

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

**Francisco de Assis Santos**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS  
DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO**

TERESINA – PIAUÍ  
2021

**Francisco de Assis Santos**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS  
DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO**

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

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

TERESINA – PIAUÍ

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processos Técnicos

S237e Santos, Francisco de Assis  
Educação do campo e agroecologia: diferentes espaços/tempos  
de formação e construção coletiva do conhecimento / Francisco de  
Assis Santos. – 2021.  
162 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Teresina, 2021.

“Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima.”

1. Educação. 2. Agroecologia. 3. Agricultura Camponesa. 4.  
Prática Interdisciplinar. I. Lima, Elmo de Souza. II. Título.

CDD 370

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

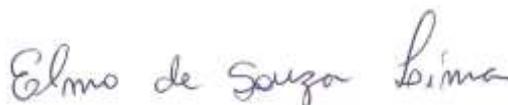
**Francisco de Assis Santos**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS  
DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO**

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

Dissertação de Mestrado aprovada em: 22 / 06 / 2021

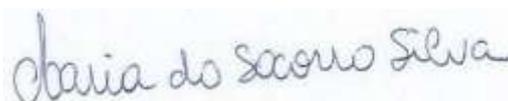
BANCA EXAMINADORA:



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



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



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva (PPGEd/UFCG)  
Examinadora externa

A meu pai Pedro Pereira dos Santos (*in memoriam*) e meu irmão Antônio Pereira Neto (*in memoriam*).

## **AGRADECIMENTOS**

Essa conquista é resultado de um esforço pessoal e coletivo; por isso, manifesto aqui meus agradecimentos a todos/as que, de forma direta e indireta, contribuíram para a materialização de mais uma etapa de minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Professor Dr. Elmo de Souza Lima, pelos momentos de partilha e dedicação durante a realização deste estudo.

À equipe gestora da Ecoescola Thomas a Kempis, em especial Rogério Alves de Oliveira e Francisco Kenedy de Oliveira Ribeiro, pelo acolhimento e disponibilidade em contribuir com a realização deste trabalho.

À coordenadora pedagógica da Ecoescola, Jaqueline de Sousa Ferreira Oliveira, e aos (às) professores/as: Dejavan Pereira da Silva, Maria Auri dos Santos Soares, Raimundo de Sousa Pereira, Ana Paula da Silva Freire e Douglas Brandão de Melo, por contribuírem neste diálogo sobre agroecologia e práticas educativas no contexto da educação do campo.

Aos educandos da Ecoescola Thomas a Kempis, especialmente Francisco Railson Soares dos Santos e João Gustavo Alves de Oliveira.

Ao Centro de Formação Mandacaru, pela disponibilidade em contribuir com o estudo e pelo engajamento nas lutas por um semiárido cheio de vida.

Aos(às) professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, de forma especial a Dra. Jane Bezerra de Sousa, Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, Dra. Antônia Edna, Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, Dr. Elmo de Souza Lima e Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti, pelos momentos de reflexão e ensinamentos no contexto das disciplinas cursadas no mestrado.

Às Professoras Dra. Rosana Evangelista da Cruz e Dra. Maria do Socorro Silva, por contribuírem com valiosas sugestões durante a banca de qualificação e defesa deste trabalho.

Aos(às) Professores/as Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad e Dr. Edmerson dos Santos Reis, pela disponibilidade em compor como suplentes a banca de defesa.

À 30ª turma de Mestrado em Educação, pelos momentos de convivência, estudos e exercício da construção coletiva do conhecimento. Aqui agradeço os/as colegas Artenildes, Denise, Elionaira, Gislene, Jennyane, Joane, Kllenne, Maria de Jesus, Michelle, Paulo Henrique, Rayllana, Thays e Thaysa, e Elson Silva, com quem tive a oportunidade de dialogar com mais frequência durante as etapas finais dessa gratificante caminhada.

À companheirada do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO – UFPI), de quem recebi um caloroso apoio e incentivo durante o processo de realização do presente estudo.

A meus filhos, Ana Clara Martins Silva Santos e Gustavo Martins Silva Santos, pelo apoio e compreensão durante o tempo que dediquei a esta tarefa acadêmica.

A minha esposa, Adeliane Martins Silva Santos, pelo integral apoio durante esta jornada.

Aos familiares da minha esposa Maria Nazareth Martins Silva (mãe), Adenizar Pereira da Silva (pai), Francisco Ademir Martins Silva, Adeleni Maria Martins Silva, Eliane Marins Silva e Francisca das Chagas Martins Silva (irmãos), pela torcida e força durante esta fase de minha vida acadêmica.

À minha mãe Constância Maria dos Santos pelo amor, carinho e incondicional apoio em todos os desafios que tive que enfrentar até o momento.

À minha irmã Francisca Pereira da Costa, pelo incentivo e apoio prestado.

A meu amigo e cunhado Renato Costa, sempre presente.

Aos meus sobrinhos Rennaro Franklin e Wellynson Costa, pela torcida e apoio

Vocês sabem o tanto que andei para chegar até aqui. Gratidão hoje e sempre.

SANTOS, Francisco de Assis. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO**. 186 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

## RESUMO

As políticas de educação implementadas no campo foram historicamente marcadas por processos educativos desvinculados da realidade local, onde predomina a reprodução de conteúdos desprovidos de significados para o educando e à comunidade escolar. Em contraposição a este projeto educativo, desconectado da vida real que se põe a serviço da manutenção dos interesses das classes dominantes, os movimentos sociais vêm construindo o projeto de educação do campo, vinculado aos princípios da Educação Popular, que trabalha na perspectiva de proporcionar uma formação crítica, ancorada no diálogo e na problematização, visando ao desenvolvimento da consciência de si e do mundo. A materialização dessa intencionalidade poderá ser dinamizada a partir da vinculação dos processos educativos com as lutas dos/as camponeses/as na defesa de outro projeto de desenvolvimento associado à agroecologia e à conquista de uma vida digna no campo. Diante deste contexto, nossa investigação foi desenvolvida na Ecoescola Thomas a Kempis, localizada na zona rural do município de Pedro II-PI, que desenvolve práticas educativas na perspectiva da Educação do Campo e Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, voltadas à reflexão crítica e à compreensão da realidade socioeconômica, política, cultural. Neste caso, a pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte problemática: quais as contribuições políticas, pedagógicas e epistemológicas da agroecologia para a construção interdisciplinar do conhecimento no contexto das práticas educativas da Ecoescola? Além disso, temos como objetivo geral: analisar as contribuições políticas, pedagógicas e epistemológicas da agroecologia para a construção interdisciplinar do conhecimento no contexto das práticas educativas da Ecoescola. As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa foram referenciadas nos estudos de Caldart (2012; 2017), Freire (1987), Gliessman (2012), Hecht (1999), Gomes (2011); Caporal, Costabeber e Paulus(2011), Monteiro (2012), dentre outros/as. O processo de investigação foi construído com base na pesquisa qualitativa, a partir da abordagem crítico-dialética, na qual foram utilizadas como instrumentos de construção dos dados a pesquisa documental, a entrevista e a roda de diálogo. A sistematização e análise dos dados foram realizadas a partir das contribuições teóricas da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). O estudo mostra, como principais resultados, os ganhos políticos e pedagógicos obtidos a partir do desenvolvimento de uma proposta formativa referenciada nas dimensões e princípios da agroecologia. O estudo mostra, como principais resultados, os ganhos políticos e pedagógicos obtidos a partir do desenvolvimento de uma proposta formativa referenciada nas dimensões e princípios da agroecologia.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Agroecologia. Ecoescola. Prática interdisciplinar. Agricultura Camponesa.

SANTOS, Francisco de Assis. **EDUCACIÓN DE CAMPO Y AGROECOLOGÍA: DIFERENTES ESPACIOS / TIEMPOS DE FORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO.**186 f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2021.

## RESUMEN

Las políticas educativas implementadas en el campo han estado históricamente marcadas por procesos educativos desvinculados de la realidad local, donde predomina la reproducción de contenidos sin significado para el alumno y la comunidad escolar. En contraste con este proyecto educativo desconectado de la vida real, que se pone al servicio de mantener los intereses de las clases dominantes, los movimientos sociales han ido construyendo el proyecto de educación rural, ligado a los principios de la Educación Popular, que trabaja con la perspectiva de proporcionando una formación crítica, anclada en el diálogo y la problematización, con el objetivo, por parte de los estudiantes, del desarrollo de la conciencia de sí mismos y del mundo. La materialización de esta intencionalidad se puede impulsar al vincular los procesos educativos con las luchas de los campesinos en la defensa de otro proyecto de desarrollo asociado a la agroecología y la consecución de una vida digna en el campo. En este contexto, nuestra investigación se llevó a cabo en la Ecoescuela Thomas a Kempis, ubicada en la zona rural del municipio de Pedro II-PI, que desarrolla prácticas educativas, en la perspectiva de la Educación Rural y Contextualizada para la Convivencia con el Semiárido, orientado a la reflexión crítica y la comprensión de la realidad socioeconómica, política, cultural. En este caso, la investigación se desarrolló a partir de la siguiente problemática: ¿cuáles son los aportes políticos, pedagógicos y epistemológicos de la agroecología a la construcción interdisciplinar del conocimiento en el contexto de las prácticas educativas de Ecoescuela? Además, tenemos como objetivo general: Analizar los aportes políticos, pedagógicos y epistemológicos de la Agroecología a la construcción interdisciplinar del conocimiento en el contexto de las prácticas educativas de Ecoescuela. Las reflexiones desarrolladas en esta investigación fueron referenciadas en los estudios de Caldart (2012; 2017), Freire (1987); Gliessman (2012); Hecht (1999), Gomes (2011); Caporal, Costabeber y Paulus (2011); Monteiro (2012), entre otros. El proceso de investigación se construyó a partir de una investigación cualitativa, basada en el enfoque dialéctico crítico, en el que se utilizaron herramientas de construcción de datos: la investigación documental, la entrevista y la rueda de diálogo. La sistematización y análisis de los datos se realizó a partir de los aportes teóricos del Análisis de Contenido, con base en Bardin (2016). El estudio muestra como principales resultados los logros políticos y pedagógicos obtenidos del desarrollo de una propuesta formativa referenciada en las dimensiones y principios de la agroecología

**Palabras clave:** Educación rural. Agroecología. Ecoescuela. Práctica interdisciplinaria. Agricultura campesina.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA - Articulação do Semiárido Brasileiro

CEBs- Comunidades Eclesiais de Bases

CEFAS - Centro Educacional São Francisco de Assis

CFM - Centro de Formação Mandacaru

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT- Central Única dos Trabalhadores

EFA - Escola Família Agrícola

EQUIP - Escola de Formação Quilombo dos Palmares

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MOC -Movimento de Organização Comunitária

NUPECAMPO - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PPP - Projeto Político Pedagógico

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SECADI - Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **FIGURAS**

FIGURA 01 – Delimitação do semiárido piauiense

FIGURA 02 – Vista área da Ecoescola

FIGURA 03 – Categorias de análises dos dados das entrevistas

FIGURA 04 – Enfoque agroecológico como matriz disciplinar

FIGURA 05 – Cultivo de hortaliças

FIGURA 06 – Horta sombreada

FIGURA 07 – Instalações aves de postura

FIGURA 08 – Área de pastejo

FIGURA 09 – Aprisco

FIGURA 10 – Rebanho caprino

FIGURA 11 – Área de compostagem

FIGURA 12 - Semana é bom saber/2019

FIGURA 13 – Semana é bom saber/2019

FIGURA 14 – Feira agroecológica em Pedro II

## **QUADROS**

QUADRO 01 – Codinome dos participantes

QUADRO 02 – Perfil dos Participantes da pesquisa educadores/as

QUADRO 03 – Perfil dos participantes da pesquisa educandos/as

QUADRO 04 – Concepções de agroecologia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – VEREDAS E ATALHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	24
<b>1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa</b> .....	24
<b>1.2 O campo e os sujeitos da pesquisa</b> .....	26
1.2.1 A região e o contexto semiárido.....	26
1.2.2 O município de Pedro II: Aspectos históricos e suas vinculações ao contexto regional e territorial.....	30
1.2.3 Conhecendo a Ecoescola Thomas a Kempis.....	32
1.2.4 Caracterizando os sujeitos participantes.....	35
<b>1.3 Os procedimentos de construção e organização dos dados da pesquisa</b> .....	38
1.3.1 Pesquisa Documental.....	38
1.3.2 Entrevista.....	39
1.3.3 Rodas de Diálogo.....	40
<b>3.4 O processo de organização e análise dos dados</b> .....	42
<b>CAPÍTULO II - A OCUPAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRO: A QUESTÃO AGRÁRIA E OS DIFERENTES PROJETOS EM DISPUTA</b> .....	45
<b>2.1 A questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo no campo: da colonização a nova república</b> .....	46
2.1.1 O avanço do agronegócio no campo brasileiro: o desafio da agricultura camponesa.....	61
<b>2.2 A agricultura camponesa e agroecologia como núcleo articulador do projeto contrahegemônico</b> .....	69
2.2.1 Agroecologia: aspectos conceituais e epistemológicos.....	72
<b>CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UMA ARTICULAÇÃO RUMO À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA REALIDADE</b> .....	84
<b>3.1 Os movimentos sociais e a luta pelo direito a educação: da Educação Rural à Educação do Campo</b> .....	84

3.1.1 A Educação do campo: um processo permanente de construção coletiva.....	88
<b>3.2 Articulações políticas, pedagógicas e epistemológicas entre a Educação do Campo e a Agroecologia.....</b>	<b>94</b>
3.2.1 O processo de aproximação entre a Educação do Campo e Agroecologia.....	95
<b>CAPÍTULO IV - AS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA NOS PROJETOS EDUCATIVOS DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1 As práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola na perspectiva da agroecologia.....</b>	<b>106</b>
4.1.1 Os diferentes espaços educativos e suas articulações com os princípios da agroecologia.....	113
4.1.2 O processo de organização das práticas educativas nos diferentes tempos e espaços formativos.....	122
<b>4.2 As possibilidades de construção do conhecimento a partir das experiências agroecológicas.....</b>	<b>126</b>
4.2.1 A agroecologia e a construção dos processos interdisciplinares.....	133
<b>4.3 Concepções de agroecologia que permeiam as práticas educativas da Ecoescola.....</b>	<b>137</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

Desde o período colonial, a ocupação do campo brasileiro foi marcada por intensos processos de disputas entre colonizadores e indígenas, com a perseguição dos povos nativos e sua utilização como parte da estratégia para garantir seus objetivos econômicos no território ocupado. Um fato importante que deve ser ressaltado é que todo esse processo de ocupação e exploração foi marcado por um ambiente de resistência, promovido inicialmente pelos povos indígenas e, nos períodos subsequentes, pelos povos africanos e camponeses/as organizados em diversas frentes de luta pela reforma agrária.

Neste modelo de ocupação do território, referenciado no trabalho escravo, na concentração da terra e monopólio do poder político e econômico reside as razões desse histórico descaso de negação dos direitos sociais básicos às populações rurais. Neste contexto, as políticas implementadas pelas esferas governamentais continuam sendo impostas pelo poderio das elites econômicas, que constantemente se fortalecem com suas estratégias de ocupação dos espaços de decisão política.

Esta situação de descompromisso dos governantes com relação à população do campo contribuiu para a articulação de diversas lutas populares, como forma de resistência dos/as camponeses/as aos processos de violências e injustiças cometidos pela elite agrária nos diferentes períodos históricos.

A partir da década de 1950, surgiram as três grandes organizações que empunhavam a bandeira da reforma agrária: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB)<sup>1</sup>, fundada em São Paulo em 1954, abrangendo os trabalhadores agrícolas de São Paulo e do Paraná, posteriormente sendo ampliada para as demais regiões do país; as Ligas Camponesas, movimento inicialmente denominado Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP), criado no estado do Pernambuco em 1º de Janeiro de 1955, rapidamente se expandindo para os demais estados e regiões a partir de 1959; o Movimento dos Agricultores sem Terra (MASTER)<sup>2</sup>, surgido em 24 de junho de 1960 no município de

---

<sup>1</sup>Ligada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), a ULTAB surgiu num contexto de mobilização nacional da classe trabalhadora em favor do aumento do salário mínimo.

<sup>2</sup> Organização criada como forma de resistência a uma tentativa de um proprietário de terras em retomar uma área de aproximadamente 1.800 hectares, situada no distrito de Faxinal, atualmente pertencente ao município de Amaral Ferrador – RS, que há 40 anos era habitada por cerca de 300 famílias.

Encruzilhada - RS. Estas organizações e movimentos foram duramente reprimidos durante a ditadura militar.

Com o Golpe Militar de 1964, as lutas camponesas foram reduzidas e voltaram a se rearticular a partir do final da década de 1970, com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a renovação do sindicalismo rural (1980) e o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, criado em 1984 no município de Cascavel – PR, posteriormente se espalhando por todas as regiões do país.

Foi durante a década da redemocratização que o recém-surgido novo sindicalismo, junto a outros movimentos e frentes populares, a exemplo do MST, e de organizações governamentais, educação popular, Comunidades Eclesiais de Bases, pastorais sociais e a Teologia da Libertação retomaram as diferentes frentes de lutas pelo fortalecimento da democracia de demais direitos.

Diante deste contexto, os movimentos sociais assumiram o desafio de construir uma outra lógica de desenvolvimento referenciada nos princípios da sustentabilidade, cooperação, produção e acesso aos alimentos saudáveis, bem como na instituição de uma política que garanta a soberania alimentar. Os movimentos sociais do campo, principalmente os que se configuram dentro do espectro articulado pela via campesina, organizam-se para além da conquista da terra, tendo como foco central a construção de um projeto de campo que leve em conta principalmente os direitos territoriais dos povos indígenas, quilombolas e as demais comunidades tradicionais. Um modelo de desenvolvimento rural que garanta a distribuição das riquezas e o fim das desigualdades, que garanta a ampliação dos direitos sociais e culturais além de políticas que assegurem processos de transição para a agroecologia.

As políticas governamentais instituídas a partir da década de 1990, em meio ao processo de redemocratização, assim como nos demais períodos históricos, continuam favorecendo a manutenção de uma estrutura agrária excludente. Esta situação, somada a outras iniciativas no campo político e econômico, possibilita o avanço do capitalismo no campo, algo que representa uma forte ameaça às populações rurais. Esse momento histórico também foi marcado pela consolidação dos marcos estruturais necessários para a instalação da modernização conservadora via revolução verde e o modelo agroquímico como acessório principal.

Neste cenário, marcado por modelos em disputa, o atendimento educacional historicamente dispensado às populações rurais reflete a perversidade de um projeto hegemônico pautado na concentração das terras, na superexploração dos recursos

naturais e do trabalho, contexto em que os projetos educativos destinados ao campo se resumem à implementação de ineficientes políticas educacionais, principalmente no que se refere à qualidade, acesso, financiamento e infraestrutura.

Diante deste contexto de exclusão, o movimento de educação popular surge no Brasil, no final da década de 1950, com o propósito de contribuir na formação crítica dos trabalhadores excluídos e fortalecer as lutas sociais em torno da construção de um novo projeto de sociedade. Para isso, empenhou-se na realização de um trabalho educativo desenvolvido a partir das necessidades das classes trabalhadoras, contribuindo para a elevação do nível de compreensão crítica da realidade e de sua própria existência.

Enquanto espaço articulador das lutas contra-hegemônicas travadas entre as décadas de 50 e 60, o movimento de Educação Popular vivenciado no Brasil e em toda a América Latina, além de fomentar a construção de uma nova epistemologia referenciadora de propostas educativas, para além dos processos formais e numa perspectiva emancipadora, constituiu-se na principal fonte inspiradora para as lutas subsequentes pelo direito à educação, situação que pode ser constatada no âmbito das lutas que foram intensificadas na década de 90 e se mantém até os dias atuais.

O processo de resistência aos projetos educativos referenciados em práticas domesticadoras vem sendo construído a cada momento histórico. Na atualidade, estas lutas vêm sendo materializadas como resultado de uma intensa articulação dos/as camponeses/as e suas organizações, incluindo os quilombolas, povos indígenas, e demais categorias vinculadas à vida e ao trabalho no campo. Nesse contexto, os objetivos da luta se ampliam rumo não somente à construção de uma nova política educacional para o campo, e sim a um novo projeto de desenvolvimento referenciado no respeito à vida das pessoas, dos animais e dos recursos naturais.

Nesse contexto de disputa entre os modos de produção baseado na agricultura camponesa<sup>3</sup> e no agronegócio, a maioria das escolas no campo não leva em conta os saberes construídos pelos/as camponeses/as no contexto da produção agroecológica e a riqueza pedagógica inerente às práticas educativas contextualizadas, assim, acabam favorecendo os interesses vinculados aos ideais políticos e pedagógicos do

---

<sup>3</sup> Constitui-se por um conjunto de unidades de produção que têm como centralidade a "reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família", apresentando uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para a obtenção de lucro (CARVALHO; COSTA. 2012, p.28).

agronegócio. Dessa forma, o estreitamento das relações entre a escola do campo com a agroecologia, tendo esta como matriz referencial para construção e materialização diária do seu Projeto Político Pedagógico, constitui-se num grande desafio que, ao transgredir para além dos processos educativos formais, representa a unificação de duas estratégias indispensáveis para a construção de um novo projeto de sociedade.

O presente estudo foi desenvolvido a partir da seguinte problemática: quais as contribuições políticas, pedagógicas e epistemológicas da agroecologia para a construção interdisciplinar do conhecimento no contexto das práticas educativas da Ecoescola? Como objetivo geral, analisar as contribuições políticas, pedagógicas e epistemológicas da agroecologia para a construção interdisciplinar do conhecimento no contexto das práticas educativas da Ecoescola. Como objetivos específicos, identificar as atividades agroecológicas desenvolvidas na Ecoescola Thomas a Kempis e suas articulações com as práticas educativas; compreender as concepções e princípios de agroecologia que referenciam a Ecoescola Thomas a Kempis e como estas permeiam suas práticas educativas e contribuem para construção de novas perspectiva de vida no campo; discutir as diferentes possibilidades de produção do conhecimento vivenciadas nas práticas educativas da Ecoescola Thomas a Kempis a partir das experiências agroecológicas.

A relevância acadêmica dessa pesquisa, para as escolas do campo, está na importância que esta temática representa para o processo de problematização e reorientação das práticas educativas por estas vivenciadas. Para os movimentos sociais do campo, na disponibilização de mais um estudo que poderá contribuir na materialização das estratégias de aproximação entre as Escolas do Campo, as experiências agroecológicas e as lutas camponesas. Para o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO – UFPI), uma contribuição para o aprofundamento dos estudos sobre a educação do campo e as práticas educativas do campo no contexto da agroecologia.

A metodologia utilizada na pesquisa foi referenciada na abordagem metodológica pesquisa qualitativa do tipo crítico dialética, e nesta perspectiva, para construção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: pesquisa documental, entrevistas e rodas de diálogo. Para a sistematização e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). A pesquisa foi desenvolvida na Ecoescola Thomas a Kempis, localizada no sítio Revedor, da zona rural do município de Pedro II, e teve como interlocutores do estudo docentes, educandos e

representantes do Centro de Formação Mandacaru<sup>4</sup>, instituição mantenedora da referida escola.

Desde o início de suas atividades educacionais, em 2011, a Ecoescola trabalha na perspectiva da educação popular e contextualizada, afirmando seu compromisso com uma educação “profundamente atenta ao processo de desconstrução de um modelo de educação excludente que ignora a realidade dos sujeitos nela envolvidos” (ECOESCOLA, 2021).

Nestes 20 anos de atuação, já passaram pela Ecoescola cerca de 847 jovens. Em 2020, foram matriculados 168 alunos/as, distribuídos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio regular. A decisão de trabalhar uma proposta educativa contextualizada com a realidade dos educandos, que em sua maioria são oriundos do campo, fez com que tanto a estrutura física como a proposta curricular fossem direcionadas a este fim. Além das disciplinas do núcleo comum, são ofertados conteúdos teóricos e práticos através das disciplinas de Educação Ambiental e Agroecologia, que através da articulação interdisciplinar se associam às demais disciplinas do núcleo comum na articulação dos conhecimentos e conteúdos disciplinares gerados a partir das sete áreas de produção agroecológica, da Ecotrilha José Ferreira da Silva, bem como dos demais espaços educativos, a exemplo dos colegiados e projetos de extensão desenvolvidos em parceria com o Centro de Formação Mandacaru.

### **A pedagogicidade da luta e um pouco de mim nesse contexto**

A Educação do Campo e Agroecologia, por serem referenciadas em princípios que se identificam com as lutas camponesas, se constitui em mais uma razão que evidencia a materialização da confluência do objeto de estudo com minha história de vida, principalmente no que se refere a relação desta com militância política e social por mim vivenciada e toda a pedagogicidade que esta representa.

Abraçar esta tarefa significou, para mim, muito mais do que a busca pela compreensão das contribuições políticas e epistemológicas da agroecologia para os processos educativos desenvolvidos no campo; representou também o coroamento

---

<sup>4</sup> Organização Não Governamental, sediada no município de Pedro II, que desde sua fundação, em 30/11/1991, desenvolve atividades em favor de um Semiárido de riquezas, apoiando lutas pelo acesso a terra, água, tecnologias apropriadas a agricultura camponesa, segurança alimentar e educação contextualizada no semiárido.

de todo o esforço empreendido no sentido de superar limites pessoais, consequências ocasionadas por uma hercúlea lacuna compreendida pela desvinculação de processos acadêmicos formais, já que minha última experiência acadêmica foi no curso de especialização cursado há mais de quinze anos.

Posso afirmar, ainda, que o fato de me submeter e ser acolhido neste programa de mestrado representou para este camponês que teve a oportunidade de avançar no processo de escolarização um reencontro com sua própria história. Além disso, a possibilidade de, a partir de um outro olhar, revisitar a conjuntura em que se deu sua trajetória no engajamento político e nas lutas sociais, grande parte coincidindo com os períodos revisitados pelo referencial teórico que fundamenta o presente estudo, ou seja, mais uma importante conquista para um sertanejo que, na contramão de tantos outros, contraria o histórico descaso para com o direito ao acesso à educação nos diversos níveis.

Nascido em 1968 na localidade Malhada Grande, zona rural do município de Oeiras, fruto da relação estabelecida entre Pedro Pereira dos Santos (in memoriam) e Constância Maria dos Santos, foi, entre os nove nascidos, o terceiro filho que conseguiu contrariar a lógica e sobreviver às adversidades da época da ditadura, seca, cerca, coronelismo, latifúndio, dificuldades extremas quanto ao acesso aos serviços de atendimento à educação e à saúde.

Dialogando com minha mãe, hoje com 91 anos, sobre como foi a sua forma de acesso ao limitado conhecimento formal que detém, pude também ver tamanha perversidade do estado brasileiro no que se refere à negação de direitos às populações, sobretudo do campo. Foi através da tia Alexandrina (in memoriam), uma de suas irmãs mais velhas, enviada para a localidade chamada Furta-lhe a volta, atualmente zona rural do município de Ipiranga, e lá conseguiu avançar no processo de escolarização. Além da irmã, que ao retornar partilhava seus aprendizados, recebiam apoio de um professor avulso contratado com recursos da própria família para ministrar pouco mais de um mês de aula por ano.

Na certeza de que se mantendo ali não seria possível garantir aos filhos outro futuro que não fosse continuar se submetendo à política de negação de direitos estabelecida pelas autoridades da época, tomou a decisão de incluir a família entre as que engrossavam as fileiras do contingente migratório. Fato que também significou mais uma quebra nas relações vivenciadas entre um núcleo familiar e o campo, enquanto espaço de produção da vida em todas as suas dimensões, e talvez a chave

para o reencontro com esta situação, por mim e tantos outros anteriormente vivenciadas, agora na condição de pesquisador.

A primeira etapa do processo de migração fez com que a parte inicial da minha infância fosse marcada pela dualidade campo/cidade. Foi no município de Oeiras, na Unidade Escolar Nogueira Tapety, que cursei parte dos anos iniciais do antigo Primeiro Grau (1975-1976).

No decorrer da década de 1970, houve o agravamento das condições econômicas e sociais, impossibilitando a permanência no campo; isso somado à busca de novas perspectivas de vida e de garantir a permanência dos filhos na escola foram decisivos à venda das terras, algumas benfeitorias e a realização de mais uma fase migratória. Neste momento, nos estabelecemos no município de Floriano- PI, a 250 Km da capital Teresina.

Embora residindo na periferia da cidade, os vínculos com a atividade rural foram mantidos através do cultivo de uma pequena área de terra na condição de meeiro na localidade São Joaquim, zona rural de Floriano. Além disso, minha mãe fazia parte do grupo de horticultores/as do Centro Social Urbano. Estas atividades garantiram sua vinculação com as atividades do campo e a participação nas lutas pelo fortalecimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Nesse mesmo período ocorreu a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), pelo qual meu pai foi candidato a vereador, em 1982 e em 1988. A partir da militância política do meu pai, também me filiei ao PT em 1989, chegando a exercer a presidência da do Diretório Municipal entre 1992 e 1994. Outra experiência vivenciada foi no movimento popular e comunitário, participando do processo de fundação da primeira associação de moradores de Floriano, no bairro Sambaíba, onde exerci a presidência por dois mandatos (1992-1995).

Ao terminar o antigo primeiro grau, apoiado pela família, fiz a opção de fazer o Curso Técnico em Agropecuária nos Colégios, na época, denominados ainda Colégio Agrícola de Floriano e Teresina (1986-1988), espaço em que recebi uma grande carga ideológica patrocinada pela revolução verde, responsável por estabelecer os marcos agrônômicos e tecnológicos que na atualidade referenciam o Agronegócio. A Revolução Verde surgiu referenciada na intensa utilização de agroquímicos, movimento que encontrou no currículo das escolas agrotécnicas e das faculdades de ciências Agrárias um espaço perfeito disseminar seus interesses, formando mão de

obra para receitar a aplicação dos pacotes tecnológicos (adubos químicos, agrotóxicos, semente híbrida, máquinas e equipamentos).

Desvencilhar-me dessa visão foi mais um desafio a ser superado, pois saí do Colégio Agrícola preparado para disseminar os pacotes tecnológicos que garantem o desenvolvimento do capitalismo no campo. No entanto, a partir das lições aprendidas com as experiências da militância política e das formação que participei junto aos movimentos sociais na área de “tecnologias alternativas”<sup>5</sup>, tive a oportunidade de dar novos rumos à minha carreira profissional, principalmente a partir da atuação no Centro Educacional São Francisco de Assis – CEFAS<sup>6</sup>, e pela vinculação ao Sindicato dos Técnicos Agrícolas – SINTAPI, e a Cooperativa dos Técnicos Agrícolas e Associados – COOTAPI<sup>7</sup>, instituições as quais sou vinculado desde suas respectivas fundações.

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST fui integrante da equipe técnica do Projeto LUMIAR, desenvolvido entre 1997 e 1999, através de instituições prestadoras, com o financiamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esta experiência contribuiu muito para ampliação da minha visão de mundo, desde os aspectos técnicos, voltados para um outro modo de produção, aos de cunho político-organizacional, relacionados à luta dos/as camponeses/as e suas organizações. Foi neste mesmo espaço que tive a oportunidade de vivenciar a primeira experiência como educador no âmbito da educação formal por ocasião da implantação do ensino fundamental, na época de 5ª a 8ª série, no assentamento Marrecas em São João do Piauí.

A partir desse conjunto de experiências, vivenciadas no âmbito das práticas sociais, somadas às aprendizagens obtidas no Curso de Normal Superior na Universidade Estadual do Piauí– UESPI (2001-2005) e no Curso de Pedagogia, no Instituto de Ensino Superior São Judas Tadeu (2009-2010), bem como nos estudos realizados no Mestrado em Educação, tive a oportunidade de ver por outra lente a minha trajetória de vida e os processos de ensino vivenciado do fundamental ao curso

---

<sup>5</sup> As tecnologias alternativas são formas de cultivo, criação e alimentação dos animais adequadas à realidade dos/as camponeses/as e compatíveis com a preservação dos recursos naturais.

<sup>6</sup> Centro Educacional São Francisco de Assis, fundado em 1987, vinculado à Diocese de Oeiras/Floriano, desenvolvia atividades voltada para o trabalho de formação em Tecnologias Alternativas (apicultura, avicultura, caprinos, roças, plantas medicinais, hortas e Fruticultura) e organização das comunidades rurais. Atualmente atua no âmbito da Diocese de Oeiras.

<sup>7</sup> Cooperativa de Trabalho de Prestação de Serviços para o Desenvolvimento Rural Sustentável da Agricultura Familiar constituída de profissionais de diversas áreas que contribui com o fortalecimento e desenvolvimento da agricultura familiar, desde 1994.

técnico. Esta releitura me faz compreender as razões de ser da histórica negação do acesso ao ensino e outros direitos às populações rurais, da migração, do conjunto de conteúdos e práticas educativas e suas intencionalidades voltadas para os interesses do mercado e das classes dominantes.

A minha vinculação profissional como Técnico Agrícola/Extensionista Rural junto ao Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, a partir de setembro de 2005, no desenvolvimento de ações que se referenciam na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER e a militância na Rede de Educadores/as do Semiárido Brasileiro – RESAB<sup>8</sup> e seus frequentes estudos e lutas pelo desenvolvimento da Educação do Campo e Contextualizada com o Semiárido certamente também integram o conjunto das razões pelas quais se deram a definição do objeto do presente estudo.

Considerando todos os elementos elencados a partir dos estudos teóricos, da pesquisa de campo e da organização dos dados, o presente trabalho foi estruturado em um tópico introdutório e quatro capítulos. No tópico introdutório, apresentamos as razões em torno das quais propusemos o presente processo investigativo, e o que nos motivou a buscar compreender a agroecologia, suas contribuições políticas e epistemológicas e o que isso pode representar para os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo.

No primeiro capítulo, “Veredas e atalhos metodológicos da pesquisa”, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa na perspectiva da abordagem crítico-dialética, incluindo seus pressupostos conceituais e metodológicos. Além disso, apresentamos o percurso metodológico, com destaque para o campo, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de construção, organização dos dados e a compreensão destes a partir do método da análise do conteúdo.

No segundo capítulo, “A ocupação do campo brasileiro: a questão agrária e os diferentes projetos em disputa” discutimos sobre o processo de ocupação das terras no Brasil, destacando as origens das disputas em torno deste território e das bases iniciais do capitalismo no campo. Neste contexto, destacamos a luta dos movimentos sociais na construção de um projeto contra-hegemônico representado pela agricultura camponesa. Ainda no segundo capítulo, refletimos sobre a importância da

---

<sup>8</sup> É um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores/as e instituições governamentais e não governamentais, que atuam na área da educação no Semiárido Brasileiro.

agroecologia como matriz pedagógica da Educação do Campo e suas contribuições para a implementação de projetos educativos que contribuam na construção de outro modelo de desenvolvimento para este território.

No terceiro capítulo, “Educação do Campo e Agroecologia: uma articulação rumo à transformação da escola e da realidade”, destacamos os esforços empreendidos pelos movimentos sociais na luta pelo direito à educação que supere o modelo de Educação Rural instituído historicamente no país. Neste processo, discutimos sobre a concepção de Educação do Campo desenvolvida pelos movimentos como resultado de um processo permanente de construção coletiva.

Nas considerações finais, à luz das reflexões teóricas e da investigação realizadas junto aos sujeitos participantes da pesquisa, apontamos alguns elementos relacionados ao contexto histórico, à agroecologia, à educação popular e do campo como campo como ponto de convergência das lutas sociais e sobre os ganhos obtidos na proposta formativa da Ecoescola a partir da articulação com a agroecologia.

Esperamos que o presente estudo e o próprio autor, revestidos de suas incompletudes, possam contribuir com o fortalecimento do processo de reflexão sobre as aproximações da agroecologia com a Educação do Campo e as práticas educativas desenvolvidas no âmbito das escolas do campo. Que também possa colaborar na produção de novos conhecimentos teóricos metodológicos capazes de contribuir com o aperfeiçoamento da prática educativa das escolas do campo, tendo a agroecologia como matriz para a produção do conhecimento interdisciplinar.

Além disso, que as reflexões desenvolvidas acerca dos projetos educativos da Ecoescola favoreçam novas aprendizagens e a resignificação das práticas pedagógicas das escolas do campo, enquanto ferramenta de formação crítica e emancipadora.

## **CAPÍTULO I - VEREDAS E ATALHOS METODOLÓGICOS.**

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de atingir seus cumes luminosos”. (Karl Marx)

Neste capítulo, apresentamos os elementos referentes ao caminho metodológico, destacando o tipo de pesquisa que norteia a realização da investigação, bem como os instrumentos de construção dos dados da pesquisa. Além disso, fizemos uma breve caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, destacando algumas especificidades do semiárido piauiense e apresentamos a caracterização da Ecoescola e dos sujeitos interlocutores.

Na última parte desta seção, abordamos sobre os procedimentos de construção e organização dos dados da pesquisa, seguido da abordagem sobre o processo de análise dos dados da pesquisa.

### **1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa representa um divisor de água no que se refere às alternativas de métodos de investigação na área das ciências humanas e sociais, principalmente no campo da educação. Ambas têm objetos de estudos com características comuns no que se refere aos aspectos da historicidade, mutabilidade, dinamicidade e complexidade, situação completamente antagônica aos procedimentos investigativos referenciados no objetivismo, verificável e quantificável, que têm suas raízes no pensamento positivista lógico, incompatível com os tipos de pesquisas voltados ao estudo da experiência humana (GHEDIN, 2011; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na visão de Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha um conjunto de aspectos que consideram o todo, ou seja, os sujeitos e suas crenças, aspirações, valores e atitudes, impedindo que o processo se resuma a uma simples operacionalização de variáveis. Dessa forma, a pesquisa qualitativa traz um conjunto de princípios políticos e epistemológicos que permite uma visão da totalidade do contexto em estudo, indo além do processo descritivo, compreendendo, explicando e estabelecendo relações entre o global e o local, portanto, não se restringindo aos limites do próprio fenômeno.

Desse modo, na pesquisa qualitativa o valor não reside nos dados em si, mas nas conclusões a que podem levar. Neste caso, no processo investigativo é considerado a visão e o significado que os sujeitos têm e dão para as coisas e à sua vida. Por isto, o estudo é desenvolvido tendo como pressuposto uma realidade não quantificável e revestida de muitos significados. Em virtude disto, seu objetivo transcende à mera quantificação de dados e fenômenos, focando no desvelamento da razão de ser dos meandros das relações sociais. (MINAYO, 2001; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O processo de compreensão da educação em sua integralidade e complexidade deixou evidente a incapacidade do paradigma clássico de cunho positivista de continuar ancorando investigação de fenômenos educacionais, já que este se referência na neutralidade científica e concebe o sujeito como um ente fragmentado e desvencilhado do contexto histórico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante deste contexto, fizemos a opção de desenvolver este processo de investigação a partir dos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam a abordagem qualitativa, numa perspectiva crítico-dialética. Na visão de Severino (2001), os estudos desenvolvidos na área da educação, com base no pensamento crítico-dialético, devem ser desenvolvidos a partir de uma análise rigorosa das condições de existência dos sujeitos, bem como dos fenômenos sociais educacionais os quais estão inseridos. Neste processo, é importante considerar que as práticas humanas são impregnadas de uma “consciência falseada”, consequência da negação da condição histórica da realidade social e política dos sujeitos, permeada por projetos políticos e econômicos em disputa no âmbito do contexto investigado, portanto, marcado pelas forças de opressão e dominação, que precisam ser compreendidas e desveladas.

Ao se referir às perspectivas científicas de abordagem dos fenômenos relacionados às ciências da educação, destacando o paradigma dialético, o autor pontua:

Ora é o paradigma dialético que tem se revelado, até o momento, como a perspectiva mais fecunda para responder a esse desafio. Aqui tem-se o predomínio de uma radical temporalidade e sociabilidade, ou seja, a praxidade se caracteriza pelo desdobrar-se de um tempo histórico e de um tempo social (SEVERINO, 2001, p. 17).

