

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**INTERAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E O CAMPESINATO:  
ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA  
COLETIVO SANTA ALICE LOCALIZADA NO MUNICÍPIO  
DE SEROPÉDICA**

**GLÁUCIA APARECIDA DE JESUS DOMINGOS**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INTERAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E O CAMPEsinATO:  
ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA  
COLETIVO SANTA ALICE LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE  
SEROPÉDICA**

**GLÁUCIA APARECIDA DE JESUS DOMINGOS**

*Sob orientação da Professora*

**Dra. Ana Maria Dantas Soares**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração de Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ**  
**2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D671i DOMINGOS, GLÁUCIA APARECIDA DE JESUS , 1986-  
INTERAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E O CAMPESINATO:  
ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA COLETIVO  
SANTA ALICE LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA /  
GLÁUCIA APARECIDA DE JESUS DOMINGOS. - Seropédica,  
2024.  
292 f.: il.

Orientadora: ANA MARIA DANTAS SOARES.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Gestão do Currículo. 3.  
Proposta Pedagógica. I. SOARES, ANA MARIA DANTAS ,  
1949-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 6 / 2025 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.005082/2025-78

Seropédica-RJ, 04 de fevereiro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GLÁUCIA APARECIDA DE JESUS DOMINGOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 20/12/2024

---

Dra. ANA MARIA DANTAS SOARES - UFRRJ  
Orientadora

---

Dr. BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA - UFRRJ  
Membro interno

---

Dra. ROSILDA NASCIMENTO BENACCHIO - UFF  
Membro externo

*(Assinado digitalmente em 04/02/2025 18:40 )*  
ANA MARIA DANTAS SOARES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 386253

*(Assinado digitalmente em 04/02/2025 14:16 )*  
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PPGEA (11.39.49)  
Matricula: 1528697

*(Assinado digitalmente em 08/02/2025 13:05 )*  
ROSLDA NASCIMENTO BENÁCCHIO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 649.857.257-49

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 6, ano: 2025, tipo: HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, data de emissão: 04/02/2025 e o código de verificação: bfb36504ae

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta conquista a minha mãe Claudete por tudo que sua simplicidade me ensinou e por ter depositado em mim o desejo de alcançar lugares altos através da educação formal.*

*Ao meu esposo Luciano por segurar  
firmemente em minhas mãos nos dias difíceis.*

*A minha filha Giovanna, mesmo tão pequena,  
por me ensinar que com a ajuda de Deus posso ir além.*

## **AGRADECIMENTOS**

No início de 2023, ainda sem me achar capaz de ingressar ao curso de Mestrado em uma Universidade Federal, fui motivada pelo Professor e amigo Anderson Miguel, ao qual sou inteiramente grata, a realizar o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Na Escola na qual exerço há sete anos o cargo de Gestora Educacional Geral, acontecia a realização da implementação de um Projeto de horta e jardins de uma meta que pertencia ao meu Plano de Gestão Escolar. Foi então, que tive a honra de conhecer a Professora Vivian Soares que abraçou carinhosamente o Projeto e também dizia: - Você é boa! Você vai conseguir ingressar no Mestrado. Dessa forma, a cada dia me sentia mais confiante... Quando no decorrer desse processo, na semana de uma das etapas finais da seleção, a tão temida entrevista, tive uma grande perda familiar e naquele momento de dor, Deus com a sua infinita bondade, me ajudou a levantar e realizar a entrevista. Neste dia tive a honra de dividir esse momento tão importante com o Coordenador do curso e Professor Bruno Bahia, a Professora Amparo e a Professora Ana Maria Dantas. Serei eternamente grata aos mesmos por terem valorizado e escolhido o meu pré-projeto para que hoje se tornasse esse riquíssimo trabalho. Agradeço a Sra Eliana Cristina (Subsecretária de Educação de Seropédica) por valorizar a minha pesquisa e me apoiar todas as vezes que necessitei de me ausentar do trabalho para participar das semanas de formação realizadas pelo Programa. A minha orientadora, Ana Maria Dantas Soares, a quem carinhosamente chamo de “amadinha”, sou grata por me acompanhar pontualmente e pela orientação humanizada, me proporcionando o auxílio necessário para o desenvolvimento desta pesquisa. A minha pequena grande equipe da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, a qual tenho orgulho em representar legalmente, obrigada pelo carinho e por terem acolhido essa pesquisa com entusiasmo, demonstrando-se abertos às minhas propostas, me motivando a prosseguir, vocês são indivíduos incríveis. Enfim, agradeço aos estudantes da Escola Estadual Coletivo Santa Alice, que estão comigo no “chão” da Escola e são os grandes protagonistas dessa pesquisa e as pessoas que torceram e fizeram parte dessa etapa decisiva em minha trajetória acadêmica.

## RESUMO

DOMINGOS, Gláucia Aparecida de Jesus. **Interação entre o currículo e o campesinato: análise da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice localizada no município de Seropédica**. 2023. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2023.

A Educação do Campo vem se estabelecendo como a possibilidade de oferecer às populações do campo uma proposta pedagógica que se adeque à sua realidade. Ao contribuir não apenas para um processo educativo emancipatório, como também envolvendo nessa formação a comunidade, familiares e população circunvizinha, resgatando o valor e a importância do seu trabalho, da sua cultura, das identidades que o constituem. Embora essa modalidade de educação já esteja prevista e consagrada em documentos legais, ainda se observa certo descompasso e um despreparo dos profissionais que atuam nesses espaços. E, muitas vezes, o próprio poder público, afetando, sobretudo, os currículos escolares, que deixam de oferecer uma educação contextualizada, voltada para a realidade do campo. Este trabalho dissertativo, apoiando-se numa base teórica bastante consistente, analisou o currículo vigente da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, localizada no município de Seropédica–RJ. E apresentou uma proposta de readequação curricular a fim de alinhá-lo à realidade de Escola do Campo, estimulando a vivência e valorização da cultura campesina. Foram delineados como objetivos específicos a) investigar a realidade da Comunidade Campesina que integra o contexto escolar; b) analisar o currículo vigente e a sua aplicabilidade na Educação do Campo; e c) analisar a atuação do planejamento estratégico didático-pedagógico da gestão escolar junto à Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Professores. Para o alcance desses objetivos, foi utilizada uma metodologia embasada numa vertente qualitativa, com os pressupostos da pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora está diretamente envolvida com a realidade escolar e com as discussões que se processam em torno do currículo. Foi realizada uma pesquisa documental, resgatando a história e memória do estabelecimento e buscando, através da realização de grupos focais, com a comunidade escolar e a comunidade do entorno, entender os processos, avanços e retrocessos ao longo da sua trajetória. O diálogo com os referenciais teóricos da área da Educação do Campo e do Currículo foram fundamentais para iluminar a elaboração dessa dissertação. Portanto, constatou-se que trabalhar um currículo voltado às especificidades da Educação do Campo, com atividades significativas e essenciais como a horta, não é apenas uma alternativa para superar o modelo tradicional. Mas é uma resposta às desigualdades históricas e principalmente à construção de um currículo que reflita a diversidade e as experiências dos alunos.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Gestão do Currículo; Proposta Pedagógica.

## ABSTRACT

DOMINGOS, Gláucia Aparecida de Jesus. **Interaction between the curriculum and the peasantry: analysis of the Coletivo Santa Alice Municipalized State School located in the municipality of Seropédica.** 2023. 292p. Dissertation (Master's in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2023.

Rural Education has been established as the possibility of offering rural populations a pedagogical proposal that suits their reality. By contributing not only to an emancipatory educational process, but also involving the community, family members and the surrounding population in this training, rescuing the value and importance of their work, their culture, and the identities that constitute it. Although this type of education is already foreseen and enshrined in legal documents, there is still a certain mismatch and a lack of preparation of the professionals who work in these spaces. And, often, the government itself, affecting, above all, the school curricula, which fail to offer a contextualized education, focused on the reality of the countryside. This dissertation, based on a very consistent theoretical basis, analyzed the current curriculum of the Coletivo Santa Alice Municipal State School, located in the municipality of Seropédica-RJ. And he presented a proposal for curricular readjustment in order to align it with the reality of the Rural School, stimulating the experience and appreciation of peasant culture. The specific objectives were outlined: a) to investigate the reality of the Peasant Community that integrates the school context; b) to analyze the current curriculum and its applicability in Rural Education; and c) to analyze the performance of the didactic-pedagogical strategic planning of school management with the Pedagogical Coordination, Educational Guidance and Teachers. To achieve these objectives, a methodology based on a qualitative approach was used, with the assumptions of participant research, since the researcher is directly involved with the school reality and with the discussions that take place around the curriculum. A documentary research was carried out, rescuing the history and memory of the establishment and seeking, through focus groups, with the school community and the surrounding community, to understand the processes, advances and setbacks throughout its trajectory. The dialogue with the theoretical references in the area of Rural Education and Curriculum were fundamental to illuminate the elaboration of this dissertation. Therefore, it was found that working on a curriculum focused on the specificities of Rural Education, with significant and essential activities such as the vegetable garden, is not only an alternative to overcome the traditional model. But it is a response to historical inequalities and especially to the construction of a curriculum that reflects the diversity and experiences of students.

**Key words:** Campo Education; Curriculum Management; Pedagogical Proposal.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa do Município de Seropédica localizado no Rio de Janeiro, apresentando os municípios fronteiriços. ....	4
<b>Figura 2:</b> Mapa do Município de Seropédica localizado no Rio de Janeiro, apresentando os Bairros existentes no mesmo. ....	5
<b>Figura 3</b> - Imagem da Fazenda que foi adaptada para funcionar como Escola. Na busca de alfabetizar os filhos de imigrantes japoneses produtores de goiaba e demais crianças da região. Nesse período a Escola ainda não tinha um nome cadastrado, por essa razão a placa na fotografia leva somente o nome Escola. ....	5
<b>Figura 4</b> - de um dos primeiros estudantes da E.E.M. Coletivo Santa Alice que realizou uma visita à Unidade de Ensino antes da mesma passar por reforma na sua estrutura. ....	6
<b>Figura 5</b> - Imagem da casa que hoje está localizada no mesmo quintal aonde existia a Escola Velha, localizada no Bairro Coletivo Santa Alice que foi demolida há mais de 30 anos. ....	6
<b>Figura 6</b> - Imagem da frente da Escola Estadual Coletivo Santa Alice, após a pintura de conservação da mesma. ....	7
<b>Figura 8</b> - Imagem de moradores locais junto aos estudantes da turma Multisseriada no início da construção da horta da Unidade de Ensino. Nesse período a horta foi realizada em uma pequena parte do terreno, nos fundos da Escola. ....	31
<b>Figura 9</b> - Imagem da Gestora da E.E.M. Coletivo Santa Alice, junto ao motorista da Kombi escolar que atendia aos estudantes com logradouros distantes da Unidade de Ensino. No período em que o mesmo ficava aguardando a saída dos discentes, ele oferecia a sua grande contribuição ao projeto de construção da horta de forma voluntária. ....	31
<b>Figura 10</b> - Imagem do “amigo do Sr. Spock”, nome no qual o cozinheiro da Secretaria Municipal de Seropédica gostou de ser chamado no momento das atividades desenvolvidas junto aos estudantes e funcionários. ....	32
<b>Figura 11</b> - Imagem dos estudantes das turmas do 4º e 5º A.E., juntos aos funcionários e equipe diretiva realizando um pique nique no parque da Quinta da Boa Vista. Localizado no Estado do Rio de Janeiro. ....	33
<b>Figura 12</b> - Estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), junto a Professora Vivian Soares e a Gestora Gláucia em momento de vivência e plantio na Horta Pedagógica da E.E.M. Coletivo Santa Alice. ....	38
<b>Figura 13</b> - A Gestora Educacional da E.E.M. Coletivo Santa Alice aguando a Horta Pedagógica da Unidade de Ensino. ....	38

