviços de coleta de lixo. Mesmo nas localidades onde o serviço está disponível, verificou-se um cenário de precariedade e descontentamento na comunidade, o que reforça a necessidade de intervenções articuladas e qualificadas socialmente.

Nesse contexto, o projeto desenvolvido assumiu relevância ao promover espaços de escuta, acolhimento e engajamento coletivo, mobilizando sujeitos em torno da construção de soluções para a problemática identificada. Assim, a experiência no Tempo Comunidade reafirma o potencial da extensão universitária como prática emancipatória, capaz de impulsionar processos educativos comprometidos com a transformação social, a sustentabilidade ambiental, com o fortalecimento da participação comunitária e com tais princípios de territorialização trabalhados em nossa base de formação docente.



Dia de reunião com o grupo

A vivência no *Tempo Comunidade*, no âmbito do regime de alternância que orienta a formação na Licenciatura em Educação do Campo, configura-se como um espaço-tempo privilegiado de articulação entre teoria e prática, reafirmando o compromisso social da Universidade pública. Ancorada nos princípios da extensão universitária — compreendida como processo dialógico e interdisciplinar — essa experiência possibilita a inserção ativa dos sujeitos em seus territórios, promovendo a construção coletiva do conhecimento em diálogo com as realidades locais.

Nesse sentido, o Tempo Comunidade se apresenta como dimensão formativa fundamental, na medida em que favorece a aproximação entre a Universidade e as populações do campo, valorizando os saberes, as culturas e as práticas sociais historicamente constituídas. Trata-se de um movimento que não se limita à transferência de conhecimentos acadêmicos, mas que se orienta pela escuta sensível, pelo reconhecimento da diversidade e pela construção de respostas compartilhadas às demandas concretas vivenciadas pelas comunidades.

Foi nesse contexto que se desenvolveu a presente experiência, marcada pelo engajamento em processos de diálogo, troca de experiências e identificação de problemáticas relevantes no cotidiano das comunidades. A inserção no território permitiu não apenas compreender as dinâmicas locais, mas também fortalecer vínculos e fomentar a participação coletiva na busca por alternativas que contribuam para a melhoria das condições de vida, evidenciando o potencial transformador da extensão articulada ao regime de alternância.

Isto posto, na reunião de alinhamento, decidimos a temática a ser trabalhada, a partir da categorização de um diagnostico comunitário-participativo, o que referencializou a necessidade de elaborar um projeto que trouxesse para nossa comunidade uma grande melhoria, foi ai que surgiu o nosso tema “ENFRENTAMENTO DO DESCARTE CORRETO DO LIXO”, então nos reunimos para irmos para as associações das comunidades (Sitio Cachoeirinha, Sitio Cocos e Sitio Cachoeira dos Cocos), diante disto fomos para mostrar um pouco do nosso projeto, e mobilizamos a população para se fazer presente dentro da nossa palestra. Onde dentro destas visitas nas comunidades notamos a empolgação da população com a nossa proposta e o desejo de cooperar com o nosso projeto.





Cachoeirinha Sitio Cocos Sitio

Diante disto, conseguimos parceria com a RECICLAFORT, quem tem sua sede em Rod CE 547 - Serrinha, Mauriti - CE, 63210-000. Onde ela tem sua filial em São José de Piranhas – Zuza Holanda S/N PB. Tivemos a doação de 2 bags de reciclagem para ser colocado em pontos específicos que abranja as 5 comunidades. Uma pessoa da comunidade Cachoeirinha disponibilizou sua casa para colocarmos um dos bags, pois se encontra na central que abrange as comunidades de Cachoeirinha, Batateira e Riacho da Arara, e o outro vai ser conversado para ficar localizado no posto de gasolina do Sítio Cocos que abrange as comunidades de Cocos e Cachoeira dos Cocos.

O nosso principal conceito foi a utilização dos 3R, que estabelece a redução na geração de resíduos como a primeira estratégia, seguida da reutilização e da reciclagem. Pois notamos que temos um grande problema para ser resolvido com os melhores meios possível. Dessa forma, notamos que, os moradores veem a queima de lixo como a melhor alternativa, por ser um descarte rápido e fácil, mas os nossos trabalhos realizados na comunidade mostramos de discutimos que essa não é a melhor solução, porque corroem o terreno, o ar e o meio ambiente em geral. Neste momento vivenciado tivemos o compromisso de informar como poderia ser desenvolvido o nosso trabalho fazendo com que as pessoas tivessem uma visão diferenciada e se dedicassem de forma coletiva ao projeto proposto.