Nesta perspectiva, o curso de qualquer investigação científica deve ser materializado levando em conta o tempo histórico dos sujeitos, considerando suas práticas cotidianas e as relações sociais, políticas e econômicas que as determinam em cada conjuntura específica. Para Franco (2005), a participação consciente constitui-se numa oportunidade dos interlocutores se autoafirmarem enquanto sujeitos históricos. Este processo investigativo, ao se referenciar nos pressupostos apontados por Severino (2001) e Franco (2005), além de permitir a reflexão em torno das contribuições das experiências agroecológicas para as práticas educativas das escolas do campo, significou também um espaço de reflexão coletiva e pessoal dos sujeitos colaboradores em relação ao seu fazer pedagógico e à importância desse para além dos processos de escolarização.

## **1.2 O campo e os sujeitos da pesquisa**

A vinculação do lócus da pesquisa a seu contexto sócio-histórico, cultural e geográfico constitui-se numa importante referência a ser considerada para a realização de qualquer processo investigativo referenciado na pesquisa qualitativa com abordagem crítica dialética. Assim, com o intuito de garantir que a pesquisa seja desenvolvida, sem perder de vista o contexto histórico e social no qual estão inseridos os sujeitos interlocutores, apresentamos as características da região onde está inserida a instituição de ensino, destacando as especificidades semiárido piauiense e do município de Pedro II. Além disso, destacamos as principais informações acerca da caracterização da Ecoescola Thomas a Kempis e dos sujeitos colaboradores.

### **1.2.1 A região e o contexto semiárido**

A ocupação do território piauiense, no início do século XVII, deu-se num cenário de plena expansão da invasão dos portugueses que traziam na algibeira uma matriz econômica centrada na exploração dos recursos naturais, grandes fazendas, trabalho escravo e monocultura da cana-de-açúcar para exportação. Nessa época, assim como hoje, este processo ocorreu com a produção de commodities para atender aos centros irradiadores do capital, no cenário econômico, com poucas exceções. Neste caso, esta região se ocupava apenas de funções periféricas, sendo a pecuária

desenvolvida com objetivo de abastecer a região canavieira em suas necessidades primárias. Neste caso,

Devido à crescente ocupação das terras da Zona da Mata nordestina pela agricultura canavieira, praticamente monopolizando-as para a fabricação de açúcar, criou-se a necessidade de se buscar outras áreas para o desenvolvimento daquelas atividades que seriam auxiliares ao funcionamento dos engenhos: gêneros agrícolas alimentares, carne, lenha, couro, animal de tração e de transporte, etc. (ALVES, 2003, p. 56).

Embora sob outros formatos, esta matriz se mantém na atualidade, materializada através dos grandes projetos submissos ao interesse do capital financeiro, com destaque para o agronegócio e a mineração que avança aceleradamente rumo aos territórios indígenas, quilombolas e camponeses/as. As principais características desse tipo de projeto e a forma como são implementados contribuem para a desestruturação das comunidades e seus modos de vida. Além disso, a natureza é considerada uma fonte inesgotável para atender aos ganhos financeiros dos grandes conglomerados econômicos.

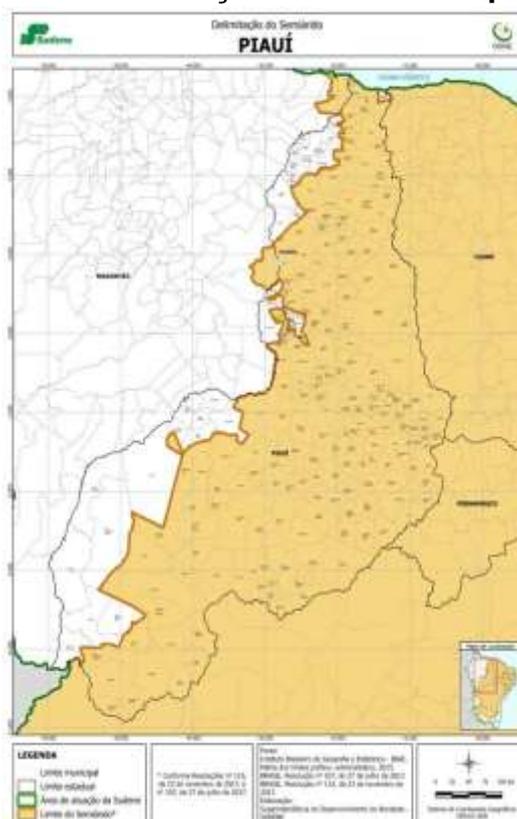
As consequências desastrosas desses grandes projetos têm revelado sua face por todo o Brasil e de forma mais perversa no âmbito do nordeste brasileiro, em especial no semiárido piauiense que, em detrimento de outras regiões, carece profundamente de ações governamentais no sentido de minimizar as condições adversas no que se refere ao acesso à água, concentração fundiária e insuficiente atendimento de políticas públicas, sobretudo às educacionais voltadas para o campo.

O Semiárido brasileiro é uma região delimitada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), levando em conta os aspectos relacionados ao clima, às condições de semiaridez, com destaque para a precipitação pluviométrica. Além da aridez e pluviometria, outros os elementos podem ser elencados como forma de caracterizar as regiões semiáridas, como a deficiência hídrica, imprevisibilidade das precipitações, solos pobres em matéria orgânica e altos índices de evapotranspiração (SILVA, 2007).

A vegetação predominante nesta região é a caatinga composta por mata pouco densa, árvores de pequeno porte (caducifólias) e perda das folhas como forma de defesa no período seco. O regime pluviométrico é caracterizado pela irregularidade das chuvas e varia em torno de 500 a 700 mm.

Conforme resolução da SUDENE, Nº 115 de 23 de novembro de 2017, o semiárido brasileiro ocupa 12% do território nacional (1,03 milhão de Km<sup>2</sup>) e abrange 1.262 municípios e 12% da população. O semiárido piauiense, segundo esta mesma resolução, foi ampliado ocupando uma área de 200.610 Km<sup>2</sup>, que representa 80% da área territorial do estado, integrando 185 dos 224 municípios e 2.805.394 habitantes, 85% da população.

**Figura 01: Delimitação do semiárido piauiense**



Fonte: SUDENE (2017)

Além das adversidades em decorrência da questão climática, os históricos índices de exclusão e de acesso às políticas públicas são características que têm perdurado historicamente. Os estudos realizados por Furtado (1980), Silva (2007) e Sousa (2005) apontam que esta situação tem se mantido em função de questões estruturais, a exemplo da concentração fundiária, limitações ao acesso aos recursos hídricos e demais meios necessários ao desenvolvimento das atividades primárias.

Em 60% dos municípios que integram a região semiárida, os indicadores de longevidade, renda e educação variam entre o índice baixo ou muito baixo. As desigualdades também se materializam no grande número de pessoas que não têm

acesso à renda, o que também reflete diretamente numa considerável desigualdade de gênero (ASA BRASIL, 2020).

Observamos que certas análises, estudos e até mesmo matérias jornalísticas veiculadas na grande imprensa, omitem as verdadeiras causas das desigualdades sociais, reforçando uma visão equivocada sobre os problemas econômicos e sociais da região, pois atribuem as características metabólicas inerentes ao bioma as causas pela pobreza e o subdesenvolvimento da região.

Esta forma de ver o semiárido reflete um passado de políticas clientelistas que ainda insiste em se perpetuar no imaginário e no âmbito das relações sociais hegemônicas pelas classes dominantes. Outro aspecto preocupante é que estes discursos distorcidos sobre a realidade do semiárido são reproduzidos e reforçados nos espaços educacionais, conforme destacou Lima (2015, p. 46):

[...] verificamos que o discurso sobre o semiárido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado às narrativas educacionais, constituindo no imaginário da sociedade brasileira uma suposta verdade sobre essa região, que nem sempre condiz com a situação vivenciada por sua população.

Em contraposição aos discursos propagados a partir de interesses políticos e econômicos, o semiárido brasileiro e piauiense vem passando por transformações significativas com a incorporação de um conjunto de tecnologias sociais, concebidas a partir das organizações e movimentos sociais, voltadas ao melhor aproveitamento de suas potencialidades.

A partir disso, ampliaram-se as experiências na área da captação de água das chuvas, fundos de pasto, na conservação de sementes, na criação das raças nativas, no conhecimento agroecológico, assim como em relação à apicultura, ovinocaprinocultura, cajucultura e na implantação de agroindústria dentro de um modelo de gestão baseado na cooperação e no associativismo. Estas experiências têm possibilitado avanços importantes com relação à melhoria da qualidade de vida da população, bem como no fortalecimento da luta pela produção da vida no sertão, em contraposição ao avanço do agronegócio.

### **1.2.2 O município de Pedro II: aspectos históricos e suas vinculações ao contexto regional e territorial.**

O município de Pedro II está localizado na região norte do Estado do Piauí à 150 Km da capital Teresina e integra o semiárido piauiense, limitando-se ao Leste com o Estado do Ceará (PIAUI/SEPLAN, 2003).

Pedro II é um dos municípios mais antigos do Piauí. Originou-se em Piquizeiro, um povoado fundado no fim do século XVIII por portugueses que ali edificaram uma pequena capela, para abrigar a imagem de Nossa Senhora da Conceição que trouxeram de Portugal. Em setembro de 1839, o povoado foi invadido por 218 homens que haviam promovido uma rebelião em Frecheiras, no município de Parnaíba. Em número inferior, os soldados da guarnição policial de Pequizeiro foram eliminados pelos rebeldes, que depois da chacina seguiram em direção à vila de Piracuruca.

Em 20/08/1851, a Lei Provincial nº 295 criou a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição dos Matões, com área desmembrada de Piracuruca. A elevação à categoria de vila ocorreu em 11/08/1854, por meio da Lei Provincial nº 367, com a denominação de Pedro II, em homenagem ao imperador do Brasil.

O município foi criado pela Lei Estadual nº 641, de 13/07/1911. Conta com uma área territorial de 1.518,19Km<sup>2</sup> e uma população total 37.496 (IBGE, 2010), sendo 14.830 residentes na zona rural e 22.666 na zona urbana. O município é considerado a “Suíça piauiense”, pelo clima ameno decorrente da proximidade com as serras da Ibiapaba e Matões.

Na década de 1950, o município de Pedro II ficou conhecido nacionalmente pela descoberta de minas de opala. A opala é uma pedra de qualidade nobre utilizada para a produção de joias. Pedro II é o único município brasileiro que possui este tipo de minério, que se constitui numa das principais fontes de renda do município, que conta ainda com várias oficinas dedicadas à lapidação e à produção de joias com a utilização da pedra da opala.

Um de seus atrativos naturais é a Mina do Boi Morto, situado a 3 km ao norte da sede do município, uma das áreas de exploração mais antigas, tendo atividades iniciadas ainda na década de 1960. Somado a outras áreas, a exemplo do Garimpo Roça e Mamoeiro constituem um parque de exploração que ocupa uma área total outorgada que correspondente a 741,41 hectares. Embora represente na atualidade uma das mais importantes atividades econômicas do município, alguns estudos

alertam para a necessidade de mais empenho quanto à adoção de medidas no sentido de conter os impactos ambientais em decorrência referida atividade.

A estrutura fundiária vigente em Pedro II ainda reflete a histórica política de desenvolvimento concentradora e excludente desenvolvida desde o período da colonização. De acordo com dados do Censo agropecuário (IBGE, 2006), enquanto 2753 estabelecimentos com áreas entre menos de 10 e mais de 100 ha ocupam uma área correspondente a 19.131 hectares, apenas 105 estabelecimentos com áreas entre 100 a acima de 500 ha detêm um total de 31.333 hectares.

Nas perspectivas de desenvolvimento apontadas pelos órgãos governamentais, há uma forte articulação no sentido de viabilizar a expansão dos negócios na área da mineração e da produção de grãos em larga escala, a exemplo do que ocorre na região dos cerrados piauienses. No entanto, estas atividades são incompatíveis com a luta da agricultura camponesa que trabalha na perspectiva da transição agroecológica.

Em Pedro II, o atendimento educacional voltado à população rural segue a tendência de fechamento e nucleação das estruturas de atendimento em algumas comunidades. Apenas 10 comunidades rurais ofertam o ensino fundamental de 6º ao 9º ano e, em todas elas, com professores/as que se deslocam da zona urbana até a localidade. Nestas condições, as aulas, em geral, ocorrem no turno noturno. O ensino Médio é ofertado em apenas 3 destas comunidades. (ECOESCOLA, 2021, p. 10).

Conforme dados do Censo Escolar de 2020, o município de Pedro II conta com um total de 9.704 alunos matriculados, sendo 7.476 nas modalidades Fundamental Regular e EJA, e 2.274 no Ensino Médio. Desse total, cerca de 21%, 2.064, foram matrículas realizadas nas escolas da zona rural.

Na área da educação do campo, além da Ecoescola Thomas a Kempis, a estrutura de educação de Pedro II conta ainda com a contribuição da Escola Família Santa Ângela – EFASA, que desenvolve sua proposta educativa referenciada na Pedagogia da Alternância, ofertando o Ensino Médio com habilitação em Técnica Agropecuária.

### 1.2.3 Conhecendo a Ecoescola Thomas a Kempis

A Ecoescola Thomas a Kempis fica localizada Sítio Revedor na zona rural, a 2,5 km da sede do município de Pedro II - Piauí. Criada em 2001, por iniciativa do Centro de Formação Mandacaru de Pedro II. A escola funciona em tempo integral (07:30 às 17:00h), situação que permite que os educandos possam articular as experiências formativas de sala de aula com outras atividades educativas desenvolvidas nas várias oficinas e atividades produtivas desenvolvidas na área da escola, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática.

O Centro de Formação Mandacaru é uma organização não governamental fundada em 1991, que além de apoiar a Ecoescola no desenvolvimento de uma proposta educativa na perspectiva popular, contextualizada e transformadora, também se articula com outras organizações da sociedade civil, desenvolve projetos importantes de formação e assessoria técnica na área da agroecologia e da convivência com o semiárido nas comunidades camponeses do município de Pedro II e regiões circunvizinhas.

Os projetos desenvolvidos nas diversas comunidades onde residem a maioria dos estudantes tem contribuído fortemente para a elevação do nível de organização social, política e produtiva dos/as camponeses/as, que contam com o apoio em atividades de capacitação, acesso a políticas públicas e outras tecnologias sociais voltadas a convivência com o semiárido. Assim, a atuação do Centro de Formação Mandacaru representa uma importante referência na materialização do plano de formação de formação da Ecoescola

A Ecoescola trabalha com a oferta do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio na modalidade integral. Conforme dados de 2020, foram realizadas na Ecoescola 168 matrículas (cento sessenta e oito), sendo 87(oitenta e sete) do sexo masculino e 81(oitenta e um) do sexo feminino, com faixa etária variando entre 11 (onze) a 23 (vinte e três) anos.

O ingresso na Ecoescola Thomas a Kempis é realizado mediante seleção normatizada por Edital específico para este fim. Na seleção de novos alunos, são priorizados candidatos oriundos da Zona Rural dos municípios de Pedro II, Lagoa do São Francisco e Milton Brandão, levando em conta os seguintes requisitos:

- I) Candidato oriundo de família incluída no CadÚnico ou em programas de transferência de renda cujos critérios de seleção sejam comprovadamente compatíveis com os da Lei n.º12.101/2009; Renda per capita 1 salário mínimo;
- II) Candidato filho de agricultores, que comprove sua atividade através de DAP A ou B(Declaração de Aptidão ao Pronaf);
- III) Alunos advindos de escola pública ou bolsista de escola privada;
- IV) Alunos irmãos, atendendo aos critérios anteriores (ECOESCOLA, 2021, p.58).

Os candidatos da zona urbana podem ingressar desde que o número de vagas oferecidas não seja totalmente preenchido pela demanda oriunda da zona rural, e mediante o atendimento dos itens I, III e IV supracitados.

A jornada escolar desenvolve-se em tempo integral, com uma carga horária de 1600 (mil e seiscentas) horas anuais, período ainda ampliado em função da permanência na escola com atividades complementares de aprendizagem. O horário de funcionamento vai das 7:10 às 16:50 e o deslocamento dos alunos para as comunidades onde residem é realizado através de convênio específico com a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC que mantém a disponibilização de transporte escolar. (ECOESCOLA 2021).

A partir da análise feita no Projeto Político Pedagógico, constatamos o que se pode denominar os principais eixos norteadores da prática educativa ali desenvolvida. A Ecoescola tem como missão promover uma educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades do/a educando/a, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, permitindo-lhe uma convivência adequada com o semiárido (ECOESCOLA, 2021).

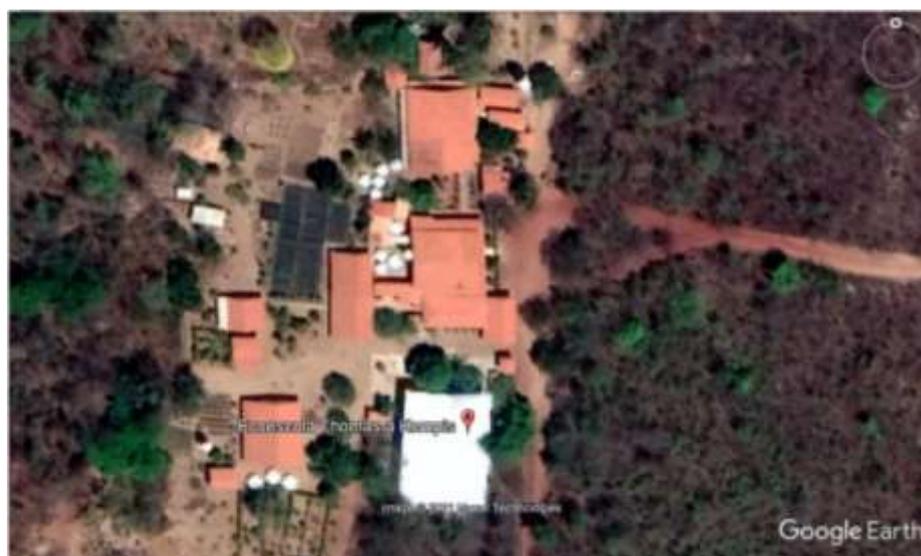
Percebe-se que o papel social da escola do campo materializa-se através da experiência vivenciada pela Ecoescola à medida em que esta explicita em sua intencionalidades educacionais os seguintes compromissos: o princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável; a interdisciplinaridade; a metodologia da pesquisa; a valorização dos diferentes saberes; a multiplicidade dos espaços pedagógicos; e o exercício da criticidade e do respeito à democracia (ECOESCOLA, 2021).

Ainda conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico da Ecoescola, pode-se considerar que parte das condições para uma prática pedagógica sintonizada com as exigências que o tempo histórico impõe ao conjunto de educadores/as, dos educandos/as, dos/as camponeses/as e suas organizações estão expostos de forma

clara, pois o estabelecimento de vínculos da proposta educativa da escola com os processos vivos do seu entorno só é possível a partir dos compromissos acima explicitados. Além dos conteúdos das áreas de conhecimento, a Ecoescola Thomas A Kempis oferece ainda disciplinas complementares como zootecnia, técnicas agrícolas, cursinhos (Pré- ENEM), as oficinas de teatro, violão, reciclagem de papel, produção de remédios caseiros, dentre outras. (ECOESCOLA 2021)

A Ecoescola possui sete salas de aula amplas e arejadas, uma biblioteca, um espaço em que funciona a diretoria e a secretaria, uma sala de apoio aos professores/as, uma sala destinada ao apoio às discussões da temática do semiárido, um auditório interno e outro externo, sala de vídeo, um almoxarifado, duas cozinhas, dois refeitórios, dois vestiários para os/as alunos/as com seis banheiros, um vestiário de professores/as com quatro banheiros, dois dormitórios, três depósitos de alimentos, um depósito de figurinos para teatro, um depósito de ferramentas, um depósito de material de horticultura, um depósito de material de apicultura e um depósito de ração animal, um quarto para forrageira, uma quadra de esportes para suporte das atividades de educação física e outras atividades de recreação, uma área de serviço, um laboratório para produção de remédios caseiros e uma área destinada à reciclagem de papel.

**Figura 02 – Vista aérea Ecoescola**



Fonte: Imagens de Satélite

Como estratégia voltada à dinamização das atividades de campo, a Ecoescola implementou mais um recurso pedagógico, trata-se da Ecotrilha “José Ferreira”, cuja

finalidade é oportunizar aos alunos a conhecer as plantas nativas e a fauna da região, com destaque para a vegetação do semiárido. Uma das atividades pedagógicas realizadas são levantamentos das plantas existentes na área da escola, destacando a variedade de cada espécie, suas propriedades, nomes populares e nome científico (SILVA, 2017).

No entorno escola, existe um amplo espaço onde se desenvolvem um conjunto de atividades produtivas de cunho agroecológico, utilizado também como ferramenta pedagógica composta de: duas áreas de horta sombreada com aproximadamente oitenta canteiros; um aprisco; dois apiários com dez colmeias; uma roça orgânica e uma horta medicinal; uma estufa para sementeira; uma estufa para produção de tomate e um galinheiro. Ainda como forma de possibilitar a potencialização do entorno no apoio das atividades pedagógicas, em parte da área pertencente à Ecoescola são cultivadas diversas espécies frutíferas com produção de acerola, maracujá, goiaba, caju e manga, entre outros (SILVA, 2017).

#### **1.2.4 Caracterizando os sujeitos participantes**

A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de oito (08) participantes que foram definidos em diálogos preliminares com a direção da instituição, sendo: 02 (dois) Técnicos em Agropecuária que ministram disciplinas das áreas técnicas (ciências agrárias) - Técnicas Agrícolas e Zootecnia; 01 (um) professor da área das Ciências Humanas; 01 (um) das Ciências da Natureza; 1 (um) integrante da coordenação pedagógica; 2 (dois) educandos e 1 (um) integrante do Centro de Formação Mandacaru, entidade mantenedora e parceira da Ecoescola Thomas Kempis. A escolha foi realizada levando em conta seu tempo de vinculação com a Ecoescola. Com relação aos estudantes, foram selecionados aqueles que estão vinculados aos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, priorizando os que tinham vínculo permanente com suas respectivas comunidades. Os participantes vinculados à coordenação pedagógica e à Instituição mantenedora foram definidos pela direção da Ecoescola e Centro de Formação Mandacaru, respectivamente.

Durante todo o processo de investigação foi garantido aos participantes da pesquisa total liberdade de questionamentos e solicitação de explicações em caso de dúvidas relacionadas ao processo da investigação, se assim o desejassem, até mesmo de desistir da participação. Por questões éticas, foram mantidos o anonimato

dos participantes durante o desenvolvimento do trabalho científico. Neste sentido, foram usados como codinomes alguns termos inerentes às práticas agroecológicas desenvolvidas nas atividades pedagógicas interdisciplinares da Ecoescola.

**QUADRO 1 - Codinomes dos participantes**

<b>NOME DO PARTICIPANTE</b>	<b>CODINOME</b>
Técnico 1	Gliricídia
Técnico 2	Moringa
Professor 1	Meliponário
Professor 2	Biofertilizante
Coordenador(a) Pedagógico	Agrofloresta
Representante do Centro de Formação Mandacaru	Casa de sementes
Estudante 1	Resistência camponesa
Estudante 2	Sementes crioulas

Fonte: Dados da Pesquisa 2020

Registra-se ainda que, visando esclarecer e resguardar todos os direitos dos participantes, foram previamente formalizados Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.

A partir dos elementos levantados nas entrevistas e na pesquisa documental foi elaborado um quadro caracterizando perfil dos/as Técnicos/as, professores/as, coordenação pedagógica e representante do Centro de Formação Mandacaru, considerando escolarização, tempo de permanência na escola, tipo de vínculo e área do conhecimento em que atua.

**QUADRO 2 – Perfil dos/as participantes da pesquisa - educadores/as**

<b>Técnico(a)/ Professor(a)</b>	<b>Formação</b>	<b>Função</b>	<b>Tempo na Ecoescola</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>	<b>Tipo de Vínculo</b>
Grilicídia	Ensino Médio Técnico em agropecuária	Técnico Agropecuário	12 anos	Técnicas Agrícolas	40	CFM
Moringa	Ensino Médio - Técnico em agropecuária	Técnico Agropecuário	7 anos	Zootecnia	40	CFM
Meliponário	Licenciatura em Ciências Biológicas- Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	Professora	8 anos	Ciências Biológicas e Educação Ambiental	40	Efetivo (SEDUC)

	- Mestrado Profissional em Ensino de Biologia					
Biofertilizante	Licenciatura em Geografia Mestrado em Patrimônio e Museologia	Professor	02 anos	Geografia e Educação Ambiental	40	Efetivo (SEDUC)
Agrofloresta	Graduação Letras e Pedagogia Especialista em Linguística aplicada	Coordenadora Pedagógica	20 anos	-	40	Efetivo(Seduc)
Casa de Sementes	Sócio há 16 anos – atua na coordenação do Geral do Centro de Formação Mandacaru)					

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Os dados apresentados evidenciam que a equipe de educadores/as, bem como a coordenação pedagógica, possui uma trajetória profissional e um perfil formativo alinhados com a lógica educativa proposta pela Ecoescola. Percebe-se que os profissionais estão em permanente busca pelo aperfeiçoamento profissional, principalmente Meliponário, Agrofloresta e Roça Agroecológica, que têm pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Vale destacar que parte desses colaboradores, a exemplo de Semiárido e Roça Agroecológica, são ex-ecoalunos/as<sup>9</sup> e hoje contribuem como educadores/as na tarefa formativa da Ecoescola.

Em seguida, foi elaborado o quadro com o perfil dos alunos participantes conforme sexo, idade, tempo de permanência na Ecoescola e escolaridade atual.

### QUADRO 3 – Perfil dos/as alunos/as participantes

Aluno(a)	Sexo		Idade	Permanência na escola	Ano em curso
	F	M			
Resistência Camponesa		X	16	4 anos	9º EF
Sementes Crioulas		X	18	7 anos	3º EM

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Os alunos participantes, ambos do sexo masculino, são vinculados à Ecoescola desde o 6º ano, o que caracteriza uma boa vivência e identificação com a proposta

<sup>9</sup> Expressão utilizada para denominar os egressos da Ecoescola.

educativa desenvolvida na Ecoescola. Devido ao período da pesquisa ter coincidido com a pandemia do novo coronavírus, algumas dificuldades foram encontradas, a exemplo das medidas de isolamento social com restrição para realização de atividades coletivas presenciais, para viabilizar a participação nas entrevistas e rodas de diálogos, que foram realizadas de forma remota.

### **1.3 Os procedimentos de construção e organização dos dados da pesquisa**

No contexto da abordagem qualitativa, os instrumentos de pesquisa precisam ser escolhidos de acordo com os objetivos do estudo, a especificidade do objeto da pesquisa e do perfil dos colaboradores. Além disso, estes instrumentos precisam ser capazes de possibilitar uma inserção do pesquisador no universo sócio-histórico, político e educacional no qual estão inseridos os sujeitos e suas práticas educativas e sociais, bem como uma interação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa que favoreça a apropriação das informações necessárias à análise crítica da experiência educativa em estudo. Em virtude disso, neste estudo utilizaremos como formas de construção dos dados a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e as Rodas de Diálogo.

#### **1.3.1 A pesquisa documental**

A pesquisa documental tem sido uma técnica de pesquisa bastante utilizada na área da educação, pois favorece a construção de dados a partir dos documentos que orientam os projetos educativos, bem como aqueles que sistematizam o percurso pedagógico trilhado pelos/as educadores/as e pelas próprias instituições de ensino. Neste caso, os documentos podem ser caracterizados a partir de dois tipos de fonte: as fontes primárias, que não receberam qualquer tratamento analítico, e as secundárias, que são aquelas que de alguma forma já foram analisados. Para Fonseca (2002),

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas,

filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental pode abranger outras fontes, como “arquivos públicos’ e particulares e, ao contrário da pesquisa bibliográfica, o material pode ser encontrado sob os mais diversos formatos: “fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais” (GIL, 2008, p.88). Neste caso, a pesquisa documental tem como finalidade o acesso ao maior conjunto de informações possíveis relacionados ao objeto de investigação trabalhada, possibilitando a elucidação das questões propostas pela pesquisa.

No caso da pesquisa em desenvolvimento, a pesquisa documental irá contribuir no processo de análise do Projeto Político Pedagógico, assim como dos projetos temáticos e registros das atividades produtivas (agrícola e animal) desenvolvidas na escola. Além disso, iremos identificar outros registros que nos ajudem a compreender melhor o desenvolvimento dos projetos educativos, principalmente aqueles relacionados com a temática da agroecologia.

### **1.3.2 Entrevistas**

No âmbito da pesquisa qualitativa, a entrevista tem se constituído num dispositivo importante para construção dos dados de investigação, pois permite que o pesquisador consiga transcender para além dos aspectos observáveis, captando por entre as fendas, brechas e entrelinhas das manifestações implícitas e não verbalizadas na fala dos colaboradores.

Para Ludke e André (1986, p.34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e correta da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, neste procedimento o investigador tem a possibilidade de providenciar “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações”

Nas pesquisas qualitativas, referenciadas na concepção crítico-dialética, o sujeito deve ser considerado como agente político inserido no processo histórico-cultural, determinado pelas condições de cada época, portanto ator das respectivas tramas de relações estabelecidas em cada período histórico e, dessa forma, capaz de se engajar nas lutas pela transformação de si mesmo e da realidade.

No ato da entrevista é oportunizado ao sujeito as condições de exercer a sua palavra manifestando sua visão sobre o objeto investigado, evidenciando ou não de forma explícita possíveis conflitos e contradições, desafios a serem superados pelo processo de investigação. Nesta perspectiva, Duarte (2004, p.215) afirma que as entrevistas,

Se forem bem realizadas, [...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Por ser uma técnica aplicável em inúmeras situações, no campo da investigação científica, a entrevista tem sido largamente utilizada na área das ciências sociais, devido às possibilidades para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008).

No âmbito dessa investigação, a entrevista foi desenvolvida a partir de roteiros elaborados previamente com perguntas abertas, em conformidade com os grupos participantes. Neste caso, trabalhamos com 03 grupos de colaboradores/as: os/as educadores/as, os/as educandos/as e os/as gestores/as. Devido ao contexto da pandemia, a entrevista foi realizada individualmente por meio de webconferência, via google meet, com a previa autorização dos sujeitos para a gravação do diálogo, que foi transcrito e analisado posteriormente.

### **1.3.3 Rodas de Diálogo**

As rodas de diálogo, também denominadas por rodas de conversas, são utilizadas na construção de dados de pesquisa que tem como centro do processo o diálogo e a reflexão entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. É no exercício da palavra e sobretudo da escuta que se materializa o verdadeiro diálogo. São olhares diferentes em direção à mesma realidade e fenômeno a serem desvelados, portanto, são sujeitos que se relacionam e conhecimentos que se confluem rumo à construção dos novos saberes. Bakhtin (1988), referindo-se às relações dialógicas, define o

diálogo como espaço de interação de vozes, que permite trocas de experiências e valores, bem como aponta o outro como condição para se tornar sujeito como marca da dialogicidade freireana.

As Rodas de Diálogos são desenvolvidas com base na experiência freireana dos “Círculo de Cultura”, enquanto experiência de diálogo desenvolvida por Paulo Freire em sua trajetória de educador, identificado com as práticas sociais das classes populares. Freire (1987) refere-se ao círculo de cultura como espaço de socialização, encontro de percepções de mundo, no qual a compreensão da realidade é ampliada a cada confronto de ideias.

Para Franco e Loureiro (2014, p. 171-172), os círculos de cultura constituem-se num “espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – assume experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo”.

Durante este processo de investigação, as Rodas de Diálogos foram utilizadas com o objetivo de aprofundar a discussão acerca das informações obtidas por meio da pesquisa documental e das entrevistas. Em virtude das limitações impostas pela pandemia da Covid 19, as Rodas foram realizadas por meio da Webconferência, via google meet, dentro de um ambiente tranquilo de diálogo e troca de experiências, de forma que os interlocutores exerçam a prática da fala e da escuta em torno dos temas propostos, buscando ampliar reflexão crítica acerca dos temas em discussão e a construção de novos conhecimentos em torno dos projetos educativos desenvolvidos numa interface com agroecologia. Em razão das dificuldades de acesso à internet com condições de adentrar na plataforma google meet, não foi possível participação dos dois alunos, Resistência Camponesa e Sementes Crioulas.

Foram desenvolvidas 02 Rodas de Diálogo, a partir de questões norteadoras previamente organizadas com base nas informações obtidas por meio dos outros instrumentos de pesquisa. O tempo estabelecido para cada Roda de Diálogo foi de duas horas, sendo que a primeira foi iniciada com a apresentação mais detalhada sobre o delineamento metodológico da pesquisa, motivando-os para este momento de construção coletiva, que prosseguiu com uma rodada de falas, nas quais cada participante foi motivado a explicitar sua visão sobre a vinculação dos projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola com as experiências produtivas agroecológicas e os processos vivos que materializam as relações sociais tanto no âmbito do espaço educativo como no entorno.

Na segunda Roda de Diálogo, foram aprofundadas as reflexões desenvolvidas na primeira, com a problematização dos elementos que não foram devidamente aprofundados, considerando os objetivos da investigação. Neste processo, a atividade foi focada na discussão dos aspectos políticos e pedagógicos que evidenciam as concepções da agroecologia que integram as práticas educativas e como estas se materializam enquanto referência no processo de construção do conhecimento e de novas perspectivas de vida no campo.

#### **1.4 O processo de organização e análise dos dados**

Os dados construídos a partir dos vários instrumentos foram analisados levando em conta as orientações e os procedimentos previstos na “análise de conteúdo”. Para Bardin (2016. p.48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção variáveis inferidas dessas mensagens.

Referenciado pelo método da análise do conteúdo, foi possível uma percepção integral da fala numa perspectiva que transcende ao que foi textualmente dito ou escrito pelo sujeito interlocutor, sendo possível, através de uma “dupla leitura”, buscar nas entrelinhas, nas fendas do processo comunicacional, a compreensão das mensagens emitidas em sua totalidade, inclusive através do aparentemente não dito pelos participantes do processo de investigação.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a interpretação da análise de conteúdo poderá ser tanto quantitativa quanto qualitativa. Referenciando-se no conteúdo, busca-se compreender a percepção do sujeito através do que foi expresso no texto. Assim, as significações são interpretadas por meio de codificador que as detectam por intermédio de indicadores que a ele estão ligados.

Nesta direção, André (1983) aponta que análise de dados qualitativos permite a captação dos diferentes significados das experiências e na compreensão das relações vivenciadas nos respectivos contextos, bem como assegura uma compreensão que considera a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais.

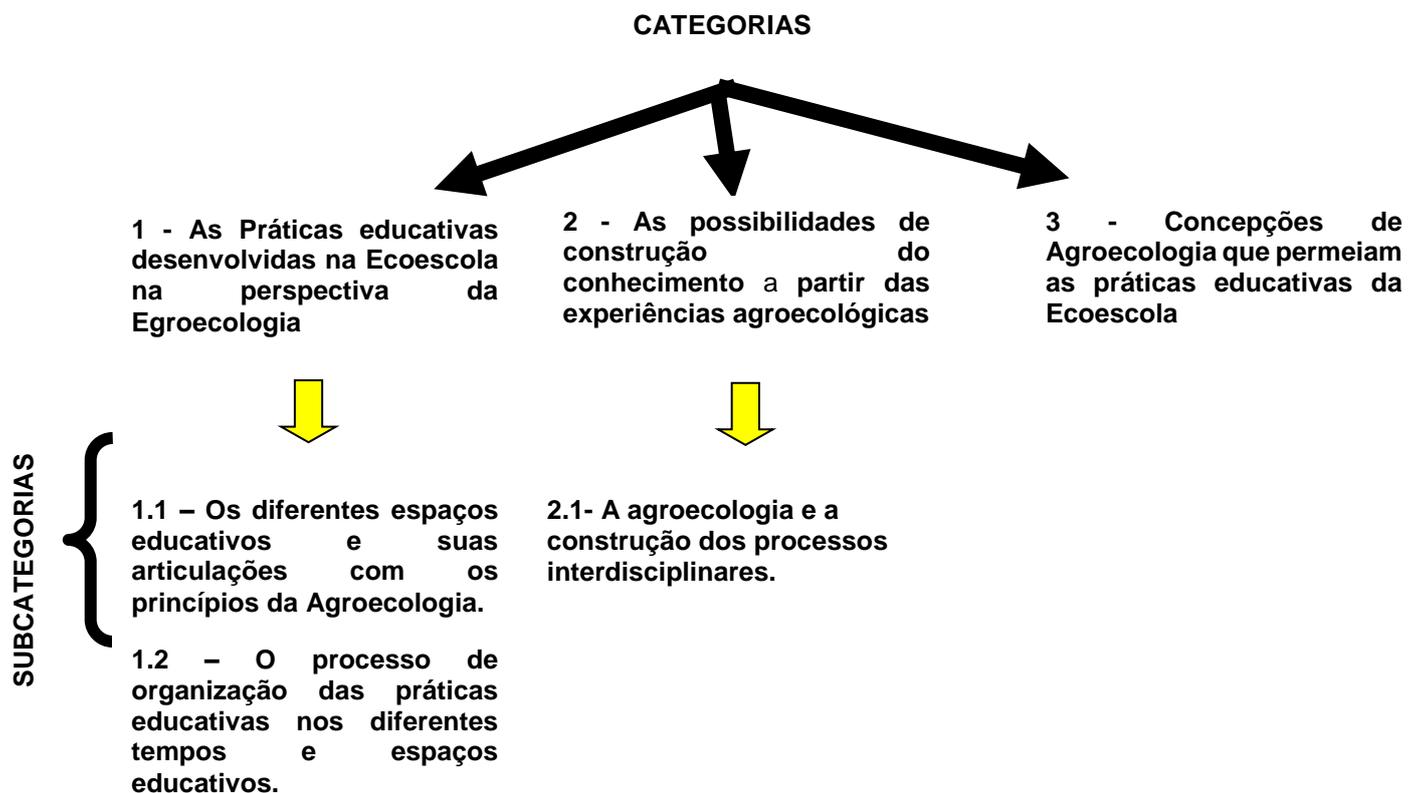
Nesta perspectiva, três etapas são necessárias para que os objetivos da investigação sejam alcançados: a) pré-análise, momento em que é realizada a organização do material; b) exploração do material, fase em que o material, após organizado, é submetido a um rigoroso estudo; c) tratamento, inferência e interpretação dos dados – referenciados no referencial teórico. Esta fase consiste na análise dos elementos que a investigação revela, momento que deve ser precedido pela devida categorização, o que segundo Bardin (2016, p. 117) consiste em classificar os elementos de um conjunto, por diferenciação e depois reagrupamento, de acordo com a semelhança, ação que deve ser referenciada em categorias preestabelecidas, e dessa forma possibilitar as condições para a interpretação e confrontação dos dados com os referenciais teóricos utilizados.

Conforme Bardin (2016), na fase inicial, pré-análise, o material é organizado compondo o corpus da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses, elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final, porém é fundamental observar algumas regras: (I) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (II) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (III) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (IV) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (V) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Bardin (2016) apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns.

Considerando o conjunto de procedimentos apontados como necessários para que a análise da presente investigação fosse conduzida com vistas ao atendimento das questões apresentadas em torno do objeto a ser compreendido, os conteúdos levantados na pesquisa documental e produzidos através das entrevistas e das Rodas de Diálogo foram individualmente submetidos às etapas de pré-análise, exploração e tratamento, com a devida categorização. Dessa forma, definimos 3 categorias e três Subcategorias, conforme detalhamento abaixo.

**FIGURA 03 – Cateoarias de Análises dos dados das entrevistas**



Referenciado nas categorias e subcategoria acima ilustradas, as informações foram agrupadas com o propósito de proceder à análise dos dados. Ancorado na técnica de “análise do conteúdo” (BARDIN, 2016), realizamos a verificação, a validação, bem como o processo de inferência, observando em todo o percurso a devida confrontação com o referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

## **CAPÍTULO II - A OCUPAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRO: A QUESTÃO AGRÁRIA E OS DIFERENTES PROJETOS EM DISPUTA**

Neste capítulo, refletiremos em torno dos elementos centrais que influenciaram no processo de ocupação do campo brasileiro, desde a colonização à nova república, tendo como objeto de aprofundamento os arcabouços político e jurídico que deram sustentação às formas de apropriação da terra e os interesses que hegemonizaram o cenário econômico, político e social em cada período.