<b>Figura 14</b> - Imagens dos momentos de vivência da Gestora Educacional da E.E.M. Coletivo Santa Alice realizando a colheita de aipins e batatas-doces na Horta Pedagógica da Unidade de Ensino. ....	39
<b>Figura 15</b> - Estudante da E.E.M. Coletivo Santa Alice colocando sementes de abóbora para secar. A fim de realizar o plantio das mesmas na Horta Pedagógica da Unidade de Ensino....	39
<b>Figura 16</b> - Imagem dos estudantes junto aos Professores e Cursistas do Projeto Educação Sanitária para as Escolas Rurais – PESER no dia da formatura do Projeto. ....	40
<b>Figura 18</b> - Imagem do estudante da E.E.M. Coletivo Santa Alice brincando com um dos jogos realizados com materiais recicláveis.....	41
<b>Figura 21</b> - Grande colheita de mangas no quintal da Escola. ....	44
<b>Figura 22</b> - Início da produção de orquídea.....	44
<b>Figura 23</b> - Atividades pedagógicas – montagem das placas que foram colocadas na horta. .	45
<b>Figura 24</b> - Alimentos que as crianças receberam das colheitas na escola – quando chegam em casa produzem receitas. ....	45

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEP 402	Centro Integrado de Educação Pública Aparício Torelli
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
MEC/FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SESI	Serviço Social da Indústria
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TD	Tempo de Estudo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNB	Universidade de Brasília
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1	Lócus da Pesquisa.....	4
1.2	Problematização.....	9
1.3	Metodologia.....	10
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>12</b>
2.1	A Educação do Campo sua Historicidade e Desafios .....	12
2.2	O Resgate do Campo na Baixada Fluminense.....	19
<b>3</b>	<b>O CURRÍCULO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS.....</b>	<b>21</b>
3.1	O Trabalho Interdisciplinar na Educação do Campo.....	21
3.2	Desafios Metodológicos aos Currículos das Escolas do Campo .....	25
<b>4</b>	<b>A HORTA ESCOLAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>29</b>
4.1	Proposta Curricular que Contempla a Realidade da Unidade de Ensino .....	29
4.2	Desenvolvimento das atividades de Educação do Campo .....	36
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>7</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>52</b>
	Anexo A: Imagem da estudante Gláucia realizando roda de conversa junto aos membros dos grupos focais que envolve: Equipe Diretiva, Comunidade Escolar, Membros do Conselho Escolar e Docentes da E.E.M. Coletivo Santa Alice. ....	53
	Anexo B: Imagem da estudante Gláucia realizando entrevista com a Sra Flor (nome no qual a mesma gostou de ser chamada durante a entrevista). A mesma foi uma das primeiras moradoras do Bairro Coletivo Santa Alice e acompanhou o seu desenvolvimento e a construção da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice.....	54
	Anexo C: Imagem da estudante Gláucia realizando roda de conversa junto a três estudantes da Unidade de Ensino que fazem parte de um dos Grupos Focais dessa pesquisa. ....	55
	Anexo D: Imagem dos participantes da pesquisa e estudantes da E.E.M. Coletivo Santa Alice realizando atividades diferenciadas na parte externa da escola.....	56
	Anexo E: Parecer Consubstanciado Do CEP .....	57
<b>8</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>62</b>
	Apêndice 1 - Perguntas realizadas à comunidade escolar através de roda de conversa realizada na Unidade de Ensino. ....	63

Apêndice 2 - Perguntas realizadas junto aos pais e moradores da comunidade local através de roda de conversa realizada na Escola: .....	65
Apêndice 3 - Perguntas que foram realizadas junto aos estudantes da Escola através de roda de conversa: .....	68
Apêndice 4 - Perguntas que serão realizadas junto aos estudantes da Escola através de roda de conversa: .....	69
Apêndice 5: Referencial Curricular da Educação Infantil .....	72
Apêndice 7: Projeto Horta e Jardim na Escola: Semeando um Futuro Sustentável.....	286

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação surge em minha vida quando ainda era criança. Minha mãe (in memoriam), mesmo com poucos conhecimentos, empregada doméstica, era uma mulher sensacional que nos criou com muita dificuldade e afirmava constantemente que eu seria “alguém na vida”! A mesma me mostrou a importância da educação escolar, mesmo fazendo parte de uma família de baixo poder aquisitivo, ela dizia que eu poderia alcançar grandes objetivos.

Minha relação com a leitura e escrita foi ótima, pois os livros, gibis e a construção de grandes histórias, produzidas ao brincar de bonecas, com um quadro negro, alimentavam um sonho de ser professora. Tais condições, ao interagir com os amigos na escola, favoreceram o meu desenvolvimento e a cada dia o gosto e o amor pelas práticas educativas foram intensificados. Em 2001, iniciei o curso de Formação de Professores no CIEP 402- Aparício Torelli e concluí o curso em 2004. No decorrer do curso, em 2003, o sonho de ter minha mãe como minha madrinha de formatura foi interrompido, após o seu falecimento. E foi a partir daí que me dediquei com mais afinco para concluir o curso, na esperança de conseguir um emprego após a minha formação.

Em 2006, após a conclusão do Curso de Formação de Professores, realizei o grande sonho de ser Professora. Trabalhei em Programas de Educação de Jovens e Adultos (Brasil Alfabetizado, Confederação das Mulheres do Brasil-MEC/FNDE, Projeto Todas as Letras, Projeto Transformar SESI RJ), todos Programas mencionados foram desenvolvidos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal como Alfabetizadora Voluntária, na qual recebia uma ajuda de custo. Nesse período, construí experiências inesquecíveis no trabalho com 20 idosos e 2 jovens (analfabetos) da comunidade local. As aulas eram ministradas na sala da minha casa, que foi transformada em uma simples sala de aula, mas cercada por vivências e trocas extraordinárias junto aos estudantes. Onde tive o prazer de alfabetizar um idoso de 75 anos. Esse projeto promovia aos Jovens e Adultos aprender a partir das suas experiências cotidianas, valorizando suas raízes, inquietações e sua realidade. E assim a Educação Popular começava a fazer parte da minha história.

No período de 2007 a 2008, iniciei o meu primeiro contrato como professora na Rede Municipal de Ensino em Japeri, onde dei continuidade ao trabalho com Jovens e Adultos na Escola Municipal Professora Etiene de Oliveira. Essa experiência alimentou o desejo de tornar-me especialista em educação. Sendo assim, no ano de 2009, consegui uma bolsa de estudos de 70% do valor do curso, pelas notas altas obtidas no vestibular e ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Centro Universitário Augusto Motta. Sendo a 1ª pessoa da minha família a realizar o sonho de cursar o Ensino Superior. Fazer parte dessa Instituição de Ensino foi e é motivo de orgulho, dada a excelência de seus professores, a integridade de seus conteúdos e a formação laica e humanista, na qual o ensino não se limitava ao desenvolvimento de capacidades e transmissão de conhecimentos.

Em 2009, recebi o convite para atuar como Orientadora Pedagógica na E.M. Pastor Tasso Andrade de Oliveira, onde tive a oportunidade de conhecer educadores incríveis, os quais contribuíram significativamente para a minha práxis educacional. Nesse contato, tive a oportunidade de participar de diferentes cursos, fóruns, palestras, Formações Continuidas, debates que eram promovidos pela Prefeitura Municipal de Japeri. Mais tarde, realizei um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, com a Especialização em Gestão de Recursos Humanos, em busca de mais uma área de atuação. Mas, o meu grande desejo era ser Professora Efetiva, então, concluí a Pós-Graduação e me dediquei à realização de concursos públicos. Em 2013, recebi o melhor telegrama da minha história e realizei um dos meus maiores sonhos, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Seropédica, onde atuei por 3 anos como



Professora Docente II 40h na Escola Municipal Professora Lígia Rosa. Atuei como alfabetizadora nas turmas de 1º e 2º anos de escolaridade e guardo momentos especiais, vividos com alunos e colegas de trabalho.

Em janeiro de 2017, consegui ser remanejada para a Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, saindo de uma Escola Urbana e partindo para a Escola do Campo. Esse local, que hoje tenho o privilégio de ser Gestora Educacional Geral e reeleita por três biênios, com 100% (cem por cento) dos votos da Comunidade Escolar e Pais de estudantes matriculados. Devido a essa oportunidade, realizei outro curso de Pós-Graduação, dessa vez na minha área de atuação: Gestão Integrada-Gestão/Supervisão e Orientação pela Faculdade Internacional Signorelli. Com isso, vejo que a frase tão falada pela minha mãe se concretizou, que eu seria “alguém na vida”!

Após alguns meses atuando como Gestora Educacional, percebi a necessidade de desenvolver práticas educativas que contemplassem a realidade da educação do campo. No primeiro momento, ao observar a ampla área que há no quintal da Unidade de Ensino, senti um desejo imensurável de realizar junto aos estudantes uma horta pedagógica. Sendo assim, esse Projeto nasceu em parceria com a comunidade escolar e realizamos os primeiros passos na construção da mesma, ao perceber o interesse dos estudantes pela manutenção e preservação da nossa horta. Em parceria com o corpo docente da unidade de ensino, começamos a desenvolver atividades que possibilitassem a criação de alternativas educativas capazes de proporcionar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (estabelecimento de relação entre diferentes áreas de conhecimento). Nas quais, nesse projeto, os estudantes são estimulados a trazer mudas de hortaliças, árvores frutíferas e plantas medicinais para realizarmos o plantio. Dessa forma, foi despertado o desejo de realizar uma pesquisa exploratória, pautada na necessidade de investigar os motivos pelos quais as Escolas do Campo do Município de Seropédica não utilizam um currículo adequado que atenda à realidade na qual os alunos estão inseridos.

Assim, foram utilizadas diferentes pesquisas de campo a fim de possibilitar a utilização de diversos instrumentos que potencializem o alcance dos objetivos que serão descritos nessa dissertação, para servir de subsídio na construção de um modelo que poderá ser ampliado para as demais escolas do campo do Município de Seropédica.

A Educação deve ser vista como um potencial transformador, embora por muitas vezes seja marcada pela desigualdade, visto que é pensada a partir dos interesses das classes dominantes e motivada a atender e garantir a manutenção do *status quo*. A Educação do Campo surge para ressignificar e romper com o modelo de educação tradicional, buscando atribuir a realidade campesina numa proposta pedagógica peculiar voltada para a realidade na qual está inserida (SANTOMÉ, 2013).

Dessa forma, a Educação do Campo aponta algumas diretrizes para atuação no contexto Campo. Dentre as quais podemos destacar a participação familiar no processo educativo, adequação do calendário escolar ao calendário produtivo local (Pedagogia da Alternância), relação entre os saberes locais e a proposta pedagógica, valorização da cultura e tradições do campo. “A luta por uma Educação do Campo, passa pelo enfrentamento das várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade do campo.” (SANTOS, 2013).

Nesse contexto, a educação do campo é crucial para a sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem nessas áreas. Ela permite que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades relevantes para a sua realidade, valorizando a cultura local, a agricultura familiar e as práticas sustentáveis.

Além disso, a educação do campo desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e inclusão social, pois por muitas vezes as comunidades rurais são marginalizadas e têm menos acesso a recursos e oportunidades educacionais. Portanto, lutar por uma educação

do campo significa defender o direito dos estudantes, independentemente de sua localização geográfica, a uma educação de qualidade.