Nosso objetivo foi o de exercer um bom trabalho dentro das comunidades, entender e agir nessa realidade, fazendo uso dos conhecimentos adquirido na Universidade, buscando novas metodologias que atraiam a população do campo para alcançarmos bons resultados. Buscando relatar

as experiências realizadas durante o tempo comunidade, este texto discutirá as diferentes percepções temporais presentes em diversas comunidades, analisando como elas influenciam a organização e a evolução desses grupos. A forma como as comunidades lidam com a passagem do tempo, impactando suas práticas sociais e individuais, é um tema relevante para entender a dinâmica de desenvolvimento de uma sociedade.



DOADORA DOS BAGS

A experiência de *Tempo Comunidade* desenvolvida pela equipe, no âmbito do regime de alternância da Licenciatura em Educação do Campo, teve início a partir de um processo coletivo de organização e planejamento, fundamentado na realização de um diagnóstico comunitário participativo. Foi nesse momento inicial que o grupo, em reunião de alinhamento, definiu a temática a ser trabalhada, identificando como demanda central nas comunidades a problemática do descarte inadequado de resíduos sólidos.

A partir dessa definição, a equipe se organizou para atuar diretamente nos territórios das comunidades de Sítio Cachoeirinha, Sítio Cocos e Sítio Cachoeira dos Cocos, promovendo visitas às associações locais com o objetivo de apresentar a proposta do projeto e mobilizar a população para participação nas atividades. Esse movimento foi marcado pelo diálogo com os moradores, pela escuta das suas demandas e pela construção de vínculos, evidenciando a receptividade e o interesse das comunidades em colaborar com a iniciativa.

No decorrer das ações, a equipe estabeleceu parcerias importantes, como a articulação com a empresa RECICLAFORT, que viabilizou a doação de *bags* para a coleta de materiais recicláveis. Esses equipamentos foram estrategicamente destinados a pontos centrais das comunidades, definidos com base na acessibilidade e na abrangência territorial, contando inclusive com o apoio de moradores que disponibilizaram espaços para sua instalação.

Além disso, foram desenvolvidas atividades educativas, como palestras realizadas na Escola

Antônio de Souza Dias, no Sítio Cocos, reunindo membros das comunidades e promovendo momentos de reflexão e conscientização sobre a problemática do lixo. Nessas ocasiões, a equipe apresentou e discutiu alternativas sustentáveis, com destaque para os princípios dos 3R — reduzir, reutilizar e reciclar — buscando desconstruir práticas como a queima de resíduos, ainda recorrente nas localidades.



Acervo da equipe. Sítio Cocos (Cajazeiras PB) Uma das reuniões com a comunidade local.

Notamos que, as pessoas estavam prestando atenção em nossas falas, é interagindo com os discentes. Deste modo, notamos que, as nossas comunidades vão colaborar com o projeto para o



nosso tempo universidade, uma vez empreendido o encontro para pensarmos juntos o enfrentamento da questão estrutural dos resíduos sólidos envidado entre a comunidade e a universidade.

Portanto, seguiremos na luta em favor do meio ambiente buscando solucionar nossas falhas, conscientizando a população a melhor forma de termos um meio ambiente saudável e sustentável

para todos, sendo consciente fazendo o uso dos três R Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Estas ações visam a diminuição da produção de resíduos, e aumentam as perspectivas de um estilo de vida mais saudável e com menor impacto no planeta. É com essa perspectiva que caminharemos juntos, protegendo os recursos naturais para as próximas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações articuladas a esta experiência permitem afirmar que o objetivo geral do trabalho — centrado na compreensão da realidade comunitária e na intervenção educativa voltada ao enfrentamento do descarte inadequado de resíduos sólidos — foi significativamente alcançado, na medida em que possibilitou a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares, por meio de uma prática extensionista crítica e socialmente comprometida.