Na primeira parte, discutiremos sobre a questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo no campo, destacando os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais predominantes desde o período colonial que deram sustentação ao projeto de desenvolvimento instituído no país, referenciado no tripé: trabalho escravo, monocultura e latifúndio. Neste caso, conforme aprofundado no corpo do presente capítulo, este modelo de desenvolvimento foi estruturado a partir das capitanias hereditárias e das sesmarias, e reforçado pela Lei de Terras de 1850. Além disso, demonstramos o conjunto de políticas instituídas pelo Estado no sentido de fomentar o processo de modernização conservadora da produção no campo pautada na concentração da terra, de poder e riqueza nas mãos das oligarquias rurais.

Diante deste contexto, discutiremos ainda sobre o processo de organização dos movimentos sociais e a constituição de estratégias de lutas para enfrentar a situação de exclusão das populações rurais, destacando a capacidade organizativa protagonizada pelas diversas organizações que surgiram no campo, diante do avanço do agronegócio como modelo hegemônico.

Por fim, destacaremos o trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais na implementação de projetos voltados para o fortalecimento das experiências da agricultura camponesa e agroecológica como núcleo articulador da lógica contra hegemônica, espaço em que elencamos alguns apontamentos sobre as características da agricultura camponesa e sua vinculação estratégica da agroecologia rumo à construção de uma nova forma de fazer agricultura e de um novo projeto de campo, seguindo com alguns elementos conceituais e epistemológicos da agroecologia.

## 2.1 A questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo no campo: da colonização à nova república

O processo de modernização da agricultura brasileira foi estabelecido a partir de práticas devastadoras e excludentes, situação em que, conforme Delgado (2010, p. 81), prevaleceu o tripé “pata de boi, esteira de trator e rifle de jagunço”. (ALENTEJANO, 2012 p. 482)

Desde o período colonial, a ocupação do campo brasileiro foi marcada por intensos processos de disputas e conflitos entre colonizadores e indígenas. Os povos nativos, ao perceberem as intencionalidades e as práticas predatórias dos portugueses, reagiram em diversas frentes com o intuito de preservar seu território, bem como os seus modos de vida baseado na relação harmônica com o ambiente natural.

A resistência dos indígenas ao processo de escravização imposto pelos portugueses ocasionou a mudança de estratégia dos colonizadores, levando-os à aquisição de mão de obra escrava oriunda do continente africano. Neste caso, o período colonial e parte da república velha teve como principal característica a concentração de terras, a monocultura e o trabalho escravo, que se constituíram nos pilares centrais de sustentação da estratégia da ocupação do território.

Na primeira metade do Século XV, o território brasileiro permanecia incólume, em perfeita harmonia com o modo de vida dos que aqui habitavam há mais de 50.000 anos. A exuberância da mata atlântica, marcada pela diversidade e oferta de todas as condições necessárias para a reprodução da vida, agradecia o resultado de uma relação construída por meio de um convívio respeitoso por parte dos povos indígenas, baseado em práticas ambientais e sociais sustentáveis, regidas por forças superiores regularmente glorificadas em seus rituais e cultos sagrados (GUINZBURG, 1983 apud HECTH, 1999).

No entanto, este cenário começa a ser alterado a partir da invasão portuguesa que aportava por aqui em busca de mais território e riquezas a serem exploradas, nas fases posteriores da “colonização de exploração”. Encantados pelo exuberante cenário, os portugueses logo buscaram uma aproximação com os nativos.

O que inicialmente aparentava ser uma relação amistosa e de respeito mútuo se transformou numa série de selvagerias praticadas contra tudo que representava uma ameaça aos interesses dos colonizadores. Em virtude disso, os portugueses

atuaram de forma violenta e cruel, com extermínio e escravização dos povos primitivos que, apesar das condições adversas, resistiram ao processo de expropriação dos seus territórios e suas culturas.

Momentaneamente estabilizados os processos de resistências, as condições objetivas para o avanço dos colonizadores estavam pavimentadas; com isso, a estratégia dos portugueses, assim como das demais regiões que tinham interesses em ampliar territórios e mercados, passou também pelo uso território brasileiro como suporte logístico para suas incursões.

Conforme Morissawa (2001), até 1532, antes da efetiva implantação da primeira etapa do projeto de colonização, existiam no território em alguns pontos estratégicos do litoral, pequenas unidades militares que funcionavam como bases de apoio com alimentação, munições e ferramentas para as embarcações que seguiam a caminho das Índias. No entanto, com o avanço de outras nações e a perda do monopólio referente à rota das Índias, outras ações foram necessárias no sentido de compensar os prejuízos econômicos e uma eventual perda de controle da colônia pelos portugueses. A partir de estudos realizados para conhecer e explorar melhor o território, foram tomadas uma série de medidas, incluindo a definição da forma de apropriação das terras.

Com o intuito de preservar o controle político sobre o extenso território brasileiro, foram concedidas aos nobres portugueses, na condição de donatários, glebas de terras bem generosas em formato de capitânicas hereditárias<sup>10</sup>, sendo a estes estabelecido, além de alguns direitos, a obrigatoriedade de explorar as áreas e pagar os impostos correspondentes. Neste caso,

Os donatários deviam povoá-las, explorá-las, com recursos próprios e governá-las em nome da Coroa, além de propagar a fé católica em suas terras. Em troca eles teriam diversos direitos, entre os quais aprisionar índios, e estariam livres de pagar impostos sobre a venda de pau-brasil e de escravos (MORISSAWA,2001, p.58).

Para viabilizar o usufruto das áreas concedidas, aos donatários era permitido o parcelamento em forma de sesmarias<sup>11</sup> e repasse a pessoas que quisessem explorar

---

<sup>10</sup> As capitânicas hereditárias eram 15 faixas de terra com extensões variando em torno de 150 a 600Km de largura, que iam do litoral rumo ao interior até a linha imaginária das Tordesilhas.

<sup>11</sup> Posses de terra com “áreas que abrangiam, cada uma, extensões de 10 a 12 léguas em quadro” concedida pelos donatários aos sesmeiros para produção e como estratégia de intensificar a ocupação, exploração e defesa do território (ALVES, 2003).

economicamente da terra obtida. Aos sesmeiros, era concedido apenas o direito à posse, permanecendo o domínio a Coroa, que também fixava prazos, geralmente de dois anos, para devolução das terras, caso não fosse implementada nenhuma atividade produtiva.

Embora definidas as condições de acesso à terra, o processo de transição para a colônia sair da condição de apenas ponto de apoio logístico e tornar-se uma economia agroexportadora a serviço de Portugal deu-se de uma forma bastante conflituosa, iniciando pela desistência de muitos colonos, motivadas pelas condições estabelecidas, sendo que os que se arriscaram tiveram que enfrentar a resistência dos indígenas, situação que logo foi superada com a instalação dos engenhos e a consolidação da primeira fase da estratégia econômica do período colonial.

De acordo com Morissawa (2001), o formato “plantation”<sup>12</sup>, representado por latifúndios explorados com monocultura, predominou do período colonial até a década de 1930 e continuou nos períodos subsequentes como uma estratégia utilizada para o desenvolvimento da agricultura brasileira. Neste contexto, a cana de açúcar, cultivada em extensas áreas na faixa litorânea, consolidou-se como um dos principais produtos do período colonial brasileiro, seguida da pecuária, desenvolvida no sertão, com objetivo de abastecer os engenhos com matéria-prima e proteína animal.

Diante dessa situação, Miralha (2006) destaca que a estrutura agrária concentradora e excludente é vista como um dos pilares principais de sustentação dos ciclos econômicos no Brasil, iniciando pelo período colonial em que o acesso à terra somente era possível através do regime de sesmarias. Em virtude disso,

A desigualdade social e a concentração fundiária têm marcado a sociedade brasileira e tem sua origem desde o processo de colonização portuguesa que instaurou o regime de sesmarias [...], no entanto, no período de colonização apenas os brancos, “puros de sangue” e católicos tinham o direito a posse da terra, enquanto que escravos, índios, judeus, mouros, etc. não tinham o mesmo direito (MIRALHA, 2006, p.153).

Esta situação reflete-se na gênese do processo de exclusão que se perpetua até os dias atuais. O processo de negação das populações do campo de terem acesso a terra e às condições de produção foram mantidas frente à manutenção dos interesses oligárquicos historicamente estabelecidos.

---

<sup>12</sup> Modelo caracterizado pelo binômio latifúndio e monocultura voltada a atender ao mercado externo

É importante registrar que este processo de ocupação e exploração foi marcado por um ambiente de resistência, promovido inicialmente pelos povos indígenas, que resistiram as tentativas de escravização, seguido pela luta dos povos africanos, trazidos para o Brasil como escravos, para servir de mão de obra para a projeto escravocrata da coroa portuguesa. Assim como os indígenas, os negros escravizados organizaram-se através dos quilombos para lutar pela construção de uma vida livre. Morissawa (2001, p. 59) destaca que:

Os índios tinham um modo de vida muito particular e distinto, não precisavam dos brancos para viver. Só mesmo forçados eles iriam trabalhar para aqueles estranhos. E foi o que aconteceu. Pelo menos por uns cem anos eles foram escravizados.

Neste processo de resistência dos povos indígenas, a confederação dos Tamoios se aliou aos franceses, que se encontravam em guerra contra os portugueses em 1562; e houve a Guerra dos Bárbaros, ocorrida na região nordeste e protagonizada pelos Cariris, que se uniram para enfrentar os bandeirantes liderados por Domingos Jorge Velho, em 1682. Estes fatos são conhecidos como os exemplos mais significantes de resistência protagonizada pelos povos indígenas que, somadas a outros movimentos de menor proporção, contribuíram para desistência dos colonos em continuar utilizando indígenas como mão de obra. “Essas dificuldades e mais as vantagens que o tráfico de escravos africanos representava para colonos estabelecidos no Brasil acabaram sendo decisivos para a substituição dos índios como mão de obra” (MORISSAWA, 2001, p. 59).

Submetidos a um regime de confinamento e vigilância implacável nas grandes fazendas, os negros traçavam suas estratégias de fuga e organizavam-se nos quilombos, que se constituiu em coletivo de resistência à situação a que eram submetidos. Neste processo, o quilombo de Palmares foi organizado por volta de 1629 e tornou-se o maior foco de resistência do povo negro no Brasil, reunindo cerca de 20 mil habitantes, considerado pelos poderosos da época como uma grande ameaça à estratégia de desenvolvimento hegemônica em curso (MORISSAWA, 2001).

A situação agrária no período imperial permaneceu por um bom tempo indefinida, já que no período colonial todas as terras, incluindo as capitanias hereditárias e sesmarias, eram de domínio da Coroa, portanto necessitando de nova regulamentação, a partir de um arcabouço legal emitido pelas autoridades imperiais.

No entanto, este contexto político e econômico, marcado pela concentração fundiária e exploração da mão de obra por meio do regime de escravidão, foi se agravando com a difusão das ideias liberais, a exigir mudanças que pudessem combater as profundas desigualdades sociais vivenciadas no país. Em virtude disso, os debates políticos da época se ampliaram e embalsaram as primeiras revoltas populares ocorridas entre 1835 e 1840, com destaque para a Cabanagem, na província Grão-Pará, a Sabinada na Bahia e a Balaiada no Maranhão, levantes que tiveram influência direta na conjuntura dos períodos subsequentes.

Numa conjuntura internacional marcada por fortes pressões, articuladas principalmente pela Inglaterra, que exigia o fim do tráfico negreiro, viu-se emergir novos desafios para o modelo de desenvolvimento implementado no Brasil, praticamente sustentado pelo trabalho escravo e pela concentração fundiária. Diante desta situação, as elites políticas foram obrigadas a construir alternativas para substituição da mão de obra escrava. No entanto, esta alternativa tinha como objetivo de manter a lógica de desenvolvimento pautada na concentração fundiária, com a instituição de dispositivos legais que dificultassem o acesso a terra.

Nesta perspectiva, foi promulgada a Lei de Terras, em 1850, que teve como principal objetivo restringir o acesso à terra pelos ex-escravos, os lavradores pobres, posseiros e migrantes, mantendo-a concentrada em grandes extensões sob a posse de latifundiários, que passaram a ter também à sua disposição um imenso exército de reserva de mão de obra assalariada.

De acordo com Miralha (2006, p. 154), “com a Lei de Terras passava-se do cativo do homem (escravo) para o cativo da terra, pois a terra no Brasil a partir dessa lei já não tinha mais ‘livre acesso’, era restrito a quem tinha condições de pagá-las”. Nestas condições só poderia ter acesso à terra quem comprasse ou providenciasse o devido processo legal referente ao uso nos cartórios mediante desembolso de taxas para a coroa.

Diante deste contexto, durante as primeiras décadas do século XX, a situação agrária permanecia a mesma, com as terras do país de maior valor econômico sob a posse de poderosos latifundiários. Neste cenário, a crise do café e a ascensão da burguesia comercial constitui-se como um dos fatores relevantes deste período. No entanto, o que aparentemente poderia gerar uma ruptura entre estes dois grupos (elite agrária e burguesia comercial), como aconteceram em outras partes do mundo, constituiu-se na formalização de uma aliança entre a velha oligarquia agrária e a nova

burguesia comercial, fator que contribuiu para manter a estrutura política e econômica do país a serviço de uma pequena parcela da população.

Vale destacar que a força econômica das oligarquias cafeeira do interior paulista e do setor leiteiro do sul de Minas possibilitou um redirecionamento do poder político na região centro sul, movimento que ficou conhecido como Política Café com Leite. Em virtude disto, a aliança entre estes dois grupos políticos contribuiu, de forma significativa, para a consolidação de um projeto de desenvolvimento nacional pautado na concentração do poder político e econômico, com a perpetuação de algumas famílias no comando do país e dos estados por longos períodos históricos.

Em meio a essa situação de extrema exclusão econômica e social, a década de 1920 foi marcada por manifestações de diversos setores, entre os quais, operários, artistas e militares, principalmente associadas ao Tenentismo e à Coluna Prestes, que constituíram um grande levante, denunciando a insatisfação de grandes setores da sociedade com a situação política e econômica do país, incluindo a concentração fundiária, situação que culminou com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930.

As políticas da Era Vargas para o campo se assemelharam às implementadas no Império, continuando a estrutura fundiária inalterada, situação que conciliava os interesses da elite agrária e industrial em troca de sustentação política. Neste contexto, setores da oligarquia agrária passaram também a investir no processo de industrialização do país. Martins (1982), referindo-se ao comportamento histórico da burguesia industrial acerca da necessidade da democratização do acesso à terra, afirma:

[...] a necessidade de expansão do mercado interno para a indústria deveria ter colocado os industriais a favor da reforma agrária contra os grandes proprietários de terra. Mas a burguesia industrial brasileira nunca foi politicamente participante e vigorosa e nunca teve uma consciência de classe que a tornasse protagonista decisiva dos destinos do país.

Esta fase, que também foi caracterizada pelo avanço da economia para a fase ainda embrionária do capitalismo industrial, poderia ter sido melhor dinamizada com a inclusão de mais pessoas com acesso à terra e estruturas adequadas ao desenvolvimento da produção, com a ampliação da capacidade de consumo interno, proporcionando conseqüentemente mais oportunidades de negócios e estimulando a consolidação do processo de industrialização. No entanto, a situação das populações

rurais permanecia semelhante à da época da instituição da Lei de Terras, conforme destacou Miralha (2006, p. 154):

No final do século XIX e início do século XX, o país começou a apresentar uma modesta industrialização e assim os industriais precisavam expandir o mercado de consumo interno para vender seus produtos, mas, a maior parte da população se constituía de trabalhadores das grandes fazendas de café que trabalhavam no regime de colonato que, não eram consumidores de produtos oriundos da indústria, pois não tinham a posse da terra e eram “presos” a uma grande propriedade.

O que se constata, nos governos subsequentes, é que as políticas foram voltadas para o desenvolvimento industrial, com forte entrada do capital estrangeiro na política automobilística, enquanto o campo continuava na mesma linha, com o modelo baseado no latifúndio, atraso tecnológico e miséria.

Esta situação de descompromisso dos governantes com relação à população do campo contribuiu para a articulação de diversas lutas organizadas de cunho ideológico de abrangência nacional, a partir da 1950, que resultou no surgimento de três grandes organizações comprometidas com as lutas pela reforma agrária: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas<sup>13</sup> e o Movimento dos Agricultores sem Terra (MASTER).

A aproximação da igreja católica com a luta dos/as camponeses/as e a criação do MEB, em 21 de março de 1961, representou neste período uma estratégia importante para as bases de formulação dos princípios da Educação Popular. Esta tendência de crescimento das organizações populares foi duramente golpeada pela Ditadura Militar que se instalou em 1964 e se manteve até março de 1985.

A pressão exercida pelo conjunto de organizações sociais e pelo contexto de grave crise econômica levou o governo Goulart a tomar medidas no sentido de alterar a situação econômica e social do país, a partir da discussão de uma política de democratização da terra por meio da reforma agrária. Morissawa (2001, p. 84) destaca que, para os formuladores da política, “com os novos pequenos proprietários poderia aumentar o mercado interno, porque, sendo donos e produzindo na terra, eles teriam condições de consumir. Assim, a indústria também cresceria e, com ela, a economia do país.”

---

<sup>13</sup> Surgidas em 1955 no estado de Pernambuco, a partir da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, posteriormente passando a ser denominada Liga Camponesa da Galileia. Movimento que se irradiou por outros estados do nordeste e regiões do país.

Esse conjunto de medidas desagradou profundamente a elite agrária e industrial brasileira que, com apoio externo e dos militares, articularam o Golpe Militar de 1964 e, com isto, abortaram mais uma oportunidade histórica de transformar a situação agrária no país, atendendo mais uma vez ao desejo dos latifundiários, com a manutenção de uma estrutura agrária injusta e excludente, baseada na concentração da terra e das riquezas econômicas.

Sob os auspícios da Ditadura Militar (1964-1984), foram implementadas diversas medidas com objetivo de aniquilar qualquer movimento de caráter opositor ao regime. Nesse período, os movimentos de luta pela terra sofreram severa repressão, pois a ordem estabelecida era no sentido de combater o comunismo no campo e nas cidades.

Neste período, o latifúndio foi mantido como base do poder econômico e político, uma forma de compensação aos ruralistas pelo apoio ao regime. O Estatuto da Terra<sup>14</sup>, elaborado em 1964, constituiu no único aceno no sentido de promover alguma modificação na estrutura fundiária, iniciativa prontamente vetada pelos latifundiários. A intenção do governo era resolver problemas conjunturais, evitando o agravamento das tensões no campo e a propagação dos ideais comunistas que influenciaram a revolução ocorrida em Cuba em 1959.

As organizações de trabalhadores rurais que conseguiram continuar funcionando tiveram que se tornar subservientes ao regime e exerciam apenas o papel assistencialista. Isso ficou bem caracterizado em 1971, quando o presidente general Médici criou o Funrural, órgão de previdência voltado para o campo, que colocou sob a responsabilidade dos sindicatos as atividades burocráticas. Neste período, muitos trabalhadores rurais confundiam os sindicatos com o Funrural (MORISSAWA, 2001, p. 95).

A situação de profunda exclusão contribuiu para a articulação de diversas frentes de lutas. Mesmo sob a implacável perseguição e desmantelamento das organizações populares impostas pelo regime, houve alguns registros de lutas, a exemplo da Guerrilha do Araguaia (1969-1975), que entre seus principais objetivos defendiam o processo de aproximação com os/aa camponeses/as, mobilizando-os para a luta contra os latifundiários e o regime em vigor. A resistência durou cerca de

---

<sup>14</sup> Estatuto da Terra, Lei nº 4504 de 30 de novembro de 1964 – Primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, embora considerada progressista para a época, não saiu do papel, devido à pressão contrária da elite agrária paulista.

dois anos, sendo derrotada em 1975 por um grande contingente de policiais militares e integrantes das forças armadas.

Neste cenário de acirramento de conflitos pela posse da terra, principalmente na região norte, onde os latifundiários apoiados por grupos armados resolviam à bala qualquer tentativa de resistência por parte dos que lutavam pelo direito a terra, surgiu a Comissão Pastoral da Terra – CPT, criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em junho de 1975, em Goiânia, importante organismo vinculado à igreja católica, que se dedicou ao apoio e assessoramento das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Durante os governos militares, o país foi submetido ao processo de endividamento para custear as políticas de industrialização e modernização do Brasil. Isto contribuiu significativamente para ampliar os problemas sociais e econômicos no país e, conseqüentemente, o crescente processo de exclusão social. Diante deste cenário, no final da década de 1970, ampliaram-se as mobilizações sociais pelo fim da ditadura e pela implementação de um processo político que pudesse restabelecer o regime democrático.

Ao atender à pressão exercida pelos latifundiários, deixando de implementar o Estatuto da Terra, os militares, em vez de alterar a estrutura fundiária em favor dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, priorizaram a implementação de uma política agrícola e agrária que se constituíram nos pilares fundantes do formato atual do agronegócio, condições que garantiram a permanência da concentração da terra nas mãos de comerciantes e industriais. Na região amazônica foram priorizados grupos empresariais incluindo multinacionais, promovendo a modernização tecnológica das grandes propriedades, que apesar de fortemente apoiadas mantiveram a prática de descumprir os direitos trabalhistas, inclusive submetendo os trabalhadores à condição análoga de escravos.

O modelo implementado teve como base a exploração de monoculturas em larga escala, com alta tecnificação no que se refere à mecanização e uso de produtos sintéticos. Neste caso, a produção era voltada para exportação, dentro de uma opção de desenvolvimento altamente necrófila que se caracteriza também por ser excludente e concentradora. Entretanto, este é o modelo de desenvolvimento, baseado no agronegócio, que predomina no campo até os dias atuais e continua subordinando às exigências de reprodução do capital a agricultura, artificializando os processos

objetivando resultados puramente econômicos sem levar em conta os impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares.

As políticas governamentais sempre foram e continuam sendo um importante pilar de sustentação deste modelo, desde a concepção e até mesmo nas recorrentes compensações financeiras em períodos de crise, perdão de débitos, flexibilização do arcabouço jurídico das relações trabalhistas, ambientais, bem como renúncias fiscais. Ações como estas foram importantes no período da criação e expansão da indústria automobilística, porém, ao mesmo tempo, contribuiu para a criação de bolhas de desenvolvimento no sul e sudeste, promoveu o êxodo rural e parte das condições para materialização dos planos de expansão do agronegócio. Neste sentido, a política educacional também foi ajustada a partir da expansão do ensino técnico voltado para o suporte dos setores industriais e do agronegócio.

Como resultados desse modelo de subordinação da agricultura ao capital industrial, matéria-prima, mão de obra, mercado consumidor centrado na permanência do latifúndio como elemento fundamental e estratégico do capitalismo dependente, foram contabilizados no final da década de 1970 um quarto da força de trabalho desempregada – desse total, 60% nas cidades –, a ampliação da pobreza no campo e uma verdadeira explosão de conflitos pela ocupação do solo urbano. Este cenário, além de favorecer a criação de diversas organizações e frentes de luta rumo ao processo de construção de uma alternativa contra-hegemônica, foi marcado também pela intensificação dos conflitos no campo e, conseqüentemente, o surgimento e protagonismo de novos atores sociais, destacando-se aí os posseiros, arrendatários e assalariados.

O surgimento do MST, em 21 de janeiro de 1984, em Cascavel – PR, representou um grande ganho político e organizativo na articulação de cunho nacional da luta pela Reforma Agrária, tornando-se em pouco tempo uma das mais importantes organizações sociais do Brasil, reconhecido internacionalmente. (CALDART, 2012).

Toda essa capacidade de articulação, somada ao conjunto de lutas encampadas pelo acesso à terra, condições de produção, educação, moradia, produção de alimentos saudáveis, pela construção de um Projeto de Reforma Agrária e fortalecimento da agroecologia e do modo camponês de produção, credenciaram o MST como importante interlocutor das organizações sociais do campo junto às instâncias governamentais. Em 1985, as articulações já eram trabalhadas no sentido de avançar para além da luta por uma ampla Reforma Agrária; assim, a luta junto às

demais organizações sociais do campo dava-se com vistas à definição das bases referenciais para a construção de um projeto popular rumo à superação do modo capitalista de produção:

É possível observar, a partir de 1985 até o final dos anos 1990, o crescimento dos Movimentos organizados no campo, marcados por formas organizativas e dimensões de um projeto de desenvolvimento também chamado Projeto Popular que materializa a possibilidade de uma nova sociedade passando a se preocupar também com a formação dos trabalhadores do campo (GHEDINI, 2007, p.56)

Após 21 anos de ditadura, em 15 de janeiro de 1985, foi restabelecido o processo de redemocratização do Brasil, com eleição indireta de Tancredo Neves, como primeiro presidente civil. Dentre as propostas levantadas pelo novo governo, estava o debate sobre a política de reforma agrária, que ficou sob a responsabilidade do agrônomo e fazendeiro José Gomes da Silva, que também assumiu a presidência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

O Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, elaborado no final de 1985, tinha como objetivo central aplicar o estatuto da terra assentando 1,4 milhão de famílias. Já com o governo central sob o comando de José Sarney, foi assinado o Decreto 91.766, uma versão do PNRA modificado de acordo com os interesses dos latifundiários, já neste período aglutinados através da União Democrática Ruralista – UDR, que entre seus principais objetivos constava a manutenção da estrutura agrária inalterada, para isso fazendo uma permanente articulação com as esferas de poder.

Durante o processo de eleição para a composição da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), com a finalidade de elaborar a nova Constituição Federal, a força do latifúndio logrou êxito com a eleição de muitos congressistas que fizeram valer seus interesses no capítulo da Constituição Federal de 1988 que trata da questão agrária. De acordo com Morissawa (2001, p. 109),

Antes, pela lei, qualquer latifúndio podia estar sujeito à desapropriação. Eles criaram e conseguiram aprovar a categoria “latifúndio improdutivo”, para burocratizar, questionar e impedir os avanços da reforma agrária. Isso porque o conceito de improdutivo é amplo e complexo, dando margem a que os latifundiários recorram e impeçam a desapropriação.

Com a aprovação da nova constituição de 1988, o processo de redemocratização reestabeleceu o funcionamento das instituições democráticas, o exercício dos direitos civis, e o país vivenciou a primeira eleição direta, realizada em

15 de outubro de 1989, após o golpe de 1964. No entanto, o projeto político que foi consagrado nas urnas indicava que o Brasil continuaria a aprofundar as políticas em direção à materialização dos pilares do neoliberalismo com estado mínimo, precarização das relações de trabalho, privatizações de estatais, etc. O presidente Collor, em sua curta passagem pelo planalto (1989-1992), adotou uma política da repressão aos movimentos sociais de luta pela terra.

O tratamento dado a todos os tipos de luta social se resumia em repressão e criminalização. No campo, a Polícia Federal foi utilizada para fiscalizar e prender as lideranças camponesas. Além disso, aquele governo não realizou nenhuma nova desapropriação para a reforma agrária, tanto por falta de vontade política para realizá-la, quanto por falta de regulamentação dos dispositivos constitucionais. Os assentamentos existentes, entretanto, foram abandonados à sua sorte (ALENTEJANO; PEREIRA, 2014, p.86, tradução nossa).

A conjuntura política e econômica na América Latina, nesse e nos períodos subsequentes foram fortemente influenciados pelo cenário internacional que indicava a necessidade de intensificar a aceleração do processo de globalização da economia. A partir de um seminário acadêmico denominado “Consenso de Washington”, realizado em 1989 nos Estados Unidos, que contou com a participação de agentes credores, economistas e principais autoridades das maiores potências econômicas foram elaboradas um conjunto de orientações que deveriam ser adotadas pelos governos latino-americanos. Nessa perspectiva, a disciplina fiscal, a abertura comercial, investimento estrangeiro direto, privatizações, desregulamentação, diminuição do estado e reafirmação do direito de propriedade se destacaram como as principais medidas a serem adotadas pelos países considerados em desenvolvimento.

No Brasil, a política econômica foi direcionada à promoção da abertura comercial, medida que resultou no agravamento das precárias condições de vida das populações do campo e da cidade. A modernização administrativa pretendida resultou no esfacelamento das poucas estruturas que existiam voltadas para o campo como a extinção da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural e paralisação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA por falta de apoio financeiro ao cumprimento de suas finalidades, ação que foi complementada com a redução no volume de recursos destinados às políticas agrícolas, deixando livre e à vontade o caminho para que o agronegócio continuasse a ampliar suas bases de sustentação.

Na direção contrária ao fortalecimento de uma política de desenvolvimento rural que atendesse às condições para o país caminhar na direção de uma nova realidade agrária e, conseqüentemente, da construção da soberania alimentar, as políticas até então adotadas favoreceram a lógica mercantil de acesso à terra com a criação de bolsas de arrendamento e regulamentação de compra.

Em 29 de dezembro de 1992, um ano e nove meses após tomar posse, o então presidente Collor de Melo, acusado de atos de corrupção e sob forte pressão popular, renunciou, ficando o país sob comando do seu sucessor, Itamar Franco. Embora as políticas voltadas para a abertura comercial, privatização e redução da intervenção do estado na economia continuassem na pauta dos ocupantes do Planalto, um pequeno aceno foi dado pelo governo, que chegou a receber em audiência as lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, reconhecendo-o como legítimo. Neste período foi instituída a Lei Agrária, uma espécie de regulamentação do que foi definido no texto constitucional de 1988. Esse dispositivo legal, embora tenha sido gestado com o mesmo objetivo do Estatuto da terra, ou seja, apenas acalmar as tensões no campo, representou alguns avanços importantes. Na visão de Morissawa (2001, p.110),

A Lei Agrária representou pelo menos a regulamentação da questão posta na Constituição. Com ela não há mais vieses jurídicos que impossibilitam a desapropriação. Inclui, por outro lado, um mecanismo chamado rito sumário, que acelera o processo, exigindo do Poder Judiciário um prazo de 120 dias para decidir se a propriedade é ou não passível de desapropriação

Como resultado da forte pressão dos movimentos sociais do campo, o tema da reforma agrária voltou a ganhar espaço na agenda governamental. Embora as condições parecessem favoráveis a um avanço mais efetivo em favor da execução das políticas sociais para o campo, em especial a reforma agrária, em função de pressões políticas oriundas de dentro e fora do governo, mais uma vez a pauta econômica foi direcionada no sentido contrário, e as exigências impostas pelo mercado foram priorizadas em detrimento da materialização da Lei Agrária. Toda esta articulação resultou em apenas 152 projetos com um total de 23.000 famílias assentadas.

Como forma de fazer avançar as ações voltadas para a reforma agrária, os movimentos de pressão sobre o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) foram intensificados pelo MST, que continuou a atuar como principal organização

social na luta pela reforma agrária. Este fato, além de resultar na realização de um grande número de ocupações, elevou as tensões no campo da questão agrária, reação dos latifundiários e aumento da violência policial, situações amplamente repercutidas internacionalmente.

Mediante estas ocorrências, o governo FHC adota uma série de medidas no sentido de aliviar as tensões no campo e, principalmente, enfraquecer o MST como principal articulador da luta pela reforma agrária. Entre as medidas principais, tivemos a tributação progressiva e a agilização dos processos de desapropriação, que pouco tiveram efeito, dada a força política dos latifundiários.

De acordo com Medeiros e Leite (2004), para minar a força das organizações sociais de luta pela terra foram estabelecidos os seguintes mecanismos: a) proibição de vistorias em terras que tivessem ocupadas, suspendendo o processo de desapropriação; b) caso fosse constatado a ocupação de órgão público, as negociações seriam suspensas; c) Punição de funcionários que negociassem com os ocupantes; d) Proibição a entidades ligadas aos atos de ocupação de terras a acessar recursos públicos, no âmbito dos estados, união e município e) Exclusão das políticas de assentamento pessoas que tenham sido identificadas como participantes dos atos de ocupação.

Como forma de conter a pressão pela democratização da terra, o governo FHC criou, em 1997, o programa Cédula da Terra, com empréstimo do Banco Mundial, que consistiu na aquisição de terras para a reforma agrária por meio da compra e venda, favorecendo os agentes privados e a especulação do mercado de terras (PEREIRA, 2012). Com o aporte financeiro e ideológico do Banco Mundial, a política visava retirar do setor público a responsabilidade sob o processo de reestruturação do modelo agrário, transferindo essa tarefa para a sociedade civil (MORISSAWA, 2001).

O cenário macroeconômico no início do segundo governo FHC (1999-2002) era de profunda crise nos mercados chamados emergentes, situação que atingiu fortemente a economia brasileira. A saída proposta foi uma oportunidade para o agronegócio se firmar como pilar de sustentação da economia brasileira, setor que nos períodos subsequentes passa a ser priorizado de forma exponencial em detrimento da agricultura camponesa.

A consagração nas urnas do projeto popular, liderado por Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, representou para a classe trabalhadora e suas organizações um sinal de que finalmente as políticas voltadas para a questão agrária e de inclusão social

seriam tratadas de forma diferente do que ocorrera nos governos anteriores. No entanto, segundo Sampaio Júnior (2005), a expectativa foi frustrada, tendo em vista que, em nome da governabilidade, muitas concessões teriam que ser formalizadas no sentido de adequar o programa de governo, apresentado durante a campanha, ao perfil das forças representadas no parlamento, em sua maioria ligadas às elites, portanto, aos interesses antagônicos aos da classe trabalhadora.

Entretanto, mesmo com esta conjuntura desfavorável no âmbito do legislativo, os movimentos sociais continuavam acreditando que o momento era de reais perspectivas para o avanço da reforma agrária e intensificaram as mobilizações. Neste período, o número de ocupações e acampamentos foram ampliados, a prioridade era colocar a questão agrária na pauta governamental (ALENTEJANO; PEREIRA, 2014).

No contexto desse novo embate com o poder público, enquanto os movimentos sociais demandavam, além revogação das leis e medidas impostas por governos anteriores voltadas para dificultar o processo de desapropriação, a paralisação do programa de crédito fundiário e a desapropriação sem custos para o estado das terras em que fosse comprovadas a prática do trabalho escravo, solicitavam o assentamento imediato das famílias acampadas, apresentaram como meta o assentamento de 1 milhão de famílias, no período entre 2004 e 2007, somada à viabilização de um conjunto de políticas a exemplo do crédito, habitação e assistência técnica, indo além do caráter pontual da política de assentamentos.

A proposta do Plano Nacional de Reforma Agrária, embora elaborada por uma comissão criada a pedido do próprio governo e com o apoio do conjunto das forças articuladoras da luta pela reforma agrária, simplesmente foi ignorada, ocasião em que foi apresentado o II PNRA, que previa como metas o assentamento de 400 mil famílias até 2006; atendimento de 500 mil famílias com regularização e posse; ampliação de crédito para o programa de aquisição de terras - Programa Nacional de Crédito Fundiário, apoiando 130.000 famílias; apoio à infraestrutura produtiva dos assentamentos, assistência técnica, capacitações, acesso a crédito e às políticas de educação e cultura.

As medidas do governo Lula, no que se referem à questão agrária, embora contemplassem alguns elementos agregadores no sentido de focar na estruturação das áreas já em poder dos trabalhadores rurais, em suas intencionalidades se assemelham às adotadas pelos governos anteriores quando focam em ações

pontuais, distanciando-se da desapropriação como instrumento principal de promover o direito à terra.

Agora, em relação à reforma agrária e à pequena agricultura, o governo está em dívida. [...] infelizmente o número de desapropriações foram menores do que no governo Fernando Henrique Cardoso. [...] mas na verdade o que vem acontecendo no Brasil nos últimos 10 anos é que há um violento processo de concentração da propriedade da terra. [...] nesses últimos anos nós sofremos um processo de concentração, justamente por essa ineficácia do governo Lula em desapropriar fazendas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul (STÉDILE, 2009).

Ao contrariar a promessa contida no programa original, que propõe uma reforma agrária ampla como pilar indispensável para a construção de um projeto nacional, e reapresentá-la por ocasião da campanha de sua reeleição em 2006, indicava que a materialização da reforma agrária nestes termos dificilmente seria concretizada e continuaria a figurar somente como peça de campanha, previsão confirmada nos anos seguintes durante no segundo mandato do governo Lula e mantido durante a gestão Dilma, a partir de 2011 (ALENTEJANO; PEREIRA, 2014).

As políticas governamentais da atualidade, assim como nos demais períodos históricos, continuam favorecendo a manutenção de uma estrutura agrária excludente. Dados do Censo Agropecuário 2017 (IBGE) evidenciam esta tendência de concentração. Entre 2003 e 2017, enquanto a área total em hectares dos estabelecimentos entre menos de 10 a 100 hectares foi reduzida em 12%, no mesmo período, a área total em hectares dos estabelecimentos acima de 10.000 hectares foi ampliada em 46%. A antiga elite agrária, hoje apresentada em uma nova roupagem, denominada por agronegócio, continua com seus interesses agrários sendo preservados em detrimento de uma grande parte da população que necessita de terra e meios para nela produzir e sobreviver.

### **2.1.1 O avanço do agronegócio no campo brasileiro: o desafio para a agricultura camponesa**

O desenvolvimento no campo vem historicamente se estabelecendo de acordo com os interesses mercantis, situação que contraria a lógica e a histórica forma camponesa de se relacionar com a produção e a natureza. Enquanto as bases de desenvolvimento do agronegócio são referenciadas na alta tecnificação, uso de

insumos sintéticos e total subordinação ao capital financeiro, situação que representa uma ameaça constante à sobrevivência dos agroecossistemas<sup>15</sup> e das populações que neles sobrevivem, a agricultura camponesa caracteriza-se por trabalhar os processos produtivos vinculados à valorização da vida, portanto numa perspectiva de longo prazo.

Se, por um lado, a agricultura capitalista tem como aporte científico os princípios vinculados aos paradigmas positivistas, que levam a processos cada vez mais especializados rumo à simplificação, por outro, a agricultura camponesa desenvolve-se considerando suas relações historicamente construídas entre si e com a natureza, conhecimentos que são produzidos e preservados de geração em geração, atitudes que são compatíveis com os princípios da agroecologia, que enquanto ciência da complexidade propõe uma outra lógica de construção do conhecimento centrada na pluralidade e valorização do saber cotidiano.

Neste cenário, os desafios da agricultura camponesa são cada vez maiores frente a um modelo que vem se estabelecendo, tendo a seu favor todos os aportes econômicos, jurídicos, políticos, científicos e educacionais, situação que reforça cada vez mais a necessidade de se avançar rumo à construção de um outro projeto de campo, pautado na sustentabilidade e na justiça social.

Todo esse processo hegemônico vem se estabelecendo em detrimento da realização de uma efetiva reforma agrária, e em favor de manter a marcha da chamada modernização conservadora, processo iniciado ainda entre o final das décadas de 1950 e na década de 1960 durante o milagre econômico, com a revolução verde<sup>16</sup>. Assim, o capitalismo no campo avança, mantém-se hegemônico e com grande peso econômico comparado aos outros setores da economia no âmbito do modelo de desenvolvimento denominado capitalismo dependente.

Analisando as características do modelo do capitalismo dependente, Sampaio Junior (2005, p. 189-190) destaca:

O predomínio de grandes empresas agrícolas, que organizam sua atividade produtiva tendo como base o controle de vastas extensões de terra e a mobilização de grandes contingentes de mão de obra barata para produzir

---

<sup>15</sup> Unidade básica de análise e intervenção, tendo este, na perspectiva da agricultura camponesa, a família como centro do processo, que junto a outras famílias fazem o desenho deste segundo os princípios da agroecologia e referenciados na independência do ambiente econômico externo, garantindo diversidade de produção e minimizando ou evitando o aporte de insumos (MONTEIRO, 2012).

<sup>16</sup> A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. (PEREIRA, 2012)

mercadorias em grande escala no regime de monocultura, cristaliza o latifúndio e a superexploração do trabalho como pilares fundamentais da vida econômica e social no campo.

Esse volume de problemas, com suas consequências agravadas em decorrência da superexploração do trabalho, são reeditados na era da economia global, período em que se fortaleceu a via conservadora de modernização da agricultura brasileira com forte influência da conjuntura externa que ampliava cada vez mais sua demanda por produtos agrícolas e oferta de crédito barato no mercado internacional.

Nessa situação, a modernização poderia se dar sem modificar a estrutura agrária, a terra permanecia concentrada nas mãos de poucos, era uma das condições para o avanço do modelo que continuava sendo implementado sem levar em conta as populações locais, o meio ambiente e a complexidade dos agroecossistemas: “Com o avanço da modernização conservadora da agricultura, os/as camponeses/as foram pressionados a abandonar suas terras”. (ALENTEJANO; PEREIRA, 2014, p.72, tradução nossa).