Um currículo contextualizado atua em defesa do processo educativo significativo e vinculado às diferentes realidades do campo. As Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo consideram este princípio, como é observado no seguinte trecho:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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, pautado no respeito à diversidade cultural, social e ambiental valorizando as especificidades e necessidades das comunidades rurais. (BRASIL, 2002, art. 2º).

Ao enfatizar a importância da proposta pedagógica contextualizada, o artigo reconhece que a Educação do Campo deve ser voltada para a realidade local, valorizando saberes e práticas tradicionais das comunidades rurais. Essa abordagem viabiliza uma educação mais significativa e relevante, que esteja alinhada com as demandas e desafios enfrentados pelos estudantes e suas famílias.

Por consequente, as Diretrizes Básicas das Escolas do Campo reforçam a valorização da diversidade, a contextualização, a participação e formação cidadã, na educação das comunidades rurais.

É garantido também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população Campo, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida Campo e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona Campo; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona Campo (BRASIL, 1996, p. 10).

A educação, em seu sentido democrático, tem por objetivo o acesso irrestrito ao conhecimento. O conhecimento, por sua vez, deriva da informação, sendo, porém, mais rico porque no conhecimento existem a consciência, a familiaridade e compreensão que vem com a experiência, o que possibilita que sejam realizadas identificar e fazer novas conexões, produzindo inteligência e bem-estar social (SANTOMÉ, 2013).

Ademais a Educação democrática valoriza a diversidade e respeita as diferenças individuais, buscando garantir a igualdade de oportunidades e que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou qualquer outra condição, a fim de promover a participação ativa de todos os indivíduos na construção do conhecimento. A educação democrática também incentiva a participação ativa dos estudantes no processo educacional, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e o debate de ideias.

O conhecimento é assim, gerado no decorrer da existência humana, e com a globalização socioeconômica passou a ser incentivado por conta das novas tecnologias da informação e comunicação, necessárias para a educação. Compartilhar experiências e ideias surgem da interação de pessoas que querem e novos conhecimentos. O compartilhar gera novos conhecimentos e tem uma ampla gama de discussão por pesquisadores da área (MOLINA, 2006).

Por conseguinte, para que se estabeleça essa transmissão de conhecimento, necessita-se da comunicação, pois é ela o caminho para que o conhecimento seja transmitido é ela que permite em suas diversas evoluções que o conhecimento e consequentemente a educação



fossem transmitidas. Através da comunicação as pessoas puderam compartilhar ideias, conhecimento, aproximando a todos da educação, isso porque, sabe-se que foi através da evolução dos meios de comunicação que o conhecimento pode ser levado a mais pessoas (SANTOMÉ, 2013).

Para o autor, a educação vai além de mera transmissão de conhecimento. Ela deve ser um espaço de diálogo, onde a comunicação desempenha um papel fundamental na construção e compartilhamento do conhecimento. Ao se comunicar, os indivíduos podem transmitir e receber informações de maneira eficaz. Além disso, a troca de ideias, perspectivas, os mesmos podem enriquecer seu próprio conhecimento por meio do aprendizado de outros e da exposição de diferentes pontos de vista.

Nesse sentido, a reflexão e participação dos estudantes acontece, onde os mesmos são estimulados a questionar, debater e construir seu próprio conhecimento de forma autônoma, favorecendo a participação ativa da própria aprendizagem e na vida em comunidade.

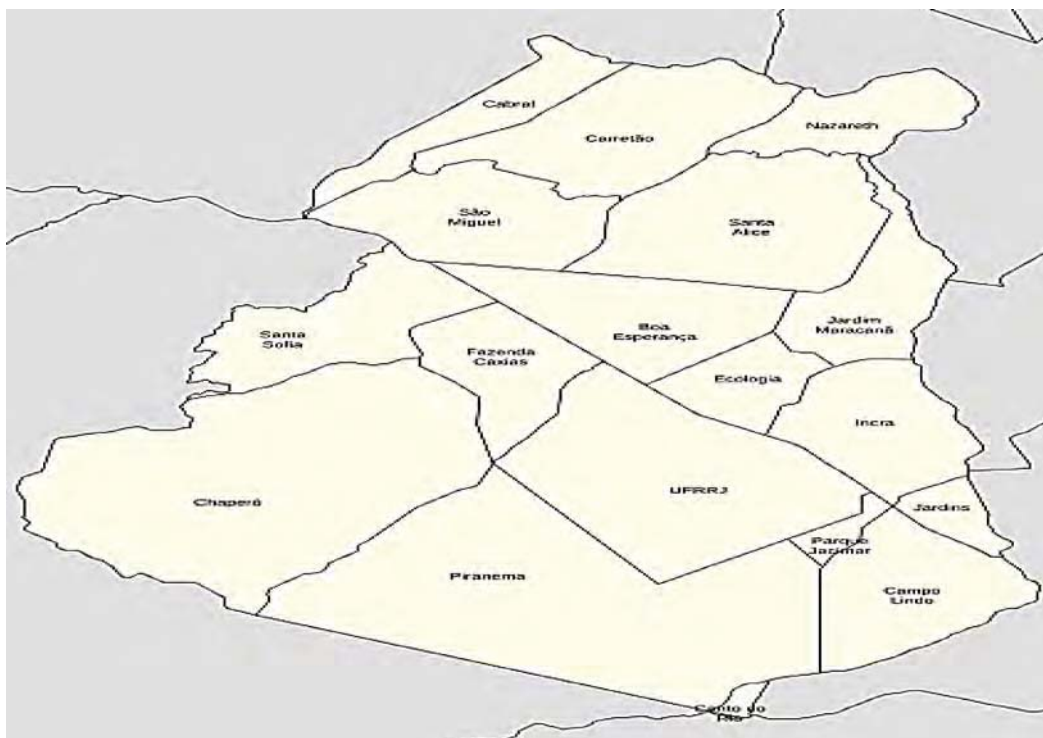
### 1.1 Lócus da Pesquisa.

Esta proposta de pesquisa tem como lócus a Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, na qual atuo como Gestora Educacional Geral. Desde 1971, a escola integrava a Rede Estadual de Ensino de Seropédica, que na época pertencia ao Município de Itaguaí. Nesse período assim como demonstra a imagem, não havia um nome pré-estabelecido e se intitulava somente por “Escola”.



**Figura 1** - Mapa do Município de Seropédica localizado no Rio de Janeiro, apresentando os municípios fronteiriços.

Fonte: Google Imagens, 2024.



**Figura 2:** Mapa do Município de Seropédica localizado no Rio de Janeiro, apresentando os Bairros existentes no mesmo.

Fonte: Google Imagens, 2024.



**Figura 3 -** Imagem da Fazenda que foi adaptada para funcionar como Escola. Na busca de alfabetizar os filhos de imigrantes japoneses produtores de goiaba e demais crianças da região. Nesse período a Escola ainda não tinha um nome cadastrado, por essa razão a placa na fotografia leva somente o nome Escola.

Fonte: Fotografia localizada durante o processo de pesquisa e incorporada ao acervo da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice em 2017.

Sendo a única Unidade Escolar do Bairro, recebeu seu nome. Em 1993, a Escola foi municipalizada, passando a integrar a Rede Municipal de Ensino de Seropédica. Nos dias

atuais, a Escola não funciona mais nessa fazenda, e está localizada na Estrada Santa Alice nº. 2.571. Bairro: Coletivo Santa Alice – Seropédica/RJ.



**Figura 4** - de um dos primeiros estudantes da E.E.M. Coletivo Santa Alice que realizou uma visita à Unidade de Ensino antes da mesma passar por reforma na sua estrutura.  
Fonte: Pessoal, 2017.



**Figura 5** - Imagem da casa que hoje está localizada no mesmo quintal aonde existia a Escola Velha, localizada no Bairro Coletivo Santa Alice que foi demolida há mais de 30 anos.  
Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2018





**Figura 6** - Imagem da frente da Escola Estadual Coletivo Santa Alice, após a pintura de conservação da mesma.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2023.



**Figura 7** - Imagens de Estudantes no terreiro da Unidade de Ensino realizando atividades propostas e brincando livremente.

Fonte: fotografia encontrada pela Gestora Educacional Gláucia Aparecida de Jesus Domingos. Acervo da E. E. M. Coletivo Santa Alice em 2017.

As vagas são ofertadas às turmas de Educação Infantil I e II e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar, que no ano de 2024 não houve procura para realização de matrículas para a turma de Educação Infantil I. Mesmo após a Comunidade local e os funcionários da escola se esforçarem em busca de estudantes residentes no Bairro Coletivo, foi constatado que havia somente 1 criança com faixa etária de 4 anos de idade completos e a mesma está matriculada na escola do bairro vizinho, visto que sua mãe está trabalhando na mesma escola.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDBEN) no Art. 6º, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. Mas, devido à falta de procura para realização de matrículas na Educação Infantil I, a Unidade de Ensino não conseguiu manter esta turma aberta.

A organização ocorre de forma Multisseriada, devido ao pequeno quantitativo de alunos matriculados. Esse cenário favorece uma maior proximidade dos docentes com a realidade de seus alunos e comunidade local, potenciando a construção e fortalecimento de vínculos afetivos, culturais e políticos entre professor-aluno e escola-comunidade, o que configura um dos princípios da Educação do Campo. Diferentes pesquisadores postulam, desta forma, que escolas localizadas nas áreas rurais podem favorecer a formação individual e para o coletivo (ARROYO, 2010).

O local onde a U.E. está inserida é caracterizado por condições precárias de acesso ao centro da cidade, sobretudo porque não há transporte coletivo urbano, para favorecer o deslocamento diário dos moradores do bairro. Numa realidade onde grande parcela da população local não possui veículo particular.

Dessa forma, faz-se necessário percorrer cerca de 5 Km de caminhada para chegar à Avenida Presidente Dutra (única via de acesso ao Bairro). A falta de abastecimento d'água é frequente, a iluminação pública não é suficiente. Ressalte-se que a UE está localizada em uma comunidade vulnerável socioeconomicamente, onde os responsáveis pelos alunos na sua grande maioria vivem da agricultura local, familiar, e possuem um baixo nível de escolaridade. Em 07 de Julho de 2018, a escola foi reinaugurada após passar por uma grande reforma necessária, visto que até então as salas de aula eram divididas por estantes e, após reforma, receberam divisórias em *drywall* e alvenaria. O telhado apresentava péssimas condições, fatores esses que dificultavam o desenvolvimento das aulas.

A Equipe Administrativa é formada pela Gestora Educacional, não há Diretor Adjunto. 1 Coordenadora, 1 Administrativo. Já o Corpo Docente é formado por 3 Professoras Regentes, 1 Professora de Educação Física, 1 Professor de Música e 1 Oficineira de Informática, que atendem as turmas Multisseriadas em horários distintos. A Equipe de Apoio é constituída por 1 Cozinheira, 1 Inspetor de alunos e 1 Zelador Escolar. Assim como expõe o quadro abaixo, há um quantitativo pequeno de alunos matriculados, somente 15 alunos são moradores do bairro e os demais são moradores do bairro vizinho denominado Jardim Maracanã.

**Quadro 1** - Quadro de números de alunos por turma em 2023:

ANO	TURMA	Nº DE ALUNOS
Ed. Infantil I	A	02
Ed. Infantil II	A	05
Ensino Fund. 1º ano	101	06
Ensino Fund. 2º ano	201	04
Ensino Fund. 3º ano	301	04

Ensino Fund. 4º ano	401	02
Ensino Fund. 5º ano	501	04

Total: **27** alunos matriculados no ano letivo de 2023. Fonte: Arquivos da autora.