A vivência no *Tempo Comunidade* evidenciou-se como um espaço formativo potente, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura docente sensível às demandas do campo e comprometida com a transformação social. Nesse processo, o diálogo com as comunidades mostrou-se fundamental para a compreensão das dinâmicas locais, permitindo identificar a problemática do descarte do lixo como uma questão central e urgente, diretamente relacionada à qualidade de vida da população e à sustentabilidade ambiental.

Dentre os principais resultados alcançados, destacam-se: a) a mobilização e o engajamento das comunidades em torno da temática ambiental, evidenciando o fortalecimento da participação coletiva; b) a construção de parcerias institucionais, como a estabelecida com a RECICLAFORT, que viabilizou a doação de materiais para coleta seletiva; c) a realização de ações educativas, como palestras e encontros comunitários, que promoveram a conscientização acerca dos impactos do descarte inadequado e incentivaram práticas sustentáveis baseadas nos princípios dos 3R (reduzir, reutilizar e reciclar); e d) o fortalecimento do vínculo entre Universidade e comunidade, reafirmando o papel social da formação em Educação do Campo.

Para além desse circunstanciamento, a experiência revelou a importância da organização popular e da atuação coletiva como elementos centrais para a construção de soluções viáveis e contextualizadas, evidenciando que a transformação da realidade demanda continuidade, articulação política e comprometimento social. Embora persistam desafios, especialmente no que se refere à atuação do poder público municipal na gestão dos resíduos sólidos, observou-se um cenário de envolvimento e expectativa positiva por parte das comunidades, o que indica possibilidades de avanço

para com a internalização comunitária de novos processos agregadores de consciência social e de tratamento para com os resíduos sólidos.

Por fim, destaca-se que esta experiência não apenas contribuiu para a melhoria das condições locais, mas também para a formação crítica dos futuros docentes, ao promover a reflexão sobre o papel da educação na construção de práticas sustentáveis e socialmente qualificadas por debates, consensos de conhecimento e maior e melhor organização comunitária para o controle social. Assim, reafirma-se o *Tempo Comunidade* como espaço estratégico de formação e intervenção, capaz de integrar ensino, pesquisa e extensão, especialmente na perspectiva da emancipação dos sujeitos do campo.



SABERES POPULAR E CULTIVO DE HORTALIÇAS

Regilane Bezerra dos Santos
Graduanda em Educação do Campo UFCG
regilanecz@gmail.com

Maria do Socorro Targino
Graduanda em Educação do Campo UFCG
mariadosocorro311278@gmail.com

Denise Maciel
Graduanda em Educação do Campo UFCG
denisemaciel637@gmail.com

Diego Passos dos Santos
Graduando em Educação do Campo UFCG
diegopassosdossantos@gmail.com

Gigliola Maciel
Graduanda em Educação do Campo UFCG
Gigliolamaciel4@gmail.com

Niedja Soares Da Silva
Graduanda em Educação do Campo UFCG
Niedjasoares@yahoo.com

Maria Clara Almeida
Graduanda em Educação do Campo UFCG
mariaclaraalmeida0770@gmail.com

Marcia de Sousa
Graduanda em Educação do Campo UFCG
Marciadesousanevesneves@gmail.com

Resumo:

A Educação do Campo é uma modalidade que tem como objetivo fortalecer a identidade camponesa**,** a cultura**,** os valores e os saberes do povo que vive e trabalha no campo, garantindo a oferta da Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio às populações do campo dentro da própria comunidade ou em escolas próximas, considerando a realidade daquele local promovendo experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho do campo. Como também para desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. É importante destacar que as escolas do campo precisam elaborar Projetos Educacionais que considerem a realidade local, respeitando a diversidade cultural, social, econômica, política, de gênero e etnia. O trabalho teve como objetivos contribuir para com o fortalecimento os saberes tradicionais da comunidade rural**,** integrando-os à prática pedagógica, valorizando conhecimentos sobre agricultura, saúde e meio ambiente, e promovendo a integração entre saberes populares e científicos. A horta escolar representou um meio de ensinar, plantar e cultivar uma alimentação saudável**,** resgatar saberes

tradicionais e unir escola, comunidade e universidade em torno de uma educação voltada à realidade do campo**.** A união entre escola, comunidade e universidade fortalece as escolas rurais**,** valoriza a agricultura familiar**,** a identidade camponesa e o respeito às diferenças culturais e sociais. Essa experiência contribuiu para alinhar formação de futuros profissionais da área necessitarão continuar valorizando e transmitindo saberes e vivências do campo às novas gerações.