A modernização conservadora da agricultura brasileira amplia-se a partir da implantação das políticas neoliberais, fato que aliado às características favoráveis do campo brasileiro nos aspectos de disponibilidade de água, disponibilidade de terras cultiváveis, luminosidade, situação que não dispõe principalmente Rússia, China e Estados Unidos, contribuiu para a consolidação atual do processo de internacionalização do agronegócio no campo brasileiro. Dessa forma, os pilares deste avanço se constituem principalmente em: “a determinação do padrão tecnológico, a compra e transformação da produção e a crescente onda de aquisição de terras por estrangeiros ”(ALENTEJANO; PEREIRA, 2014, p. 72, tradução nossa).

Analisando este conjunto de agroestratégias, Alentejano e Pereira (2014) comentam sobre o verdadeiro interesse que existe por trás da aquisição de terras por estrangeiros no âmbito do processo de internacionalização da agricultura.

Embora os representantes do agronegócio utilizem-se de um discurso que busca evidenciar a competência técnica e a eficiência produtiva do setor, constata-se que isso não tem se refletido na produção de alimentos básicos da dieta da população brasileira. De acordo com os dados levantados pelo IBGE, entre 2009 e 2019, a área cultivada com arroz, feijão e mandioca teve uma significativa redução em comparação à cultivada com cana de açúcar, soja e milho. Enquanto a área plantada com arroz,

feijão e mandioca, os três alimentos básicos da nossa dieta alimentar, foi reduzida em cerca de 40%, passando de 9.777.488 hectares para 5.945.494, a de soja, milho e cana de açúcar, produtos destinados para exportação e transformação industrial, foi ampliada em cerca de 38%, saltando de 45.696.731 para 63.141.924 hectares no mesmo período (IBGE, 2019).

As políticas agrícolas adotadas e suas bases de financiamento sistematicamente reforçam esta tendência de insegurança alimentar, à medida que canalizam a maior parte dos recursos para o setor do agronegócio em detrimento da produção de base familiar camponesa (ALENTEJANO; PEREIRA, 2014). Além de constantemente priorizada com maior parte do que o orçamento público disponibiliza nos planos safras, este setor ainda exerce forte influência no meio político, contando atualmente com uma bancada de deputados e senadores que apoiam incondicionalmente suas pautas conservadoras.

Na safra 2008/2009, por exemplo, o agronegócio recebeu R \$ 65 bilhões para custeio e investimentos, montante 500% superior aos R \$ 13 bilhões concedidos à agricultura familiar. Entre 2007 e 2009, o Tesouro Nacional gastou 2,3 bilhões de reais com seguro de dívida agrícola, enquanto a Receita Federal estimou o valor da renúncia fiscal pela isenção tributária concedida ao setor agrícola em 8,85 bilhões de reais (Sauer, 2010). Isso significa que o Estado extrai e canaliza recursos do povo brasileiro para financiar a insegurança alimentar da população em prol do lucro de uma minoria.(ALENTEJANO; PEREIRA, 2014, p.120-121, tradução nossa).

A situação descrita também reflete o poderio do agronegócio na definição das políticas para o setor que atualmente conta com uma bancada de 210 deputados e 26 senadores no congresso, denominada de Frente Parlamentar da Agropecuária, o que corresponde a 40% da composição do Congresso Nacional (PEREIRA, 2019). Diante deste contexto, o poder legislativo tem atuado no sentido de canalizar a maior parte dos recursos referentes ao desenvolvimento rural para as políticas que favoreceram o agronegócio. Enquanto isto, as políticas voltadas para o fortalecimento da agricultura camponesa são marginalizadas e ignoradas pelo poder público, deixando milhares de camponeses/as desassistidos/as quanto ao acesso a recursos voltados para crédito produtivo, atendimento educacional e demais infraestruturas necessárias à permanência das famílias no campo.

Neste caso, o estado brasileiro tem atuado no sentido de potencializar o desenvolvimento do agronegócio e sua lógica referenciada no uso intensivo dos recursos naturais e na superexploração da força de trabalho e, dessa forma, cada

vez mais maximiza seus lucros através da artificialização de processos produtivos que não levam em conta as dimensões ambientais, socioculturais dos camponeses que, numa direção contrária, trabalham numa lógica voltada para a reprodução das condições de vida, portanto numa relação harmônica com os agroecossistemas.

O avanço do capitalismo no campo vem representando uma forte ameaça às populações rurais, já que o lugar que o modelo hegemônico reserva para os/as camponeses/as neste cenário é transformá-lo num “pequeno agricultor” que seja capaz de se integrar na mesma lógica do agronegócio que, para se reproduzir, tem ampliado cada vez mais os processos de artificialização:

A agricultura convencional é baseada em dois objetivos: a maximização da produção e lucros. Para atingir esses objetivos, práticas têm sido desenvolvidas que não consideram as consequências de longo prazo pouco compreendidas ou a dinâmica ecológica dos agroecossistemas (GLIESSMAN, 2002, p. 3, tradução nossa).

Para alcançar esses objetivos, os procedimentos que materializam este modelo utilizam os recursos naturais apenas como mais um item que compõe seu pacote de insumos, situação que representa mais uma grave ameaça para o meio ambiente e as pessoas. Nesta perspectiva, a produção de alimentos é desenvolvida como se fosse qualquer outro processo industrial (GLIESMAN, 2002).

Os índices de consumo de agrotóxicos no Brasil são alarmantes, são 5,2 litros por habitantes/ano, o que nos torna o maior consumidor mundial. Entre 2000 e 2018, enquanto as vendas em todo o mundo cresceram numa proporção menos acelerada, no Brasil cresceu cerca de 238% (IBAMA - vendas de agrotóxicos e afins no Brasil no período de 2000 a 2018. Unidade: tonelada de ingrediente ativo). Quanto aos índices de envenenamento das terras, água, fauna, flora e alimentos, estes são crescentes: entre 1999 e 2007 foram 152.000 notificações (IPEA, 2011, p. 252).

Segundo Pignati (2020), a legislação brasileira é muito frágil com relação ao controle sobre o uso de agrotóxico. De acordo com a legislação, o uso do Glifosato<sup>17</sup> é permitido até 500 microgramas por litro de água potável, enquanto na União Europeia é permitido apenas 0,1 micrograma. No entanto, o uso de agrotóxico e fertilizantes sintéticos em larga escala traz inúmeros riscos à saúde, como aponta Gliessman (2002, p. 06, tradução nossa):

---

<sup>17</sup> É um dos agrotóxicos mais comercializado no país e considerado tóxico para organismos aquáticos.

Os componentes minerais dos fertilizantes sintéticos são facilmente lixiviados. Em sistemas de irrigação, a lixiviação pode ser particularmente séria. Grande parte do fertilizante aplicado acaba em rios, lagos e outros aquíferos, [...] podendo lixiviar [...] para onde é extraída a água potável, com a conseqüente ameaça à saúde humana.

Estas características do agronegócio revelam o grau de nocividade que esta forma de produção representa para a natureza, as populações do campo e da cidade. Diante desse quadro, a articulação da sociedade civil deve lutar pela garantia de alimentos e de um ambiente saudável. Neste caso, faz-se necessário avançar na perspectiva de superação do modo capitalista de desenvolver a agricultura, buscando intensificar a transição para agroecologia como forma de reestabelecimento da harmonia com a natureza.

Para o modelo hegemônico representado pelo agronegócio e seus braços políticos e jurídicos, a prioridade é buscar as condições objetivas para continuar impondo sua pauta de interesses, dessa forma, eliminando todos os entraves, e garantindo a segurança jurídica para que o capitalismo no campo continue maximizando seus lucros. Para Alentejano e Pereira (2014, p.125, tradução nossa), essa articulação dá-se de forma permanente, principalmente no sentido de:

a) Eliminar os índices de produtividade agrícola que qualificam uma propriedade como improdutivo e, portanto, passível de desapropriação para fins de reforma agrária; b) transferir do Executivo para o Legislativo a competência para atualizar índices de produtividade e promover desapropriações para fins de reforma agrária ec) eliminar o Grau de Uso da Terra (intestino), um dos parâmetros técnicos utilizados para medir a produtividade das propriedades rurais, utilizando com esta fisioterapia apenas o Grau de Eficiência de Exploração (gee), que mede a eficiência da área plantada sem considerar o quanto ela representa na propriedade total.

Nas últimas décadas, a questão agrária tem sido vista e analisada sob dois enfoques principais. Para os pesquisadores alinhados à ideia burguesa de agricultura, o capitalismo na agricultura brasileira representa o que há de mais eficiente, pois ampliou de forma exponencial a produção e a produtividade da terra; nesta situação, as extensas áreas de terras concentradas deixam de ser sinônimo de atraso e não mais representam problema agrário.

Enquanto isto, outra corrente de pensadores vinculados aos movimentos sociais do campo aponta que as características atuais que predominam sobre o uso, a posse e a propriedade da terra e demais bens da natureza representam graves ameaças no que se refere à integridade das dimensões econômica, social, política e

ambiental. O problema relacionado à dimensão econômica agrava-se na medida em que 80% da área cultivada se destina à produção de apenas 4 commodities agrícolas<sup>18</sup> (soja, milho, cana-de-açúcar e pecuária extensiva), numa situação de total subalternização do controle do mercado no que se refere aos preços internacionais dos produtos e dos insumos.

O avanço deste processo de subordinação do setor ao capital financeiro com forte presença do capital externo foi tema de estudo realizado por Paulim (2011), publicado na revista *Veja*. De acordo com este estudo,

[...] a participação do capital externo no agronegócio aumentou de 31%, em 1990, para 44%, em 2010. As grandes corporações estrangeiras já controlam 51% dos embarques de soja e 37% dos de carne suína, e, agora, voltam-se para o açúcar e o álcool (PAULIM, 2011, p.138).

Os dados acima refletem o poderio das corporações transnacionais do agronegócio, que além de imporem e fazerem a difusão do padrão tecnológico, atuam na fabricação e venda de agroquímicos, máquinas e equipamentos, bem como na aquisição, transformação e controle da distribuição principalmente dos cereais.

Sobre a dimensão social, esta opção de desenvolvimento representada pelo agronegócio já contribui para a marginalização das populações rurais. No campo já existem cerca de 7 milhões de pessoas vivendo na pobreza absoluta, um desafio a mais na luta por políticas que revertam esta situação e promovam a soberania alimentar para os povos do campo e da cidade.

A tecnologia utilizada pelo modo capitalista de produzir na agricultura brasileira está baseada no uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas. E essas duas formas, além de expulsarem a mão de obra e a população do campo, representam uma agressão permanente ao meio ambiente, trazendo como consequência desequilíbrios ambientais que afetam toda a população, mesmo a que mora na cidade (STÉDILLE, 2012, p. 645).

As bases de sustentação do agronegócio, na mesma velocidade em que garante aos capitalistas a maximização dos rendimentos por unidade de área e o máximo de lucratividade em curto e médio prazo, proporcionam um gigantesco desequilíbrio aos agroecossistemas manuseados pelas comunidades locais, pois ao implementarem suas estratégias de produção não levam em conta as dimensões

---

<sup>18</sup> Commodities agrícolas – São produtos agrícolas que têm preços cotados pelo mercado internacional (bolsas de valores).

ambientais, socioculturais e demais características e modo de vida e produção das comunidades locais, que sofrem diretamente com as consequências do uso intensivo de agrotóxico, desmatamento de grandes áreas, intensa mecanização e uso de insumos sintéticos.

Os núcleos populacionais que não se adequam a esta situação e buscam formas de resistências, são considerados entraves para as metas de ampliação e ocupação das chamadas fronteiras agrícolas, atividade econômica que garante a manutenção da pauta de exportação e o tão buscado superávit da balança comercial. Para isso, articulam-se no campo econômico e político para que suas metas agroestratégicas sejam implementadas e ampliadas com amplo apoio do estado, que tem auxiliado no sentido de eliminar e/ou flexibilizar todos os dispositivos legais que para o modelo até então hegemônico represente alguma ameaça.

O avanço do capitalismo no campo, na medida em que se referencia na obtenção do lucro a qualquer custo, impõe aos agroecossistemas inúmeras formas de devastações, incluindo prejuízos para além dos aspectos ambientais, afetando outras dimensões da vida pessoal e comunitária.

Na visão de Toledo (2005), como consequências do modo capitalista de fazer agricultura, as comunidades locais, ao mesmo tempo em que são atingidas com os problemas de natureza ecológicas, têm que lidar com os danos de natureza imaterial, a exemplo da desestruturação de uma milenar estratégia de acumulação e construção de repasse do “saber local”<sup>19</sup> às gerações subsequentes. O agronegócio, além de não levar em conta os conhecimentos locais, considera-os arcaicos, primitivos e inúteis. Nesta situação, os/as camponeses/as são estimulados/as a quebrar a sua histórica forma metabólica e harmônica de se relacionar com a natureza.

Além dos problemas de natureza ambiental, o caráter excludente do modelo hegemônico também provoca consequências de ordem cultural. O desprezo por técnicas tradicionais de cultivo e suas bases ecológicas e sua substituição sumária pelas tecnologias consideradas modernas, ocasionam um grande processo de “erosão cultural”; além disso, ações como essas podem causar sérias repercussões no campo da “conservação de germoplasma”, técnicas fundamentais e estratégicas no âmbito da biossegurança. (SARADON; FLORES, 2014).

---

<sup>19</sup> [...] quando utilizamos o termo saber local nos referimos a toda uma gama de conhecimentos de caráter empírico transmitidos oralmente que são próprios das formas não industriais de apropriação da natureza. (TOLEDO, 2005, p. 4.).

Nesta perspectiva, o agronegócio promove uma ruptura que vai além da ocupação territorial, avançando para destruição das relações comunitárias de caráter político e organizacional, cultural, ambiental, econômico e produtivo, incluindo os aspectos referentes à guarda e conservação do patrimônio genético (sementes, incluindo espécies animais), resultado de um aprendizado histórico, repassado de geração em geração.

Diante deste cenário de avanço do agronegócio no Brasil, os movimentos sociais têm se organizado no sentido de traçar estratégias para se contrapor a este modelo de desenvolvimento priorizado pelos interesses mercantis sem levar em conta as necessidades das populações locais e do meio ambiente.

A agricultura camponesa e a agroecologia são parte de uma estratégia que busca construir outra lógica de desenvolvimento em que o campo é pensado como espaço de construção de oportunidades que não se limitam às de natureza econômica e produtiva, a articulação é no sentido da construção de um novo projeto de campo, levando em conta as necessidades dos/as camponeses/as e suas organizações.

## **2.2 A agricultura camponesa e agroecologia como núcleo articulador do projeto contra-hegemônico**

Em contraposição ao modelo de agricultura desenvolvida pelo agronegócio, os movimentos sociais vêm fortalecendo as experiências no campo da agricultura camponesa e na agroecologia. Para Caldart (2017), o modo camponês de fazer agricultura pode ser reconhecido a partir de um conjunto de especificidades que são detalhadas através das seguintes marcas: produção voltada à reprodução social familiar; força de trabalho familiar, em parcerias ou coletivos; produção de alimentos diversificados e não de mercadorias; abertos tanto à tecnificação nos moldes da agronegócio como a tecnologias alternativas; relação entre trabalho físico e mental; resgate e manutenção de saberes e experiências; inseridos em processos de articulação, organização e resistência, visão crítica para superação dos desafios inerentes à luta por um novo projeto de campo.

Enquanto o agronegócio se desdobra na busca de soluções paliativas aos problemas causados pelas características necrófilas<sup>20</sup> de sua forma de

---

<sup>20</sup> Freire (1987) faz uso da expressão necrófila como forma de caracterizar o comportamento e as práticas que materializam a opressão.

desenvolvimento, a agricultura camponesa mantém-se firme na sustentabilidade histórica. “[...] O modo de produção camponês, nesta compreensão, não gera uma formação social e econômica em particular, mas se insere em diferentes formações sociais [...]. A relação é dialética, não determinista” (CALDART, 2017, p. 138). Nesta particularidade pode ser explicada a razão de ser de sua histórica resistência.

Carvalho e Costa (2012) definem como características intrínsecas à agricultura camponesa: a reprodução dos ciclos reprodutivos a partir das experiências e saberes; relação de desconfiança com relação as inovações tecnológicas; formas democráticas e diferenciadas de uso da terra, fugindo do padrão capitalista; diversificação das atividades e de fontes de rendimentos monetários e relações afetivas e simbólicas; portanto, um conjunto de elementos que antagonizam de forma contundente com o modo capitalista de desenvolvimento da agricultura. Motta e Zarth (2008, p. 11-12) também nos ajudam a compreender este cenário, ao afirmar que:

Os camponeses instauraram, na formação social brasileira, em situações diversas e singulares, mediante resistências de intensidades variadas, uma forma de acesso livre e autônomo aos recursos da terra, da floresta e das águas, cuja legitimidade é por eles reafirmada no tempo.

São características que revelam práticas que se aproximam das adotadas ainda no período comunal, nas quais o objetivo principal é a preservação de processos produtivos que caracterizem uma relação de respeito aos agroecossistemas, sem perder de vista a compreensão da totalidade e da luta por direitos que vão além das condições de produção; portanto, rumo à construção de um novo projeto de campo, isso tudo na direção contrária às pretensões das empresas capitalistas que nas últimas décadas vêm ampliando seus investimentos no campo.

As unidades de produção camponesas, ao terem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para a obtenção de lucro. (MARTINS; COSTA 2012, p. 28)

Os elementos acima apontados, somados aos que se referem à relação estabelecida com a natureza, apontam o antagonismo entre as duas formas de desenvolver a agricultura, e dessa forma deixam evidentes as razões que indicam a incompatibilidade da convivência entre ambas.

Os movimentos sociais do campo, articulados através da via camponesa, aglutinam-se fortemente no sentido de promover as condições de transformação do campo brasileiro. Em virtude disto, apontam os elementos centrais para materialização do projeto em construção:

a) Reforma agrária integral e de qualidade, garantia dos direitos territoriais dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, a terra como meio de vida e afirmação da identidade sociocultural dos povos, combate à estrangeirização de terras e constituição de um limite de propriedade da terra no Brasil. b) desenvolvimento rural com distribuição de renda e riqueza e fim das desigualdades c) produção e acesso à alimentação saudável e conservação ambiental, estabelecendo processos que garantam a transição agroecológica d) garantia da ampliação dos direitos sociais e culturais que possibilitem qualidade de vida, inclusive sucessão rural e a permanência de jovens no campo (ALENTEJANO; PEREIRA, 2014, p. 127, tradução nossa)

Entre os pilares que apresentam como referenciadores desta luta encontra-se a garantia dos direitos territoriais dos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, terra como meio de vida e afirmação da identidade sociocultural dos povos; acesso a alimentos saudáveis e conservação ambiental, dentro de uma lógica completamente oposta aquela adotada pelo agronegócio, que tem a terra apenas como um sustentáculo físico para o desenvolvimento de suas mercadorias.

Nesta perspectiva, a agricultura camponesa é construída dentro de uma outra lógica de desenvolvimento referenciada nos princípios da sustentabilidade, cooperação, produção e acesso aos alimentos saudáveis, bem como na instituição de uma política que garanta a soberania alimentar. Nesta caminhada, o desafio principal tem sido a superação dos obstáculos impostos pelo modelo capitalista de desenvolvimento da agricultura que se materializa através da ampliação da concentração da terra, com a expansão das áreas desmatadas e com o intenso uso de agrotóxicos.

Neste processo acelerado de expansão, o agronegócio tem ameaçado a sobrevivência dos agroecossistemas, bem como a sobrevivência dos/as próprios/as camponeses/as, com a quebra das tradições culturais e alimentares, incluindo a interferência nas definições e operacionalização das políticas educacionais do campo e da cidade. Desse modo,

[...] os mais distintos tipos de empecilhos, desde as dificuldades políticas do acesso à terra, à várias formas de pressão e repressão para sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a

adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses[...]. (MARTINS; COSTA, 2012, p 28-33).

Todo esse processo de pressão imposto pelo modelo até então hegemônico acaba contribuindo para o processo de avanço na construção identitária e organizativo dos/as camponeses/as, que a partir daí emergem de sua forma materializada apenas da identidade de resistência para uma identidade de projeto (CASTELLS, 1999).

Os movimentos sociais do campo, principalmente aqueles articulados pela via campesina, organizam-se para além da conquista da terra, tendo como objetivo central um projeto de campo que leve em conta principalmente os direitos territoriais dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, um desenvolvimento rural que garanta a distribuição das riquezas e o fim das desigualdades, que garanta a ampliação dos direitos sociais e culturais além de políticas que assegurem processos de transição para a agroecologia. As razões que levam toda a movimentação feita nesta direção podem ser melhor compreendidas através dos apontamentos feitos por Martins e Costa (2012, p.33):

A tendência da agricultura camponesa contemporânea de afirmar a sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital, de se apoiar no princípio da coevolução social e ecológica e de enveredar pela agroecologia mantém a possibilidade da sua reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma para se fazer agricultura.

A reflexão sobre a correlação de forças em disputa no campo brasileiro, ao mesmo tempo que evidencia a hegemonia ainda exercida pelo agronegócio, aponta os elementos que reafirmam as já conhecidas razões de sua insustentabilidade. Neste cenário, resta aos camponeses/as, suas organizações, bem como todas as forças sociais engajadas na luta por novas perspectivas de vida no campo, acelerar o processo de aproximação com a agroecologia e as possibilidades que esta representa no sentido de reestabelecer as relações produtivas, sociais, culturais e ambientais fortemente ameaçadas pelos interesses mercantis no campo e na cidade.

### **2.2.1 Agroecologia: aspectos conceituais e epistemológicos**

A agricultura camponesa, ao questionar e fazer o enfrentamento às bases de sustentação do modelo de desenvolvimento capitalista no campo, tem na

agroecologia a matriz capaz de referenciar os processos de reprodução da vida de uma forma economicamente viável e ambientalmente, sociopolítico e culturalmente sustentáveis.

Dessa forma, as bases para um enfrentamento efetivo do modelo hegemônico desenvolvem-se por meio de uma ampla articulação que vai além das questões de cunho técnico produtivista e assume o desafio de lutar por condições dignas para a permanência do homem e da mulher no campo, com a garantia de acesso às políticas de educação, saúde, cultura e lazer, assim como demais necessidades básicas, como moradia e abastecimento de água. Neste caso, a agroecologia é uma ciência que vem se organizando a partir da integração dos conhecimentos camponeses, indígenas e científicos, portanto, consolida-se como a referência central do modo de organização e produção da agricultura camponesa (MST, 2010). Nessa perspectiva, Caldart (2017, p.145) argumenta:

Hoje a agroecologia representa a base científica e tecnológica da construção de uma lógica de agricultura que confronta a agricultura industrial capitalista. Fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, culturalmente adequada [...]. Trata a agricultura com a visão de longo prazo.

Embora a agroecologia, como ramo da ciência, tenha emergido com mais força na década de 1970, suas bases existenciais são tão antigas quanto o surgimento da agricultura. Hecth (1999, p. 15) destaca que: “El uso contemporáneo del término agroecología data de los años 70, pero la ciencia y la práctica de la agroecología son tan antiguos como los orígenes de la agricultura”.<sup>21</sup>

Neste contexto de disputa entre modelos de desenvolvimento, pode-se afirmar que, tão antigo quanto as origens da agricultura e o termo agroecologia, são as tentativas dos grupos políticos e econômicos que atuam no sentido de deslegitimá-las, fato que pode ser evidenciado quando se constata a histórica indiferença das ciências agrônomicas convencionais com os conhecimentos desenvolvidos por grupos étnicos locais e pelas sociedades não ocidentais.

A postura adotada pela ciência, em favor do agronegócio, ajudou a legitimar e disseminar em formatos contemporâneos iniciativas como: a) destruição dos meios de identificação, controle e práticas milenares; b) dizimação, escravidão e

---

<sup>21</sup> "O uso contemporâneo do termo agroecologia remonta aos anos 70, mas a ciência e a prática da agroecologia são tão antigas quanto as origens da agricultura"

desestruturação de sociedades indígenas e não ocidentais em favor dos interesses mercantis; c) hegemonia referenciada na ciência positivista.

Alguns registros, ainda do período medieval, revelam que pelo fato de entre as práticas e manejo agrícolas utilizadas pelos povos da época estarem incluídos rituais e sistemas de símbolos, estes foram duramente perseguidos em função dessa forma de se organizarem para conservar e garantir para futuras gerações o conhecimento historicamente construído. Neste caso,

Escritores sociais medievais, como Ginzburg (1983), mostraram como as cerimônias rurais eram rotuladas de feitiçaria e como essas atividades se tornaram focos de intensa perseguição. E não é de estranhar que quando os exploradores espanhóis e portugueses da pós-inquisição iniciaram as suas viagens e a conquista europeia se espalhou pelo globo sob o lema de "Deus, Ouro e Glória", como parte de um projeto maior, havia atividades evangelização, que freqüentemente alterava os fundamentos simbólicos e rituais da agricultura em sociedades não ocidentais. (HECTH, 1999, p. 15-16, tradução nossa).

Diante deste contexto, compreendemos que a prática agroecológica é uma atividade que historicamente permeia a vida dos povos do campo e, por estar associada a uma forma de produção de conhecimentos que extrapolam os limites de natureza puramente agrônômica, desenvolve-se levando em conta outras dimensões da vida humana, como a valorização dos conhecimentos locais, a cooperação, os processos participativos e garantia da produção das necessidades econômicas e socioculturais com respeito às variáveis ambientais.

Tratando ainda sobre as bases conceituais da agroecologia e sua amplitude enquanto base científica e tecnológica Hecth (1999, p. 18, tradução nossa) afirma:

O termo agroecologia passou a significar muitas coisas, aproximadamente definido, agroecologia muitas vezes incorpora ideias sobre uma abordagem mais ambiental e socialmente sensível à agricultura; focado não apenas na produção, mas também na sustentabilidade ecológica do sistema de produção.

Ao vincular a agroecologia à dimensão social e à sustentabilidade ecológica dos sistemas de produção, a autora aproxima-se das discussões desenvolvidas por outros estudiosos que compreendem a agroecologia numa dimensão mais ampla, que inclui os elementos ambientais e humanos.

A Agroecologia torna-se uma matriz estimuladora de processos que vão além de realizar estudos de processos ecológicos, atuando também como agente de

mudanças e transformações sociais. Essa particularidade, além de possibilitar um olhar para além das questões de natureza técnica, pode subsidiar processos que permitem entender a realidade social, política e econômica (GUZMÁN,2000).

Há um conjunto de reflexões em torno das vertentes conceituais referentes ao termo agroecologia, demonstrando que existe uma espécie de “pluralidade de perspectivas metodológicas e epistemológicas”, fato que possibilita uma ampla mobilidade nos aspectos inter ou transdisciplinar partindo da valorização dos saberes e das possibilidades de produção e de circulação do conhecimento agroecológico (GOMES, 2011).

Estas reflexões ajudam na compreensão da agroecologia enquanto ciência norteadora na disseminação de práticas sociais centradas no respeito aos agroecossistemas e seus recursos bióticos e abióticos, tendo os/as camponeses/as e suas organizações como centro do processo, superando visões reducionistas da agroecologia limitada às ações de cunho produtivista, mercadológica e de substituição de insumos.

Na visão de Thoná e Guhur (2012, p. 62), “[...] um dos conceitos-chave que orientam teórica e metodologicamente a agroecologia é o de agroecossistema, unidade de análise que permite estabelecer um enfoque comum às várias disciplinas científicas”.

Ao contrário dos processos econômicos convencionais, que consideram a agricultura como uma ação ecologicamente descontextualizada e o meio como mero suporte físico para a realização da produção, as ações desenvolvidas na perspectiva agroecológica levam em conta todas as variáveis, desde as ecológicas às relações sociais e econômicas estabelecidas no âmbito comunitário e territorial.

Outro aspecto importante nas atividades de cunho agroecológico está relacionado com seu caráter plural e participativo da agroecologia, que colocam os/as camponeses/as como protagonistas do processo de produção. Nesta perspectiva,

[...] o camponês passa a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agroecossistema, para desenvolver tecnologias apropriadas não só às condições locais de solo, relevo, clima e vegetação, mas também às interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais (TONÁ; GUHUR, 2012, p. 62)

Ao considerar o agroecossistema como unidade de análise que desencadeia todos os processos de desenvolvimento, tendo a família como centro das ações

econômicas, políticas, sociais e ambientais, se estabelecem aí as condições objetivas e subjetivas para que seja revelada uma outra especificidade da agroecologia que se constitui numa referência para a construção de um novo projeto de campo.

Nesta perspectiva, a agroecologia passa a ser compreendida pelos movimentos sociais do campo não apenas como um conjunto de técnicas que permitem uma produção referenciada no respeito ao meio ambiente, mas como uma estratégia de enfrentamento ao modo capitalista de fazer agricultura referenciado na superexploração dos bens da natureza e dos trabalhadores (THONÁ; GUHUR, 2012).

A luta para conter a voracidade do modo capitalista na agricultura e suas consequências necrófilas para os povos do campo e da cidade extrapola o simples embate em torno do ser a favor ou contra, desenvolvimento versus preservação. Este cenário exige de cada sujeito a tomada de posições políticas, nos campos pessoal e coletivo com vistas ao favorecimento de uma relação com a natureza sempre numa perspectiva da promoção da vida em todas as suas dimensões. Dessa forma, as categorias como preservação e proteção ambiental são vistas para além de um conjunto de práticas ambientalmente corretas e passam a ser encaradas como questão civilizatória.

Segundo Buttel (apud NORDER et. al., 2016), os objetos de estudos da agroecologia podem ser agrupados a partir de 3 (três) concepções de agroecologia: etnoecológica, eclética e universalista, conforme descrevemos no Quadro abaixo:

**QUADRO 05 – Concepções de Agroecologia**

<b>Concepção</b>	<b>Abrangência de estudo</b>
<b>Etnoecológica</b>	Estuda a transição ecológica em comunidades camponesas, indígenas e outras tradicionais e propõe transformações que reforcem a solidariedade, a localidade, a autonomia e a equidade social; apresenta a pesquisa participativa como o método por excelência da agroecologia.
<b>Eclética</b>	Estuda o conjunto de correntes, propostas e práticas relacionadas à transição para a sustentabilidade da agricultura - agricultura orgânica, agricultura biodinâmica, sistemas agroflorestais, agricultura natural e outras; pode ainda incluir a agricultura ecologicamente

	intensiva, a agricultura de conservação e a agricultura integrada, entre outras.
Universalista	Estuda qualquer agroecossistema, o que inclui os conteúdos indicados nos dois itens acima, mas também as possibilidades e limites para a construção da sustentabilidade na produção agropecuária convencional, agroindustrial, empresarial e em grande escala.

Fonte: Adaptado de Norder et. al.(2016)

A partir dos espectros acima elencados, fica evidenciado que os objetos de estudo da agroecologia atendem aos vários grupos de interesse. Por um lado, tem as concepções eclética e universalista, que direcionam os estudos para um campo técnico-científico, a serviço de uma visão de campo com desenvolvimento sustentável, que não vai além da substituição do insumo e da agregação de valor monetário. Por outro, a concepção etnoecológica constituída por um conjunto de forças que estudam cientificamente e reconhecem a agroecologia como um espaço de construção do conhecimento, a partir do diálogo com os diversos saberes e dos interesses dos/as camponeses/as, indígenas, quilombolas, portanto, para além dos aspectos puramente agrônômicos, ambientais e econômicos.

Na visão de Caporal e Costabeber (2004), os princípios da agroecologia podem ser compreendidos a partir das seguintes multidimensões da sustentabilidade: ecológica; social; econômica; política; cultural; ética. Ainda que no âmbito das experiências com agroecologia a dimensão ecológica sobreponha-se, as demais, focalizando ações mais de natureza técnica, como o caso de manejos inerentes às práticas agrícolas, à dimensão social e econômica vinculadas às pessoas que conduzem esses agroecossistemas, apresentam-se no mesmo nível de importância e se somam à primeira, constituindo os alicerces de sustentação da agroecologia.

Na variável ecológica, as pessoas e as relações estabelecidas entre si e com o meio são elementos considerados fundamentais para a construção de um projeto de vida sustentável. Neste caso, quando se vai desenvolver qualquer ação, seja de natureza econômico ou produtiva, ou até de ato um simples de consumo, isto implica decisões que podem contribuir significativamente na preservação do meio ambiente e na consolidação de práticas sustentáveis.

Em virtude disso, em nossas escolhas, seja de natureza individual ou coletiva, podem estar as razões pelas quais a questão ética se destaca como princípio da agroecologia, que no campo conceitual se orienta teórica e metodologicamente no agroecossistema como unidade de análise capaz de estabelecer as conexões com os diversos campos do conhecimento, tendo as pessoas como centro do processo.

Neste caso, Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p. 48) alertam que as pessoas e suas escolhas, com relação ao modo de vida e de consumo, podem contribuir para prejudicar ou ajudar os outros, os animais, o solo, os recursos hídricos e as plantas. “Os outros, neste caso, incluem, necessariamente, as futuras gerações humanas, significando que a ética ambiental tem que ter uma solidariedade inter e intrageracional”.

O princípio ético destaca-se como um dos principais fundamentos da agroecologia. Por ser referenciado na relação com o outro e com o meio, materializa-se a partir do profundo respeito à “natureza como componente vivo que deve ser enriquecido infinitamente”, na garantia de relações interpessoais horizontalizadas, protagonismo dos saberes e da cultura local, processos participativos, dessa forma, levando em conta o conjunto da sociedade, condições básicas para ativar seu latente potencial endógeno focando na reversão do “curso alterado da coevolução social e ecológica nas múltiplas inter-relações” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011).

De acordo com reflexões de Guzman et al (2000), a agroecologia constitui-se numa matriz capaz de apoiar processos educativos interdisciplinares, tendo em vista que ela se nutre a partir de diversas áreas do conhecimento, incluindo as variáveis sociais e econômicas. Dessa forma, o seu potencial pedagógico contribuirá na materialização dos objetivos emancipatórios contidos nos princípios da Educação Popular e do Campo.

Os elementos centrais desta permeiam nas e entre as dimensões ecológicas e técnico-agronômica, socioeconômica, cultural e sociopolítica - características que a constituem como um paradigma integrador e diametralmente antagônica ao cartesianismo reducionista. Nesta perspectiva, as ações que se referenciam na agroecologia como matriz integradora são revestidas de possibilidades no sentido de unir os saberes populares aos conhecimentos gerados a partir das diferentes disciplinas. (GUZMAN et al, 2000).

A construção de um novo projeto de campo passa pela capacidade de os/as camponeses/as e o conjunto de suas organizações fazerem o enfrentamento contra o

modelo hegemônico, buscando denunciar e combater suas práticas concentradoras e excludentes, bem como o apoio dos poderes públicos que viabilizam a adequação das políticas públicas aos interesses dos grupos econômicos que cada vez mais avançam em seus objetivos agroestratégicos<sup>22</sup>.

Os movimentos sociais do campo, em seus mais diversos espectros, vêm pautando suas lutas para além da conquista da democratização da terra, e nesta perspectiva o campo educacional, assim como os modos de fazer agricultura, o camponês e o capitalista, tem se tornado um tensionado espaço de disputa. A agricultura camponesa tem na agroecologia e na educação do campo as suas principais referências para construção da luta pela resistência contra-hegemônica. Neste sentido, Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p.54) buscam

[...] enfatizar a complexidade inerente aos processos de geração de saberes e conhecimentos com a potencialidade para orientar a construção de estilos de agricultura sustentável e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável, em perspectiva multidimensional.

Nesta perspectiva, a agroecologia traz importantes contribuições para a construção de práticas educativas que atuem no sentido de superar o modelo de ciência e de educação pautado no paradigma cartesiano, que institui uma forma de construção do conhecimento a partir de um olhar fragmentado da realidade, desvinculada dos processos históricos e sociais vivenciados pelos sujeitos, com o predomínio de leitura da realidade a partir lógica matemática, atrelado aos instrumentos de quantificação e verificação dos processos físicos e sociais.

A agroecologia problematiza o modo fragmentando como concebemos o meio ambiente e suas relações, a partir do pensamento crítico-dialético que propõe a superação do modo de produção do conhecimento ancorado nos processos simplificados de relação com a natureza, buscando concebê-lo dentro de um processo sistêmico e complexo.

Nesse contexto, a agroecologia exige um novo modo de olhar para a realidade numa perspectiva de complexidade, complementaridade, que leve em conta o saber popular, a historicidade dos sujeitos e suas relações entre si e com o meio. Desse modo, a agroecologia, enquanto ciência interdisciplinar, nutre-se das mais variadas

---

<sup>22</sup> Trata-se dos interesses centrais, em torno dos quais as grandes corporações do agronegócio se mobilizam. No caso do Brasil, a flexibilização da legislação ambiental, redefinição da área correspondente à Amazônia legal, revogação do dispositivo que prevê titulação das terras quilombolas. (ALMEIDA, 2010).

fontes de conhecimento, levando em conta a diversidade, a realidade histórica e os sujeitos numa dimensão da totalidade.

Dessa forma, a agroecologia e a agricultura camponesa não estão limitadas a uma única forma de pensar a realidade do campo, antes trabalham numa perspectiva crítica e dialógica, amparada nos princípios ecológicos que compreendem o modo de fazer agricultura com a natureza e não contra ela, situação que exige um outro tipo de relação social e de produção (CALDART, 2020).

Neste sentido, a agroecologia constitui-se numa matriz interdisciplinar capaz de promover uma articulação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, buscando constituir outras formas de validação epistemológica, que superem os parâmetros utilizados pelo paradigma positivista. Em virtude disso, a agroecologia busca afirmar-se a partir de uma base epistemológica crítica que reconhece o valor histórico e cultural do conhecimento cotidiano e seu significado político e social para os povos do campo.

Neste caso, este diálogo entre a agroecologia e a educação do campo traz importantes contribuições políticas e epistemológicas para os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo voltados à valorização das experiências sociais dos/as camponeses/as, considerando-os como protagonistas do processo de construção do conhecimento e dos projetos de desenvolvimento pautado no princípio da sustentabilidade.

Além disso, esta articulação entre a educação do campo e a agroecologia pode aproximar a escola e os educandos dos seus vínculos de origem com as lutas e os processos de trabalhos da agricultura de base camponesa, promovendo o engajamento das futuras gerações nas lutas sociais. O engajamento dos jovens nas lutas sociais é fundamental para a consolidação deste novo projeto de desenvolvimento fundado nos princípios agroecológicos e na construção de relações sociais e econômicas harmônicas (CALDART, 2020). Nesse sentido, é importante ressaltar que não há outra forma de materializar os elementos idealizados na reflexão da autora sem a luta necessária e na radicalidade que esse processo exige, ou seja, a superação das relações de exploração do ser humano e da natureza.

Neste caso, o potencial epistêmico e pedagógico da agroecologia encontra-se na força social que esta representa ao ter clareza dos seguintes elementos: que o modo capitalista, historicamente hegemônico, pode ser superado na medida em que haja um trabalho de formação das novas gerações voltadas para a construção de

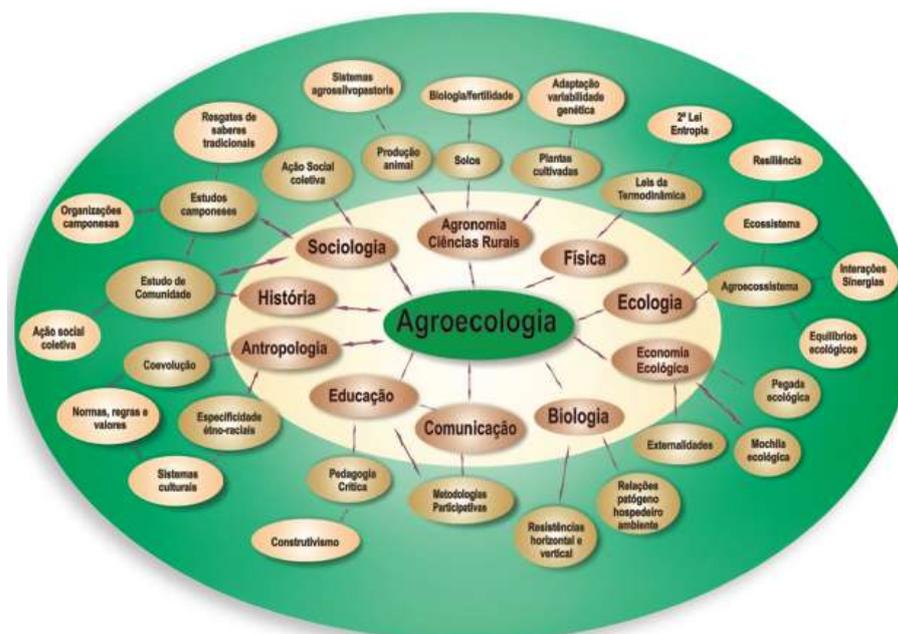
outro projeto sociabilidade. Em virtude disso, a agroecologia propõe a retomada da função social das comunidades camponesas e da função social e ambiental da terra, buscando mudar as finalidades da produção (CALDART, 2020).