Quanto às características físicas da Unidade de Ensino, a escola funciona em único piso. Possui salas arejadas e iluminadas. É uma escola de pequeno porte, composta por três salas de aula, possui um pátio amplo sem cobertura. Funcionando em período integral e atualmente de acordo com o parecer da equipe de Orientação Educacional, a Unidade de Ensino necessita da execução de aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática em contraturno, visto que o desenvolvimento das duas áreas se completa, sendo imprescindíveis na formação discente.

A Unidade Escolar proporciona aos educandos algumas atividades que permitem lazer, cultura, festas e culminância dos Projetos e Subprojetos, procurando assim ampliar o universo cultural estudantil, já que os alunos não têm acesso fácil a praças, parques, piscina, cinemas, teatro e outras formas de lazer. Nesse sentido, Almeida (2022) reforça que:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2022).

As salas de aula possuem metragem padronizada e adequada para o quantitativo de alunos. Mas, há a necessidade de construir uma sala de Professores, visto que esse espaço está sendo utilizado como depósito e dividido por armários para que os Professores tenham um espaço, ainda que pequeno, para a realização do Planejamento e Tempo de Estudos (T.D.) garantido pelo Regimento Escolar. Vale ressaltar que o refeitório também comporta o quantitativo de alunos. A escola possui 03 banheiros com vaso sanitário e pia com lavatório. A secretaria funciona com atendimento ao público, sendo um espaço compartilhado pela Diretoria e Coordenação. Possui ainda um espaço amplo que é utilizado para jogos, brincadeiras, Ed. Física, festas, culminâncias, produzidas pela escola.

De acordo com a sua proposta pedagógica, A Escola tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias. Tem o propósito de fortalecer nos discentes, a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança. Deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

## 1.2 Problemática

A Unidade de Ensino atende ao currículo unificado para todas as Escolas do município de Seropédica-RJ, tanto as rurais quanto as urbanas. Entretanto, as especificidades no contexto Campo não são atendidas nesse currículo, o que não condiz com a configuração de uma escola do campo, uma vez que é imprescindível que promova práticas educativas que estejam vinculadas a realidade dos discentes, com vivências junto à terra, experimentando e desenvolvendo práticas educativas que favoreçam o seu desenvolvimento, sobretudo amparadas nos princípios da agroecologia e na valorização da comunidade local.

Nesse processo formativo é importante refletir sobre o currículo como um conjunto de conhecimentos educacionais, elaborado coletivamente, em parceria com a Secretária



Municipal de Educação, equipe diretiva, corpo docente de forma democrática, respeitando a diversidade, abarcando valores, e que seja bem estruturado e significativo.

É o currículo escolar que permite uma melhor organização dos conteúdos e das atividades a serem trabalhadas pelo docente de forma ética e democrática. Desde então, deve-se haver o entendimento por parte daqueles que compõem a equipe escolar, que o currículo vai além da compreensão de disciplinas isoladas, de conteúdos, conhecimentos passivos e fragmentados (OLIVEIRA, 2017).

Esta proposta de dissertação teve a finalidade de contribuir para acrescentar melhorias ainda necessárias, a fim de favorecer uma educação pautada nos valores humanos, no princípio da autonomia, da ética e do respeito mútuo, através da adequação de um currículo que favoreça o melhor desempenho dos alunos de forma democrática e participativa.

Entendendo também que a Gestão Escolar é um ato político, pois implica na tomada de decisões que favoreçam a coletividade, envolvendo a Comunidade Escolar (professores e profissionais que atuam na escola, discentes, pais e/ou responsáveis). No entanto, a construção de um currículo pautado na realidade, com a finalidade de favorecer a articulação de todos os envolvidos com a realidade educacional, precisará atender aos princípios e participação efetiva do Gestor Escolar, a fim de assegurar a educação e favorecer a qualidade do ensino, como um direito garantido ao educando. Esse trabalho formativo conjunto pode contribuir para a formação de um cidadão consciente do seu papel na sociedade.

As histórias de vida dos educandos e educadores são ressignificadas e entendidas como eixo central da proposta emancipadora da escola. Na prática, essas demandas vão se fortalecendo, a partir do momento que os sujeitos do campo escrevem suas próprias histórias evidentemente valorizadas (SANTOS, 2017).

Corroborando com o pensamento Freiriano, a emancipação do sujeito exige romper com as práticas tradicionais de ensino, criando educadores para um novo tempo, com práticas embasadas no diálogo, criando cidadãos atuantes, visto que as pessoas estão em um processo de evolução constante. Torna-se impossível manter uma metodologia estática, sem a valorização da individualidade e da diversidade em uma realidade em que os estímulos são totalmente voltados ao dinamismo.

Com essa perspectiva, foram construídos objetivos que permitissem aprofundar, discutir e refletir sobre a realidade escolar, tendo como motivadora a finalidade que orientou a construção dessa pesquisa. Como objetivo geral buscou-se analisar o currículo vigente da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, localizada no município de Seropédica-RJ, e apresentar uma proposta de readequação curricular a fim de alinhá-lo à realidade de uma Escola do Campo, estimulando a vivência e valorização da cultura campestre. Para a consecução desse objetivo foram delineados como objetivos específicos: a) investigar a realidade da Comunidade Campestre que integra o contexto escolar; b) analisar o currículo vigente verificando a sua aplicabilidade na Educação do Campo; c) analisar a atuação do planejamento estratégico didático-pedagógico da gestão escolar junto à Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Professores; e d) Elaborar proposta de readequação curricular que atenda aos princípios estruturantes da Educação do Campo.

### **1.3 Metodologia**

O percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa foi ancorado nas premissas da Pesquisa Participante, que preconizam o envolvimento do pesquisador com a realidade estudada, de modo que pesquisar é participar (BRANDÃO, 1984). Ao trazer à discussão a pesquisa participante, entendendo-a como decorrente da educação popular e,

portanto, diferentemente da sua utilização por setores ligados a interesses mercadológicos/empresariais, Brandão (2018, p 17) destaca que

Em uma dimensão uma pesquisa é adjetivamente “participante” porque dela participam – no todo de seu acontecer ou em alguns momentos dele – pessoas da comunidade, do grupo social ou de movimento pesquisado. Ou em nome de quem se pesquisa algum contexto – histórico, cultural, pedagógico, etc. - da realidade social. Em uma outra dimensão, uma pesquisa é substantivamente participante porque ela, a própria investigação, em todos os seus segmentos e para todos os seus efeitos participa como um momento de um processo de ações emancipadoras originadas de algum segmento social efetivamente popular.

Em se tratando de uma pesquisa cujo lócus é uma escola do campo, e fiel às origens da Educação do Campo que surge a partir da luta dos movimentos sociais do campo, torna-se fundamental a utilização de uma metodologia que viabilize um trabalho interativo, pedagógico e político, na mesma direção de uma ação de educação popular, em sua dimensão mais ampla e mais freirianamente radical, como destaca Brandão no texto supracitado. Neste sentido, a técnica da Observação Participante acompanhou todo o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a pesquisadora, enquanto parte do contexto de observação, estabeleceu uma relação face a face com os observados. Sendo assim, é possível verificar que mudanças podem ser necessárias ao longo do trabalho, a partir da maior interação entre a pesquisadora e os sujeitos participantes.

Para dar suporte ao processo de pesquisa, no primeiro momento, foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica e uma Análise Documental, a fim de investigar a concepção e princípios que norteiam a Educação do Campo no Brasil, para então estabelecer um parâmetro de análise dos documentos e Políticas Públicas que orientam as ações pedagógicas da Unidade Escolar, que são: o Currículo vigente, o Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Plano Municipal de Educação, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Curricular Comum, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos afins.

Em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 Docentes da Unidade de Ensino, e 2 Integrantes da Equipe Diretiva da Unidade Escolar, para investigar os pontos de convergência e divergência entre a prática pedagógica e realidade local. Para Otávio Cruz Neto (2001, p. 57), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Para o levantamento de informações sobre a realidade local, foram realizadas entrevistas no formato de grupos focais com os responsáveis pelos estudantes, 3 membros da Comunidade Local, e 3 Estudantes devidamente matriculados na Unidade de Ensino com idade entre 8 e 9 anos. Segundo Oliveira e Freitas (1998, n.p.):

Os grupos focais possuem destaque na pesquisa qualitativa porque propiciam riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponível quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes.

Todo esse processo ocorreu amparado pelos procedimentos éticos necessários ao desenvolvimento de pesquisa com seres humanos, utilizados os instrumentos validados pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFRRJ.



## 2 A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO

### 2.1 A Educação do Campo sua Historicidade e Desafios

Cerca de 70% da população brasileira até meados do século XX habitava no campo, mas as terras e a concentração de capital estavam nas mãos dos detentores de grandes plantações voltadas para os mercados internacionais, onde as relações estabelecidas eram de capital trabalho.

O processo de reflexão e reconhecimento da necessidade de construir uma Educação Básica do Campo voltada para o movimento sociocultural de humanização, nasceu em 1997, através das discussões iniciadas pela I Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo. A metodologia de trabalho, estabeleceu neste encontro eixos norteadores com temáticas e grupos de trabalho distintos com a necessidade de discutir e investigar as peculiaridades do campesinato.

Em julho de 1997, em Brasília, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (I ENERA), organizada pela Universidade de Brasília - UNB, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse evento é considerado um grande marco em favor de construir uma Educação do Campo enxertada de conteúdos e metodologias que estejam conforme a realidade campesina e favorecer um espaço reflexivo de excelência para mobilidade social, levantando bandeiras da Educação do Campo. “A educação básica do campo é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer e é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer” (KOLLING, *et al.*, 1998).

Em 1988, realizou-se em Goiânia/GO, a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, organizada pelo mesmo grupo de instituições, onde foram reafirmadas as constatações do I ENERA e, a partir dela, muitas reflexões e propostas foram encaminhando para a construção de uma proposta consistente para a instalação de uma Educação do Campo que se contrapõe à educação Campo que vinha sendo oferecida até então.

Segundo o Relatório da I Conferência (1988).

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Relatório da I Conferência).

Vários eventos e estudos foram desenvolvidos após essa Conferência, permitindo que fossem sendo elaboradas as bases para uma política de Educação do Campo, configurando-se em documentos legais que foram aprovados em nível nacional. Stein *et al.* (2012) destacam dentre as iniciativas governamentais: a) a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica- CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; b) a instituição pelo Ministério da Educação- MEC, em 2023, de um Grupo Permanente de Trabalho com a finalidade de tratar de questões da educação do campo; c) criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. (STEIN *et al.*, 2012).

Independentemente das iniciativas e os esforços realizados por essas entidades, para a consolidação do trabalho desenvolvido na Educação do Campo, entendo que ainda necessitam de um enfoque a ser atribuído, um novo olhar onde a valorização do estudante, sua história e o resgate da sua identidade sejam reconhecidos como fatores importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso porque esse modelo educacional perpassou por práticas excludentes de silenciamento, onde a educação era desenvolvida através de um sistema de ensino tradicional, não reconhecendo e valorizando seus saberes, histórias, vivências e cultura. Uma educação construída meramente fora da realidade do educando. A Educação do Campo nasce através de um grupo de pessoas que estavam trabalhando no setor da Educação do Movimento sem Terra (MST), que, ao começar a estudar a Educação Campo, perceberam que ainda que houvesse uma proposta pedagógica criada pelo governo, coexistia uma forte influência pelas classes dominantes de riquezas que ofereciam espaços com pouca estrutura para pessoas que trabalhavam em suas propriedades. Essas aulas eram desenvolvidas em condições mínimas de infraestrutura.