Palavras-chave: Educação do Campo, Sabres Populares, Ensino/aprendizagem**.**

Introdução:

A Educação do Campo é uma modalidade que tem como objetivo fortalecer a identidade camponesa, a cultura, os valores e os saberes do povo que trabalham e vivem no campo. Que por sua vez, busca a oferta da Educação dentro da comunidade que vivem ou em escolas mais próxima da sua residência. É preciso ressaltar que a escola do campo necessita elaborar um Projeto Educacional considerando a realidade da comunidade a qual o estudante esteja inserido, respeitando a diversidade da localidade em todos os seus aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, de gênero e etnia.

Dentro dessa modalidade de Educação do Campo incluímos o cultivo de hortaliças, plantas e chás medicinais como também a culturas e costumes vivenciados no campo. Exemplo cultivo de algodão, mandioca, fumo, rede e fios, louçarias e marcenaria. Já os costumes populares como partos feitos em casa e o uso dos chás com as plantas medicinas para recuperações de algumas doenças foram trabalhados com os alunos da escola localizada na comunidade. Para o desenvolvimento de uma educação alimentar saldável, em que o discente tenha o conhecimentos dos nutrientes dos alimentos sem o uso dos agrotóxicos e sem agredir o meio ambiente. Tendo assim uma troca de conhecimentos e repassando esses conhecimentos de geração em geração.

Metodologia:

Para a realização da pesquisa foi escolhida uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental da Comunidade do Catolé dos Gonçalves de Município de Cajazeiras-PB. A instituição atende o público do Ensino Infantil, Fundamental I e II e a modalidade da EJA E Educação Inclusiva, inicialmente fizemos uma visita a Escola, para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo: a observação e um questionário aplicado com três professores e a gestão da escola, contendo perguntas abertas e de múltipla escolha. O questionário, segundo Oliveira (2008, p. 83), “pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender

os objetivos de seu estudo". No qual inicia com identificação pessoais e profissionais, em seguida com questões que abordam temas voltado para educação do campo. E com uma turma de 6º ano no qual frequentava 15 alunos, desenvolvemos projeto da construção da horta escolar, acompanhamos por 2 meses.

Enquanto, os procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa qualitativa. O método qualitativo, preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão a suas práticas, o que impõem ao pesquisador uma abordagem hermenêutica. (GONSALVES, 2003, p. 68)

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Gonçalves da Silva, localiza-se no Distrito de Catolé dos Gonçalves, município de Cajazeiras, estado da Paraíba, ocupando uma área total de 2.360m2 sendo 1.020m2 de área construída. Possui 05 salas de aulas com carteiras, quadros brancos e birôs, 05 banheiros sendo 04 destinados ao uso dos alunos e 01 para os professores e funcionários, 01 sala de leitura que funciona também como sala de leitura, 01 cozinha acoplada, 01 pequeno espaço para merenda, 01 depósito, 01escovódromo utilizado pela Educação Infantil e do 1o ao 5o ano, um pátio interno onde os alunos ficam durante o intervalo, 01 refeitório, 01 sala de AEE e uma 01 sala que funciona como laboratório de informática, secretaria e espaço para os professores, gestão e coordenação escolar. O corpo docente é formado por 13 profissionais todos com formação superior e especialização.

Partindo desse ponto, o presente trabalho tem com objetivos: colaborar para o fortalecimento os saberes tradicionais da comunidade rural, integrando-os a pratica pedagógica da Educação do no campo, valorizando os conhecimentos relacionado a agricultura, saúde e meio ambiente, promover a integração entre saberes populares e científicos e estimular a participação dos discentes no processo educativo, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Manoel Gonçalves da Silva, localizada no Distrito Catolé dos Gonçalves, Distrito de Cajazeiras-PB

A Educação do Campo sendo uma modalidade de educação básica que tem como objetivo fortalecer a identidade camponesa, a cultura, os valores e os saberes do povo que vivem no campo, sendo assim, buscamos compreender, a qual oferece uma educação compartilhada entre comunidade, escola e a realidade vivenciada pelos alunos respeitando os sabres populares, crenças, etnias, gêneros e as diferenças de cada indivíduo. Inclui também a visita na escola da comunidade na qual foi discutido os temas: cooperação e cooperativismo a importância e o significado desses movimentos sociais na comunidade

Neste contexto, atividade desenvolvida no tempo comunidade nos proporcionou refletir sobre

a importância e a realidade da nossa comunidade, no contexto cultura e saberes populares. Este momento que tivemos no tempo comunidade, nos fez conhecer a realidade da comunidade nos tempos de hoje e do passado de como as pessoas viviam e desenvolviam suas atividades.