A força social da agroecologia, somada à Educação do Campo, significa a interação de duas vertentes que têm consciência da totalidade social em que interagem e que pretendem transformá-la; assim, suas intencionalidades formativas, articulada às lutas sociais vivenciadas em favor do reestabelecimento da função social e ambiental da terra e das comunidades, representam um passo fundamental no sentido da potencialização epistêmica e pedagógica do conhecimento agroecológico.

O potencial epistêmico e pedagógico da agroecologia pode ser constatado a partir das diferentes áreas do conhecimento que ancoram seu desenvolvimento. Neste caso, diversos campos científicos (a ecologia, agronomia, biologia, física, química, história, antropologia, educação e sociologia) dão suporte para o entendimento e a análise das atividades desenvolvidas no contexto da agroecologia. A partir deste olhar interdisciplinar, há uma preocupação em ampliar a compreensão do processo produtivo desenvolvido no meio rural, buscando superar os limites do campo técnico produtivo, dentro de uma perspectiva de totalidade, que envolve os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a vida e as das relações sociais como um todo (GUZMÁN, 2006, p. 14).

A interdisciplinaridade que se estabelece a partir da integração da agroecologia com os variados campos do conhecimento, incluindo a física, a antropologia, sociologia, ecologia econômica, ecologia, comunicação, educação, biologia, história, geografia, agronomia e suas ramificações, constitui-se como a chave do processo de desfragmentação das práticas referenciadas em paradigmas reducionistas, conforme demonstrado na Figura 04:

**Figura 04 - Enfoque agroecológico como Matriz Disciplinar**



**Fonte:** Caporal; Costabeber; Paulus (2011, p.54)

Nesta perspectiva, a agroecologia constitui-se como ciência integradora que se afirma enquanto matriz disciplinar capaz de contribuir epistemologicamente para além dos processos de estudos dos processos ecológicos, de produção e circulação do conhecimento agrário. Dessa forma, se estabelece também como potencial aliado na busca pela resignificação dos espaços educacionais. Na visão de Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p. 46),

[...] a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores /as, dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores /as, das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no “local”. No enfoque agroecológico o potencial endógeno constitui um elemento fundamental e ponto de partida de qualquer projeto de transição agroecológica, na medida em que auxilia na aprendizagem sobre os fatores socioculturais e agroecossistêmicos [...].

Ao levar em conta fatores sociais e agroecossistêmicos, os processos referenciados nos princípios da agroecologia caracterizam-se por romperem com os paradigmas tradicionais e suas práticas norteadas pela neutralidade e procedimentos fragmentados, dando lugar à construção coletiva a partir do conhecimento local, o processo histórico e todas as dimensões vinculadas à produção da vida.

Guzmán Casado et al (2000) elencam como pilares centrais constituintes da agroecologia as seguintes dimensões: a ecológica e técnico-agronômica; a

socioeconômica e cultural; a sociopolítica. O desenvolvimento de processos levando em conta este conjunto de dimensões demanda uma abordagem inter, multi e transdisciplinar, elementos impossíveis de serem operacionalizados sem o reconhecimento do conjunto dos sujeitos, suas trajetórias sócio-históricas, a realidade local e territorial e uma permanente interação entre o saber científico e o cotidiano.

Nesta perspectiva, o potencial epistêmico e pedagógico inerente à agroecologia representa uma importante referência para os/as camponeses/as, tanto no âmbito das lutas políticas pela transformação da escola e dos processos educativos vivenciados, quanto nos processos econômicos e produtivos. Para Caldart (2015 p.07),

A constituição originária da agroecologia é interdisciplinar. Envolve ao mesmo tempo diferentes áreas da ciência, integrando estudos sobre a natureza e a sociedade, além de valorizar e trabalhar com diferentes formas de conhecimento. Seu estudo pode ajudar as escolas a desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano de estudos. Sem um pensamento dialético (intuitivo ou cientificamente construído) não há como entender e pôr em prática a agroecologia.

Diante deste contexto, o campo precisa ser visto para além de um espaço em que se desenvolvem atividades voltadas para atender aos objetivos mercantis. Neste espaço, além das atividades econômicas e produtivas, desenvolvem-se as relações socioculturais, ambientais e político-organizacionais, características incompatíveis com o modo capitalista de fazer agricultura e as respectivas concepções de desenvolvimento que o dão suporte.

A perspectiva agroecológica representa um chamamento para o rompimento com os projetos educativos incompatíveis com as reais demandas das populações rurais. Para isso, faz-se necessário a superação das práticas educativas fragmentadas que estimulam uma visão de campo que se aproxima dos objetivos do modo capitalista de fazer agricultura e se distancia da realidade dos/as camponeses/as.

## **CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UMA ARTICULAÇÃO RUMO A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA REALIDADE**

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (Nelson Mandela)

O atendimento educacional historicamente dispensado às populações rurais reflete a perversidade do modelo hegemônico pautado na concentração das terras, na superexploração dos recursos naturais e do trabalho, que prioriza a monocultura para exportação em detrimento das demandas alimentares da maioria da população do campo e da cidade. Neste contexto, as políticas de educação do campo são caracterizadas pela ineficiência no que se refere à qualidade, ao acesso, ao financiamento e à infraestrutura.

Além disso, são propostas educativas que são construídas a partir do modelo tradicional, conteudista e fragmentado, voltada para a adaptação das pessoas aos interesses das classes dominantes. Isto revela as intencionalidades do estado em manter o campo desprovido das condições básicas de desenvolvimento, já que essa negligência também ocorre quanto aos serviços de saúde, abastecimento de água, energia, lazer e infraestrutura de apoio à produção camponesa.

Diante deste contexto, neste capítulo, discutiremos sobre as lutas dos movimentos sociais pelo direito à educação do campo enquanto projeto educativo concebido pelos/as camponeses/as, associado às suas demandas e necessidades e à construção de outro projeto de campo.

Na segunda parte, faremos uma reflexão acerca das contribuições da agroecologia na construção de práticas educativas interdisciplinares nas escolas do campo. Em seguida, finalizamos com reflexão sobre o papel da escola e dos /as educadores/as do campo no processo de articulação entre Agroecologia e a Educação do Campo.

### **3.1 Os movimentos sociais e a luta pelo direito a educação: da Educação Rural à Educação do Campo**

A educação rural foi introduzida no ordenamento jurídico somente nas primeiras décadas do século XX, vinculada à contenção do movimento migratório e à manutenção dos índices da oferta de mão de obra no campo, atendendo às demandas

dos setores agrários e industriais. Vale ainda destacar que a operacionalização dos pactos internacionais no campo da educação foi estabelecida como parte de uma estratégia de expansão do capitalismo nos países da América Latina, por interesse das agências de fomento norte-americana. De acordo com Ribeiro (2012, p. 296), “associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo”.

Neste caso, o modelo de educação rural oferecido estava vinculado aos interesses políticos e ideológicos dos que se relacionam com o campo para materialização de objetivos mercantis. Assim, as políticas de educação consolidam-se como principal espaço de reprodução e veiculação de uma ideia de campo alinhada aos interesses das classes dominantes. Nesta direção, Freitas (2011) destaca que:

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. (FREITAS, 2011, p. 36)

Nesta situação, a proposta de formação reservada às populações do campo sempre foi referenciada num modelo urbanocêntrico em que o campo é apresentado como lugar do atraso. Dessa forma, o descaso, a subordinação e a condição de inferioridade acabaram constituindo-se como as marcas principais desse processo. Esta forma de tratar a educação voltada às classes populares reflete os interesses das elites econômicas que cada vez mais buscavam as condições de manutenção do processo de dominação política, econômica e cultural. Sendo assim,

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. (SANTOS, 2017, p. 211)

Colaborando com essas reflexões, Melo (2015, p.14) afirma que “[...] é possível perceber o quanto a educação rural era, e ainda é, inadequada aos sujeitos do campo,

e como as condições estruturais e pedagógicas eram inapropriadas aos educandos[...]”, configurando um histórico descaso com as populações rurais.

A autora afirma ainda que “[...] a educação para os sujeitos do campo se realiza a partir de uma ótica de transposição da visão urbana e na ausência de propostas educacionais específicas para a área”. (MELO, 2015, p.14).

No campo, não há outra forma de manter esta hegemonia, se não apoiada pela concepção de educação caracterizada por Freire (1987) como “bancária”, como instrumento da opressão, uma proposta por muito tempo adotada com a roupagem de educação rural, que nada mais é que uma extensão da escola burguesa que tem a missão de reproduzir, fazer comunicados, transferir conhecimentos de forma fragmentada, portanto, incapaz de dialogar e problematizar o entorno, identificar as contradições e as razões de ser destas. Dessa forma, o modelo hegemônico continuará sendo implementado a qualquer custo, destruindo os recursos naturais e excluindo os não alinhados.

Nesta perspectiva, os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo são constituídos a partir da negação do saber local, desconectados da realidade de trabalho dos/as camponeses/as e focado apenas no ato de ler, escrever e contar. Além disso, os/as professores/as que atuam nestas escolas nem sempre têm uma formação adequada para exercer a atividade educativa junto ao campesinato, resultando na constituição de um modelo de escola sem vinculação orgânica com as relações sociais vivenciadas no entorno, portanto, com projetos educativos que não consideram o saber cotidiano.

Os elementos anteriormente evidenciados, somados à priorização de propostas educativas referenciadas na negação dos sujeitos enquanto protagonistas no processo de construção do conhecimento, revelam o histórico desprezo e a falta de compromisso com as “necessidades educativas” dos camponeses. Neste caso a Educação Rural tem como referências pressupostos que não visam a melhoria da qualidade de vida do camponês, portanto, está associada à lógica do treinamento para adaptá-los às necessidades do sistema produtivo moderno, como bem destacou Freitas (2011, p. 36), ao comentar sobre a Campanha de Educação Rural:

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que se propunha a levar educação fundamental para “recuperação total do homem rural”. Sua ação tinha como objetivo substituir uma cultura por outra, valendo-se da educação de base como instrumento de aculturação de populações.

Todas as movimentações realizadas no sentido de materializar a proposta de Educação Rural estavam associadas à ideia de garantir a manutenção do campo enquanto espaço apropriado ao avanço das atividades agrícolas concebidas a partir da modernização tecnológica da agricultura, dentro de um projeto de desenvolvimento do campo constituído a partir do forte investimento em políticas educacionais focadas no ensino tecnicista voltado à formação de mão de obra e na difusão dos pacotes tecnológicos. Nessa perspectiva, todos os esforços foram historicamente priorizados no sentido de manter no espaço rural uma concepção educação que dialogue com a garantia da materialização desses objetivos.

Na década de 60, o movimento de Educação Popular foi instituído no Brasil, e na América Latina, com o intuito de fomentar a construção de uma nova epistemologia que possibilite o desenvolvimento de propostas educativas emancipadoras que superem os modelos formais de educação. Portanto, constituiu-se na principal fonte inspiradora para as lutas subsequentes pelo direito a educação, situação que pode ser constatada no âmbito das lutas que foram intensificadas na década de 90 e se mantêm até os dias atuais.

Entre 1950 e o início de 1960, o debate político polarizado em torno da questão agrária contribuiu para o estabelecimento de um cenário favorável a uma importante articulação em torno do debate sobre que propostas educativas atenderiam às populações do campo tendo como ponto de partida suas necessidades e realidade socioeconômica e cultural. Este mesmo período, além de ser caracterizado pelo fortalecimento das organizações sociais no campo e dos movimentos populares no âmbito de toda a América Latina, proporcionou os marcos referenciais para as lutas a serem desencadeadas nos períodos subsequentes.

No Brasil, impulsionados pelo método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), os movimentos sociais do campo protagonizados pelas Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), bem como os sindicatos rurais, favoreceram a consolidação de uma proposta de educação popular pautada numa visão do “camponês como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de produção da vida em todas as suas dimensões” (FREITAS, 2011). Neste caso,

O trabalho mais orgânico da Educação Popular emergiu na América Latina no início da década de 1960 na modalidade de movimentos populares (de intelectuais, das pastorais sociais, estudantes universitários, setores políticos progressistas), desenvolvendo um trabalho político-pedagógico de ação cultural que desembocou no movimento social, através das inúmeras práticas de cultura e educação carregadas de valores e símbolos. (ZITKOSKI, 2017, p.74)

Como fruto do processo de construção da luta contra-hegemônica, em especial da luta pelo direito à educação, os pilares da Educação Popular transcendem as cercanias do fazer pedagógico circunscrito a determinado sistema de ensino, tendo em vista que sua constituição originária se referênciam nas experiências das organizações populares em torno do enfrentamento dos desafios concretos e peculiares a cada realidade (ZITKOSKI, 2017). A Educação Popular materializa-se a partir de seus vínculos com a luta das classes populares pela transformação da realidade, portanto, caracteriza-se como:

Uma educação que busca compromissos com as classes populares; movimentos de educação popular em setores que realizam trabalhos com o povo através da Igreja, agências de saúde, comunicação social, mobilização popular; e o movimento social como um lugar de realização da Educação Popular, sendo um movimento ou uma ação pedagógica. (BRANDÃO, 1985, p. 148).

A Educação Popular fomenta novas formas de construção do conhecimento e propõe um processo formativo que considere o conhecimento popular, a realidade local e as relações sociais nela estabelecidas. Dessa forma, materializa-se a partir de

Uma epistemologia baseada no profundo respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir [...] a teoria ainda não conhecida pelo povo e problematizá-la, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI; TORRES, 1992, p. 8).

Neste caso, a educação popular se caracteriza por ter como ponto de partida o saber cotidiano, a problematização da realidade e a compreensão da razão de ser das relações nesta, estabelecidas no contexto sociopolítico e cultural dos sujeitos.

### **3.1.1 Educação do Campo: um processo permanente de construção coletiva**

A partir das lutas empreendidas pelos movimentos sociais em torno da reforma agrária e do acesso a terra, os camponeses passaram também a reivindicar um projeto de educação diferenciado para as escolas dos assentamentos e

acampamentos da reforma agrária. Diante do contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra iniciou as primeiras discussões sobre a necessidade de se construir um outro projeto de educação associado às necessidades e às demandas dos povos do campo.

Diante do contexto de negação do direito à educação de qualidade para os povos do campo, os movimentos sociais se articularam para construir projetos educativos que dialogassem com as necessidades históricas dos sujeitos a partir da problematização da realidade e de sua própria existência. Para isso, as experiências desenvolvidas tiveram como principais referências as aprendizagens políticas e pedagógicas vivenciadas no contexto da educação popular.

A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo. (SILVA,2006, p. 90).

Na década de 1990, o conjunto dos movimentos sociais retomam o processo de articulação, utilizando de práticas educativas concebidas no âmbito das experiências de educação popular interrompidas pela ditadura militar (FREITAS, 2011). Neste mesmo período, as articulações são intensificadas no sentido de ampliar as lutas pelo direito à educação surgindo aí a Educação do Campo, com a sistematização e a ampliação das experiências já vivenciadas e a luta por sua institucionalização enquanto política de estado.

Em meio as discussões acerca das lutas pelo direito à educação do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) tornou-se um dos principais protagonistas desta luta ao dar início às primeiras experiências educativas nas escolas localizadas em áreas de reforma agrária, buscando construir uma proposta política e pedagógica que possibilitasse a formação crítica dos camponeses. Esta atitude política do MST estava relacionada tanto às necessidades concretas vivenciadas pelos assentados/as da reforma agrária quanto ao acesso à escola como meio de fortalecer o processo de organização política e social. Com a garantia do direito a terra, o acesso à educação constituía-se num elemento primordial para a consolidação do projeto de desenvolvimento em construção. Nesta perspectiva,

[...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Nessa direção, importantes iniciativas têm sido protagonizadas pelo conjunto de forças do campo popular, Movimento de Educação de Base – MEB, Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, organizações sindicais, indígenas e quilombolas. Em 1985, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST já dava passos importante no sentido de avançar para além da luta por uma ampla Reforma Agrária, articulando junto a outras organizações as bases referenciais para a construção de um projeto popular rumo à superação do modo capitalista de produção.

É possível observar, a partir de 1985 até o final dos anos 1990, o crescimento dos Movimentos organizados no campo, marcados por formas organizativas e dimensões de um projeto de desenvolvimento também chamado Projeto Popular que materializa a possibilidade de uma nova sociedade passando a se preocupar também com a formação dos trabalhadores do campo (GHEDINI, 2007, p.56).

Na busca de fortalecer a luta pela conquista de projetos educativos que considerem o ponto de vista das populações rurais, esse processo de articulação continuou sendo mantido; assim, além do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA e Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, passou a contar também com a participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura- CONTAG, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF.

A luta travada é no sentido de desenvolver no campo processos educativos que superem as práticas referenciadas na Educação Rural imposta no arcabouço esboçado pelas elites econômicas como estratégia de perpetuação da dominação econômica, política e cultural. Ao problematizar as políticas educacionais direcionadas para as populações rurais, o conjunto de movimentos reafirma a sua luta pelo direito à educação, mas não por qualquer educação.

Como parte da construção coletiva desta luta contra-hegemônica, no âmbito do meio educacional foi estabelecido um amplo processo de reflexão, para isso foram realizadas diversas conferências e encontros, espaços em que se reuniram inúmeros

educadores/as representantes dos movimentos sociais do campo e de instituições de ensino superior com objetivo de refletir sobre a conjuntura existente e as alternativas possíveis para construção de processos educacionais “no” e “do” campo, numa perspectiva em que a formulação dos objetivos e das práticas educativas fossem desenvolvidas a partir do ponto de vista dos/as educadores/as, famílias e suas organizações como sujeito fundamentais.

Desse modo, os espaços de debates construídos a partir do 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, pelo MST, bem como da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 1998 pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foram fundamentais para a constituição dos princípios políticos e pedagógicos que dão sustentação ao projeto de Educação do Campo.

Outra conquista alcançada a partir da articulação dos movimentos sociais do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Criado em 1998, este programa trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento de projetos educativos que fossem desenvolvidos a partir de uma perspectiva multidimensional, com respeito à diversidade cultural, gestão democrática, estímulo ao acesso aos avanços científicos e tecnológicos como forma de promover o desenvolvimento nas dimensões social, cultural, econômica e ambiental, prevendo ainda como princípios norteadores dessas práticas “o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade” (BRASIL, 2004, p. 27).

A partir da articulação e mobilização dos movimentos sociais do campo, a discussão sobre a educação do campo passou a ser reconhecida pelos órgãos públicos responsáveis pela definição das políticas educacionais. Neste contexto, uma conquista importante foi a aprovação da resolução CEB/CNE Nº 1 de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. De acordo com o artigo 02, parágrafo único da referida Resolução,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Esta resolução garante, no âmbito dos processos educativos, o reconhecimento do modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo como fundamentais em sua diversidade para constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Determinação que pode ser constatada no Artigo 5º, que trata da proposta pedagógica tendo como orientação principal iniciativas que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

As Diretrizes defendem ainda, em seu artigo 10, que o “projeto institucional das escolas do campo, [...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002). Este princípio é importante porque possibilita uma maior articulação e diálogo entre a escola e a comunidade, bem como entre a escola e os movimentos sociais, buscando desenvolver projetos educativos associados com as lutas e o projeto de vida dos/as camponeses/as. Além disso, as Diretrizes Operacionais reafirmam, em seu artigo 13, parágrafo II, que:

[...] propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

Neste cenário, as Diretrizes Operacionais tornaram-se uma referência importante na luta do Movimento de Educação do Campo, uma vez que agora havia um suporte legal que garantia à construção de propostas pedagógicas e curriculares voltadas à realidade dos povos do campo. A partir destas conquistas, em 2003, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), como espaço voltado à orientação e dinamização das ações e demandas necessárias à efetiva materialização da Educação do Campo (BRASIL, 2004).

O conjunto dos movimentos sociais do campo, como forma de se organizar para não perder os espaços conquistados, garantir o debate permanente e

encaminhar das lutas mais amplas, a exemplo das travadas contra o fechamento e pela abertura de novas escolas no campo, aglutinou-se em torno do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, criado em 2010 como mais um espaço de resistência e avanço na luta (CALDART, 2012).

Embora tenha havido um certo avanço na legislação, constata-se que os sistemas de ensino não se articularam o suficiente para implementar as mudanças necessárias para ressignificação dos projetos e das práticas educativas desenvolvidos nas escolas campo. Esta situação indica que os espaços escolares precisam ser ocupados pelos/as camponeses/as e suas organizações com o intuito de discutir coletivamente com os profissionais da educação as melhores alternativas no sentido de tornar a escola e os processos educativos conectados com a realidade deste território com as lutas camponeses pela construção de outro projeto de campo associado à produção sustentável de alimentos e à melhoria das condições de vida em todas as suas dimensões.

Neste caso, é importante reconhecer que a escola do campo precisa se aproximar, cada vez mais, da realidade vivenciada pelos jovens, buscando beber nas fontes históricas do seu entorno como forma de identificar os projetos existentes, as relações sociais estabelecidas, bem como a correlação de forças que permitam desenvolver outro projeto político-pedagógico para a escola, conectado com as experiências da agricultura camponesa e suas formas de organização.

Nesta perspectiva, a proposta de formação que referencia a educação do campo vai além dos objetivos formativos voltados para a construção do conhecimento científico, pois trabalha no sentido de superar os valores propagados pela sociedade capitalista, com a instituição de projetos educativos baseados “no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576).

Nesse contexto, os objetivos da luta se ampliam rumo à construção de uma nova política educacional para o campo que se vincula com um novo projeto de desenvolvimento referenciado no respeito à vida das pessoas, dos animais e dos recursos naturais, contrariando o agronegócio e suas práticas devastadoras. Sendo assim,

Este processo pode ser caracterizado, na atualidade, na disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional. (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 575).

Influenciados pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Popular, a Educação do Campo propõe-se a promover processos educativos emancipatórios que vão além dos processos formais; nesse sentido, a ideia é que se busque formas de articular os processos educativos desenvolvidos no âmbito da sala de aula com os processos vivos do entorno da escola. Neste caso, os projetos educativos precisam se aliar às lutas estabelecidas pelos/as camponeses/as por melhores condições de vida.

A Educação do Campo é incompatível com todo tipo de iniciativa que represente e promova exclusão e degradação das condições de vida das populações rurais. Por isso, ao ser vinculada com as articulações e as lutas sociais camponesas, busca, além do combate à visão estereotipada de campo associado ao atraso e o urbano ao moderno, a implementação de processos educativos emancipatórios que partam de uma visão da totalidade, e um outro projeto de desenvolvimento para o campo ancorado nos princípios da agroecologia e da sustentabilidade (CALDART, 2004, p. 23).

As similaridades verificadas entre os elementos de constituição originária da Agroecologia e da Educação do Campo, principalmente nas questões éticas, ambientais, políticas e socioculturais, indicam a necessidade da intensificação desse diálogo com vistas ao fortalecimento da luta rumo à disseminação de práticas educativas capazes de contribuir na construção do projeto societário e de campo que ambas propõem.

### **3.2 As articulações políticas, pedagógicas e epistemológicas entre a Educação do Campo e a Agroecologia**

Com o avanço do agronegócio, os movimentos sociais vêm se articulando no sentido de traçar uma estratégia política de combate às ameaças deste modelo de desenvolvimento capitalista que tem provocado sérios impactos no âmbito das dimensões ambientais, econômicos e socioculturais. Nesta situação de insegurança e permanente degradação das condições de sobrevivência das famílias camponesas, a agroecologia tem sido uma bandeira de luta encampada com o intuito de construir

um projeto alternativo de campo pautado na sustentabilidade, na cooperação, na participação e na valorização do saber local.

Nesta situação, cabe indagarmos sobre o papel da educação e da escola do campo neste cenário de disputa; por um lado, um modelo educacional adaptado aos interesses do mercado capitalista, no qual o educando é considerado apenas reproduzidor acrítico de conhecimentos, de outro, uma proposta educativa capaz de dialogar com a realidade social, política e econômica, de discutir sobre os problemas que permeiam esta realidade, buscando contribuir com a consolidação de iniciativas que têm como ponto de partida a realidade local protagonizadas pelas comunidades.

### **3.2.1 O processo de aproximação entre a Educação do Campo e Agroecologia**

A partir das reflexões desenvolvidas no segundo capítulo, sobre a questão agrária e os projetos em disputa no campo, bem como acerca dos pressupostos epistemológicos da agroecologia, fica evidenciada a necessidade de se intensificar o processo de aproximação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo com a Agroecologia.

A crise vivenciada pelo agronegócio, modelo até então hegemônico, tem levado este a tentar se desvincular dos elementos que o associam ao atraso, aproximando-se de bandeiras como agronegócio verde, agro orgânico. Esta movimentação, para se materializar, exige articulações no sentido de pautar ideologicamente as mentes e os corações em direção à construção de um falso consenso de que tudo é agro, e perfeitamente conciliável, tanto em grande como em pequena escala. Nesta perspectiva, os espaços de construção do conhecimento, sejam eles instituições de pesquisa, sejam assistência técnica e escolares, tornam-se um polo permanente de disputa na disseminação de ideias acerca da concepção de ser humano, de sociedade e de campo que referenciam os projetos educativos em debate. Esta situação que demanda uma luta mais ampliada rumo à ocupação e transformação desses espaços parte da estratégia de construção e consolidação de um novo projeto de campo.

Neste caso, os referenciais políticos e ideológicos que fundamentam as experiências da agricultura camponesa estão vinculados aos pressupostos teóricos e epistemológicos da agroecologia, que concebe a agricultura de longo prazo, associada à soberania alimentar e à socialização da propriedade da terra, bem como ao fortalecimento da diversidade cultural e da cooperação no campo.

São projetos que se constituem na radicalidade da luta dos movimentos sociais pela superação das relações de exploração do ser humano e da natureza, o que exige uma formação política e agroecológica das novas gerações, dentro e fora da escola, tarefa que, além dos/as camponeses/as e suas organizações, deve também contar com a participação dos/as educadores/as que fazem o cotidiano das escolas do campo (CALDART, 2017).

Nos últimos anos, cada vez mais as escolas do campo buscam enveredar por caminhos alternativos, optando pela ruptura com as práticas tradicionais, desvencilhando-se de processos que se referenciam na realidade como algo dado, fragmentada e intransponível e sem qualquer relação entre os fenômenos. Diante disso, estas instituições têm buscado desencadear práticas educativas que possam partir da realidade do educando. De acordo com Caldart (2017, p.8): “[...] cada vez mais, professores/as e estudantes, passam a se interessar pelo estudo dos fundamentos da Agroecologia e a compreender sua construção histórica no seio das contradições do capitalismo[...]”.

A proposta de uma prática pedagógica da escola do campo referenciada nos princípios da agroecologia se constitui numa iniciativa que começa a ser encampada em diversos espaços, a exemplo do setor de educação do MST, que tem implementado experiências bem sucedidas nas escolas dos assentamentos. O foco da articulação é a luta por uma educação referenciada nas práticas vivenciadas pelos sujeitos, levando em conta sua historicidade e vocação ontológica de ser mais. Esta prática exige a construção de um currículo que rompa com a prática de transposição da visão urbana imposta e contemple uma educação referenciada, política e pedagogicamente, nos sujeitos do campo, sua realidade e sua história. Segundo Souza (2013, p. 29),

O tipo de currículo que os povos do campo precisam, portanto, é aquele em que os conteúdos escolhidos dialoguem entre si e ao mesmo tempo se articulem com o ‘mundo da vida’, com o cotidiano da comunidade. [...] que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural – um currículo contextualizado.

Nesse contexto de disputa entre agricultura camponesa e a agricultura capitalista, a maioria das escolas no campo ainda se encontra num processo de dualidade, pois sequer conseguem definir que concepção de educação seus projetos político-pedagógicos referenciam. Para superar esta situação, certamente muito ainda

há que ser feito no sentido de que a riqueza pedagógica proporcionada pelos processos vivos do entorno das escolas seja percebida e efetivamente incorporada aos projetos educativos como subsídios para uma prática contextualizada.

Para isso, os/as educadores/as que atuam nas escolas do campo necessitam de um amplo e rigoroso processo de formação continuada, de forma que o exercício do processo reflexivo permita uma melhor compreensão sobre os elementos e fenômenos que constituem a vida cotidiana dos educandos, sobretudo quanto aos processos de produção e suas características, tanto da agricultura camponesa como do agronegócio e seus impactos sobre os princípios e conceitos de agroecologia.

Na perspectiva dos movimentos sociais do campo, não há como materializar essas intencionalidades sem as garantias de que todos os processos, incluindo os educativos, sejam implementados a partir do respeito aos agroecossistemas, prática que significa ir além dos interesses puramente tecnicistas e econômicos, ou seja, que priorize os modos de fazer que levem em conta as relações existentes entre as pessoas, os cultivos, o solo, a água e os animais.

Dessa forma, a construção de práticas educativas que dialoguem com os princípios da agroecologia exige esforços coletivos dos/as educadores/as e movimento sociais no sentido superar os modelos pedagógicos instituídos numa perspectiva descontextualizada e desprovida de significados para os educandos/as e as famílias camponesas. Neste caso, todos os esforços devem ser direcionados no sentido de promover as condições necessárias ao exercício do protagonismo dos/as camponeses/as na luta por um campo que disponha das estruturas necessárias para uma vida digna nas dimensões ecológica, social, econômica, cultural, política e ética.

A agroecologia, por se afirmar como uma ciência da complexidade que se nutre a partir das mais variadas áreas do conhecimento, constitui-se como uma alternativa mais adequada a ser trabalhada como base para a resignificação dos processos educativos vivenciados no campo. Apresenta-se como referência para a construção de uma sociedade de camponeses/as produtores livres com objetivo de sustentar toda a vida (GUHUR; TONÁ, 2012).

A agroecologia, ao longo do tempo, tem sido objeto das mais variadas interpretações, boa parte equivocadas ao ponto de considerá-la apenas como uma forma de produção de alimentos limpos, mais uma alternativa tecnológica, uma oportunidade para substituir o uso de insumos sintéticos. Esta se constitui numa visão baseada em definições simplórias que a reduzem ao ponto de fragilizá-la como uma

ferramenta capaz de apoiar e dinamizar processos de desenvolvimento rural sustentável.

Em contraposição a este processo de simplificação da concepção da agroecologia, Jalfim (2008) destaca que ela se constituiu numa área complexa e interdisciplinar, que envolve um conjunto de conhecimentos de diferentes áreas científicas. Para o autor, “[...] a agroecologia penetrou os diferentes ramos da ciência com um enfoque epistemológico alternativo ao conhecimento científico[...]” (JALFIM, 2008, p. 71). Portanto, é uma categoria multidimensional que não pode ser resumida na simples prática de substituição de insumos e no vínculo isolado com a produção agrícola/animal.

Nesta perspectiva, Gomes (2011) destaca que a agroecologia e seus pressupostos epistemológicos são ancoradas a partir de um “pluralismo metodológico e epistemológico”, que busca superar a rigurosidade dos procedimentos científicos proposta pela ciência positivista, estabelecendo uma relação dialógica entre o saber científico e o cotidiano.

As reflexões desenvolvidas até aqui, articuladas em torno dos princípios agroecológicos como aliados na reorientação dos processos educativos, evidenciam a urgente intensificação dos processos de vinculação das escolas do campo às lutas sociais e à agroecologia, bem como o adequado uso das potencialidades pedagógicas inerentes a esta em favor da escola.

Materializar este propósito somente será possível a partir do esforço coletivo dos/as educadores/as e dos/as camponeses/as no sentido de fortalecer estes vínculos a partir da ocupação da escola e reconstruir seus conteúdos e práticas rumo a um projeto educativo voltado às novas gerações, construído de forma participativa, no qual o propósito central é a desfragmentação dos processos educativos de forma que seja viabilizado a compreensão da totalidade, envolvendo a relação com o trabalho, com a produção, sobre os alimentos que se consome, por fim ajudando na construção de um novo projeto de sociedade no campo e na cidade.

A partir dessa dimensão mais política da agroecologia, é possível dizer que o enfoque agroecológico e a educação do campo no Brasil têm a mesma base social, pois surgem no contexto das lutas e resistências dos/as camponeses/as e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais.

Uma das características marcantes da agroecologia no Brasil é seu vínculo com a defesa da agricultura camponesa como base social, vinculada às experiências

sustentáveis de desenvolvimento rural. Em virtude disso, compreendemos que há uma estreita relação entre os princípios políticos e epistemológicos que dão sustentação aos projetos de educação do campo e as experiências desenvolvidas na área da agroecologia, um vez que ambas as práticas pedagógicas repudiam propostas baseadas no ruralismo pedagógico e no tecnicismo, que favorece uma visão fragmentada da realidade, assim como a construção de projetos de desenvolvimento pautados nos interesses do capital, associados à modernização excludente do campo.

Daí a necessidade de um diálogo permanente e articulado entre a agricultura camponesa e a educação do campo, envolvendo as organizações camponesas, núcleos de pesquisas, fóruns e redes. Para isto, é fundamental que haja uma articulação entre as escolas, os movimentos sociais e os/as educadores/as e educandos/as que atuam nas escolas do campo, visando ao desenvolvimento de projetos educativos que tenham a agroecologia como matriz geradora de práticas educativas capazes de materializar a necessária ressignificação do currículo, com a incorporação de novos conhecimentos e saberes voltados à prática agroecológica.

A agroecologia nos espaços escolares precisa ser trabalhada na perspectiva de dinamizar os processos interdisciplinares, possibilitando uma articulação entre os diferentes conhecimentos, uma inter-relação entre os conceitos das diferentes disciplinas com as vivências e os saberes que permeiam as práticas agroecológicas. Na visão de Caldart (2017), este é um desafio que precisa ser assumido pelos movimentos sociais e os/as educadores/as que atuam nas escolas do campo. Assim,

A construção de relações orgânicas entre escolas e produção agrícola fundamentados na agroecologia integra o desafio da Educação do Campo de firmar práticas educativas avançadas, vinculadas à vida e à complexidade de suas questões, além de contribuir no combate ao agronegócio e à lógica social destrutiva de que ele é parte. (CALDART, 2017, p.1)

O estreitamento das relações entre a escola do campo e a agroecologia, por meio de uma proposta pedagógica e curricular que tenha o conhecimento agroecológico como matriz referencial para construção e materialização do seu Projeto Político Pedagógico, constitui-se num grande desafio. Nesta direção, torna-se necessário um conjunto de articulações no sentido superar práticas historicamente enraizadas que mantiveram a escola reduzida ao espaço da sala de aula e à

concepção pedagógica associada à educação bancária, bem como à reprodução de conhecimentos e valores que respaldam a sociabilidade urbana capitalista.

A inadiável tarefa que representa o enfrentamento desta situação também passa pela necessidade de uma ampla articulação envolvendo os/as educando/as, educadores/as, os/as camponeses/as e suas organizações para avaliar o tipo de educação que está sendo ofertada, e as possibilidades de ressignificá-la, começando pelos tipos de conteúdos, as práticas educativas e as concepções que os referenciam.

Nesse sentido, também se faz necessário o engajamento, principalmente dos/as educadores/as na perspectiva de fazer valer a autonomia dos espaços escolares no que se refere à reflexão sobre suas práticas pedagógicas, sobre o currículo e sua ressignificação a partir das necessidades e demandas dos grupos sociais. Esta iniciativa demanda um rigoroso exercício teórico rumo à apropriação crítica dos referenciais e pressupostos políticos e epistemológicos que embasam a prática pedagógica numa perspectiva crítica emancipadora.

Agroecologia e educação do campo convergem na medida em que só são possíveis de se materializar a partir da negação do agronegócio e suas características necrófilas, bem como na superação do modelo de educação tradicional e suas práticas referenciadas na pedagogia “bancária”, voltada à disseminação dos valores capitalistas. Nessa perspectiva, qualquer articulação neste sentido tem que se dar partir do protagonismo dos/as camponeses/as na construção de projetos educativos que estejam em sintonia com suas lutas históricas.

Assim, é importante consolidar a agroecologia como matriz pedagógica e curricular das escolas do campo, reconhecendo as possibilidades pedagógicas desta na consolidação dos projetos de educação comprometidos com a construção de alternativas viáveis de desenvolvimento das comunidades camponesas.

Em virtude disso, é importante aprofundar as relações entre a educação do campo e a agroecologia buscando aprimorar a confluência entre o potencial pedagógico da agroecologia e os processos educativos vivenciados no âmbito da escola do campo, com o intuito de pensar em alternativas teóricas e metodológicas que superem os desafios vivenciados neste contexto de diálogo e articulação.

Nessa perspectiva, os espaços formais de construção do conhecimento, enquanto lugares de disputa, reforçam o desafio da escola do campo na sua luta pela ressignificação das práticas educativas que devem ocorrer sempre vinculados ao

tempo histórico, portanto conectados com a vida real dos sujeitos em suas dimensões política, sociocultural, ambiental e econômica.

A vinculação da educação do campo a agroecologia representa a unificação de duas estratégias indispensáveis para a construção de um novo projeto de sociedade, pois ambas, além de fortalecer a implementação de processos produtivos a partir do respeito aos agroecossistemas, podem possibilitar as condições para materialização de um ensino, vinculado à realidade social, política, histórica e econômica das populações do campo.

A Educação do Campo, enquanto prática social, apresenta um conjunto de características que a credencia junto com a agricultura camponesa e a agroecologia como a articulação possível de promover a aliança da ciência, tecnologia, cultura e arte, proporcionando a formação humana integral e a omnilateralidade dos sujeitos (CALDART, 2012).

Dessa forma, podemos destacar que, no âmbito da educação do campo, a luta não é por qualquer educação, mas por uma educação protagonizada pelos próprios trabalhadores, vinculada à busca por políticas públicas mais amplas, que associem lutas pela reforma agrária, soberania alimentar e territorialização. Neste caso, é preciso ter a clareza de que as questões em disputa resultam de contradições sociais mais amplas, portanto não se resolvem fora do terreno das contradições que as produzem.

Diante deste contexto, a concentração da terra e o avanço do agronegócio, como ameaça a sustentabilidade dos agroecossistemas e a sobrevivência dos povos do campo, precisam ser enfrentados nos espaços das organizações sociais e das escolas do campo, com a implementação de processos educativos emancipatórios que atuem no sentido de garantir a sobrevivência do modo de produção dos/as camponeses /as. Dessa forma, o desafio da aproximação da agroecologia com os espaços escolares constitui-se numa das principais metas a serem priorizadas pelos/as educadores/as, pelos/as camponeses/as e suas organizações.

Na materialização desta tarefa, deve-se ter a clareza que a agroecologia enquanto ciência precisa ser compreendida para além das questões agrônômicas produtivistas, já que esta abrange conhecimentos sobre organização social, economia comunitária e lutas camponesas, constituindo-se numa matriz de possibilidades que precisam ser trabalhadas para além dos projetos pontuais, a exemplo das semanas

de educação ambiental, pois devem estar vinculadas às lutas vivenciadas pelo conjunto das organizações do campo.

Os projetos educativos desenvolvidos no contexto da educação do campo, a partir das contribuições teóricas da agroecologia, concebendo-a como uma matriz científica integradora da produção do conhecimento escolar, possibilitam a consolidação de um trabalho pedagógico interdisciplinar capaz de produzir uma compreensão ampla da realidade e das possibilidades de transformação social, tendo os sujeitos sociais do campo como protagonistas deste processo.

Dessa forma, a aproximação da educação do campo com a agroecologia representa uma importante e urgente iniciativa que deve ser abraçada pelos/as educadores /as, as comunidades e suas organizações. As razões pelas quais este processo de vinculação deve ser intensificado são parte das próprias características inerentes à agroecologia e à educação do campo. Na visão de Caldart (2015), as razões que justificam este processo são revestidas de elementos que permeiam a vocação humanista e as questões éticas que envolvem estes projetos.