Conforme apontam Simoni e Santos (2023, n.p.):

Nesse ínterim, é interessante analisar o campesinato brasileiro à luz do processo de formação, afirmação e ressignificação de identidades, processo esse submetido a dinâmicas sociais, econômicas, políticas e territoriais que estão, por via de regra, fora do controle das populações e comunidades nele inseridas. É em função dessas dinâmicas que se manifestam (ou se ocultam) as afirmações identitárias e as lutas por reconhecimento, por direitos pela terra.

Muitas pessoas confundem o significado de “Educação Campo” e “Educação do Campo”, dessa forma, cabe ressaltar que há uma diferença relevante entre ambas. Conceituando a Educação Campo, podemos defini-la como toda relação de educação formal ou não formal que ocorre nos territórios rurais, que se reproduz por meio do agronegócio. Em cada região do país esse conceito de relação Campo para o Brasil não está de acordo com a realidade do país.

Molina (2006) Afirma que:

As portas do Estado e do MEC em particular, que sempre estiveram com as maçanetas trancadas, ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas. São amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam, de funcionários com pensamentos arraigados, de falta de profissionais em quantidade e formação adequada. Eis que essa máquina sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo.

Um dos primeiros desafios enfrentados no contexto da discussão apresentada é justamente compreender o significado de Educação do Campo e Educação Campo. A diferença entre elas se dá nas práticas pedagógicas, gestão educacional e políticas educacionais. A Educação do Campo se origina dos movimentos sociais, das lutas dos trabalhadores do campo. Diferente da Educação Campo, que é um projeto do sistema capitalista, para manter a hegemonia da Educação numa perspectiva dualista, que é de classe do campo que se reverbera por meio do agronegócio.

Compreender essa diferença é fundamental para buscar a melhoria, visto que, conforme observa-se nesta pesquisa, a Educação do Campo deve ser horizontalizada, para que seja respeitada também a forma como o trabalhador Campo produz. Desse modo, deve prescindir de um currículo que valorize a realidade do aluno, e a formação de professores voltada para o atendimento aos sujeitos camponeses (SANTOS et al., 2020).

As dificuldades encontradas para o desenvolvimento de uma Educação no Campo são pertinentes na atualidade, visto que há a necessidade de um repensar em políticas públicas de construção de um sistema educativo, que rompa com as amarras de um sistema impositivo e capitalista. “Criando processos em que o conhecimento é construído a partir de práticas, em permanente diálogo e confronto com as teorias já sistematizadas.” (CASTAGNA, 2006).

Nesse sentido, entende-se que no ambiente escolar, por vezes dentro da escola regular do Campo, deparamo-nos com práticas excludentes, onde em determinadas localidades o educando necessita enfrentar grandes desafios para manter-se no ambiente escolar, tais como: longas caminhadas para chegar até a escola mais próxima da sua residência, pelo fato do transporte escolar só circular até um determinado trecho, deixando assim de garantir ao estudante da escola do campo o direito do educando ao transporte escolar.

De acordo com o Decreto Nº 1175/2016 / Art. 4º e 7º -

O serviço de transporte escolar deve ser adequado, atendendo plenamente aos usuários, nos termos deste regulamento e sem prejuízo de outras exigências expressas no processo licitatório e nas normas pertinentes. O benefício do transporte escolar é garantido aos usuários de área Campo, residentes em moradias localizadas distantes das suas respectivas escolas (SEROPÉDICA, 2016).

Observa-se que o poder público por muitas vezes fere a Lei, eximindo-se da sua responsabilidade. Nesse contexto, percebemos também que há necessidade de desenvolver formações continuadas, cursos e palestras, que poderiam ser ofertados aos profissionais da educação de campo, mas de uma forma muito excludente ainda vivenciamos poucos debates desenvolvidos pelo sistema de ensino acerca da temática Educação no Campo. Assim, nos deparamos ao entrarmos nas escolas com alunos desestimulados a dar continuidade aos estudos e educadores que estão no campo, mas por muitas vezes não desenvolvem práticas de ensino que valorizem o campo.

No que tange a contextualização do fenômeno social da Educação no Campo, compreende-se que a sociedade contemporânea é construída com base em um processo histórico de relações humanas. São regras, valores, normas que ao longo do tempo vão sendo constituídas. A escola como parte incontestável dessa sociedade tem participação nessa mudança. A diferença é inerente ao ser humano. A diversidade é inquestionável. Pensar na e sobre ela é considerar o outro, principalmente a relação entre eles. Pensar a diversidade é pensar na convivência (SANTOS et al., 2020).

Infelizmente o sistema educacional tem enfrentado sérios problemas, aplicando conteúdos que muitas vezes são conteúdos que não tem relação com o seu dia-a-dia e através disso, muitos alunos não despertam o interesse em aprender, principalmente aqueles que enfrentam alguma dificuldade de aprendizado, e acabam desistindo de acreditar em seu potencial, fazendo assim uma impossível aprendizagem (RODRIGUES et al., 2021).

No sentido das mazelas sociais que permeiam a sociedade brasileira contemporânea, surge um outro fenômeno consequente e grave, a exclusão social. A exclusão social se apresenta como uma realidade complexa e acarreta inúmeros problemas, dos quais o aumento da população em situação de rua caracteriza a atualidade brasileira (CARVALHO E SANTOS, 2023).

Questiona-se o fenômeno da desigualdade social, se estaria relacionado à estrutura da sociedade capitalista e possui uma multiplicidade de fatores de natureza imediata que o determinam. Nesse sentido, tal fenômeno seria característico da sociedade contemporânea brasileira, uma de suas dimensões conflitivas (RODRIGUES et al., 2021).

A sociedade contemporânea, pode ser compreendida enquanto expressão do sistema capitalista de produção, que se mostra pleno em contradições sociais, diante do avanço tecnológico que o caracteriza. A realidade social contemporânea parte da desigualdade e gera,



por fim o fenômeno da pobreza extrema, que se mostra como contexto do surgimento da população em situação de rua. Cabe a Educação enquanto fenômeno social, refletir sobre essas questões e propor soluções e ações que minimizem as mazelas sociais consequentes da desigualdade e da exclusão econômica e social (SANTOS E SILVA, 2016).

No modelo de sociedade capitalista, o trabalho funciona como eixo principal das relações sociais, e é compreendido como base da produção da riqueza. Considerando esse contexto, o autor cita que Marx propõe, através do Materialismo Histórico, que os homens não seriam meros seres contemplativos do mundo ou apenas produtos do meio, mas também produtores da História (SANTOS E SILVA, 2016).

Sendo assim, é colocado pelo autor que o modo de produção capitalista é determinado por inúmeras contradições, sendo que elas se dão essencialmente no plano das classes sociais, sendo estas são a burguesia, caracterizada como classe detentora dos meios de produção e, portanto, dominante; e o proletariado, que tem como única riqueza o seu trabalho, tendo que o vender para sobreviver.

Inúmeros foram os movimentos de trabalhadores que se organizaram como força de transformação social. A classe operária, sob o cativeiro ou em liberdade, estava presente ao seu próprio fazer-se, realçando com isso que estamos diante de um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos seus condicionamentos. Faz-se necessário identificar os nomes, valores, estratégias, as iniciativas e tendências dos trabalhadores, ou dos integrantes das classes chamadas de operárias, subalternas ou perigosas (CARVALHO E SANTOS, 2023).

A relação entre poder político e força de trabalho foi amplamente discutida por Marx; o trabalho é o caráter específico que aparece no valor da mercadoria, e confere à mercadoria a propriedade que transita em todos entendimentos de valor que ela possa ter: que é a de serem produtos do trabalho. “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1983). Esse controle exercido de maneira direta sobre a sociedade, sobre a classe trabalhadora, é a plena definição do poder político.

É imprescindível compreender as políticas públicas de educação inclusiva, observando seu surgimento, diretrizes, avanços e desafios, é uma das tarefas que devem ser realizadas. Vimos que o surgimento da Educação do Campo se dá no primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, mas se transforma em uma política pública, com as diretrizes operacionais, em 2002 (SANTOS E SILVA, 2016).

Desde a década de 1990, movimentos sociais vêm se articulando para debater questões educacionais. A pesquisa realizada por Santos e Silva (2016) aponta que, entre os principais ganhos dessa política de Educação do Campo, estão ações relacionadas à conquista de espaços públicos de luta, divulgação das experiências em cursos específicos e programas, inserção na agenda política e normativa do país com resoluções e decretos específicos.

Além disso, destacam-se a produção acadêmico-científica de natureza coletiva, a organização curricular diferenciada, a flexibilização do calendário escolar, o ano letivo estruturado independente do ano civil e os espaços de aprendizagem que vão além da sala de aula, e contemplam também a vida no campo, a família, a convivência social, a cultura, o lazer e os movimentos sociais. Para as pesquisadoras, a organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos e a alternância regular de períodos de estudos também representaram um avanço.

No que concerne as Políticas Públicas em Educação do Campo, observa-se que possuem uma natureza própria, na qual, a vida do campo se fizesse presente em sua diversidade cultural e estabeleceu o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo. O principal objetivo de se analisar criticamente as políticas públicas em educação

consiste em contextualizar historicamente a questão para que se possa compor um cenário atual em que seja possível se desenvolver projetos eficientes e que se coadunem com as reais necessidades (SANTOS E SILVA, 2016).

Em resumo, as políticas públicas direcionadas a educação consistem em iniciativas governamentais para tentar sanar dificuldades, resolver problemas e desenvolver análises que também criem novas possibilidades educativas, sempre se relacionando com as necessidades sociais contemporâneas.

Nas duas últimas décadas os problemas sociais se intensificaram no Brasil. Novos paradigmas emergem como necessidades imperantes de transformação do cenário social conturbado. Sendo assim, o setor da Educação, como segmento em que as ações se refletem profundamente na sociedade, deve adotar uma prática gerencial apropriada capaz de alterar esse quadro preocupante, consequência da história do desenvolvimento sócio-político econômico do país, possibilitando, assim, melhor desempenho com maior produtividade, e melhores resultados sociais e de desenvolvimento humano (SANTOS E SILVA, 2016).

Ao se refletir sobre as políticas públicas em educação percebe-se que quanto a primeira premissa da análise, pode-se observar três conceitos-chaves: política; pública; e educação. As Políticas Públicas são um conjunto de decisões, planos, metas e ações governamentais, seja a nível nacional, estadual ou municipal, voltadas para a resolução de problemas de interesse público, que podem ser específicos, como a construção de uma ponte ou gerais, como melhores condições na saúde pública.

As políticas públicas em educação nada mais são do que os planos e projetos desenvolvidos e direcionados a educação, como melhoria e desenvolvimento, mas também como soluções de problemas sociais relacionados.

São as políticas públicas em educação quem determinam em que direção devem ir instituições de ensino de todo país, desde códigos de conduta escolar, quanto conteúdos e abrangências disciplinares.

As políticas públicas de educação assumem como pressuposto que a educação é um direito de todos os indivíduos, indiscriminadamente, contribuindo para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana. A democratização da educação é um dos principais objetivos das políticas públicas educacionais.

Devendo, para isso, as escolas contemplarem, em seus projetos pedagógicos, o atendimento a diversidade, atentando para, dentre outros aspectos, a superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e à aprendizagem, presentes no cotidiano escolar e da dicotomia ainda existente entre escolas comuns e especiais.