Nos quais estes conhecimentos (do tempo passado) eram desconhecidos pela nova geração, o modo de vida em que os pais, tios e avós vivam. E como eram desenvolvidas as atividades cotidianas como por exemplo: moeda de troca, as moagens, casa de farinha entre outros. Também foram demostrados e discutidos as plantas e chás medicinais como eram feitos os chás e para quer servia. A importância dos legumes e vegetais na nossa alimentação, como plantar e cuida das mesma sem agrotóxicos deixando-as mas saldáveis para o consumo diário. E assim na diminuição das doenças, por exemplo: cárdicas, diabetes e pressão alta etc.

Os discentes tiveram contato diretamente com os legumes e vegetais durante apresentação dos projetos, foram oferecidos aos mesmos sementes (coentro, alface, tomate, cebolinha entre outras) e foi explicado como eles deveriam plantar e cuidar das mesmas ao nascerem, e poderão levá-las para plantarem na horta que foi construída na escola. Esta horta foi desenvolvida no interior da escola juntamente com os alunos. Onde o principal objetivos é oferecer verduras e legumes saldáveis na alimentação dos alunos dentro do ambiente escolar ou até mesmo eles possam leva para casa para ajudar na alimentação da família. E todos possam incluir os legumes e vegetais na alimentação do cotidiano.

Essa experiência propôs maior conhecimento da nossa realidade, tendo a oportunidade de poder conhecer a realidade da comunidade e poder compartilha as experiências entre os alunos. Interligando comunidade e Universidade partilhado conhecimentos e saberes. Todo esse processo de implantação e manutenção do projeto se alinha aos campos de experiência alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelas crianças e os componentes curriculares que inclui linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

No processo que envolve a implantação da ideia, toda a estrutura administrativa da escola foi orientada quanto aos objetivos do projeto, recebendo aprovação e autorização para que fosse estruturado o cronograma de implantação, que por sua vez, tivemos a colaboração da comunidade escolar, alunos, pais, professores, servidores e todos que fazem parte da instituição.

Com tudo, essa experiência mostrou que a cooperação é fundamental para o fortalecimento das relações entre os membros da comunidade escolar, pois incentiva a ajuda mútua e o trabalho em equipe. O cooperativismo por sua vez, nos mostrou uma forma organizada de unir esforços para

alcançar objetivos comuns, seja no âmbito econômico, social ou cultural, reforçando a ideia de pertencimento e organização coletiva, criamos juntos espaços participativos e valorizando cada membro do grupo, nos colocando diante dos desafios enfrentados pela comunidade, com a participação mútua e levamos conhecimentos através de diálogos e coletividade tento uma troca de conhecimento.

Partindo desse ponto de vista é importante destacar a equipe escolar principalmente a gestora tem um poder de líder e demostra relação com a equipe escolar na construção e no andamento da organização do trabalho pedagógico da escolar. Diante das dificuldades observadas incluir principalmente a falta de transporte disponível para realizar atividades contra turno, a dificuldade para a chegada dos alunos e professores na escola no perídio chuvoso. A proposta pedagógica deixa a deseja com relação ás culturas e os saberes local, a parceria da família com a escola. A escola possui boa estrutura para acolhimento dos alunos, também disponibilidade de materiais e tecnologias adaptadas às necessidades dos estudantes, instrumentalização da sala de Atendimento Educacional Especializado AEE parceria com as famílias, para os alunos especiais. No que se refere ao corpo docente os mesmos sente falta de formação continuada volta para a Educação do Campo. Mostra a realidade dos estudantes/famílias fortalecendo a sua identidade, onde eles reconheçam que a escola a qual estão inseridos tem características do campo. Ser docente da educação do campo é também reconhecer e valorizar as práticas culturais da comunidade, tornando o ensino mais significativo, falar e mostrar diretamente aos alunos em uma roda de conversa ajuda a cada um se expressar melhor. Refleti obre o papel do professor como alguém que precisa mediar diferentes saberes valorizando a comunidade e fortalecendo os laços de identidade cultural dos alunos, provocar no discente algo novo que ele foque para sempre valorizar.