Para Caldart (2015), a agroecologia traz inúmeras possibilidades para enriquecer os processos educativos, com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam ressignificação do conteúdo e da forma escolar. Dentre estas possibilidades, a autora destaca: a) o modo de produção referenciado em práticas de base ecológica possibilita um leque de oportunidades no que se refere à integração tanto das crianças como dos jovens no desenvolvimento de atividades agropecuárias, construindo conhecimento a partir da prática e reflexão sobre o trabalho socialmente produtivo; b) o manejo de agroecossistemas requer, por parte dos/as camponeses/as, a apropriação de conhecimentos científicos que auxiliem nas práticas cotidianas; c) as práticas educativas realizadas a partir do envolvimento dos educandos em atividades produtivas reais, além de promover o desenvolvimento de habilidades, despertam o interesse e têm importância tanto para os estudantes como para suas famílias; d) a possibilidade de promover a ampliação da capacidade de análise relacionando como funciona a indústria da agricultura, o que seria realizado por meio de visitas e pesquisa de campo.

A agroecologia se estabelece a partir do respeito às pessoas, aos saberes cotidianos integrando estes ao conhecimento científico; tudo é pensado objetivando o restabelecimento das relações metabólicas das pessoas com os agroecossistemas, assim como os objetivos formativos de longo prazo. Nesse sentido, ao comentar sobre

os objetivos formativos na perspectiva dos interesses dos movimentos sociais do campo, Caldart (2015, p.7) afirma:

Se nossos objetivos formativos são de longo prazo e visam à construção de novas relações sociais, é necessário trabalhar com uma concepção de conhecimento que ajude na compreensão sobre como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais, como a realidade se movimenta e se transforma.

O potencial pedagógico inerente à agroecologia constitui-se numa referência valiosa para a luta pela transformação da escola e da realidade, por isso a necessidade de intensificar o processo de aproximação desta com as escolas do campo. Nessa direção, tanto os elementos que justificam e evidenciam sua referência epistêmica e pedagógica, como as razões de sua defesa como a grande saída para a sobrevivência da escola do campo e o fortalecimento da agricultura camponesa também lhe conferem a condição de matriz multi e interdisciplinar. Em virtude disso, Caldart (2015, p. 7) aponta:

1ª) A agroecologia integra um conjunto diverso e complexo de conhecimentos, com alto valor científico e cultural. Sua chave de análise da realidade está nas relações e na abordagem dos agroecossistemas como totalidade, explorando vínculos entre natureza, produção, política e cultura.  
2ª) A configuração de seu objeto de estudo e de intervenção torna explícita e facilmente compreensível a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento.  
3ª) A constituição originária da agroecologia é interdisciplinar. Envolve ao mesmo tempo diferentes áreas da ciência, integrando estudos sobre a natureza e a sociedade, além de valorizar e trabalhar com diferentes formas de conhecimento. Seu estudo pode ajudar as escolas a desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano de estudos. Sem um pensamento dialético (intuitivo ou cientificamente construído) não há como entender e pôr em prática a agroecologia.

Nesta perspectiva, o agroecossistema como espaço vivo em que os sujeitos históricos desenvolvem suas relações sociais entre si e com o meio constitui-se como referência integradora para a construção de práticas pedagógicas significativas, cabendo aos educadores/as, junto com educandos/as, desenvolverem estratégias pedagógicas que problematizem os diversos fenômenos observados e as relações entre estes, com o auxílio dos conteúdos das diversas disciplinas.

Neste cenário, ao refletir sobre qual o papel social da escola do campo, Caldart (2020) indica que a tarefa educacional principal desta, além de desvelar a realidade e chamar atenção do conjunto da sociedade para o que realmente está em disputa, é

perceber as lições implícitas na luta camponesa ao resistir na defesa das concepções que referenciam sua forma de produzir a vida, potencializando-as pedagogicamente e incorporando-as no plano de estudos que orienta suas práticas educativas. Assim, a luta ao ser travada contra tudo o que não representa processos educativos emancipatórios, ajuda também na sobrevivência da própria escola do campo enquanto espaço educacional a serviço dos interesses dos/as camponeses/as e suas organizações.

O processo de construção de projetos educativos nas escolas do campo baseados nos fundamentos da agroecologia exige dos/as educadores/as a compreensão de que a Agroecologia se articula com a Agricultura Camponesa rumo a uma perspectiva para além dos aspectos técnicos produtivistas, a grande articulação é no sentido de promover a superação da forma capitalista de se relacionar com a natureza, reestabelecendo o metabolismo que foi perdido entre as pessoas e a natureza.

Esta situação requer, por parte dos /as educadores /as, um exercício teórico e prático permanente no que se refere à apropriação dos fundamentos da agroecologia, o que significa também um esforço coletivo para transformar a escola num espaço propício ao exercício de processos educativos emancipatórios, trabalhando a educação para além dos processos formais, em que a escola é mais que escola, a educação mais que educação.

Neste caso, o papel social dos /as educadores /as, conforme Caldart (2020), passa primeiro pela compreensão de quais as exigências e questões pautadas pelos respectivos tempos históricos vivenciados, bem como qual concepção de educação permite lidar com cada situação específica, o que será possível a partir do diálogo coletivo que também deve ser ampliado no sentido de examinar sobre as práticas já vivenciadas dentro e fora da escola. Estas e outras inquietações nos levam a visitar mais uma vez o pensamento freireano, quando este se refere à esperança como “imperativo existencial e histórico” e que, entre os saberes necessários do educador, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2018, p. 96).

As fortalezas e oportunidades capazes de possibilitar a materialização do processo de aproximação da agroecologia com os espaços escolares podem ser dinamizadas a partir do exercício teórico e prático por parte dos/as educadores/as e camponeses/as. As capacidades individuais e coletivas das equipes escolares,

somadas ao potencial pedagógico inerentes às relações estabelecidas dentro e fora da escola, constituem-se na chave capaz de ancorar este processo. O grande desafio é desenvolver processos capazes de apoiar a elaboração de um plano de estudos que potencialize pedagogicamente o que temos na própria escola, no entorno e no território (CALDART, 2020).

Certamente uma grande dúvida ao iniciar processos referenciados na agroecologia enquanto matriz integradora do processo interdisciplinar é: o que e como estudar agroecologia? Comentando sobre os desafios práticos e teóricos, Caldart (2015, p. 8) afirma:

[...] é preciso assumir sua própria lógica de produção do conhecimento para ajudar na apropriação processual pelos estudantes de conhecimentos agroecológicos básicos já produzidos. Na prática isto significa tomar os agroecossistemas (unidade básica da agroecologia, como vimos) como objeto central de estudos, articulando processos de pesquisa de campo e aportes conceituais para levantamento e análise (na profundidade possível) dos agroecossistemas presentes no entorno da escola (ou nas comunidades de origem dos estudantes) e suas relações, entre si e com os ecossistemas naturais que existem ou existiram na região.

A reflexão a partir do agroecossistema como unidade de análise estimula os estudantes a exercitarem uma investigação mais ampliada da realidade, pois as formas de manejo do agroecossistema, dependendo das concepções que orientam a prática desenvolvida, podem gerar consequências devastadoras ou de manutenção do equilíbrio, favorecendo a vida em todas as suas dimensões.

O conjunto de reflexões aqui desenvolvidas evidenciam a urgência que o atual tempo histórico nos impõe no sentido de acelerar as articulações rumo à aproximação da escola com a agroecologia e a vinculação deste binômio às lutas sociais camponesas contra as forças hegemônicas e por um novo projeto de campo. Desafio que também pode ser visualizado na reflexão expressada por Caldart (2017, p. 9), ao mencionar sobre a intencionalidade das ações educacionais formais e informais: “[...] a educação das novas gerações, na escola e fora dela, é imprescindível ao avanço da agroecologia e das forças produtivas da agricultura, na direção de um desenvolvimento humano, igualitário e efetivamente sustentável”. Aponta a autora, portanto, para a necessidade de uma prática educativa que dialogue com as cercanias da escola, compreenda a realidade, as razões de ser desta bem como as relações estabelecidas em cada tempo histórico.

## **CAPÍTULO IV**

### **AS INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA NOS PROJETOS EDUCATIVOS DA ECOESCOLA THOMAS A KEMPIS**

Neste capítulo, discutiremos sobre as interfaces entre a Educação e Agroecologia no âmbito dos projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola. No primeiro tópico, realizamos uma análise sobre as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola na perspectiva da Agroecologia, com a compreensão dos diferentes espaços educativos e suas vinculações com os princípios da Agroecologia. No segundo tópico, refletiremos sobre as possibilidades de organização e construção interdisciplinar do conhecimento a partir das contribuições das experiências agroecológicas. Por fim, discutiremos sobre as concepções de Agroecologia que permeiam as práticas educativas da Ecoescola.

#### **4.1 As práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola na perspectiva da agroecologia**

Nas últimas décadas, as articulações entre Agroecologia e Educação do Campo vem se consolidando como resultados das lutas dos movimentos sociais em torno da conquista da terra e demais direitos indispensáveis à garantia de uma vida digna no campo, incluindo a adoção de novos paradigmas para o desenvolvimento da agricultura e processos educativos que considerem os conhecimentos locais historicamente construído.

A Agricultura Camponesa e as práticas produtivas referenciadas nos princípios agroecológicos se desenvolvem a partir de processos que exigem múltiplas formas de ver e pensar a realidade do campo. Dessa forma, trabalha considerando a totalidade compreendida pelas pessoas, solo, plantas e animais, ou seja, a vida em todas as suas dimensões. Situação que, segundo Caldart (2020), exige a superação das relações sociais e de produção referenciadas na superexploração da força de trabalho e dos recursos naturais.

Os princípios da Educação do Campo delineiam que a escola deve: a) ser um espaço de formação de sujeitos na perspectiva da emancipação humana; b) pautar os processos educativos na valorização dos diferentes saberes; c) promover e respeitar os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; d) conduzir

o processo de construção do conhecimento como estratégia para o desenvolvimento sustentável; e) fortalecer os vínculos com o lugar e a realidade dos sujeitos; e f) estimular a autonomia e a colaboração entre os/as camponeses/as e o sistema de ensino. Estes pontos evidenciam as similaridades que justificam a aproximação cada vez mais necessária entre as escolas do campo e a Agroecologia. (BRASIL,2004)

Na visão de Caldart (2020), a articulação da Agroecologia com a Educação do Campo, além de proporcionar as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de projetos educativos voltados à valorização das experiências sociais dos sujeitos do campo, estimulam a vinculação dos educandos com suas origens e, conseqüentemente, promovem o engajamento desta e das futuras gerações nas lutas camponesas.

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Ecoescola, verificamos que sua proposta pedagógica se realiza mediante um conjunto de dimensões políticas e pedagógicas que se associam no sentido de orientar e manter suas práticas educativas alinhadas com as bases teóricas da Educação do Campo, bem como com alguns princípios da agroecologia.

Nesta perspectiva, os esforços são concentrados para que os aspectos teóricos, políticos e pedagógicos sejam articulados no sentido de favorecer práticas educativas apoiadas na construção coletiva do conhecimento, da problematização da realidade e da troca de experiências e saberes entre comunidades, educandos/as e educadores/as.

Nesse sentido, entre as concepções que norteiam o trabalho educativo da Ecoescola está a opção pela defesa do caráter político da educação, situação que requer um processo educativo que extrapole os muros da escola e se associe às comunidades camponesas e suas organizações, através de projetos que fomentem processos participativos voltados à implementação de outras formas de produção que estabeleçam uma relação com a natureza apoiada no princípio da sustentabilidade. Além disto, são desenvolvidas atividades educativas associadas à problematização da realidade, visando à elevação do nível de consciência dos/as camponeses/as, principalmente com relação ao modelo de desenvolvimento instituído no campo.

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico reafirma que a Ecoescola deve:

[...] promover processos educativos que sejam críticos e ativos e que despertem a consciência das pessoas para as suas responsabilidades como cidadão/cidadã e para a atuação em consonância com o respeito ao ser humano. Educar dentro de um processo crítico-ativo significa modificar as atitudes, as condutas e as convicções, mas não pela imposição dos valores e sim por meios democráticos de construção e de participação que busquem possibilitar a experiência cotidiana desses direitos. (ECOESCOLA, 2021, p.40-41).

Além disso, o Projeto Político Pedagógico traz outras referências teóricas que demonstram o compromisso assumido pela Ecoescola com relação à implementação de uma prática educativa capaz de promover um processo de formação comprometido com a elevação do nível de consciência e do compromisso dos atores envolvidos com práticas transformadoras da realidade. Uma destas referências teóricas está associada aos princípios da Educação Contextualizada:

A Ecoescola, ao assumir o projeto de educação contextualizada, traz para sua prática pedagógica os elementos da contextualização, relacionando-a à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável. E um dos elementos fundamentais, neste aspecto é a construção de uma prática que considere as diferentes realidades socioambientais e as diferentes trajetórias dos povos, levando em consideração os valores, os princípios éticos e o respeito ao ecossistema. (ECOESCOLA, 2021, p.38)

Ao definir a educação contextualizada como ponto de referência para sua prática educativa, a Ecoescola incorpora em seu fazer pedagógico múltiplas possibilidades de tornar cada vez mais significativo o ato de educar. A partir dessa referência, a Ecoescola vem materializando a riqueza pedagógica que reside no ato de se tornar cada vez mais próxima da realidade local dos educandos/as e das famílias.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Ecoescola Thomas a Kempis estabelece como missão:

Promover educação contextualizada para a convivência com o semiárido, considerando o desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e cultural, através de Competências e Habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, tornando os educandos aptos a enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea e comprometidos com a promoção da qualidade de vida. (ECOESCOLA, 2021, p.50).

Verificamos que as temáticas da convivência, contextualização, desenvolvimento integral, qualidade de vida e exercício da cidadania se estabelecem

como eixos norteadores do que a Ecoescola delinea como missão, características que evidenciam a vinculação de suas práticas educativas com parte dos elementos constituinte da Educação do Campo e da Agroecologia.

No Projeto Pedagógico da Ecoescola, constatamos ainda que a visão de futuro delineada evidencia outros elementos que demonstram esta vinculação com os princípios da educação contextualizada:

Fortalecer a proposta de educação contextualizada para a convivência com o semiárido reafirmando nosso compromisso com a sustentabilidade, com os valores democráticos, com a promoção dos direitos humanos e a formação de sujeitos que se tornem cidadãos responsáveis, competentes, éticos, críticos e envolvidos com as demandas sociais da atualidade, assumindo seu protagonismo. (ECOESCOLA, 2021, p.50)

Neste caso, o projeto de educação estabelecido pela Ecoescola ancora-se em princípios e valores defendidos pelos movimentos sociais do campo, aspecto que reforça o seu compromisso político e pedagógico com a construção de práticas educativas que dialogam com os valores e princípios da Agroecologia e da Educação do campo: o diálogo com a agroecologia, em razão de seu caráter amplo e multidimensional, considera as dimensões da vida em todos os aspectos, do agrônomo ambiental às questões de natureza, ética, política, cultural e social. Por outro lado, com a Educação do Campo, em virtude dos princípios filosóficos que a lastreiam, como: a educação para transformação social; para o trabalho e cooperação; para as várias dimensões da pessoa humana; e para os valores socialistas (VIERO; JANISSE, 2018).

Grande parte dos objetivos educacionais previstos no Projeto Político Pedagógico direcionam as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola rumo à consolidação do processo de aproximação com a Agroecologia. Nessa perspectiva, toda articulação política e pedagógica se estabelece no sentido de construir coletivamente os conhecimentos necessários para: estimular a participação cidadã, social e política; a compreensão do meio ambiente, da sociedade e do sistema político; promover o exercício do protagonismo estudantil; articular teoria e prática no âmbito das atividades produtivas com vistas a estimular dentro da escola e nas comunidades a sustentabilidade e a conservação e manejo dos recursos naturais (ECOESCOLA, 2021).

Diante deste contexto, a Ecoescola assume o compromisso com o desenvolvimento de um projeto de formação conectado com a realidade do campo e com os sujeitos nela envolvidos. Em virtude disto, defende:

[...] a importância de um projeto educacional que considere as questões locais para, a partir delas, construir um processo de educação emancipadora, dialógica e profundamente comprometida com uma sociedade mais ética, pautada no respeito ao multiculturalismo, na busca por sustentabilidade, na promoção de novas relações de gênero, na valorização dos direitos humanos, considerando os sujeitos em sua integralidade, promovendo o seu desenvolvimento em todas as suas dimensões (ECOESCOLA, 2021, p.6).

Nesta perspectiva, a centralidade dos processos educativos reside na capacidade de promover a circulação de saberes, o respeito à diversidade, promoção da consciência e igualdade de gênero, portanto, construção dialógica permanente. Dessa forma, o Projeto Pedagógica da Ecoescola reafirma que:

[...] traz para sua prática pedagógica os elementos da contextualização, relacionando-a à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável. É um dos elementos fundamentais, neste aspecto é a construção de uma prática que considere as diferentes realidades socioambientais e as diferentes trajetórias dos povos, levando em consideração os valores, os princípios éticos e o respeito ao ecossistema (ECOESCOLA, 2021, p.38).

Considerando a necessidade de levar em conta a trajetória, o tempo histórico dos sujeitos e as peculiaridades de cada agroecossistema, a prática pedagógica desenvolvida na Ecoescola reveste-se de um potencial educativo que extrapola a relação com o conhecimento disciplinar; por esta razão, prioriza o protagonismo dos educandos, promove a elevação da criticidade, a problematização e a visão desfragmentada da realidade, o que significa a materialização do caráter multidimensional da Agroecologia em sua prática cotidiana.

Os pressupostos políticos e pedagógicos que referenciam a atuação da Ecoescola nos permitem afirmar que os projetos educativos são concebidos a partir das necessidades dos educandos/as. Desta forma, também se materializam numa permanente articulação entre os conteúdos disciplinares, a realidade e o tempo histórico dos sujeitos. Em consonância com os objetivos coletivamente estabelecidos, a Ecoescola organiza e desenvolve suas práticas educativas com base numa pedagogia que leva em conta a integração entre escola, família e comunidade, de forma que todos se engajem na construção dos processos de construção do conhecimento.

Diante deste contexto, a proposta pedagógica e curricular da Ecoescola contempla os estudos dos componentes da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Ensino religioso e Educação Física) e do Ensino Médio (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Matemática, Física, Química e Biologia). No entanto, devido a seu compromisso político com as lutas em defesa da educação do campo, inova com a inserção do componente curricular “Agroecologia”, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, voltado aos estudos da realidade do campo e à construção de conhecimentos e tecnologias dirigidos aos princípios da Convivência com o Semiárido e a agroecologia.

A partir da reformulação da Proposta Pedagógica e Curricular da Ecoescola, promovida em 2021, optou-se pela introdução da Agroecologia como disciplina específica, em substituição aos componentes: Zootecnia e Técnicas agrícolas trabalhados de forma isoladas anteriormente. Esta mudança demonstra um avanço no trabalho da escola, no sentido de manter suas práticas educacionais numa perspectiva de promover a compreensão da totalidade da realidade do campo. Além disso, demonstra o compromisso em aprofundar os estudos e a articulação entre seu projeto de formação e a agroecologia.

De acordo com a Matriz Curricular, a disciplina Agroecologia, ainda em processo de ajustes, tem uma Carga Horária de 2 (duas) aulas semanais e é ministrada para todos as turmas do Ensino Fundamental e Médio, o que corresponde a um total de 80 horas-aulas por ano letivo.

Neste espaço é desenvolvido uma gama de conteúdos voltados para a realidade do campo, tais como: semiárido nordestino - suas características gerais e potencialidades; agricultura familiar; segurança alimentar e nutricional; os modelos de agricultura; manejo agroecológico; práticas sustentáveis de produção agroecológica; biodiversidade no semiárido; o bioma caatinga; importância econômica, nutricional e formas de cultivo das diversas espécies frutíferas; apicultura, plantas melíferas e polinização; pequenas criações com manejo nutricional, alimentar e sanitários; plantas forrageiras da caatinga; importância nutricional das hortaliças, manejos culturais; plantas medicinais e remédios caseiros; compostagem, adubação verde e cobertura do solo (ECOESCOLA, 2021).

Os conteúdos relacionados ao componente curricular “agroecologia” são trabalhados no âmbito das disciplinas do núcleo comum na perspectiva da

contextualização e da materialização da prática interdisciplinar. A partir destes componentes curriculares, a Escola desenvolve um conjunto de projetos e atividades voltados à concretização de práticas educativas que promovem a articulação entre a teoria e prática e a construção coletiva e interdisciplinar no conhecimento.

Deste modo, as articulações políticas e pedagógicas se desenvolvem numa perspectiva de que o ambiente escolar se constitua num espaço permeado pela circulação de saberes e também de articulação de estratégias capazes de estimular as experiências agroecológicas, processos de cooperação e de organização protagonizadas pelos educandos dentro e fora da escola.

No campo das atividades complementares, a matriz curricular da Ecoescola conta ainda com as Atividades Práticas na área da Agropecuária, em que se materializa a articulação entre a prática e os conteúdos teóricos trabalhados em sala. Sob a orientação e supervisão da equipe pedagógica, são realizados procedimentos de campos que abrangem desde a questão do planejamento, implantação e manejos diários inerentes a cada atividade produtiva agroecológica desenvolvida, as hortas medicinal e alimentícia, compostagem, avicultura, caprinocultura, quintal produtivo, apicultura e roça agroecológica.

A Ecoescola busca complementar os componentes previstos na Base Nacional Comum com a introdução de diversas estratégias voltadas ao estímulo da circulação de saberes e construção do conhecimento. Nesse sentido, apoiados por conteúdos e metodologias que vão de encontro aos reais interesses dos educandos e educandas, são desenvolvidos vários projetos educativos associados a temáticas que o tempo histórico nos impõe.

O trabalho com a Agroecologia representa uma grande possibilidade de ressignificação das práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas do campo; por esta razão, a Ecoescola tem a Educação Contextualizada com o Semiárido e as experiências agroecológicas como referência principal de sua prática educativa.

No próximo tópico, abordaremos os diferentes espaços educativos que vêm possibilitando a materialização do processo de articulação entre as práticas educativas lá vivenciadas com a Agroecologia.

#### 4.1.1 Os diferentes espaços educativos e suas articulações com os princípios da agroecologia

Com o intuito de aprofundar sua proposta de educação voltada à convivência do semiárido, associada aos conhecimentos agroecológicos, a Ecoescola trabalha com uma diversidade de espaços educativos que são desenvolvidos dentro da escola e nas comunidades, numa parceria com o Centro de Formação Mandacaru. Esta situação permite que tanto as atividades complementares quanto as disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada desenvolvam múltiplas possibilidades de construção do conhecimento numa interface com os princípios da agroecologia.

Para o desenvolvimento de suas práticas educativas e curriculares, a Ecoescola vem desenvolvendo um conjunto de espaços educativos voltados à articulação entre teoria e prática, bem como à inserção crítica dos educandos na realidade social, política e econômica do campo, como forma de ampliar o processo de apropriação de conhecimentos e tecnologias associado à sustentabilidade. Dentre os principais espaços educativos implementados na escola, destacamos as áreas de produção agroecológica, a Ecotrilha José Ferreira da Silva, os projetos interdisciplinares de investigação da realidade e a Feira Agroecológica.

##### 4.1.1.1 Áreas de produção agroecológica

São espaços educativos existentes na Ecoescola, onde são desenvolvidas as atividades produtivas de base agroecológicas, numa espécie de laboratório de práticas produtivas através das quais as diversas disciplinas se nutrem dos mais variados temas e subsidiam a contextualização da articulação interdisciplinar. Nas áreas de produção são desenvolvidas um conjunto de atividades produtivas que buscam incorporar os princípios da agroecologia:

- *Horticultura* - Nesta área, são cultivadas no sistema de Hortas Sombreadas<sup>23</sup> espécies para o uso medicinal e olerícolas sem o uso de insumos convencionais. A produção obtida é utilizada na própria Ecoescola, sendo o excedente destinado à feira agroecológica semanalmente realizada em Pedro II. Através alguns projetos de extensão realizados em parceria com o Centro de Formação Mandacaru, a

---

<sup>23</sup> Uso de sombrite com objetivo de diminuir a intensidade da irradiação solar nas áreas de cultivo.

produção de hortaliças é desenvolvida com as famílias dos educandos e nas comunidades, que contam com a assessoria técnica e a infraestrutura necessária para a implantação destes projetos.

Figura 05: Cultivo de hortaliças



Foto: Acervo da Ecoescola

Figura 06: Horta sombreada



Foto: Acervo da Ecoescola

- Avicultura - A criação de galinha caipira é voltada para a produção de ovos que são utilizados na alimentação servida na Ecoescola e comercialização do excedente. Todo o processo produtivo é desenvolvido com uso de insumos alternativos, incluindo a alimentação e controle sanitário.

Figura 07: Instalações com aves de postura



Fotos: Acervo da Ecoescola

Figura 08: Área de pastejo



Fotos: Acervo da Ecoescola

- Quintal Produtivo/pomar – Nesta área são cultivadas diversas espécies frutíferas, como goiaba, acerola, mamão, citros, dentre outras. Assim como nas áreas de avicultura e horticultura, a partir desse espaço as diversas disciplinas promovem a articulação entre teoria e prática. A diversidade de espécies frutíferas cultivadas e o manejo hídrico a partir das cisternas de captação de água de chuvas são práticas que estimulam os educandos e suas famílias a disseminarem alternativas para a

convivência sustentável no campo. A produção obtida é utilizada para abastecer as demandas da própria Ecoescola com a comercialização do excedente.

- *Caprinocultura* – com o uso de instalações adequadas e um manejo alimentar com uso sustentável das plantas forrageiras da caatinga são criadas matrizes caprinas e reprodutores. O conjunto de práticas e manejos requeridos neste espaço produtivo e educativo contribui para que os educandos e educandas aprimorem o que já desenvolvem em suas unidades familiares, para onde, ao final do processo formativo, retornarão com maior capacidade de intervir na realidade de suas comunidades e de outros espaços de atuação.

Figura 09: Instalações caprinos



Fotos: Acervo da Ecoescola

Figura 10: Rebanho caprino



Fotos: Acervo da Ecoescola

- *Roça Agroecológica* – nesta experiência agroecológica, o roçado é trabalhado a partir da conservação e melhoria contínua da vida do solo, o que é feito pela reposição de matéria orgânica através da cobertura viva com folhagens, galhadas de poda triturada e restolho da safra colhida anteriormente. Entre as áreas existentes, a roça agroecologia é a mais simbólica por apresentar bem a divergência de saberes entre a forma tradicional de fazer agricultura e os conhecimentos desenvolvidos no sentido de promover uma relação mais harmônica com a natureza. As lições pedagógicas e o conhecimento gerado a partir dessa prática agroecológica são trabalhados de forma interdisciplinar.
- *Apicultura/meliponicultura* – Nesta unidade são criadas abelhas apis melífera (com ferrão) e as meliponídeas (sem ferrão). Esta atividade é desenvolvida mais na perspectiva de apoiar estudos e pesquisas desenvolvidas pelos /as educandos /as e educadores/as. As temáticas nesta área suscitam debates em torno da preservação ambiental, da relação entre polinização e produção de alimentos.

- *Compostagem* – Trata-se da produção de composto orgânico através da decomposição de restos vegetais que são dispostos em camadas alternadas com cinzas, esterco, cascas de frutas etc., formando uma pilha que é frequentemente manejada com reviragem e manutenção da umidade. Esta prática, assim como as demais descritas, representa um laboratório ao ar livre, apresentando uma variedade de temas que são cotidianamente trabalhados no âmbito das diversas disciplinas, especialmente no campo das ciências naturais.

Figura 11: Área de compostagem



Fotos: Acervo da Ecoescola

Estas atividades são desenvolvidas sob a responsabilidade direta dos técnicos e agrônomos que trabalham com a disciplina da parte diversificada, principalmente a Agroecologia. Vale ressaltar que, em todas as áreas, o processo produtivo é baseado em práticas contextualizadas à região semiárida e nos princípios da agroecologia, portanto referenciada no respeito ao solo, às plantas, aos animais e às populações do campo e da cidade.

Nas práticas educativas desenvolvidas a partir dessas unidades, as disciplinas organizam seus conteúdos considerando as possibilidades de produção do conhecimento existentes em cada área/atividade produtiva e de preservação existente no âmbito da Ecoescola. Com o intuito de garantir a interação entre as áreas, os estudantes são distribuídos em equipes de trabalho, independente do ano que estão cursando, para o desenvolvimento das atividades práticas nas diferentes áreas/atividades produtivas. Estes grupos de trabalho passam periodicamente por revezamento, possibilitando que todos os estudantes se envolvam nas atividades práticas de todas as áreas.

#### **4.1.1.2 Ecotrilha José Ferreira da Silva**

Constitui-se numa área de conservação que conta com uma grande variedade de espécies vegetais. Além servir como fonte de coleta de material vegetal para uso no processo de compostagem, a Ecotrilha se constituiu numa importante referência para o desenvolvimento de atividades práticas com os educandos, oportunidade em que são desenvolvidos um conjunto de estudos e pesquisas que envolvem, entre outras atividades, a prática de catalogação, a identificação de propriedades medicinais existentes, subsídios para o debate em torno da preservação do meio ambiente, bem como aporte de conteúdos para as diversas áreas do conhecimento, em especial as ciências naturais.

#### **4.1.1.3 Projetos Interdisciplinares de estudo e investigação da realidade**

A proposta pedagógica da Ecoescola propõe que as práticas educativas sejam desenvolvidas de forma contextualizada e integrada com a realidade dos educandos. Desse modo, são desenvolvidos um conjunto de projetos e atividades práticas interdisciplinares com o intuito de ampliar as estratégias de construção interdisciplinar do conhecimento a partir das práticas agroecológicas em desenvolvimento nos diferentes espaços educativos. Neste caso, são realizadas diversas atividades complementares que visam aprofundar este processo de contextualização das práticas educativas com os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que permeiam as práticas sociais dos educandos. Dentre estas atividades, destacamos:

- *Expomulher* – é um espaço organizado com a participação de educadores/as e educandos/as e objetiva a promoção de estudos e reflexões sobre gênero e participação feminina;
- *Semana da água* – são realizados projetos, com a organização de palestras que são ministradas pelos estudantes da Ecoescola em outras escolas, bem como outras atividades que incentivem a consciência ambiental e o protagonismo dos estudantes;
- *Semana temática* – a cada ano a escola define um tema ambiental que será o eixo estruturador das atividades interdisciplinares. As turmas desenvolvem atividades de estudo, pesquisa e produção relacionados ao tema;

- Ecofamília em festa – momentos festivos realizados com objetivo de promover a integração família–escola. Atividades culturais e recreativas são realizadas em períodos específicos, a exemplo das festas juninas, comemorações do aniversário da Ecoescola e no período natalino.
- Semana do meio ambiente – por esta ocasião os debates e discussões sobre as temáticas ambientais são intensificados junto com as comunidades e outras escolas no âmbito da rede municipal, estadual e particular. Os educandos organizam e ministram palestras sobre variadas temáticas, participam de visitas técnicas a comunidades, quintais agroecológicos e áreas de preservação.
- Semana é Bom Saber – é um momento de aprofundamento sobre variadas temáticas. Através de atividades interdisciplinares e contextualizadas, os /as educadores /as e educandos /as desenvolvem investigações e estudos sobre temas específicos nas diferentes áreas do conhecimento, informações que posteriormente são socializadas com a comunidade escolar e local (ECOESCOLA, 2021).

Figura 12 - Semana é Bom Saber/2019.



Foto: Acervo da Ecoescola

Foto: Acervo da Ecoescola

Figura 13 - Semana é Bom Saber.



Foto: Acervo da Ecoescola

Semana da cidadania – durante a Semana da cidadania, são realizados estudos, pesquisas e aulas passeios com temas relacionados a democracia e exercício da cidadania. Supervisionados pelos /as educadores /as, os /as educandos/as visitam os vários setores da administração pública, incluindo o Poder

Legislativo com objetivo de conhecer as atribuições, os projetos e programas desenvolvidos em cada órgão.

Em todo percurso do trabalho educativo os/as educandos/as são estimulados a vivenciar o processo de auto-organização, o que ocorre através da divisão de tarefas tanto nas áreas de produção agroecológicas como no ato de cuidar dos espaços e ambientes coletivos, limpeza dos refeitórios, vestiários e louças de uso pessoal, iniciativas que podem suscitar debates e reflexões sobre a necessidade de cuidar do meio e do/a outro/a.

Neste contexto, a equipe pedagógica da Ecoescola trabalha no sentido de estabelecer um diálogo constante com as comunidades. A relação com as comunidades é desenvolvida através da execução de projetos produtivos e da presença frequente das famílias no ambiente escolar, tendo a oportunidade de contribuir com sua vivência e saberes cotidianos no processo de construção do conhecimento. O acompanhamento técnico junto às famílias é realizado com a participação dos educandos, que têm a oportunidade vivenciar na prática os conteúdos teóricos e também são estimulados, a partir de situações concretas, a enriquecer os conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas, iniciativa que favorece a interligação do saber científico ao saber e a cultura local.

#### **4.1.1.4 Os espaços de gestão, participação coletiva e de exercício da cidadania**

Na proposta educativa da Ecoescola, a construção do conhecimento é proporcionada para além dos conteúdos acadêmicos. O modelo de gestão da escola proporciona aos alunos e suas representações situações que promovem o exercício da cidadania e da prática democrática, como se constata na composição das instâncias de participação na tomada de decisão como o Colegiado de Líderes de turma e o Conselho escolar.

A cultura organizacional e o modelo de gestão da Ecoescola apoiam-se em estruturas que estimulam a participação dos diversos atores da comunidade escolar e local. Para isto, foram instituídos alguns espaços institucionais de participação com o objetivo de estimular a interação dos estudantes e da família na vida da escola:

- Conselho Escolar – é uma instância colegiada composta com a representação de gestores /as, educadores/as, educandos/as, pais e mães e representante da comunidade local. É um colegiado de natureza consultiva e deliberativa que

além de auxiliar os gestores nas tomadas de decisões se constitui numa importante estratégia pedagógica que estimula o exercício da prática democrática e o protagonismo de toda a comunidade escolar.

- Associação de Pais – APETAK - pessoa jurídica de direito privado criada em 22 de agosto de 2003, conta com a representação dos pais e mães de alunos/as, bem como membros da comunidade onde a escola está localizada. A associação de pais e mães constitui-se num importante espaço de articulação entre escola e comunidades, dessa forma fortalecendo também o processo de interligação entre os conhecimentos acadêmicos e locais (ECOESCOLA, 2021).
- Colegiado dos Líderes de Turmas – é composto de 14 (catorze) educandos /as, sendo 02 dois representantes de cada turma, eleitos anualmente por seus pares. Reúnem-se a cada dois meses, têm caráter consultivo e deliberativo e atuam junto à gestão escolar, o que torna este espaço uma importante estratégia de estímulo ao desenvolvimento da autonomia e ao protagonismo dos educandos (ECOESCOLA, 2021).

#### **4.1.1.5 A Feira Agroecológica**

A Feira Agroecológica é realizada semanalmente, todas as terças-feiras, na Praça do Mutirão em Pedro II, sob a organização do Centro de Formação Mandacaru, e conta com a participação de agricultores/as das diversas comunidades rurais. Supervisionados pelos /as educadores /as, os educandos /as da Ecoescola participam ativamente, contribuindo no planejamento, na organização e na comercialização dos alimentos excedentes produzidos nas áreas de produção agroecológica da escola.

A Feira tem se constituído numa grande oportunidade de integração e troca de experiências entre os agricultores e movimentos sociais de Pedro II e municípios do entorno. Além disso, possibilita uma aproximação entre saber científico e popular, portanto, um privilegiado espaço de apoio à construção do conhecimento. Essa participação vem se consolidando como uma das ações que constituem o conjunto de práticas educativas desenvolvidas pela Ecoescola.

**Figura 14 – Feira Agroecológica em Pedro II**

Fonte: Acervo da Ecoescola

Diante das atividades e dos projetos descritos acima, compreendemos que a Ecoescola não só assumiu o compromisso de promover a agroecologia enquanto espaço educativo, como tem o propósito de avançar cada vez mais no aprofundamento da articulação de seu projeto formativo com os princípios e dimensões da agroecologia. Nesta perspectiva, fazer uso da riqueza pedagógica inerentes aos diversos espaços formativos e promover uma sólida articulação das práticas educativas com a realidade local e dos sujeitos se constituem num permanente desafio para os atores que abraçam esta tarefa educativa.

Outro aspecto que demonstra o compromisso da Ecoescola com as práticas agroecológicas são as metas definidas no quinquênio em curso (2021-2025). De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Ecoescola pretende: incrementar na quantidade de alunos desenvolvendo experiências agroecológicas na sua Unidade Familiar; ampliar as práticas ambientais voltadas para os recursos naturais, especialmente a água, produção de alimentos e manejo de resíduos recicláveis eletrônicos; fortalecer os espaços colegiados, com maior participação da comunidade e dos educandos (ECOESCOLA, 2021).

#### **4.1.2 O processo de organização das práticas educativas nos diferentes tempos e espaços formativos**

As reflexões feitas em torno das práticas educativas da Ecoescola, desenvolvidas na perspectiva da Agroecologia, evidenciam que o conjunto de espaços educativos existentes, somados às estratégias complementares e à realidade das comunidades e do território, constituem o ponto de partida da proposta formativa delineada no Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino.

Neste cenário, os /as educadores/as se desafiam na busca das articulações políticas e pedagógicas necessárias rumo à contextualização dos conteúdos disciplinares aos diferentes espaços e tempos formativos. A forma como é feita a articulação desses espaços com os conteúdos disciplinares é exemplificada nos relatos dos/as próprios /as educadores/as e educandos /as a seguir.

[...] no início de cada ano letivo, os /as professores /as são convidados a conhecerem as áreas produtivas, lá tem alunos realmente dizendo o que fazem, tem os técnicos dizendo quais são os saberes que são desenvolvidos ali, quais são as práticas e essa discussão mesmo, de que forma a gente pode trazer isso para a produção, para o português, como a gente pode trazer isso para a matemática e você tem um campo imenso de possibilidade, em todas as áreas (Agrofloresta).

Agrofloresta comenta a respeito do momento de socialização realizada entre os /as educadores /as da área técnica, educandos/as e os/as educadores/as que ministram as disciplinas do núcleo comum sobre os diversos espaços educativos existentes na Ecoescola, oportunidade em que dialogam sobre todos os processos de planejamento e de produção desenvolvidos nas áreas de produção agroecológica, incluindo a participação direta destes em algumas práticas agrícolas para ver de fato como tudo ocorre. A partir dessa aproximação, a equipe de educadores/as é desafiada desenvolver estratégias de como relacionar a riqueza de conhecimentos inerentes às experiências agroecológicas aos conteúdos curriculares das respectivas disciplinas.

Eu acho assim, só complementando o que Moringa já falou, a Ecoescola é um laboratório. A partir do momento que o aluno entra na Ecoescola, ele já está aprendendo alguma coisa né, se ele for em qualquer direção vai ter algo produtivo para ele ver (Biofertilizante).

Durante a Roda de diálogo, Biofertilizante se refere à importância educativa que representa o contato diário dos educandos com os espaços produtivos

agroecológicos. Estas experiências, além de subsídios para ressignificar a prática educativa, contribuem também para estimular a prática da cooperação e a conseqüentemente desconstrução dos comportamentos referenciados no individualismo. Ao contrário das práticas convencionais, as práticas produtivas desenvolvidas na perspectiva agroecológica possibilitam o desenvolvimento da percepção da concepção de agroecossistema e do desenvolvimento do trabalho para além das relações referenciadas na exploração das pessoas; além disso, as diversas atividades produtivas são desenvolvidas na perspectiva da complexidade e consideradas subsistemas de um todo.

Uma das semanas o tema trabalhado foi Cisternas, momento em que estava sendo construída uma cisterna na escola; então, aquela construção, ela motivou diversas aulas, motivou diversas discussões em sala de aula, o professor de português foi até lá e foi produzido texto, feito leituras de materiais sobre isso, Meliponário é um exemplo, foi com alunos até a uma comunidade fazer entrevistas com pessoas que receberam cisternas pelo projeto cisternas. O professor de matemática também foi lá ver essa questão das dimensões, os cálculos relacionados à construção da cisterna. (Agrofloresta).