Para que exista uma adequação entre as políticas públicas planejadas para a educação no Brasil e também para que elas se mostrem eficientes, faz-se necessário um programa adequado de formação de professores, para que esses estejam aptos a identificar oportunidades de inclusão e que seja capaz de uma correta interpretação das necessidades da sociedade, representada pelo aluno enquanto indivíduo social.

Aspectos como, formação ampla para professores, estrutura física escolar preparada, integração entre os diversos profissionais envolvidos, como professores, psicólogos, psicopedagogos, tudo isso se faz necessário estar presente para que a inclusão deixe de ser um conceito teórico desenvolvido por cientistas sociais mais preocupados em provar suas teorias do que em ajudar verdadeiramente alunos com necessidades especiais, e passe a ser uma realidade objetiva e visível para todos.

É claro que a inclusão enquanto fenômeno social se apresenta como um conceito amplo e complexo, e que não se restringe a uma área do conhecimento apenas. Quanto a Educação, a inclusão se manifesta como a consciência de que todos, indiscriminadamente, devem ter acesso ao saber, e estar inserido em uma sociedade, fazer parte integralmente desse organismo social, exige que esse requisito intransferível seja cumprido.

As dificuldades mais comuns estão relacionadas a imagem idealizada de uma sala de aula homogênea, sem diferenças não corresponde de maneira alguma à realidade da sociedade e sim a uma ideologia autoritária que vai destruindo e segregando o que não é dominante.

Descobrir esta educação atenta aos direitos humanos e que coincide com a legislação referida, como a Declaração de Salamanca, o Fórum Mundial de Educação do Senegal, Dakar, também a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirmam que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

No início do século XXI, o Plano Nacional de Educação (2001) veio afirmar, entre outras metas: o desenvolvimento e ampliação de programas educacionais nos municípios; parceria com as áreas de saúde e assistência social; prevenção nas áreas visual e auditiva; a generalização do atendimento do ensino infantil e fundamental; o atendimento na rede regular de ensino ou em classes e escolas especiais; formação continuada do professor, etc. Ferreira e Ferreira (2004) destacam as críticas que o Plano Nacional de Educação de 2001 sofreu da parte de alguns cientistas da educação, por retirarem a ênfase da provisão de educação preferencial em classe regular de ensino e enfatizar o atendimento a estes alunos com necessidades educativas especiais a possibilidade de escolas ou classes especiais. A crítica se volta, portanto, a uma tendência de privatização das vagas na educação especial, já que dados revelam que mais de 60% das vagas se encontram na rede privada de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica ressaltam uma mudança de mentalidade que assume como princípio o direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da cidadania. Propõe, desse modo, uma série de mecanismos para inserir o aluno com necessidades especiais no sistema educacional e conseqüentemente no exercício da cidadania na sociedade. Para tal, descreve formas de atendimentos, ações necessárias para adaptação do currículo, modos de avaliação, entre outros.

O ideário de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa concepção filosófica que reconhece e valoriza a diversidade como característica constitutiva da sociedade. Partindo deste pressuposto e tendo diante dos olhos o cenário ético da Declaração dos Direitos Universais do Homem, defende o acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (CARVALHO E SANTOS, 2023).

A escola, neste cenário, é o local privilegiado para o desenvolvimento de uma postura inclusiva. O conceito de escola inclusiva implica em uma nova postura da escola regular, buscando ações que busquem incluir esses estudantes. (BRASIL, 2001).

Ao contrário a escola deve ser um instrumento de transformação social. Por isso, urge perceber que incluir, geralmente, aparece como sinônimo de abranger, compreender, somar, inserir. Esta é a principal razão das crianças irem para a escola é que vão encontrar na escola um microcosmo social, no qual poderão compartilhar o conhecimento e a experiência com o diferente, preparando-o para o convívio com uma sociedade cada vez mais plural (CARVALHO E SANTOS, 2023).

A Educação do Campo surge, dessa forma, como contrapartida para o modelo tradicional de educação na tentativa de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. É através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

Enquanto anteriormente os modelos educativos eram pensados exclusivamente pelos educadores tradicionais, isto é, pessoas com formações para isso, as novas propostas compreendem a importância da inclusão da população nas discussões sobre educação. Por meio do diálogo entre educadores e produtores se estabelecem diretrizes que passam a



aproximar a realidade campesina da proposta escolar e seu modelo de ensino (CARVALHO E SANTOS, 2023).

Assim, já como proposta particular de ensino, as discussões da Educação do Campo vão elaborar proposições e diretrizes para a atuação no contexto Campo. As principais características são: Participação familiar no processo educativo: valorização da comunidade Campo como pessoas construtoras de conhecimento, em especial o prático e produtivo; Pedagogia da alternância, ou seja, o respeito ao calendário produtivo local: adequação e organização das atividades escolares e educativas ao planejamento dos produtores locais, buscando promover experiências práticas e teóricas de aprendizagem. Vínculo dos saberes locais com a proposta pedagógica formal: estabelecimento de instrumentos didáticos e práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre o local-específico e o científico. Reconhecimento dos valores e tradições rurais: contemplar no projeto pedagógico a identidade Campo e fomentar ações de valorização cultural do contexto campesino.

Diante de um contexto historicamente complexo para a população Campo e de desigualdades na educação, emergem propostas de educação específicas que buscam romper com esta dinâmica pela valorização local. A Educação do Campo não se reduz a uma proposta pedagógica, mas a um conjunto de ações com impactos educacionais, culturais e produtivos, sendo a valorização tradicional o principal eixo de atuação.

Porém, novos desafios surgem conforme se desenvolve a sociedade. Outras reflexões devem estar presentes a partir de então: qual é a interferência das novas tecnologias de comunicação em populações tradicionais do campo? Como promover formação específica para a população? Como lidar com a expansão dos latifúndios em detrimento das pequenas propriedades?

São perguntas que vão suscitando cada vez mais reflexões sobre as propostas de Educação do Campo e instigando estes conhecimentos complexos para relacionar com as demandas da realidade Campo.

É possível assim compreender que a educação no meio Campo, no Brasil, ainda tem muito a desenvolver. A falta de políticas educacionais voltadas para esse fim caracteriza a desvalorização do homem do campo, estabelecendo uma vida limitada aos seus filhos. São grandes as dificuldades encontradas pelas trilhas por onde passam as crianças e jovens desse meio, que procuram adquirir conhecimentos, mas também um lugar para conviver com pessoas da mesma idade, ampliando suas relações sociais (CARVALHO E SANTOS, 2023).

Estudos realizados nas últimas décadas indicam que o insucesso nesse meio de educação atinge os 40%, além de ter 70% dos alunos em séries incompatíveis com as idades. As escolas do campo normalmente são compostas de apenas uma sala de aula, tendo que se desenvolver um trabalho de sala multisseriada, com mistura de idades e de conteúdos. Sem contar na estrutura dos prédios, muitos deles ainda de taipa, madeira, alvenaria, sem iluminação e circulação de ar adequadas, faltando carteiras e outros materiais (CARVALHO E SANTOS, 2023).

Os currículos geralmente não são interessantes, não atraem os estudantes, pois fogem à realidade de suas vidas e não adianta incutir a cultura da cidade aos mesmos. Pelo contrário, esses devem ser adaptados à realidade local, valorizando aquilo que faz parte da vida dos alunos e de suas famílias. Os calendários também devem ser adaptados, pois o período de férias coincide com a colheita das safras, o que causa o afastamento de muitos alunos, que precisam ajudar seus pais.

Nas faculdades, não temos formação específica que aborde a estrutura de salas multisseriadas, gerando outro ponto controverso nas escolas do campo. Os profissionais que atuam dessa forma buscam alternativas por serem apaixonados pelo processo de ensinar e aprender, mas não contam com apoio das secretarias municipais, muitas vezes adquirindo materiais com recursos próprios.

Por mais que o Estado desenvolva campanhas de qualificação profissional, construção de novas escolas rurais, como as escolas-núcleo, que possuem uma estrutura melhor, essas se localizam em distintas regiões rurais, ocasionando o problema do transporte, além dos ônibus velhos, sem reparos, sem cintos de segurança, e da falta de verba para o seu abastecimento; pois muitas vezes tais problemas não são solucionados pelo governo municipal. Vemos que os investimentos são baixos, carecendo de maior dedicação, olhares mais voltados para as verdadeiras necessidades dessa população (CARVALHO E SANTOS, 2023).

## **2.2 O Resgate do Campo na Baixada Fluminense**

Compreender o currículo da educação do Campo como um projeto de classe camponesa e de política pública, requer os fundamentos do materialismo histórico e dialético para a reflexão, pois tal compreensão da educação resulta das contradições dos processos advindos de uma sociedade baseada no antagonismo de classes. que provoca luta de classes e polêmicas na sociedade e nos projetos educacionais.

A dialética como método de análise e compreensão da realidade enfatiza as contradições e a mediação como categorias para compreender a realidade social, econômica, política e educacional do capitalismo, um regime de produção com características de conflito e luta de classes, modelo de produção e educação. A relação entre a pedagogia dos movimentos sociais e o conceito de educação libertadora está na vanguarda do diálogo como os objetivos e expectativas educacionais dos pesquisadores da educação Campo para as questões rurais, especialmente no que diz respeito às questões de luta pela vida do campo. Humanizar a educação em termos de emancipação e liberdade.

Com base nisso, pode-se compreender que a identidade da educação do campo precisa ser construída a partir da cultura produzida pelas relações mediadas pelo trabalho de acordo com a produção material e cultural da existência humana. Isso porque se baseia no princípio de que a educação do campo visa interpretar a realidade para criar conhecimentos emancipatórios que garantam verdadeiramente a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo e no entorno e a persistência da juventude no valor.

A questão não é se você é Campo ou não, como já foi indicado. Isto pode ser constatado se considerarmos que existem atualmente diversas escolas em áreas rurais que não se reconhecem como escolas do campo. A escola do campo está significativamente relacionada com a identidade dos sujeitos rurais, sujeitos que se movem e se formam na luta pela terra, pela reforma agrária e por um novo projeto social. “A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2011, p. 24).

É importante sublinhar que toda prática pedagógica deve basear-se numa visão do mundo e da pessoa que se pretende formar. O objetivo da educação do campo em seu projeto educativo é formar um sujeito que não seja estático, mas pelo contrário, esteja sempre em movimento, pois é coletivo.

Para Caldart (2000, p. 45), “O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”.

Em 1999, um grupo de pesquisadores começou a estudar áreas rurais no estado do Rio de Janeiro. Uma das unidades selecionadas foi Cachoeira Grande, assentamento de responsabilidade do governo do estado, localizado às margens da estrada Andorinha que liga Piabetá a Magé.

Em 2004, foi lançada uma iniciativa que visava reavivar as memórias da luta camponesa em alguns estados do país. A proposta era encabeçada pelo professor Moacir Palmeira, do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da



Universidade Federal do Rio de Janeiro, e dela participavam também Elisa Guaraná, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Marcelo Ernandes Macedo, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A primeira experiência, um encontro que durou dois dias, com participantes das lutas pela terra que ocorreram no estado do Rio de Janeiro nos anos 1950, 1960 e 1970, aconteceu em outubro de 2004, num clima de muita emoção. Para o evento foram convidadas algumas lideranças que conseguiram ser localizadas, a começar por Bráulio Rodrigues<sup>1</sup>.

Logo depois foram iniciadas as entrevistas, que, editadas, deram origem a um livro de memórias. Foi gravada em vídeo e compunha parte do material que Marcelo Macedo estava recolhendo para fazer um documentário sobre José Pureza da Silva, outra expressiva liderança das lutas por terra no estado do Rio nos anos 1950 e 1960, falecido no início dos anos 1980. Depois dessa entrevista inicial, foram realizadas mais cinco entrevistas com Bráulio Rodrigues, sempre em sua residência.