Conclusão

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental da Comunidade do Catolé dos Gonçalves de Município de Cajazeiras-PB. A instituição atende o público do Ensino Infantil, Fundamental I e II e a modalidade da EJA E Educação Inclusiva, inicialmente fizemos uma visita a Escola, para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, sendo: a observação e um questionário aplicado com três professores e a gestão da escola, contendo perguntas abertas e de múltipla escolha. O questionário, segundo Oliveira (2008, p. 83), “pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os

objetivos de seu estudo". No qual inicia com identificação pessoais e profissionais, em seguida com questões que abordam temas voltado para educação do campo. E com uma turma de 6º ano no qual frequentava 15 alunos, desenvolvemos projeto da construção da horta escolar, acompanhamos por 2 meses.

Enquanto, os procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa qualitativa. O método qualitativo, preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão a suas práticas, o que impõem ao pesquisador uma abordagem hermenêutica. (GONSALVES, 2003, p. 68)

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Gonçalves da Silva, localiza-se no Distrito de Catolé dos Gonçalves, município de Cajazeiras, estado da Paraíba, ocupando uma área total de 2.360m2 sendo 1.020m2 de área construída. Possui 05 salas de aulas com carteiras, quadros brancos e birôs, 05 banheiros sendo 04 destinados ao uso dos alunos e 01 para os professores e funcionários, 01 sala de leitura que funciona também como sala de leitura, 01 cozinha acoplada, 01 pequeno espaço para merenda, 01 depósito, 01escovódromo utilizado pela Educação Infantil e do 1o ao 5o ano, um pátio interno onde os alunos ficam durante o intervalo, 01 refeitório, 01 sala de AEE e uma 01 sala que funciona como laboratório de informática, secretaria e espaço para os professores, gestão e coordenação escolar. O corpo docente é formado por 13 profissionais todos com formação superior e especialização.

Através deste trabalho podemos percebemos a importância da educação do campo para a comunidade local, resgatando os valores, os conhecimentos e culturas. A educação do campo necessita a oferta de formação continuada aos profissionais e também garantir condições de infraestrutura e transportes escolar. Enquanto, o projeto político pedagógico adequado a realidade local e a diversidade da comunidade, com conteúdo curriculares e metodologias adequado a realidade dos alunos. É importante entender a grandeza da união entre escola, comunidade e universidade no desempenho e fortalecimento das escolas das comunidades rurais, com o objetivo de compartilhar conhecimentos e engrandecer a luta por uma educação que de fato volte o seu olhar para as necessidades e realidades de onde estão inseridas, e dos discentes que os frequenta criando vínculos com a terra e suas distribuições, meio ambiente, cultura, resgate de saberes e crenças. O fortalecimento da agricultura familiar e da sua identidade como sujeito do campo.

Foi muito importante esse contato direto com os alunos onde desenvolvemos dinâmicas e partilhamos o que cada um tinha a oferecer de conhecimento e vivência. Para nós, como futuros profissionais da área, essa experiência engrandece nossa caminhada dentro desse novo curso de

educação do campo, no qual depende de cada um de nós discentes, e futuros profissionais da Educação do Campo, valorizar e levar o conhecimento para as novas gerações, essa nova forma de ensino que partilha cultura, saberes, conhecimentos e vivências do passado e interligando com o presente.

Referencias:

AMARAL, Cleonice Matos; MATEUS, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. **Concepções de Educação do Campo**: discussões com base nos fundamentos e na construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas. Bahia: 2024. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

BRASIL, **Decreto de Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2004**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília**;** Presidência da República 4. nov.2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 07 de Nov.. 2025.

EMEIEF Manoel Gonçalves Da Silva. **Projeto Político Pedagógico;** Distrito De Catolé Dos Gonçalves: 2023 – 2027

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa cientifica.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de, **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2º ed. – Petrópolis: vozes, 2008.