Eu acho importante; por exemplo, no sexto ano quando eles estavam estudando sobre a horta e todo esse processo de horticultura, então ficou a matemática para trabalhar essas questões das dimensões do canteiro, do tamanho, da largura da quantidade de sementes em cada fileira, essa questão dos cálculos matemáticos, né. Já em artes nós trabalhamos, estudamos a arte bizantina, o mosaico e cada aluno ia escolher um fruto da horta para fazer o desenho, o mosaico, mas trazendo um dos elementos da horta como desenho para fazer o mosaico; lá no inglês ia traduzir o nome das hortaliças para a língua inglesa. [...]. Já em português produções textuais a partir dos elementos da horta, nas ciências a nutrição que cada fruto da horta traz para o seu organismo, então desta forma o trabalho fica mais prazeroso, a aprendizagem fica bem mais eficaz (Gliricídia).

Ainda na perspectiva da articulação dos conhecimentos gerados nos espaços educativos representados pelas experiências agroecológicas com os conteúdos das diversas disciplinas, os relatos acima nos ajudam a compreender, de forma bem didática, o bem que a agroecologia faz à educação e como isso é vivenciado no dia a dia da Ecoescola. Enquanto Agrofloresta levanta a diversidade de conteúdos que podem ser aportados a partir de tecnologia de captação de águas das chuvas, ou seja, a cisterna, Gliricídia destaca a riqueza pedagógica que reside no cultivo de hortaliças, uma das áreas existentes na Ecoescola.

A relação com as comunidades é uma prática importante para a Ecoescola, que defende uma educação pautada na realidade do semiárido, dos diferentes saberes e

na perspectiva da promoção do desenvolvimento sustentável. Os relatos dos /as educadores /as a seguir corroboram este sentido:

[...] algumas coisas que a gente desenvolve na Ecoescola, a questão de hortas, de roças, a gente também desenvolve nas comunidades e há uma troca de saberes, né, as famílias têm uma participação muito grande dentro da escola participando de projetos, de formações, e há uma troca de saberes na questão de hortas, roças e dos saberes que a gente desenvolve dentro da escola, então há uma troca também, a comunidade e a escola, tanto a escola contribui para a comunidade como a comunidade também pode contribuir com os saberes da escola (Meliponário).

A roça agroecológica é um exemplo disso, que a gente leva para as comunidades. Se a gente for levar ao pé da letra a roça agroecológica comparada a roça tradicional, ela diminui a metade do serviço, por aí já se tira. Só que muitos não acreditam, porque o senhor, o seu Zé lá do interior está acostumado todos os anos a cortar e queimar. E a primeira coisa que ele diz, é o que? Rapaz, hoje uma roça que eu corto, que eu queimo não dá nada, imagina uma que eu não queimo. Aí é onde entra a questão de você saber lidar com essa divergência de saberes (Moringa).

Eu posso lhe dar numa colocação desses dois exemplos muito práticos, quando ali é inserido dentro do que está proposto no plano da escola, no plano curricular quando está inserido por exemplo a produção de milho e feijão da comunidade, eles fazem trabalho que trazem, e esse ano como é que foi a produção? A porcentagem do milho, o que aconteceu? Então traz lá da comunidade essas informações para dentro da sala de aula inserindo naquilo que está, sem fugir da grade curricular, só insere uma coisa na outra (Casa de Sementes).

Contribui para um conhecimento maior também sobre as potencialidades da região, porque em geral a agroecologia está muito voltada para o ambiente em que ela está sendo desenvolvida, então para as potencialidades locais respeitando muito essa questão, por exemplo, da disponibilidade de água, da disponibilidade de terra, da cultura, né, ela envolve também esse aspecto da valorização da cultura local, então ela tem uma série de temáticas que podem ser trabalhadas (Agrofloresta).

Meliponário e Moringa apontam a importância que o saber local representa para a ressignificação dos processos educativos; ao mesmo tempo, de forma indireta, reconhecem que isso contribui para fortalecer na comunidade a cultura da participação e de se fazer presente no chão da escola, contribuindo com os processos formativos lá desenvolvidos. Assim, a aproximação com as famílias e comunidades tem sido realizada através de atividades formativas dentro da escola e nas próprias comunidades através da implantação de hortas da prática da Roça Agroecológica e outros projetos, iniciativas que corroboram o propósito de promover o desenvolvimento local sustentável previsto no Projeto Político Pedagógico.

Casa de sementes e Agrofloresta destacam a ampla possibilidade de temáticas e conteúdos que estas situações concretas junto às famílias e comunidades

podem proporcionar aos educadores /as e às diferentes disciplinas. Ainda conforme Moringa, essa aproximação sempre exige um preparo constante do /a educador /a), já que se está lidando com situações em que se aflora uma intensa divergência de saberes.

As informações levantadas no Projeto Político Pedagógico, bem como os relatos dos colaboradores até aqui analisados, demonstram que todo o planejamento da Ecoescola é trabalhado no sentido de garantir uma efetiva prática interdisciplinar, o que tem sido feito coletivamente e dialogando com todos os espaços educativos disponíveis dentro da escola e fora dela; assim, os componentes de natureza ambiental, político organizativo, econômico produtivo, bem como o cotidiano das famílias, comunidades e suas organizações se constituem em laboratórios vivos e de aporte de conhecimentos para as diversas áreas.

Os estudos realizados em torno do Projeto Político Pedagógico indicam ainda que os princípios da educação do campo e da educação contextualizada se constituem como ponto de convergência para os quais são direcionados os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola. Esta situação aponta para a necessidade das práticas educativas ali desenvolvidas buscarem nos aportes teóricos da Agroecologia o conjunto de conhecimentos necessários para realização dos seus objetivos pedagógicos e políticos.

Nessa perspectiva, é importante avançar a produção de planos de estudos com conteúdos referenciados na História da Agricultura, Revolução Verde e fundamentos da agroecologia, que favoreçam a escola do campo avançar na consolidação de uma proposta curricular que atenda às reais demandas dos/as camponeses/as.

Na visão de Ribeiro e Santana et al (2017, p. 48), na época se referindo a uma situação concreta do Sul da Bahia, isto significa:

A organização curricular deve expressar a complexidade das escolas do campo em que existe uma diversidade de povos envolvidos nesta região; há uma teia de conhecimentos tradicionais a serem abordados, como a própria história da agricultura construída com base nesse território e pelos povos daqui; o conhecimento de agroecologia é uma oportunidade de agregar esses saberes tanto para os professores como para os estudantes. [...] é necessário compreender o campo contraditório no qual as comunidades camponesas estão inseridas, bem como compreender as disputas que ocorrem no seu interior, no âmbito da produção agrícola, da organização social e do projeto de educação.

Interligar os processos educativos vivenciados nas escolas do campo com Agroecologia exige uma boa estratégia de articulação com as comunidades. Nessa perspectiva, o contexto, o território e as lutas e experiências camponesas se constituem nas fontes primárias de onde serão aportados os conhecimentos que possibilitarão, por parte das diversas disciplinas, a articulação necessária entre teoria e prática (RIBEIRO; SANTANA et. al, 2017). Estas reflexões evidenciam mais uma vez os ganhos políticos e pedagógicos que a Agroecologia pode proporcionar aos processos educativos vivenciados nas escolas do campo. Assim, a atitude política e pedagógica de trabalhar processos educativos que permitam a desfragmentação e a construção coletiva do conhecimento, a análise crítica da realidade, bem como a articulação entre o saber científico e os conhecimentos tradicionais, significa também para a escola e para os/as educadores/as um ato político de transgressão dos limites delineados pelo currículo oficial, normalmente construído para disseminar os interesses das classes dominantes.

#### **4.2 As possibilidades de construção do conhecimento a partir das experiências agroecológicas**

A resignificação das práticas educativas no âmbito das escolas do campo vem sendo objeto de muitas reflexões em todas as regiões do país. O conjunto de movimentos sociais que atuam no campo, ao mesmo tempo em que desenvolvem a luta pela democratização da terra, lutam incessantemente por políticas educacionais que representem as aspirações dos/as camponeses/as, incluindo os povos tradicionais indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

No decorrer dessa luta, os/as camponeses/as e suas organizações, apoiados por diversos coletivos de educadores/as, núcleos de pesquisas, setores da igreja, entre outros, vêm construindo e sistematizando um conjunto de experiências e alternativas, numa perspectiva contra-hegemônica aos processos educativos que disseminam os interesses das elites que sempre objetivam a perpetuação dos processos de dominação.

Conforme os elementos teóricos refletidos no primeiro capítulo, no que se refere à aproximação entre educação do campo e agroecologia, o cenário indica a necessidade de que as escolas do campo, incluindo seus educadores /as, avancem na reorientação e no modo de desenvolver suas práticas educativas, incluindo o

engajamento necessário nas lutas coletivas em favor de processos educativos pautados no diálogo e na problematização da realidade, ou seja, numa perspectiva emancipatória.

As contribuições da agroecologia enquanto matriz referenciadora vem possibilitando a materialização de muitas experiências educativas exitosas. Gomes (2011) atribui à agroecologia um “pluralismo metodológico e epistemológico” capaz de referenciar práticas sociais e educativas a partir da cooperação e da valorização dos diversos saberes, dessa forma estabelecendo uma relação dialógica entre o saber científico e o cotidiano, reconectando os processos educativos aos reais interesses das populações do campo e da cidade.

A Agroecologia integra uma diversidade de conhecimentos e saberes vinculados às diferentes áreas científicas e acadêmicas, bem como oriundos de distintas matrizes teóricas e culturais, algo que a credencia como referência para reorientação dos processos educativos em favor das demandas camponesas. Esta situação requer dos/as educadores/as uma permanente reflexão em torno de suas práticas no sentido de torná-las cada vez mais dialógicas, contextualizadas e interdisciplinares. Na visão de Caldart (2017, p. 15), “a agroecologia é uma prática social que não se constrói na murada na escola”.

Assim, somente será possível uma aproximação eficaz da escola com a Agroecologia quando as questões de natureza pedagógica e organizativa se realizam de forma vinculada aos processos de trabalho e lutas sociais que ocorrem fora dela. Neste sentido, a escola precisa rever seus princípios políticos e pedagógicos, buscando atuar em diálogo com as comunidades e os movimentos sociais, incorporando em sua prática educativa o potencial pedagógico dessas experiências vivenciadas pelos/as camponeses/as, principalmente aquelas vinculadas às experiências agroecológicas.

A aproximação da Educação do campo com a agroecologia apresenta-se como uma oportunidade de intensificar o processo de resignificação das práticas educativas, o que significa reorientar as estratégias de construção do conhecimento, desvencilhar-se das ações imediatistas e desfragmentadas e fazer uso da riqueza pedagógica inerente aos processos que ocorrem nas cercanias do ambiente escolar, o que somente será possível a partir de uma concepção de educação voltada à transformação social e à emancipação dos sujeitos.

Diante deste contexto, a Ecoescola vem desenvolvendo um conjunto de projetos e atividades educativas que dialogam com os princípios da agroecologia, entre os quais podemos destacar as estratégias de produção e construção do conhecimento a partir das áreas produtivas nos setores de horticultura com a horta sombreada e as plantas medicinais, criação de galinhas de postura, cultivo de fruteiras no quintal produtivo, compostagem orgânica, tecnologias de captação de água de chuva (cisternas), apicultura, meliponicultura e caprinos, incluindo aí a Ecotrilha José Ferreira da Silva, as Feiras Agroecológicas e a extensão desenvolvida junto às famílias, ações apoiadas pelo Centro Mandacaru.

A materialização dessa iniciativa pode ser constatada no trabalho desenvolvido pela Ecoescola Thomas a Kempis, que desenvolve seus projetos educativos a partir de processos referenciados na realidade dos seus educandos, na valorização e fomento das potencialidades locais e nas práticas agroecológicas como elementos referenciais na construção do conhecimento. Neste caso, os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola buscam dialogar com os princípios da agroecologia, como demonstram depoimentos dos /as educadores /as:

Eu acredito que a Agroecologia, quando ela é trabalhada nas escolas, faz com que desperte o interesse dos alunos. Não só dos alunos, mas também do corpo em geral, professor, aluno. [...] E a gente precisa da Agroecologia, nós como seres humanos, nós precisamos que este meio esteja em equilíbrio. [...] aqui na Ecoescola a gente trabalha com este objetivo, é de que o aluno possa ver a natureza como parte do sistema, não só de explorar, mas também de fortalecer de estar em harmonia com o todo (Gliricídia).

[...] no dia a dia a gente não consegue perceber que eles tenham afinidades com essa atividade, só que quando a gente pega e faz o convite e leva eles até ao apiário e começa a explicar para eles o que é que a gente está trabalhando, a importância dessas abelhas para a produção de todos os nossos alimentos, então eles despertam um interesse a mais, então de vez em quando o aluno pega e vai lá nas redes sociais, ele posta alguma coisa e manda para a gente no privado. Por quê? Porque despertou o interesse desse aluno (Moringa).

[...] a gente sempre parte também do que o aluno já conhece, dos conhecimentos prévios dos alunos. Lá a gente trabalha muito a questão das plantas que tem na região, as plantas medicinais, as potencialidades da região. Eu acredito que isso contribui no sentido de valorização dos conhecimentos prévios e também baseado na contextualização, né, dos temas, de coisas que importam na vida dos alunos (Meliponário).

[...], então a gente busca, através [...] do trabalho agroecológico, conhecer o ambiente e a partir desse conhecimento como a gente pode melhorar a nossa vida: quais são as práticas adequadas, quais são as técnicas agrícolas adequadas para o ambiente que a gente está sempre pensando aqui em Pedro II. A gente se enquadra num clima semiárido, num ambiente semiárido,

com peculiaridades que técnicas agrícolas, por exemplo, do sudeste não dariam certo aqui. Então a gente tem que conhecer a nossa realidade, e a partir dessa realidade aplicar o conhecimento adequado, sempre voltado pra isso, pra gente superar as dificuldades que o ambiente nos impõe (Biofertilizante).

[...] em geral a agroecologia está muito voltada para o ambiente em que ela está sendo desenvolvida, então para as potencialidades locais, respeitando muito essa questão, por exemplo, da disponibilidade de água, da disponibilidade de terra, da cultura. Ela envolve também esse aspecto da valorização da cultura local, então ela tem uma série de temáticas que podem ser trabalhadas e que vão exatamente potencializar a vida daquelas pessoas nas comunidades. Desde que foi fundada, a Ecoescola, que foi pensado o modelo, incluir práticas agroecológicas. [...] então a gente tem lá uma organização nas nossas áreas em que é possível desenvolver um aprendizado (Agrofloresta).

Os relatos destes /as educadores /as revelam uma multiplicidade de olhares a respeito de como o processo de construção do conhecimento é desenvolvido tendo como referência as contribuições das experiências agroecológicas. O educador Gliricídia nos remete à agroecologia como uma espécie de lente que possibilita a visão da totalidade capaz de construir processos educativos que envolvam o conjunto de atores na construção coletiva do conhecimento, despertando a atenção e o interesse dos/as alunos/as, professores/as e toda equipe para uma visão de conjunto, para além dos processos educativos formais vivenciados no espaço escolar, situação em que todos/as são responsáveis para manutenção do equilíbrio necessário do ecossistema.

Os /as educadores/as Gliricídia, Moringa, Meliponário, Biofertilizante e Agrofloresta também destacam o potencial pedagógico da agroecologia e indicam como este é materializado nas práticas educativas que desenvolvem. Na visão de Moringa, a partir de uma visita ao apiário, evidencia-se a amplitude das temáticas que podem ser problematizadas com os /as educandos/as, a exemplo da importância da apicultura para a segurança e soberania alimentar e da ameaça das práticas agrícolas convencionais ao equilíbrio ambiental, dentre outras.

Meliponário aponta que o trabalho educativo, a partir das experiências agroecológicas e da realidade dos educandos, favorece a valorização do conjunto de saberes produzidos pelas comunidades locais e também pelos educandos. Além disso, representa a garantia de um espaço permanente de diálogo sobre as potencialidades locais, corroborando os elementos evidenciados na participação de Gliricídia, ao destacar o aspecto do equilíbrio abrangendo as pessoas, a água, as plantas, o solo e os animais.

Na visão de Agrofloresta, o trabalho com a agroecologia desperta para valorização das potencialidades locais e do que é feito nas comunidades, situação que proporciona aos educadores /as um grande leque de temáticas geradoras que são trabalhadas no plano de estudos da Ecoescola, como as questões relacionadas à situação da terra, da água, da cultura local e da vida das pessoas.

O envolvimento dos/as educandos/as e dos/as educadores/as de todas as disciplinas com as áreas da Ecoescola onde são desenvolvidas as experiências agroecológicas foi destacado no relato de Biofertilizante como de fundamental importância para a contextualização dos conhecimentos disciplinares. Observação que também foi levantada por Gliricídia e Meliponário, quando destacaram a importância do apiário e do setor de cultivo de plantas medicinais. Biofertilizante também ressalta a prioridade que é dada aos processos de contextualização da prática educativa, apontando sempre a importância de relacionar a construção do conhecimento com a melhoria de vida e o respeito às peculiaridades inerentes ao clima semiárido.

A construção do conhecimento referenciado no desenvolvimento e na valorização das experiências agroecológicas passam, necessariamente, pelo respeito e a valorização do conhecimento cotidiano, o que se reflete pelas experiências produtivas, sociais, culturais, políticas e organizativas. Em qualquer enfoque referenciado na perspectiva agroecológica, o lócus e a realidade dos sujeitos devem ser o ponto de partida (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011). Dessa forma, ao levar em conta fatores sociais e agroecossistêmicos, os processos referenciados nos princípios da agroecologia buscam romper com os paradigmas tradicionais, que trabalham a partir da realidade como algo estático e da negação do sujeito e seus vínculos históricos do processo histórico.

Nesta perspectiva, a Ecoescola concentra todos os esforços no sentido de manter sua missão educativa numa perspectiva emancipatória. Nessa trajetória, a luta coletiva tem sido permanente no sentido de promover cada vez mais a articulação entre seus planos de estudos e a agroecologia. Neste percurso, muitos são os desafios e os aprendizados vivenciados pelos /as educadores/as e educandos/as. Enquanto Meliponário, Agrofloresta e Gliricídia comentam sobre os desafios do trabalho educativo a partir das experiências agroecológicas, Biofertilizante destaca sobre como a prática é materializada:

Na parte de ciências da natureza fica bem mais atrativo de a gente já fazer porque é muito relacionada, e nós das ciências da natureza a gente sempre trabalha em conjunto se comunicando e trocando experiência com os meninos das áreas de Zootecnia e Técnicas Agrícolas. [...] então na biologia é simples fazer isso, digamos que foi um desafio no início, lógico por mim não ser tão experiente em sala de aula e por lá ser uma escola bem diferenciada (Meliponário).

[...] esse desafio é permanente, então a gente percebe muito assim, a gente tem sempre essa rotatividade de professores também, algumas áreas já estão mais ou menos estabelecidas porque os professores são efetivos e estão já na escola há mais tempo mas a cada ano tem alguma troca, gente nova chegando, então isso é constante, esse processo de estar despertando realmente esse olhar [...]essa história das caixinhas cada um na sua disciplina, cada um na sua sala e com os conteúdos que são mesmo propostos ali no livro didático, aí como fazer essa interligação? Tem que estar sempre puxando isso, tem que estar sempre insistindo nisso (Agrofloresta).

[...] esse conhecimento científico tem que está alinhado com o conhecimento popular, das comunidades, dos povos tradicionais, dos nossos avós, dos nossos bisavôs, né, eles têm um conhecimento muito grande para estar também repassando para nós que trabalhamos mais com o conhecimento científico, basta que a gente também saiba buscar esse conhecimento, não desprezando (Gliricídia).

A agroecologia, ela é o fator principal de integração do homem às práticas do campo, porque através das práticas agroecológicas a gente consegue integrar o conhecimento teórico das matérias tradicionais, das disciplinas tradicionais com a prática. Então, o professor de ciências vai trabalhar ecossistema, ele não vai ficar só lá no livro, ele vai mostrar lá na prática como a gente pode aproveitar as potencialidades daquele ambiente em que a gente está (Biofertilizante).

Os relatos dos/as educadores/as Meliponário, Agrofloresta e Gliricídia convergem ao destacarem a complexidade que reside na forma de articular as áreas do conhecimento entre si, do conteúdo de cada disciplina com as experiências práticas e com os conhecimentos produzidos no âmbito das comunidades. O educador Biofertilizante comenta sobre a Agroecologia como ponto de convergência dos conteúdos teóricos com as situações práticas, as potencialidades e os problemas existentes no entorno.

Conforme relato dos educandos, as contribuições da agroecologia no âmbito das práticas educativas são importantes na medida em que as temáticas envolvendo a preservação dos recursos naturais, desenvolvimento de atividades produtivas adequadas ao clima semiárido facilitam a troca de experiências, a articulação entre a teoria e a prática e o envolvimento de todos no processo educativo. Observações que convergem com o relato dos /as educadores/as que também reconhecem a importância dessa articulação dos conhecimentos disciplinares com as experiências

desenvolvidas nas diversas áreas produtivas existentes na Ecoescola, conforme demonstram os depoimentos:

De forma que elas passem mais conhecimentos teóricos na lida no campo com as preservações dos recursos naturais, de forma que os dois saiam ganhando, tanto o ecossistema quanto o produtor. [...] tanto na parte teórica e também quanto na parte prática no cultivo de algumas hortaliças de alguns pequenos animais que sejam adaptados ao clima semiárido. [...]tem vez que a gente faz até visitas em algumas comunidades de forma que explicando na aula como se faz na prática, e também mostrando na prática aquilo que a gente vê na aula. Já participei até de excursão para uma aldeia indígena e também fui visitar várias hortas (Resistência Camponesa).

[...] a agroecologia que nós usamos na Ecoescola é uma agroecologia que você cultiva o alimento, às vezes até vende para nossos pais, nossas mães. Mas esse alimento que nós estamos cultivando, nossos pais compram porque já sabem que é orgânico, não tem nenhum tipo de veneno, então seria bom as comunidades ou alguns outros lugares pegar de exemplo [...] então tem as áreas divididas na Ecoescola, tem as áreas, tem os caprinos que é as cabras, tem o composto que fazemos para colocar na horta, tem a horta sombreada, onde a gente tira os alimentos tipo cenoura e a cebolinha e também tem a horta medicinal (Sementes Crioulas).

Nas colocações do participante Resistência Camponesa e sementes crioulas estão presentes ainda outros elementos que indicam as vantagens de se trabalhar processos educativos aliados à produção de alimentos saudáveis: por exemplo, o não uso de insumos químicos e o cultivo do próprio alimento, alternativas que estimulam outras comunidades a avançarem para produção de base agroecológica. São práticas sustentáveis em que ganham quem produz e o meio ambiente.

O Relato do representante Casa de Sementes aproxima-se do que apontam os/as educadores/as Biofertilizante e Gliricídia, quando refletem sobre o estímulo à valorização dos conhecimentos populares, à experiência dos/as alunos/as e das comunidades. Indica ainda que as práticas educativas na perspectiva da agroecologia rompem com a disseminação de valores urbanocêntricos; além disso, no âmbito dos processos educativos, a agroecologia traz para a escola outras temáticas, a exemplo da problematização sobre modelos de produção e segurança alimentar.

Olha, em diversos setores ela pode dar essa contribuição, mas eu considero que o principal deles é a prática do conhecimento passada de geração pra geração. [...] é uma forma concreta do sistema de educação contribuir para o conhecimento e o fortalecimento daquilo que o aluno já vive, ele já vivencia, ninguém está trazendo uma coisa do grande centro urbano para a casa dele. [...] o sistema agroecológico em si e a escola quando ela traz essa proposta de se fazer um estudo na educação contextualizada a partir da realidade em que o aluno vive, se insere automaticamente o seu modelo de produção da segurança alimentar (Casa de Sementes).

As experiências de produção Agroecológica e ou orgânica vivenciadas pela Ecoescola e adotada em várias comunidades, oportunizam múltiplas formas e possibilidades de construção do conhecimento. Os relatos analisados evidenciam um significativo esforço dos integrantes da Ecoescola na direção da consolidação da aproximação entre agroecologia e educação do campo.

Para avançar nesta perspectiva, é fundamental ter a compreensão que a agroecologia não se ocupa apenas de conhecimentos referentes ao cultivo da terra. Seu caráter plural abrange conhecimentos sobre a organização social, a economia comunitária, as lutas políticas dos/as camponeses /as, bem como todos os meios e processos que viabilizam as atividades econômicas e produtivas referenciadas na lógica da agricultura camponesa (ARAUJO et al., 2010). Nessa perspectiva, ampliam-se de forma exponencial as possibilidades de aproximação da agroecologia ao processo de construção do conhecimento no âmbito das escolas do campo, uma tarefa que exige processos permanentes de construção coletiva.

Desenvolver uma prática educativa com vistas à formação integral e promoção da emancipação dos sujeitos requer dos/as educadores /as que atuam nas escolas do campo a clareza necessária de que o desenvolvimento de processos de construção do conhecimento associados a uma outra lógica de agricultura se contrapõe a todas as práticas excludentes e antidemocráticas que promovem cada vez mais o aprofundamento das perdas dos vínculos metabólicos da sociedade com a natureza. Dessa forma, a agroecologia deve ser compreendida como a chave para reorientação, tanto das relações das pessoas com a natureza, como para ressignificação dos processos educativos nas escolas do campo.

Agir pedagogicamente nesta direção exige compromissos permanentes rumo à superação dos hábitos cotidianos inerentes ao modo de vida capitalista. Pensar e agir agroecologicamente significa aceitar o desafio de desenvolver processos que permeiem os vínculos entre natureza, produção, política e cultura, e isso “faz bem para a educação” (CALDART, 2017). Dessa forma, é preciso que os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo de fato dialoguem com os princípios da agroecologia.

#### 4.2.1 A agroecologia e a construção dos processos interdisciplinares

A proposta educativa desenvolvida na Ecoescola tem a tarefa primordial de materializar a missão e visão respectivamente delineadas em seu Projeto Político Pedagógico. As intencionalidades propostas apontam no sentido da promoção e fortalecimento da educação para a convivência com o semiárido, considerando o desenvolvimento integral dos educandos, processos que deverão ser conduzidos ancorados no compromisso com a sustentabilidade e com os valores democráticos, contribuindo para a formação de sujeitos éticos, críticos e capazes de assumir seu protagonismo e envolvimento com as demandas sociais da atualidade (ECOESCOLA, 2021).

Conforme discutimos no Capítulo II, a interdisciplinaridade está no DNA da Agroecologia, o que pode significar uma das principais razões para a intensificação dos processos de articulação dos projetos formativos das escolas do campo com os princípios da Agroecologia. Outro ganho que esta aproximação representa para a educação, é que toda iniciativa, seja ela de natureza técnica, focada na produção de alimentos, seja educativa no aspecto formal, significa um caminho mais complexo e que exige dos indivíduos a busca pela desalienação e de novas possibilidades de se relacionar entre si e com o meio.

Nessa perspectiva desde sua fundação a Ecoescola desenvolve uma grande articulação pedagógica no sentido de pautar uma prática educativa que atenda às demandas e necessidades dos educandos, familiares e das comunidades a que estes pertencem. Assim, as experiências agroecológicas foram e continuam sendo fundamentais para a consecução dos objetivos estabelecidos a cada ano letivo. É através da prática interdisciplinar que se materializa as múltiplas possibilidades de construção do conhecimento a partir dos diversos espaços educativos. Os relatos dos/as educadores/as indicam as estratégias que lastreiam esse percurso educativo:

Quando a gente pensa em agroecologia é difícil a gente pensar em uma matéria específica, então a gente consegue compreender a interdisciplinaridade da agroecologia na prática da Ecoescola, em que é desenvolvido os projetos e também na forma como ela é trabalhada, existem as disciplinas específicas e também os projetos que são realizados ao longo do ano. Eles são desenvolvidos pelos próprios alunos, sob a orientação dos professores. Por exemplo, a gente tem a semana É bom saber, que é um projeto interdisciplinar em que os professores oferecem um tema a ser trabalhado pelos próprios alunos e existe uma culminância que é uma semana de debates, uma semana de exposição em que todo esse conhecimento é compartilhado dentro da própria escola. Tem também a

semana de cidadania no segundo semestre, é uma semana voltada mais para a formação política, mais voltada para a formação cidadã (Biofertilizante).

[...] trazer aquela atividade, por exemplo da horticultura, e integrar em sua disciplina lá na história, integrar na geografia, mas aos poucos isso vai sendo incorporado, eles vão percebendo que isso é perfeitamente possível. Porque tudo tem uma história por trás, tudo está dentro de um contexto geográfico, tudo faz parte ali do ambiente, então tudo isso é possível de ser trabalhado nas diversas disciplinas. E aí isso vai acontecendo ao longo do ano, em alguns momentos de uma forma mais forte, mais significativa (Agrofloresta).

Por exemplo, nós temos a horta que vai servir de campo, para fazer a interdisciplinaridade com a matemática. Nós temos o trabalho da compostagem orgânica que a gente faz o trabalho muito bom em parceria com Meliponário, que é a professora de biologia. Nós temos a própria área da escola, onde o professor de geografia pode explorar, que tipo de solo, vegetação. São essas diferentes áreas que faz com que a gente possa trabalhar essa questão da interdisciplinaridade, sendo que a Agroecologia, ela favorece muito isso, basta que o professor também desenvolva suas capacidades para poder está fazendo este trabalho (Gliricídia).

O professor de matemática pode ir até a horta caçar os mais diversos tipos de variação da matemática ali na horta. Só que não é só esta área, por exemplo: o professor de química e biologia... a professora de ciências, ela pode ir na área da compostagem, lá tem um processo químico e biológico ocorrendo 24 horas, então ela pode fazer lá um leque. [...] nossa escola, ela tem anualmente algumas semanas que são muito interessantes, por exemplo: a gente tem a “Semana É bom saber”. Recentemente, numa dessas semanas foi justamente para falar sobre as áreas da escola. [...], o professor de inglês, por exemplo, colocou uma tarjetazinha, uma tábua com todos os nomes das áreas da escola em inglês, o professor de espanhol, ele vai estudar todas as culturas que a gente tem nas áreas da escola em espanhol (Moringa).

A gente tem a semana É bom saber, onde a gente também escolhe um tema interdisciplinar e os alunos vão produzir poemas, experimentos, peças teatrais, onde os alunos vão estudar e vão apresentar e discutir aquelas temáticas. Então, além das aulas em si, temos as atividades práticas. A gente trabalha muito a questão de projetos interdisciplinares (Meliponário).

A compreensão da Agroecologia como uma matriz agregadora e nutrida por múltiplas áreas do conhecimento aparece nos relatos dos /as educadores/as Biofertilizante e Agrofloresta, ambos reconhecem essa materialidade em suas experiências no âmbito da Ecoescola. Os referidos educadores indicam ainda que os aspectos da Agroecologia mais voltados as atividades de natureza técnica aparecem vinculados ao contexto a que se encontram inseridos. Os projetos integradores das diversas áreas do conhecimento, incluindo atividades de fomento à formação política e cidadã são realizados ao longo de todo o período letivo.

Os relatos de Gliricídia e Moringa reafirmam os ganhos pedagógicos que as experiências agroecológicas possibilitam, indicando a importância destas como facilitadoras das práticas interdisciplinares. Como exemplo apontam os diversos

conhecimentos que podem ser trabalhados através das áreas de compostagem e horticultura, que no caso da Ecoescola subsidiam a geografia, matemática, biologia, física, química, dentre outras.

O relato de Meliponário destaca como a integração dos espaços educativos com as atividades práticas e projetos temáticos ancoram a prática interdisciplinar. No fortalecimento dos processos interdisciplinares da Ecoescola, a Semana Temática e a Semana É Bom Saber foram reconhecidas como ricos momentos de aprofundamento das temáticas, especialmente as que dialogam com a construção do conhecimento agroecológico, incluindo elementos como cidadania, participação, gênero e semiárido.

Entre os elementos apontados pelos /as educadores/as sobre as práticas interdisciplinares vivenciadas na Ecoescola, podemos identificar algumas similaridades com os relatos dos educandos Resistência Camponesas e Sementes Crioulas. Tanto os/as educandos/as como os/as educadores/as apontam as contribuições dos projetos integradores e dos diferentes espaços educativos e das práticas lá desenvolvidas para melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para os/as educadores/as, a integração dos conhecimentos gerados nos diversos espaços educativos com as diferentes disciplinas, bem como os projetos integradores realizados ao longo do período letivo, ancora e facilita os processos interdisciplinares. Esta percepção também fica evidente na visão dos/as educandos/as ao reconhecerem que a teoria aliada às atividades práticas nos diversos espaços educativos torna o ambiente educativo mais interativo e a aprendizagem mais significativa.

Porque é a forma de inclusão de alguns alunos e deixar o conhecimento mais saboroso e interessante. Eu acho que sim porque é uma forma de você colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos na sala de aula, fica uma forma mais divertida e mais interativa para os alunos (Resistência Camponesa).

Tem as disciplinas que você vai pegando conhecimento, tipo ciências, ciências você vai estudar aí tem num livrinho lá. [...] você vai falar de galinhas, por exemplo, você já tem o conhecimento básico porque você já cuidou das galinhas (Sementes Crioulas).

Na mesma linha apontada pelos /as educadores/as, a importância da prática interdisciplinar ancorada nas experiências agroecológicas é evidenciada no relato do representante Casa de Sementes, que destaca as múltiplas possibilidades de

contextualizar o ensino da matemática e das demais disciplinas a partir dos processos produtivos vivenciados na horta da escola, conforme demonstra o relato:

Outra coisa muito prática que a equipe de profissionais da Ecoescola trabalha com seus alunos, matemática, lá onde tem as bases de cálculos, de números eles levam para a produção, por exemplo de um canteiro. Qual a dimensão que esse canteiro tem? Qual a capacidade que ele vai absorver no plantio da verdura, quantos pés de verdura vai caber em um metro quadrado. Qual a quantidade de água que de repente cai neste local? Então todas as disciplinas, elas têm uma ligação da sala de aula com as atividades ali mesmo desenvolvidas nas áreas da Ecoescola (Casa de Semente).

Nessa perspectiva, o percurso formativo vivenciado no âmbito da Ecoescola vem se consolidando a partir da vinculação de suas práticas educativas aos diversos espaços formativos. Dentro da Ecoescola, as áreas de produção agroecológicas somadas aos demais projetos integradores possibilitam que o conhecimento disciplinar seja trabalhado de forma integrada à realidade e ao tempo histórico dos sujeitos, nas comunidades, a partir das diversas iniciativas de natureza ecológica, produtiva e de aproximação entre o conhecimento científico e o saber popular.

#### **4.3 Concepções de agroecologia que permeiam as práticas educativas da Ecoescola**

Conforme discutimos no capítulo II, os estudos demonstram que há diferentes concepções de Agroecologia: a etnoecológica, a eclética e a universalista (NORDER et al. 2016). Neste caso, ao longo do processo histórico, estas concepções vêm se delineando a partir de variadas interpretações, desde as que a reduzem às intervenções de natureza técnica agrônômica, na lógica da substituição de insumos, da produção orgânica visando à agregação de valor e à renda monetária, até as que a definem como uma ciência, a exemplo de Guzman (2002), que a atribui à capacidade de impulsionar mudanças e transformações no campo político e social.

Thoná e Guhur (2012) reconhecem a agroecologia como uma matriz que abrange a complexidade dos agroecossistemas e é capaz de referenciar várias disciplinas, portanto, revestida de caráter plural e participativo. Nesta perspectiva, Caporal e Costabeber (2004) destacam que a agroecologia é permeada por várias dimensões: ecológica, social, econômica, política, cultural e ética, bases em que se apoia o conceito de sustentabilidade na perspectiva da agroecologia.

Na perspectiva dos movimentos sociais, a agroecologia pode ser compreendida como um movimento que vem se constituindo a partir da integração dos conhecimentos camponeses, indígenas e científicos, com vista a orientar modos de produção e desenvolvimento pautados pela harmonia necessária entre sociedade e natureza (MST, 2010). Neste sentido, a agroecologia, além de representar a principal referência para o modo camponês de fazer agricultura, incluindo o redesenho dos atuais sistemas agroalimentares, constitui-se como parte fundamental da estratégia de mobilização das lutas sociais na construção de outro projeto de sociabilidade que se contraponha ao projeto capitalista.

Os princípios que orientam a agroecologia – a exemplo do respeito aos povos tradicionais e seus conhecimentos e a cultura local, o fomento aos processos endógenos e participativos, a cooperação e o respeito a vida – revestem-na de um extraordinário potencial pedagógico e significam a chave de sua aproximação com as escolas, com a educação do campo e, conseqüentemente, a materialização de suas intencionalidades.

Neste contexto, a Ecoescola possui uma reconhecida caminhada no que se refere à articulação de suas práticas educativas com as experiências agroecológicas. O conjunto de projetos e atividades desenvolvidos pela instituição indicam que sua aproximação com a agroecologia tem se realizado já a partir da vinculação e identidade de seus objetivos educativos com os princípios da Educação do Campo, o que tem permitido o desenvolvimento de práticas pedagógicas ressignificadas não somente a partir do enfoque ambiental, técnico agrônomo<sup>24</sup>, mas também das dimensões social, política e cultural.

Considerando a importância do trabalho desenvolvido pela Ecoescola na perspectiva da consolidação da articulação entre a Educação do Campo e a Agroecologia, tivemos a preocupação em analisar quais as concepções de agroecologia que permeiam o conjunto das atividades e experiências educativas em desenvolvimento naquela instituição de ensino. Os relatos dos /as educadores/as, bem como dos demais participantes, evidenciam que a concepção de agroecologia predominante nas práticas educativas vivenciadas na instituição transita entre as dimensões de natureza ecológica, com foco na produção sustentável com respeito ao

---

<sup>24</sup> Uma das correntes ou tendências que historicamente permeia o movimento contra-hegemônico ao modelo convencional de fazer agricultura e se pauta mais a partir dos aspectos ambientais, econômicos e produtivos.

meio ambiente, alimentação saudável e as de cunho social, político, ético e cultural, ou seja, para além das dimensões econômicas e ambientais. Sobre o tema agroecologia, os/as seguintes educadores/as comentam:

Agroecologia, ela é um sistema onde existe um equilíbrio né... onde existe um equilíbrio ecológico entre pessoas, animais e plantas[...] é onde você tenta empregar as técnicas, né, onde essas técnicas tem o compromisso em preservar a natureza de forma geral e fazer com que aconteça essa harmonia entre o ser humano e o meio (Gliricídia).

[...] a agroecologia por sua vez é toda produção trabalhada a modo de se pensar o dia seguinte e pensar nas gerações futuras, se pensar na própria terra ou no ambiente onde a gente está inserido. É uma preocupação não só com a produção, mas com o meio de um modo geral, se preocupar com o pequeno inseto ali onde você está trabalhando e aquele inseto vai lhe auxiliar em alguns momentos, é você se preocupar com o bem-estar, o seu do produtor, do seu cliente no caso quem produz para comercialização, mas de forma mais direta, é se preocupar com o outro. Isso é agroecologia, e quando eu digo se preocupar com o outro não é apenas a outra pessoa, mas com o meio onde estamos inseridos (Moringa).

Então, a visão que eu tenho é trabalhar as questões ecológicas de uma maneira contextualizada, de uma maneira que os alunos possam perceber as potencialidades da nossa região. Eu entendo nesse sentido que a agroecologia é uma área, é uma ciência que visa a conservação dos nossos recursos naturais e é isso que a gente tenta trabalhar com os nossos alunos a partir das nossas potencialidades locais, né, com os recursos que nós temos na nossa região, de certa forma aproveitando as potencialidades da região semiárida (Meliponário).

A agroecologia, ela tem o objetivo de produzir, mas ao mesmo tempo, de recuperar os ambientes produtivos para que esse ciclo seja sustentável, para que esse ciclo atenda às necessidades do produtor e ele continue produtivo mesmo numa área pequena, por exemplo, que é a realidade aqui do nosso semiárido, é a realidade aqui das propriedades rurais... são pequenas propriedades, então, como produzir nessas pequenas propriedades e aproveitar o máximo do que elas podem oferecer? Isso envolve aumentar a produtividade através da agroecologia, né, de técnicas agrícolas que favoreçam a produção e que ao mesmo tempo isso não se esgote, que não haja necessidade de procurar outros ambientes para produzir, né, que naquele local onde a pessoa viva ele consiga tirar o sustento de modo a reestabelecer suas necessidades e a do ambiente. (Biofertilizante).