Também foram realizados os seminários *Memória Camponesa*, abrindo espaço para a narrativa das lutas dos anos 60 e 70 por seus participantes. Esses seminários ocorreram, além da primeira iniciativa no Rio de Janeiro, também em Pernambuco (2006), Rio Grande do Norte (2006), Paraíba (2006), Ceará (2006), Rio Grande do Sul (2007) e Paraná (2007). Juntos, descrevem o rico panorama das lutas rurais, tal como visto por alguns dos seus principais atores, sejam eles líderes locais ou aqueles empenhados na mediação política ao nível das organizações nacionais.

---

<sup>1</sup> Bráulio Rodrigues foi uma das principais lideranças na luta pela terra no estado do Rio de Janeiro, com José Pureza e Manuel Ferreira, liderou o movimento de lavradores e posseiros na Baixada Fluminense nas décadas de 1950 e 1960. Durante a ditadura militar, Bráulio teve que se esconder na Baixada Fluminense para escapar da perseguição dos militares, mas continuou a influenciar a luta pela terra mesmo sob intensa repressão. Com a reabertura política nos anos 1980, Bráulio Rodrigues, com outros líderes, retornou e contribuiu para a reorganização dos trabalhadores rurais e a retomada da luta pela reforma agrária. O movimento liderado por Bráulio teve um impacto significativo, a organização e mobilização sob sua liderança ajudou a fundar a Sociedade dos Lavradores e Posseiros de Pedra Lisa em 1948 e a Federação das Associações dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Estado do Rio de Janeiro em 1959. Durante a década de 1960, ele esteve envolvido em importantes conflitos pela terra, como as ocupações na Fazenda São José da Boa Morte e no Imbé, enfrentando repressão e violência (ALENTEJANO; AMARO JUNIOR; SILVA, 2018).

### 3 O CURRÍCULO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS

#### 3.1 O Trabalho Interdisciplinar na Educação do Campo

O currículo escolar deve ter espaço para o diálogo que viabilize os diferentes olhares e experiências dos sujeitos. A troca de vivências e saberes de diferentes grupos a partir do diálogo é o ponto principal do processo educativo. A depreciação e inviabilização de valores e saberes do campo foi gerada pela hegemonia cultural que potencializou como modelo de educação o currículo da escola urbana.

Arroyo e Fernandes (1999) destacam que a perspectiva gerada pela modernização contemporânea trata a cultura, valores e modo de vida pertencentes à população do campo como algo ultrapassado, como se fosse preciso “ser superada pela experiência urbana-industrial moderna” (p. 24).

As especificidades do campo não são reconhecidas, perante a isso, as políticas públicas educacionais, assim como os currículos, não são pensadas para o campo. Conforme Arroyo (1999), o campo só é lembrado quando percebem situações incomuns, vivenciadas pelas minorias. Diante deste aspecto, são recomendadas adaptações nas “propostas, na escola, nos currículos e calendários” (p. 24).

Contudo, essa perspectiva, sob o amparo da modernização industrial, não abrange a diversidade, perpetuando uma lógica homogeneizadora, a qual não atende às especificidades do campo, expressando-se pela questão social com impacto negativo da vida no campo.

Os alunos precisam ser compreendidos como sujeitos de história, suas vivências e conhecimentos devem ser observados e considerados no processo de ensino-aprendizagem. A história do campo, as lutas, têm que ser apontadas neste contexto.

Da Costa Braz *et al.* (2018) ressaltam a importância de serem observadas as histórias para a construção dos currículos das escolas do campo. Os autores mencionam que, enquanto sujeitos históricos, os alunos intervêm ao participarem e construir o processo de aprendizagem a partir de suas contribuições empíricas. Partindo desta premissa, o currículo da escola do campo deve ser fundamentado na “integração entre o conhecimento científico e os saberes populares” (p. 715).

Esse olhar para as vivências, humaniza os educandos e os docentes devem contribuir neste processo, articulando conhecimento teórico aliado a didática que compreende o ensino como realidade social. O professor, neste sentido, consegue avaliar sua prática e com isso transformar e construir novos saberes e produções para sua atuação.

O trabalho interdisciplinar na educação do campo se constrói na contemplação de que a produção dos currículos deve observar o contexto, os recursos disponíveis, as histórias de vida e da comunidade na qual o aluno está inserido. Sendo estes fatores ferramentas e referenciais necessários para o planejamento no processo interdisciplinar, que visa articular o empirismo e os saberes na formação da identidade dos alunos.

O currículo escolar é uma peça fundamental no contexto educacional, ele orienta a atuação dos professores e deve estar ajustado a realidade da escola e dos estudantes. Isso propicia a inclusão da diversidade de conhecimentos e integração dos mesmos. Este elemento envolve aspectos teóricos e práticos, pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e a vivência escolar. Logo, o currículo é um projeto interativo que agrega as decisões normativas aos processos concretos do ensino, ajustando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao panorama local, dando importância a autonomia da escola e as características da comunidade escolar, em especial as dos discentes.

O processo de implementação e aprovação da BNCC tem sua constituição a partir da ação governamental, desconhecendo a construção que estava sendo realizada pelas diferentes

instâncias da sociedade civil organizada. O currículo é um instrumento de poder que pode ou não transformar a realidade, dependendo de como é fundamentado e desenvolvido.

Conforme Vitoretto et al. (2022), no processo de formulação da BNCC, identifica-se a participação de grupos empresariais, já a participação da comunidade escolar foi mais moderada. Em um contexto de conflitos políticos e pressões de diversos grupos interessados, incluindo economistas, empresários e a indústria do livro didático, reflete-se sobre os impactos e efetividade da BNCC a longo prazo devido à falta de participação social na elaboração do currículo. Diante disso, é importante questionar se o currículo nacional realmente atende às necessidades de uma educação de qualidade e inclusiva.

O posicionamento do poder público em relação à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela uma contradição fundamental entre os discursos de democratização e inclusão e a prática efetiva de sua elaboração. Embora a BNCC se apresente como um instrumento que visa promover a igualdade e atender às demandas sociais, sua construção careceu de uma participação massiva da sociedade, o que é essencial para garantir a representatividade das diversas realidades locais. O governo federal enfatiza a BNCC como um documento normativo que visa unificar as políticas educacionais e assegurar um patamar comum de aprendizagens para todos os estudantes. No entanto, essa visão pode ser questionada quando se considera que a elaboração da BNCC não contou com a ampla colaboração dos diversos atores sociais, incluindo educadores, pais e comunidades. Essa falta de envolvimento resulta em um currículo que, embora tecnicamente estruturado e normativo, pode não refletir as especificidades e pluralidades das realidades educacionais em diferentes regiões do país (VITORETTI et al., 2022).

As Políticas Públicas Educacionais são complexas e envolvem interesses de classes sociais distintas. A ausência de uma participação significativa da comunidade na construção da BNCC pode levar a um currículo que não abrange adequadamente as necessidades e saberes locais, perpetuando assim desigualdades. Além disso, essa exclusão pode comprometer o potencial transformador da educação, uma vez que o diálogo entre diferentes vozes é fundamental para a construção de um conhecimento verdadeiramente democrático. Essa crítica à BNCC também se estende ao seu papel como balizadora da qualidade da educação. Se a base não é construída com a participação ativa dos diversos segmentos da sociedade, sua eficácia como indicador de qualidade pode ser questionada. Afinal, um currículo que não considera as experiências e contextos dos alunos pode falhar em engajá-los e motivá-los, resultando em uma educação que não atende plenamente às suas necessidades.

Enquanto o discurso oficial almeja uma educação inclusiva e democrática, a prática mostra-se insuficiente para atender essa proposta. Para que a BNCC cumpra seu papel transformador na educação brasileira, é imperativo haver um esforço genuíno por parte do poder público para incluir as vozes da sociedade civil no processo de elaboração e implementação do currículo. Somente assim será possível garantir que a diversidade presente na sociedade brasileira seja refletida nas práticas educativas, promovendo uma educação verdadeiramente equitativa e significativa.

Assim, é fundamental reconhecer que currículos mais democráticos devem promover o diálogo, desempenhando um papel essencial na ressignificação das práticas no ambiente escolar. O currículo deve servir como um instrumento de confronto entre o conhecimento sistematizado e as experiências empíricas, refletindo as necessidades das realidades locais. Dessa forma, ele não apenas amplia seu potencial transformador, mas também se torna um espaço de troca e construção coletiva de saberes.

Por conseguinte, o currículo pode ser distinguido como formal, no qual é composto pelas diretrizes oficiais, o real, que é planejado e praticado em sala de aula, além das adaptações realizadas pelo professor ao longo das aulas com base em sua experiência. E,

ainda o currículo oculto, que é composto por práticas, atitudes e valores implícitos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto das escolas do campo, precisa-se dar sentido às experiências dos alunos. Os saberes devem estar diretamente relacionados às vivências e contribuir para o desenvolvimento de competências para as atividades sociais, culturais e produtivas no âmbito do campo. Neste sentido, o currículo precisa desenvolver habilidades além do cognitivo, incluindo a capacidade de argumentação, crítica e a valorização da diversidade.

O diálogo esperado na composição do currículo é um meio de interdisciplinaridade. Da Costa Braz *et al.* (2018, p. 719) menciona que, “ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão, ainda que utópica, é capaz de enriquecer as relações uns com os outros e com o mundo”.

Nesta concepção, a não adaptação do currículo da escola do campo, sendo apenas alinhado as disciplinas tradicionais, propiciam ao aluno apenas acúmulo de informações que podem não ter tanta ou nenhuma relevância no seu contexto e para sua vida profissional. É indispensável que se estabeleça projetos e planejamentos interdisciplinares, revendo a organização da escola do campo mediante as demandas do público atendido.

Essa organização deve estar pautada no conhecimento e preparo dos profissionais que integram a educação do campo. A formação é contínua, Costa Braz *et al.* (2018, p. 720) apontam que uma formação interdisciplinar está agregada às condições “advindas de sua prática em situação real e contextualizada.” A interdisciplinaridade se configura pela intensa troca entre especialistas, vai além da simples colaboração, envolve uma profunda cooperação e uma integração efetiva de conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas no enfrentamento de desafios complexos de forma global e inovadora.

No entanto, o sentido de interdisciplinaridade não tem um único ponto de definição, depende de seu contexto e por vezes tem ampla interpretação. Porém, no âmbito da educação formal relaciona-se à relação e interface entre as diferentes disciplinas no processo de ensino-aprendizagem, ainda, no campo dos diferentes conhecimentos vivências e experiências humanas, forma-se um complexo agregador de produção de novos conhecimentos, saberes e produção cultural.

No sentido da educação, a interdisciplinaridade viabiliza o aperfeiçoamento do entendimento da junção entre teoria e prática. Essa união contribui para um desenvolvimento crítico, criativo e consciente. Conforme Costa Braz *et al.* (2018, p. 720), “uma perspectiva interdisciplinar [...] coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.”

A interdisciplinaridade é uma ferramenta eficaz para compreender e transformar o mundo, tendo em vista a heterogeneidade do mundo e suas diversas possibilidades. Ela viabiliza transpor barreiras entre as várias disciplinas, mas para isso é preciso um trabalho coletivo, com planejamentos adequados às condições que se impõem.

Na conjuntura da escola do campo, é importante a investigação e atuação de todos os envolvidos no processo da educação, visualizando as demandas do contexto do campo. Sendo esse um trabalho coletivo que tem suas contribuições pautadas em respostas, alternativas e estratégias para lidar com as diferentes necessidades da escola do campo, produzindo eficiência no ensino alinhado à realidade local e global.