É um conceito bastante abrangente, né, que está a gente ligada logo à questão da produção, né, mas ele envolve muito mais do que simplesmente produzir de forma sustentável, né, existem alguns princípios pertinentes à agroecologia que estão relacionados também à toda forma de produção, a própria questão de relação com o meio ambiente, né, então pode-se dizer assim que é assim muito mais do que só o ato de produzir de forma sustentável orgânica, vai discutir toda essa questão também de maior autonomia para as famílias [...] Desde que foi fundada, a Ecoescola foi pensado o modelo dela, um dos pontos foi exatamente isso, incluir práticas, agroecológicas (Agrofloresta).

A concepção de agroecologia que permeia o conjunto dos processos educativos reflete a forma como cada educador compreende o termo agroecologia e suas diversas vertentes. Embora o(a) educador(a) Agrofloresta afirme que na própria constituição originária da Ecoescola Thomas A Kempis, a agroecologia tenha sido definida como um dos marcos orientadores para os processos educativos ali desenvolvidos, a compreensão do termo evidenciado nas manifestações dos participantes reflete percepções que, ora se referenciam a uma tendência mais atrelada ao caráter técnico-agronômico, voltado à produção orgânica, deixando pouca margem de vinculação aos processos sócio políticos, situação que a distância da sua característica multidimensional e de seu potencial endógeno (CAPORAL et. al 2011), ora avança no sentido de se aproximar do campo mais sociopolítico e cultural.

Os relatos de Meliponário e Biofertilizante convergem entre si, alinhando-se ao viés mais agrônomo e ambiental, já que suas abordagens destacam a valorização das potencialidades locais aliadas à conservação dos recursos naturais, incluindo o uso de técnicas que favoreçam à recomposição dos ciclos.

As questões levantadas nas falas de Gliricídia, Moringa e Agrofloresta sinalizam uma divergência no sentido de ampliar a visão conceitual a respeito da agroecologia. Os relatos a associam à busca pelo reestabelecimento do equilíbrio necessário entre as pessoas, as plantas e os animais, o que significa a preocupação com o outro, com o meio em que estamos e autonomia para as famílias, dimensões que não há como serem materializadas sem uma certa aproximação com as lutas sociais camponesas.

Entre os/as educadores/as, o entendimento sobre agroecologia se divide, por um lado, há uma visão mais alinhada à tendência eclética, com forte influência do componente ambientalista, orgânico, associado à forma de produzir e qualidade do alimento, com uma leve inclinação em direção à tendência etnoecológica, especialmente no que se refere às potencialidades locais. Por outro, há uma percepção mais vinculada a tendência etnoecológica, para além dos processos produtivos e ambientais, considerando a autonomia e o protagonismo das pessoas.

Com relação aos educandos/as, os relatos demonstram que as concepções destes jovens sobre a agroecologia gravitam em torno de uma concepção mais técnico-agronômica, aliada à produção sustentável, convergindo com a maioria dos/as educadores/as, conforme demonstram os relatos:

A agroecologia é uma forma de passar conhecimentos para os produtores para que eles produzam de forma sustentável, sem agravar os problemas do ecossistema. Que procurem práticas mais viáveis para eles e para a natureza (Resistência Camponesa).

Na Ecoescola, a cada ano a gente estuda uma parte da zootecnia e das técnicas agrícolas e, na parte que eu estudei de aves, eu procurei passar alguns conhecimentos para meus pais (Resistência Camponesa).

A agroecologia já está dizendo que é tipo assim, é uma escola que não é só com papel, é uma escola que a gente vai ter que mexer com plantas, a gente vai ter que mexer com animais, tipo a gente produz o próprio alimento (Sementes Crioulas).

Criação de galinhas, é horta medicinal, tipo assim tudo eu já aprendi fazer lá na Ecoescola, como eu sou um aluno que já tem muito tempo lá eu sei fazer tudo. Algumas coisas, tipo cuidar das galinhas, a horta, tipo assim, tem aquele pé de pau a pessoa aprende a podar, essas coisas (Sementes Crioulas).

Enquanto Sementes Crioulas enaltece a prática pedagógica da Ecoescola e demonstra uma compreensão da agroecologia associada às questões técnicas de cultivo e criação, Resistência Camponesa, embora reforçando a lógica da transmissão do conhecimento, destaca a importância de produzir através de técnicas que permitam a promoção da vida.

A agroecologia enquanto referência para além dos elementos de natureza técnica e ambiental, e numa perspectiva de embate entre modelos, foi destacada no relato do(a) representante(a) a seguir:

É um formato que ao longo dos anos sempre existiu, mas sempre teve seus desafios para sua manutenção e até mesmo a sua sustentabilidade, isso porque primeiro pelo fato de não fazer parte da grande sociedade que mantém o poder financeiro. A agroecologia não está na pauta dessas pessoas, não está na pauta desses grupos dos grandes interesses, das grandes corporações [...] Mas ainda é desafiador você trabalhar sobre a agroecologia e essa expressão de hoje do bem-viver se não faz parte do capital, das grandes corporações, então você tem o primeiro desafio enorme que é com referência ao embate, vamos dizer assim bem direto mesmo ao agronegócio, significa um campo que é muito difícil de ser feito e realizado (Casa de Sementes).

O participante Casa de Sementes amplia a visão sobre a temática, reconhecendo a existência de vários projetos em disputa e aponta os desafios que representa a luta pela agroecologia enquanto forma de promover as transformações econômicas, sociais e produtivas. A luta por um novo jeito de produzir e se relacionar com a natureza exige um olhar que extrapole os limites do próprio local e seu entorno. Nesta situação, vale lembrar o que propõe Freire (1987), quando reflete sobre a necessidade de superar as situações-limite rumo à materialização do inédito viável.

As vinculações da proposta formativa da Ecoescola com a agroecologia se fortalecem a partir de uma permanente articulação com setores organizados da sociedade civil do município de Pedro II, iniciativa que possibilita a vivência mais intensa da dimensão política e social numa perspectiva da problematização da realidade.

Os documentos analisados e os relatos dos sujeitos apontam um certo nível de engajamento político e social da comunidade escolar no âmbito nas articulações e lutas locais e territoriais. A participação dos/as educando/as e de todo o corpo de educadores/as em atos políticos como Semana da Água e do Grito dos Excluídos, e o desenvolvimento de pesquisas in loco sobre o papel e funcionamento das instituições públicas sediadas no município de Pedro II, evidenciam este processo.

Embora estes espaços de engajamento ainda não sejam compreendidos pelos/as educandos/as e educadores/as como uma dimensão política importante dentro da agroecologia, este nível de percepção tende a avançar. Verificamos que no município existe alguns grupos sociais protagonizando diversas lutas sociais por acesso à água, sementes, infraestrutura social e apoio à produção. Neste caso, há um movimento sindical e associativista, relativamente articulado e proativo, que conta com decisivo suporte de organizações não governamentais, a exemplo da Obra Kolping, o Centro Regional de Assessoria e Capacitação - CERAC, Centro de Formação Mandacaru e as influências do Movimento da Pedagogia da Alternância protagonizado pela Escola Família Agrícola Santa Ângela.

A dimensão política da agroecologia materializa-se pela valorização dos processos participativos, dos conhecimentos, da cultura e das potencialidades locais, bem como pela disseminação de processos produtivos e sociais ancorados na sustentabilidade socioambiental, na cooperação e na ética enquanto centralidade das relações, conjunto de elementos que a caracterizam como ciência agregadora e transitada por múltiplas áreas do conhecimento.

No modelo de gestão trabalhado pela Ecoescola, há o estímulo às práticas democráticas, dimensão fundamental entre as que formam o caráter plural da agroecologia. O Projeto Político Pedagógico demonstra que existe na escola diversos mecanismos de participação, alguns deles com representações das famílias e dos educandos, a exemplo do Conselho Escolar, órgão articulado ao núcleo gestor da escola composto pelos diversos seguimentos da comunidade escolar e local; da Associação de Pais, órgão de representação de pais/mães de alunos e

representantes da comunidade onde se localiza a escola; e do Colegiado de Líderes de Turma – de caráter consultivo e deliberativo. Estes atuam junto à gestão escolar e se reúnem bimestralmente (ECOESCOLA, 2021).

As atividades que fomentam o engajamento e a proatividade dos educandos, além de se constituírem como Iniciativas que contribuem para formação humana, promovem a inclusão dos diversos seguimentos na dinâmica política da vida escolar e fortalecem o caráter participativo no âmbito dos processos de tomada de decisões; (LEITE, 2017). Os relatos dos /as educadores /as a seguir trazem alguns elementos associados à dimensão política da agroecologia:

Não é dizer que a política não tem que ser trabalhada na escola, ela tem que ser trabalhada, tem que ser mostrada na escola, né? E outros temas também como as polêmicas que a gente vivencia no nosso dia a dia? Então a Ecoescola, nos seus objetivos, ela é bem direta, uma formação para o exercício da cidadania (Gliricídia).

A gente trabalha muito essa questão da cidadania, dos direitos, dos deveres, que os alunos tenham uma percepção do mundo, né, das coisas que estão acontecendo, então a gente sempre busca trabalhar também esse sentido deles conhecerem os seus direitos, deveres. A gente trabalha também a semana da cidadania que é muito importante, que a gente trabalha muitas temáticas importantes (Meliponário).

[...] esse desenvolvimento de um cidadão crítico, de um cidadão responsável, de um cidadão ético, é uma construção também, isso não se faz com uma ação pontual, isso vai se construindo com as várias atividades do dia a dia mesmo. A gente tem a semana de formação política, né, no mês de setembro a gente tem uma semana de debates, de palestras, de estudos voltados para estes temas para pesquisas em órgãos públicos, para visitas, realmente, ver o funcionamento e os papéis desempenhados pelos agentes públicos, então a gente tem momentos para olhar para essa questão mesmo da política institucional e pensar o papel como cidadão e como construir realmente a democracia. [...] esses vários momentos vão possibilitando que esses alunos aprendam realmente o poder da sua voz, de dar a sua opinião, de colocar-se diante dos fatos (Agrofloresta).

Aqui tem alunos trabalhando diferentes temáticas: dia da água, dia da árvore, meio ambiente. A gente tem um trabalho belíssimo que os meninos fizeram aqui a respeito dos parâmetros do lixo. [...] então quando um aluno também se propõe a participar de uma manifestação em prol da vida, acredito que isso é também um orgulho muito grande para todos os professores da Ecoescola (Moringa).

[...] a Ecoescola acompanha 5 (cinco) assentamentos e que alguns desses assentamentos não é somente a Ecoescola, é um trabalho do Centro de Formação Mandacaru juntamente com a Ecoescola, então esse trabalho proporcionou muitas pessoas a conseguirem terras próprias (Moringa).

Os relatos dos/as educadores/as Gliricídia, Meliponário, Agrofloresta e Moringa mostram que a formação para o exercício da cidadania se desenvolve de forma

transversalizada, através de momentos específicos de aprofundamento que são as atividades direcionadas ao fortalecimento do protagonismo dos educandos/as, como as semanas de formação política e da cidadania.

O educador Moringa comenta ainda sobre os projetos desenvolvidos nas comunidades em conjunto com o Centro de Formação Mandacaru e com a participação dos/as educandos/as da Ecoescola. Esta atividade de extensão tem um importante valor pedagógico, neste caso contribuindo para a reflexão sobre a questão fundiária e do acesso a terra pelas famílias da região, importante elemento para promover a elevação da consciência política e cidadã.

Sobre a dimensão política da agroecologia, em alguns aspectos a visão dos educandos se assemelha à dos/as educadores /as, como podemos verificar nos depoimentos:

Lá cada pessoa tem sua opinião, fala o que acha, e lá todo mundo trabalha. Lá todo mundo tem sua vez (Sementes Crioulas).

A Ecoescola faz alguns projetos, numas comunidades tem galinheiros em outras tem hortas, lá tem também a criação de abelhas nativas; através do Mandacaru, eles fizeram cisternas em muitas comunidades, até na nossa aqui também. A escola busca interagir [...] A gente tinha aula de cidadania onde passava os direitos e os deveres da gente (Resistencia Camponesa).

Enquanto o educando Resistência Camponesa se associa ao que foi levantado pelo educador Moringa, Agrofloresta, Gliricídia e Meliponário, destacando a prática educativa desenvolvida em conjunto com o Centro Mandacaru junto as comunidades locais, o educando Sementes Crioulas reconhece no âmbito da Ecoescola os resultados das práticas educativas desenvolvidas com vistas ao estímulo ao protagonismo, elementos comentados pelo educador(a) Agrofloresta.

Na visão de Casa de Sementes, a semana de formação política e ou semanas temáticas como forma de estimular o protagonismo, a cidadania, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de análise e problematização da realidade são de fundamental importância para materializar os objetivos educacionais da Ecoescola no que se refere à construção de uma nova visão de campo, em especial para a região semiárida, apontamentos que convergem com os elementos elencados por Agrofloresta e Meliponário, como podem verificar no relato abaixo:

A cada ano inclusive eles fazem exposições da questão política, como é que o país vive, por que chegamos a esta situação, que formação nós temos no

país, então todo um debate em circunstância disso, apresentação de trabalhos, nós chamamos até de semanas temáticas, abordando questões como estas da política cidadã. Tem outro projeto desenvolvido lá por Agrofloresta e os outros professores da equipe, eles fizeram um trabalho de escolher o prefeito da escola ou a prefeita. Eles desenvolvem trabalho desse tipo para despertar o senso crítico do aluno, de que maneira ele precisa ter esse olhar, dentro dessa sociedade pedrosegundense e dentro dessa sociedade brasileira (Casa de Sementes).

Para Gúzman (2006), as variáveis políticas e econômicas representam o lastro necessário para a materialização da tarefa primordial da Agroecologia, que é a orientação dos processos e manejos dos recursos naturais que antagonizam e contestam o modo capitalista de produção e abrem caminhos e alternativas para a consolidação do modo de produção camponês de base agroecológica.

Na visão de Caporal e Costabeber (2002), a dimensão política se reflete na garantia da participação e da auto-organização dos grupos sociais como forma de promover o protagonismo dos sujeitos na construção do projeto societário pretendido. Assim, a agroecologia se materializa pela garantia de que os conhecimentos e demais processos que dela desencadeiem sejam holísticos, integradores e sobretudo emergidos a partir da identidade da cultura e das necessidades dos sujeitos.

Nesse sentido, como forma de demonstrar sua opção política em desenvolver um projeto formativo que possibilite a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade, a Ecoescola se propõe

Neste PPP, a Ecoescola reafirma o compromisso com uma educação profundamente atenta ao processo de desconstrução de um modelo de educação excludente que ignora a realidade dos sujeitos nela envolvidos, especialmente a realidade do semiárido nordestino. (ECOESCOLA, p.5, 2021).

No âmbito da Ecoescola, constatou-se que a partir do que está proposto no Projeto Político Pedagógico, das estruturas de apoio pedagógico disponíveis, da cultura organizacional proposta, principalmente dos processos educativos vivenciados, todas as condições objetivas e subjetivas estão presentes para que a agroecologia e seus aspectos político-organizacionais, boa parte ainda latentes, intensifiquem-se e aprofundem o processo de ressignificação de suas práticas educativas.

Todas as informações até aqui analisadas demonstram que todas as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola se constituem numa exitosa estratégia através da qual se realiza um permanente e sólido processo de construção do

conhecimento agroecológico, iniciativa que vem se dando no contexto da consolidação de um projeto de educação contextualizada com o semiárido, portanto, para além das ações de caráter fragmentado e pontuais, comuns no âmbito das práticas referenciadas no voluntarismo ambiental. Essa intencionalidade está bem explícita no seu Projeto Político Pedagógico (2021), que prevê:

A Ecoescola, ao assumir o projeto de educação contextualizada, traz para sua prática pedagógica os elementos da contextualização, relacionando-a à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável. E um dos elementos fundamentais, neste aspecto é a construção de uma prática que considere as diferentes realidades socioambientais e as diferentes trajetórias dos povos, levando em consideração os valores, os princípios éticos e o respeito ao ecossistema (ECOESCOLA, 2021, p. 38).

A construção do conhecimento agroecológico realiza-se numa articulação permanente entre teoria e prática, iniciativa que se materializa tanto nos espaços educativos na área da Ecoescola como nas comunidades junto às famílias camponesas, o que se constitui num espaço privilegiado de reflexão e aprimoramento de todos os atores do processo educativo sobre as concepções e princípios da agroecologia. Nessa perspectiva, o envolvimento diário dos /as educadores /as e educandos/as no conjunto de atividades produtivas e educativas desenvolvidas na Ecoescola possibilita uma permanente reflexão sobre o modo de produzir alimento e conhecimentos referenciados em princípios que antagonizam os modos de produção capitalista e bancário (de educação).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Ecoescola também se propõe a contribuir com o fortalecimento da proposta de educação contextualizada com o semiárido nordestino; para isso, desenvolve no seu espaço de atuação uma proposta educativa referenciada na realidade social e em princípios que promovem a desconstrução de uma visão de campo como lugar de atraso e na promoção das condições para o desenvolvimento das capacidades individuais, coletivas e o protagonismo dos educandos e educandas.

No ano 2000 nasce uma proposta bem mais ousada: a de construirmos uma escola de tempo integral para suprir com mais precisão as necessidades de nossa região e levarmos uma educação que envolvesse não só as crianças e adolescentes, mas também que as suas famílias se incorporassem no melhoramento do cultivo de suas propriedades, seu quintal e na criação de animais adaptados à região semiárida (ECOESCOLA, s/p., 2021).

É a partir desse contexto e da visão pessoal de cada sujeito que a Ecoescola poderá refletir no sentido de construir uma visão de conjunto a respeito de qual concepção de agroecologia reflete sua proposta educativa. Neste sentido, os princípios da Educação do Campo e da Educação contextualizada tornam-se a referência mais adequada a uma permanente busca pelo aprimoramento do seu projeto formativo e da clareza a respeito da concepção que os sujeitos do processo educativo, educandos /as, educadores /as e seguramente as famílias, seguirão construindo a respeito da agroecologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais do campo fazem a luta histórica pela Reforma Agrária, pela soberania alimentar e por um novo projeto de campo, que tem a agricultura camponesa e agroecologia como uma matriz que ancora o conjunto de estratégias necessárias ao enfrentamento do modelo hegemônico propagado pelo agronegócio. Neste contexto, antagonizando com as ideias disseminadas pelo agronegócio, os movimentos sociais atuam no sentido fomentar a produção de experiências e conhecimentos no campo da agroecologia que promovam a cooperação, a produção de alimentos saudáveis e a conservação da diversidade.

Nesta perspectiva, para os movimentos sociais, os projetos agroecológicos devem ser construídos a partir do incentivo à participação social, política e cultural, bem como serem associados à construção coletiva de um projeto de formação que problematiza e ajuda na desconstrução dos valores necrófilos e da visão de campo como lugar de atraso, tal como disseminado pelo modelo de educação rural, bancário e tecnicista, voltado à subordinação.

Em meio a este cenário de lutas sociais, a Educação Popular e a Educação do Campo originaram-se a partir da articulação das camadas populares frente ao avanço das forças conservadoras e suas estratégias de desenvolvimento baseadas na superexploração do trabalho e dos recursos naturais. Esse processo de resistência foi e continua sendo resultado de uma construção coletiva feita por educadores/as populares, pesquisadores/as, camponeses/as, indígenas e quilombolas, que se associaram nessa trincheira histórica com vistas à construção de processos educativos referenciados na problematização da realidade, com vistas à emancipação dos sujeitos do campo e da cidade.

Esse conjunto de lutas resultou na construção das condições objetivas e subjetivas para que os /as educadores/as, os /as camponeses/as e suas organizações continuem se articulando por uma educação do e no campo, que se constitui para além dos processos de escolarização. Neste sentido, as experiências de educação do campo também estão voltadas ao fortalecimento de todas as formas de luta e resistência ao modelo hegemônico que a todo custo avança e amplia suas estruturas de dominação econômica, política e cultural.

A educação do campo se apoia nas lutas dos movimentos sociais e numa visão de campo como um espaço territorial composto por múltiplos saberes, pelos agroecossistemas e suas complexidades, bem como pela riqueza cultural. Neste caso, os projetos formativos que visam a esta intencionalidade devem ser desenvolvidos com foco na formação integral dos sujeitos, referenciados em práticas dialógicas e de acordo com os interesses dos/as camponeses/as e suas organizações.

As articulações políticas e pedagógicas entre educação do campo e agroecologia realizam-se fundamentalmente a partir da conexão dos conteúdos disciplinares trabalhados nos espaços escolares em diálogo com as práticas desenvolvidas pelos sujeitos nos âmbitos da econômico, cultural e sociopolítico. Nesta perspectiva, o ponto de partida para a materialização desta aproximação orgânica entre educação e agroecologia é o fortalecimento dos vínculos dos processos educativos com as lutas sociais camponesas, suas experiências históricas e o contexto em que estas se realizam.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, verificamos que o projeto formativo da Ecoescola se desenvolve a partir diversas experiências educativas que buscam vincular os conteúdos disciplinares às atividades agroecológicas, favorecendo a construção de conhecimentos comprometidos com a elevação consciência crítica e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de atitudes associadas a cooperação e ao exercício da prática democrática dentro e fora do ambiente escolar.

Nesta perspectiva, fica também evidenciado que os projetos educativos desenvolvidos pela Ecoescola dialogam com os princípios da agroecologia e trazem contribuições importantes à formação crítica dos jovens, associada à busca de conhecimentos voltados à construção de outro projeto de sociedade, mais justo e sustentável.

Diante deste contexto, a proposta formativa construída em diálogo com a agroecologia, por meio da educação contextualizada para convivência com o semiárido, permite afirmar que as atividades agroecológicas desenvolvidas na Ecoescola Thomas a Kempis se constituem em diferentes espaços educativos que funcionam como laboratórios vivos onde se materializam uma permanente interligação das práticas educativas com a realidade dos sujeitos, tanto no campo produtivo como nas dimensões política e sociocultural.

Nesta perspectiva, as práticas educativas são organizadas levando em conta os diferentes tempos e espaços que incluem, por um lado, as atividades agroecológicas de cunho técnico agrônomo, a exemplo da horta sombreada, da horta medicinal, da roça agroecológica, da compostagem, da criação de galinhas, caprinocultura e apicultura; por outro, as ações de extensão e troca de experiências desenvolvidas junto às comunidades locais, como as tecnologias sociais de convivência com o semiárido, a feira agroecológica e os projetos complementares de estudos e investigação da realidade .

Além destes espaços educativos citados acima, a Ecoescola também busca inserir os educandos em outras atividades de cunho mais político e social promovidas pelos movimentos sociais no município de Pedro II, voltadas para lutas específicas, a exemplo da Semana da Água, Grito dos Excluídos e em defesa do meio ambiente, iniciativas que são materializadas em parceria com o Centro de Formação Mandacaru, instituição que desenvolve uma luta permanente por melhores condições de vida no campo, incluindo a viabilização de ações concretas de cunho produtivo e organizativo junto às comunidades de origem dos educandos/as.

Desse modo, compreendemos que são múltiplas as possibilidades de construção do conhecimento a partir das experiências agroecológicas no contexto da educação do campo. Estas possibilidades vão desde as experiências educativas vivenciadas nas unidades produtivas, desenvolvidas a partir de tecnologias alternativas e apropriadas a região semiárida, passando pelas vivências políticas e democráticas compartilhadas pelos/as educandos/as e as famílias no colégio de líderes, Conselho Escolar, Associação de Pais, bem como pelas relações estabelecidas com as comunidades. Nestes vários contextos formativos, grande aporte de conhecimentos são construídos e articulados pelas diferentes disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada, oportunidade em que se materializa o processo interdisciplinar e contextualizado preconizado no Projeto Político Pedagógico da Ecoescola.

O conhecimento produzido a partir das experiências agroecológicas contribui para uma formação comprometida com a elevação consciência crítica e com a formação de sujeitos capazes de promover ações voltadas à sustentabilidade, à cooperação e a outros valores que fomentem o engajamento na luta pela transformação social. Neste caso, a circulação de saberes, em especial do conhecimento agroecológico, é um processo que se desenvolve a partir da vinculação

dos aspectos formais dos processos educativos interdisciplinares com as estratégias organizativas e produtivas no âmbito das comunidades. Neste processo, a equipe pedagógica busca estabelecer uma interligação entre os conhecimentos científicos e populares, situação que tem estimulado o desenvolvimento das potencialidades locais, associadas aos princípios da sustentabilidade e da preservação da natureza.

Os diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa evidenciaram que os diferentes projetos educativos, desenvolvidos a partir das áreas de produção agroecológica, dos projetos interdisciplinares de estudo e investigação da realidade e dos espaços de gestão, constituíram-se em espaços estratégicos para aprofundar o processo de contextualização e articulação entre os conteúdos disciplinares e os conhecimentos gerados a partir do vivenciado no cotidiano. Neste caso, a teoria e a prática são interligadas na perspectiva de formar sujeitos comprometidos com a luta por um novo projeto de campo.

Embora a Ecoescola se utilize das contribuições da agroecologia no desenvolvimento de seus projetos formativos, durante o processo de investigação, constatamos que este movimento tem se materializado, muitas vezes, a partir das atividades de cunho técnico agrônomo e ambiental, evidenciando uma limitação quanto ao espectro sociopolítico da agroecologia.

No que se refere às concepções de agroecologia que permeiam as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola, verificamos que a visão predominante gravita entre a concepção eclética e a etnoecológica. A concepção etnoecológica contempla uma visão de campo como lugar de vida, de integração de diferentes saberes e culturas e não de realização de negócios, como dissemina o agronegócio e suas estratégias de continuar avançando física e ideologicamente sobre os territórios camponeses. Nesse contexto, o processo de vinculação da Educação do Campo à agroecologia constitui-se numa estratégia importante para que os educandos avancem tanto na escolarização como na capacidade de contribuir na luta por um novo projeto de campo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de qualquer projeto formativo que leve em conta essa compreensão de agroecologia requer, por parte do conjunto de atores que atuam no âmbito das escolas do campo, uma permanente reflexão no sentido de aprofundar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um processo formativo que se vincule cada vez mais às lutas sociais relativas à construção de um outro projeto de campo.

Apesar de não fazer parte dos objetivos deste estudo, o trabalho como princípio educativo consolida-se como referência para desencadeamento do projeto formativo desenvolvido pela Ecoescola. Este aspecto aponta para a necessidade de desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que aprofundem as discussões acerca do trabalho como princípio educativo no contexto das práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola, a partir dos diferentes tempos e espaços formativos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vicente Eudes Lemos. As bases históricas da formação territorial piauiense. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p 55-76, jul./dez. 2003

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Agroestratégia e desterritorialização: direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas do agronegócio. In: ALMEIDA, A. W. et Al. **Capitalismo globalizado e recursos territoriais – fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p. 35-45.

\_\_\_\_\_. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai,1983. Alianza. 359 p.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues et all. **Agroecologia, soberania alimentar e Cooperação**. Caderno 2 da Coleção Sempre é Tempo de Aprender. MST, 2010.

ASA /Brasil – Articulação do Semiárido Brasileiro. Disponível em: [asabrasil.org.br/semiárido](http://asabrasil.org.br/semiárido). Acesso em 27 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL - SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. Disponível em: [sudene.gov.br/delimitação-do-semiárido](http://sudene.gov.br/delimitação-do-semiárido) – 2017. Acesso em 30 abr. 2020

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Levantamento Sistemático da Produção Agrícola**: Série histórica da estimativa anual da área plantada, área colhida, produção e rendimento médio dos produtos das lavouras. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6588>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **A função social das escolas do campo**. Transmissão realizada em 21 de maio de 2020. Disponível no Canal TV FONEC YouTube.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para transformação da escola**: trabalho agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017

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

\_\_\_\_\_. **Escolas do Campo e Agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2016, Disponível em <https://pt.scribd.com/document/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia>, Roseli Caldart. Acesso em 10 dez. 2019.

CALDART, Roseli Saleti. **Educação do Campo e Agroecologia**. Texto da exposição realizada no 3º Seminário de Agroecologia e 2º Seminário de EdoC do IFPE. Mesa “*Educação do Campo: desafios e perspectivas*”. Set. 2020.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável, Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G.: Agroecologia: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o Desenvolvimento Rural Sustentável. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, E. O. (Orgs.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Educação a Distância, 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto** - enferm. [online]. Florianópolis, 2006, vol.15, n.4, p.679-684

CARVALHO, H. M., COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.17, p. 133-144, jan. /jun.1991.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n 24, p.213-225,2004.

DELGADO, Guilherme. A questão Agrária e o agronegócio no Brasil. In. CARTER, Miguel. (coord.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. UNESP, São Paulo, 2010.

ECOESCOLA Thomas A Kempis. **Projeto Político Pedagógico**. Pedro II, 2021

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2018

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011

FUNDAÇÃO CEPRO, Piauí Informações Municipais – 2000; **Anuário Estatístico do Piauí – 2001**; Piauí, Governo do Estado – Lei Complementar nº 87, de 22/08/2007

FURTADO, Celso. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar**. São Paulo: Nacional,1980.

GADOTTI, M; TORRES, C. A. **Estado e Educação Popular na América Latina**. São Paulo: Papirus, 1992.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 8 ed. Perópolis RJ: Vozes, 1999.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – um estudo a partir da “1 turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. Curitiba, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLIESSMAN, S. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: procesos ecológicos en agricultura sostenible. Turrialba, C. R.: CATIE, 2002

GOMES, João Carlos Costa. As bases epistemológicas da agroecologia. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, E. O. (Orgs.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Educação a Distância, 2011.

GUHUR, D. M. Periotto e TONÁ. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E. (coords.). **Introducción a la Agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000.

GUSMÁN, E.S. Agroecologia como Estratégia Metodológica de Transformação Social. 5 -11. In: CRISTOFFOLI, Pedro Ivan, (Org). **Reforma Agrária e Meio Ambiente**. Ano 1. Nº 2. Brasília, 2006. Edição e Publicação CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil).

HECTH, Susanna B. La evolución del pensamiento agroecológico. In ALTIERE, Miguel. A. **As bases teóricas de La agroecologia**. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos Naturais renováveis. **Vendas de agrotóxicos e afins no Brasil no período de 2000 a 2018**. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/relatorios/quimicos-e-biologicos/relatorios-de-comercializacao-de-agrotoxicos>. Acesso em 20 jul. 2020.

JALFIM, F. T. **Agroecologia e agricultura familiar em tempos de globalização**: o caso dos sistemas tradicionais de criação de aves no semi-árido brasileiro. Recife: Editora do Autor, 2008.

LEITE, Valter de Jesus; SAPELLI, Marlene Lucia S. Possibilidades de trabalho pedagógico com a agroecologia no caminho para a transformação da escola: Reflexões desde práticas do MST/Paraná. In: CALDART, R. S. (Org.) **Caminhos para a transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba - PR: CRV, 2015

LIMA, Iracilde Maria de M. F.; ABREU, Irlane G. de. **Semiárido piauiense**: vamos conhecê-lo? Teresina: EDUFPI, 2007.

LIMA, Maria Patrícia Moura. **Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas**: um estudo sobre a escola família agrícola (EFA) Dom Fragoso. 2017. 155f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017

LUDKE, M; ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Leite SP, Heredia B, Medeiros L, Palmeira M, Cintrão R. (Org.). **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. São Paulo: UNESP; 2004.

MALHEIROS, AMP. A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1867. vol.2. 169 p. ISBN: 978-85-7982-073-1. Available from SciELO Books .

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. 2. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1982

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

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectiva de reforma hoje. **Revista Nera**, ano 9, n.8, p.151-172, jan./jun.2006.

MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. **Pro-posições**, Campinas, n. 5, p. 27-34, ago.1991.

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

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

MOTHA, M; ZARTH, P. Apresentação à coleção. In: MOTHA, M (org.). **Formas de resistência camponesa**. São Paulo. Editora da Unesp; Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Nead, 2008. V. 2, p. 9-17.

MST – Coletivo Nacional de Educação/ANCA: **Paulo Freire, um educador do povo**. CALDART, R. S ; KOLLING, E. J. (orgs). 3ª ed. São Paulo: Perez, 2002.

\_\_\_\_\_, Setores de Educação, de produção, Cooperação e Meio Ambiente. **Agroecologia, Soberania Alimentar e Cooperação**. Coleção Sempre é tempo de aprender, Caderno nº 2, set. 2010.

NORDER, L. A. et al. Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. XIX, n. 3, pp. 1-20, jul./set.2016. Disponível em: <[scielo.br/j/assoc/a/GT6NdZTc](https://scielo.br/j/assoc/a/GT6NdZTc)>. Acesso: 22 mar. 2021.

PAULIN, I. Terra estrangeira. **Veja**, São Paulo, p. 139, 18 mai. 2011.

PEREIRA, Joao Márcio Mendes; ALENTEJANO, Paulo. El agro brasileño: de la modernización conservadora a la hegemonía del agronegocio. In: ALMEYRA,Guillermo, et al. (Coord.). **Capitalismo: tierra y poder en América Latina (1982-2012)**.

PEREIRA, Pablo.Agronegócio tem a bancada mais bem organizada. **Jornal Estado de São Paulo**, São Paulo:[s.n], 31.05.2019.Disponível em:<<https://especiais.estadao.com.br/canal-agro/agrocenarios/agronegocio-tem-a-bancada-mais-bem-organizada>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

PIGNATI, Vanderley. Live: **Agrotóxicos na água**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hQljsOH68ws>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 65-102.

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

PIAUI - SEPLAN - **Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Região dos Cocais/Cenários Regionais do Piauí** - Seplan/Codevasf - relatório preliminar. Teresina, nov. 2004

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In, CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

RIBEIRO; SANTANA et. al.: Educação em agroecologia: percurso da construção de uma proposta para as escolas do campo do extremo sul da Bahia. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO JR. Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, João Pedro. (org.) **A questão Agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 189-240

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

SARANDÓN, Santiago J.; FLORES, Claudia C. LA INSUSTENTABILIDAD DEL MODELO DE AGRICULTURA ACTUAL. In: SARANDÓN, Santiago J. ; FLORES, Claudia C (Org.) **Agroecología**: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables .1a ed. Universidad Nacional de La Plata: La Plata, 2014, p. 13-41.

SILVA, Maria do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.60-93.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da. **Educação do campo**: contributos da prática educativa para a construção da identidade camponesa dos educandos /as. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: UFPI, 2017.

SILVA, Roberto M. A. da. Entre o Combate a Seca e a Convivência com Semiárido: políticas públicas e transições paradigmáticas. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v.38, n.3, p.466-485, jul./set.2007

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do educador. In: **Contra Pontos** - Revista de Educação da Univali, ano 1, nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001

SOUSA, Maria Sueli rodrigues de. **Imaginário social do Semiárido e o processo de construção de saberes ambientais**: O caso do município de Coronel José Dias – Piauí. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Teresina: UFPI, 2005.

SOUZA, Maria de Lourdes Albuquerque de. In: DUARTE, Ana Paula M.; CARNEIRO, Vera Maria O. (Orgs). **Contribuições para a Construção de um currículo contextualizado para o semiárido**. Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013.

SOUZA, Romier da Paixão. Agroecologia e educação do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.631-648, jul./set.,2017.

SOUZA, Alessandra Silva de. **Educação do campo e agroecologia**: emancipação e resistência camponesa a partir da formação popular - caso da escola latino americana de agroecologia – ELAA. 2018. (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo (SP),2018

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TOLEDO, V. M. La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales. **LEISA**. Revista de Agroecología, Volumen 20, nº 4, 2005. Disponível em: <http://www.leisa-al.org/web/index.php/volumen-20-numero-4/2073>

TOLEDO, Vitor M. **La apropiación campesina de la naturaleza: un analisis etnoecologico**. [S.l.: s.n.], 1996.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, I. M. **Princípios e concepções da educação do campo** (recurso eletrônico) – 1 ed. – Santa Maria, RS:UFSM, NTE, 1 e-book:il. 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 73-84 | jan./abr. 2017.

KUSNIEWSKI, Fernanda Paula Piran. **Agroecologia e Educação do Campo: Meios de promover a permanência do jovem no campo?**2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS, Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Laranjeiras do Sul - RS.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - REPRESENTANTE

**Título do projeto:** Educação do Campo e Agroecologia: diferentes espaços/tempos de formação e construção coletiva do conhecimento.

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Elmo de Souza Lima

**Pesquisador Assistente:** Francisco de Assis Santos

1. Qual a sua compreensão sobre a Agroecologia?
2. De que forma a Agroecologia pode contribuir no processo de construção do conhecimento nas escolas do campo?
3. A Ecoescola trabalha na perspectiva da agroecologia? Quais as atividades educativas desenvolvidas que evidenciam esta iniciativa?
4. Quais as contribuições da agroecologia para o desenvolvimento da prática interdisciplinar?
5. Como os saberes locais construídos pelas comunidades são incorporados nas práticas educativas das diferentes áreas do conhecimento?
6. De que forma as atividades desenvolvidas na Ecoescola contribuem para que os educandos se tornem protagonistas do processo educativo?
7. Quais as atividades desenvolvidas na Ecoescola na perspectiva da ecologia e da preservação da biodiversidade?
8. Você acha que os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola tem contribuído na construção de um novo projeto de campo? Por que?
9. A Educação do Campo tem como meta a formação crítica dos educandos e o desenvolvimento consciência da político-organizacional. Como isto está sendo trabalhado na Ecoescola?

**APÊNCICE B –**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A)/COORDENADOR**  
**PEDAGÓGICO (A)**

**Título do projeto:** “Educação do Campo e Agroecologia: diferentes espaços/tempos de formação e construção coletiva do conhecimento”.

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Elmo de Souza Lima

**Pesquisador Assistente:** Francisco de Assis Santos

1. Qual a sua compreensão sobre a Agroecologia?
2. De que forma a Agroecologia pode contribuir no processo de construção do conhecimento nas escolas do campo?
3. A Ecoescola trabalha na perspectiva da agroecologia? Quais as atividades educativas desenvolvidas que evidenciam esta iniciativa?
4. Quais as contribuições da agroecologia para o desenvolvimento da prática interdisciplinar?
5. Como os saberes locais construídos pelas comunidades são incorporados nas práticas educativas das diferentes áreas do conhecimento?
6. De que forma as atividades desenvolvidas na Ecoescola contribuem para que os educandos se tornem protagonistas do processo educativo?
7. Quais as atividades desenvolvidas na Ecoescola na perspectiva da ecologia e da preservação da biodiversidade?
8. Você acha que os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola tem contribuído na construção de um novo projeto de campo? Por que?
9. A Educação do Campo tem como meta a formação crítica dos educandos e o desenvolvimento consciência da político-organizacional. Como isto está sendo trabalhado na Ecoescola?

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNOS**

**Título do projeto:** “Educação do Campo e Agroecologia: diferentes espaços/tempos de formação e construção coletiva do conhecimento.”

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Elmo de Souza Lima

**Pesquisador Assistente:** Francisco de Assis Santos

1. O que você compreende por Agroecologia?
2. De que forma a Agroecologia pode contribuir na construção de novos conhecimentos para a vida no campo?
3. A Ecoescola trabalha na perspectiva da Agroecologia? Quais as atividades educativas desenvolvidas que evidenciam esta iniciativa?
4. Você acha o trabalho com a agroecologia ajudar na articulação dos diferentes conhecimentos discutidos nas várias disciplinas? Por que?
5. Como os saberes locais construídos pelas comunidades são incorporados nas práticas educativas das diferentes áreas do conhecimento?
6. Quais as atividades desenvolvidas na Ecoescola na perspectiva da ecologia e da preservação da biodiversidade?
7. Na sua avaliação, a Ecoescola cria meio para que vocês atuem como sujeitos ativos – como protagonistas – dos processos educativos e dos projetos desenvolvido na escola? Por quê?
8. Na sua visão os projetos educativos desenvolvidos na Ecoescola ajudam na organização da luta das comunidades rurais por melhores condições de vida? Por quê?
9. Os projetos educativos desenvolvidos pela Ecoescola têm contribuído para a formação da consciência crítica dos educandos e para ampliar a participação nas lutas comunitárias? Como isto está sendo trabalhado?
10. Quais as práticas agroecológicas vivenciadas na Ecoescola que você desenvolve na sua comunidade e Unidade de Produção Familiar?