Iniciar um trabalho interdisciplinar implica em sair da zona de conforto, isso porque é permeado de incertezas, medos, esforços e riscos. Porém, é importante sair do comodismo, abdicar da rotina, buscar inovação e melhoria constante, para isso as atitudes devem ser mudadas, rompendo paradigmas já definidos. A escola do campo, neste contexto, precisa superar-se, mas não para um enquadramento ao sistema urbano. No entanto, dialogando sobre suas necessidades diante da realidade na qual está inserida e também com o mundo e sua diversidade, isso enriquece o campo e suas atividades rurais. Isto é, a interação com as



diferentes realidades coopera para facilitar e dar qualidade de vida no campo, sem ser necessária uma perspectiva de deslocamento ou abandono da cultura Campo.

Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que não se deve romantizar a vida do campo, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo homem na sua relação com a terra, o autor diz que essa sempre foi uma relação tensa, não como vista de fora, como um ambiente arraigado de pureza, ingenuidade, pacífico e passivo. Por esse ambiente ser marcado por tensões, ele esteve atuante na construção cultural, que molda e marca a todos nós.

Partindo desta premissa, é que os modelos culturais e sua força estruturante precisam ser incorporados ao projeto pedagógico. Enquanto educadores, precisamos visualizar as histórias do campo e sua dinamicidade, como das lutas que trouxeram transformações e formam matrizes culturais. A cultura não é estática, neste sentido é necessária a observação dos impactos dos fenômenos que acontecem ao longo da história e integrar ao currículo da escola do campo.

É preciso pensar como incorporar os modelos culturais do campo a dinâmica do cotidiano escolar, a partir das práticas e na elaboração do currículo escolar. Além disso, nós educadores precisamos entender que modelos são esses, que fundamentos culturais são estes, como incorporá-los no projeto pedagógico, na implementação das práticas e dos currículos escolares. É importante reconhecer suas manifestações, processos de transformação, ir contra as manifestações hegemônicas que constantemente segregam e marginalizam ao desqualificar as potencialidades da escola do campo, sabendo assim, que no decorrer da história a luta pela terra agilizou a dinâmica cultural do campo.

As manifestações culturais do campo estão vivas em nosso cotidiano, mesmo no contexto urbano, várias expressões integram de forma simbólica e espontânea a vivência do povo brasileiro. Pode-se citar muitas manifestações, mas uma muito forte são as festas que celebram a colheita na produção agrícola, além dos cânticos entre outras. No entanto, a cultural urbana baseada na homogeneização trata os valores, crenças e saberes do campo como algo ultrapassado, e ao mesmo tempo que romantiza a deprecia.

Contudo, identificar a educação baseada nesses valores, crenças e saberes traz uma proposta emancipatória, percebendo que sua história e lutas são os pilares do processo de emancipação humana. Por isso, de maneira nenhuma a escola pode ignorar essas experiências, tendo em vista que este é primeiro espaço a refletir os valores sociais e sistematiza-los através de mais conhecimento, da integração dos saberes, dando acesso aos alunos a ampliarem seus conhecimentos, firmarem suas identidades e também terem a possibilidade de acessar o mundo globalizado.

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999) é preciso a escola

[...] ir às raízes culturais do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação. Superar a visão de que a cultura do campo é estática paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 24).

Um ponto muito importante sobre o trabalho a ser desenvolvido pela escola é na construção desta identidade do campo em seus conteúdos, deve-se ter o cuidado de não aplicar estereótipos construídos pela perspectiva da cidade em relação às pessoas do campo. Isto é, por uma visão que desvaloriza ou satiriza a mulher e o homem do campo. Por outro lado, deve enfatizar e mostrar o valor do campo para as cidades, de como o contexto Campo é rico e tem potencial de produzir cultura, saberes, valores e favorece significativamente a economia no país e no mundo.

A escola do campo precisa promover uma visão integrada e sistêmica do âmbito Campo, a oposição entre campo e cidade precisa ser superada pela educação do campo. E isso pode ser realizado com uma abordagem holística das relações entre meio ambiente, agricultura, economia, cultura e sociedade, que envolve a promoção de uma educação articulada e interdisciplinar a partir desses diferentes aspectos.

As práticas interdisciplinares na educação do campo são amparadas pela construção de um currículo integrador que minimize a fragmentação do conhecimento, sendo este um currículo integrado ao um contexto amplo, isto é, no qual se tenha uma visão universalizada, essa concepção de currículo é vital em uma escola do campo (GOTARDI; PIRES, 2021).

Os conteúdos abordados em sala de aula precisam fazer sentido para os alunos, para isso é necessária a integração entre os conhecimentos científicos adquiridos pela vivência de aprendizado na escola e os saberes populares obtidos pelas experiências sociais e culturais. Os educadores precisam estar atentos a essa interligação para a abordagem ser significativa, alcançando o objetivo emancipatório da educação. Assim, essa relevância só se dá na relação entre conteúdos e realidade vivida pelos estudantes camponeses.

Os currículos da educação básica alinhados à Resolução SED/MS n.º 3.796 de 2020, no seu artigo 12, aponta a obrigatoriedade de uma base comum e diversificada, elas precisam ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas de maneira integrada, e não desassociadas. Essa compreensão se dá em uma concepção de articulação dos conhecimentos, dos saberes. A escola, neste sentido, mesmo que tenha uma base geral padronizada, no entanto, mediante as suas especificidades, características e demandas, ela tem autonomia em seus conteúdos diversificados, que vão por sua vez alinhar-se à realidade dos alunos e da comunidade escolar.

Portanto, a integração parte da perspectiva também de interdisciplinaridade, isso porque, integrar e relacionar os conteúdos a realidade social e global é trabalhar uma abordagem holística que propicia em interesses de uma formação cidadã que esteja em harmonia com as necessidades dos alunos e suas realidades sociais.

### **3.2 Desafios Metodológicos aos Currículos das Escolas do Campo**

O principal desafio metodológico para o desenvolvimento do currículo na educação do campo é o olhar para a necessidade de um currículo que integre conhecimentos científicos e saberes populares. A educação no campo deve ser contextualizada ao respeitar as especificidades da vida camponesa, promovendo uma formação que valorize a identidade dos sujeitos do campo e suas experiências.

A escola do campo é marcada por um contexto de desigualdade e desarticulações, as experiências de sucesso são poucas devido à inobservância vivenciada neste cenário. São muitos os desafios encontrados, os quais impõem a urgência de mais ações que priorizem as necessidades de oferta de uma educação que cumpra as reais carências dos educandos do campo.

Neste sentido, é fundamental que as escolas neste âmbito precisam elaborar um projeto pedagógico em concordância com a realidade vivida por esta comunidade escolar, que segundo Gotardi e Pires (2021, p. 2) este projeto precisa oportunizar “aos povos camponeses condições de acesso e permanência ao itinerário educacional.”

A realidade do campo é composta pela diversidade, assim, precisa ser compreendida a partir da heterogeneidade encontrada neste contexto. Na Resolução CNE/CEB n.º 2 que estabelece as diretrizes complementares no desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem o atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo primeiro expõe que (BRASIL, 2008 *Apud* GOTARDI; PIRES, 2021):

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Este documento mostra a diversidade no contexto do campo, mas, para além desta, evidencia como o campo está inserido historicamente em diversos atores e lutas sociais, que representam resistência em todos os contextos, os quais visam garantir seus direitos e manutenção de identidades. Como citado por Gotardi e Pires (2021, p. 8), neste encontram-se “diversos debates, propostas e a concepção sobre a Educação do Campo, refletindo um processo construído historicamente.”

A adequação da metodologia para a modalidade de ensino do campo, além do olhar à especificidade deste contexto, logo deve atentar ao preparo dos profissionais para tal realidade. Destaca-se a formação dos professores, que precisa ser concebida com metodologias adequadas às necessidades que serão encontradas na realidade do campo, contudo, também na interação entre o panorama urbano e campesino.

Gotardi e Pires (2021) ressaltam a relevância de adaptar os modelos de formação profissional, fundamental para garantir um trabalho eficaz no contexto da Educação do Campo. Isso se baseia na urgência de enfrentar o descaso histórico que as comunidades rurais sofreram em relação à educação.

Partindo desta perspectiva, o ajustamento dos modelos de formação profissional na Educação do Campo é essencial para atender às necessidades específicas das populações rurais. Essas comunidades frequentemente enfrentam desafios únicos, como a falta de infraestrutura, recursos limitados e uma abordagem educacional que não considera suas realidades e saberes locais.

Historicamente, a educação Campo foi negligenciada, resultando em desigualdades significativas em comparação com as áreas urbanas. Assim, é crucial que os programas de formação profissional sejam adaptados para incluir práticas pedagógicas que valorizem a cultura local, promovam o desenvolvimento sustentável e preparem os estudantes para os desafios do seu contexto.

Ademais, outro passo importante neste processo é a organização curricular, que precisa ser diferenciada dos currículos que tendem a sistematizar o conhecimento escolar. Um dos principais pontos sobre a organização curricular é a ponderação perante os currículos tradicionais, eles voltam-se a apresentar o conhecimento de forma hierárquica e fragmentada. Essa abordagem muitas vezes reproduz uma visão conservadora da educação, na qual o conhecimento é dividido em compartimentos que não dialogam entre si, limitando a compreensão dos alunos sobre a realidade que os cerca.

Observa-se que para formar indivíduos críticos e ativos na sociedade, é fundamental que os conteúdos sejam abordados de maneira contextualizada. Isso significa que a educação deve estar conectada à vida dos estudantes, às suas experiências e ao seu ambiente social e cultural. Quando o conhecimento é apresentado isoladamente, arrisca-se desconsiderar as realidades locais e as vivências dos discentes, o que pode gerar desinteresse e alienação em relação ao aprendizado.

A proposta de uma abordagem curricular mais integrada e contextualizada permite que os alunos compreendam melhor os conteúdos e desenvolvam habilidades críticas necessárias para analisar e transformar a sociedade em que vivem. Isso também promove um maior engajamento com o processo educativo, já que os estudantes veem relevância no que estão aprendendo.



Sartori, Silva e Pagliarin (2019) ressaltam que a Educação do Campo não surgiu como um conceito teórico isolado, mas sim como uma resposta prática às necessidades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Essa perspectiva prática é crucial, por indicar que as soluções para os problemas educacionais no campo não podem ser meramente teóricas; elas devem emergir do cotidiano e das realidades vividas pelos sujeitos envolvidos.

Os autores enfatizam a importância de planejar e desenvolver ações educacionais fundamentadas na metodologia da práxis. A práxis, entendida como a união entre teoria e prática, é essencial para garantir que as intervenções educativas sejam efetivas e relevantes. Ao dialogar com os princípios da dialética marxista, busca-se uma abordagem crítica que considera as relações sociais e as estruturas de poder que moldam a vida das populações rurais. Essa abordagem dialética permite uma análise mais profunda das condições sociais, econômicas e culturais que afetam a educação no campo.

Ainda, se referem a uma formação “humanista omnilateral”<sup>2</sup> que sugere uma visão ampla da educação, que não se limita ao ensino de conteúdos técnicos ou acadêmicos, mas que formará indivíduos completos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar criticamente em suas comunidades. Isso implica um compromisso com a formação do intelectual da classe trabalhadora, promovendo não apenas habilidades práticas, mas também uma consciência crítica que permita aos alunos entender e transformar sua realidade (SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019).

A Educação do Campo é uma esfera de possibilidades ricas e complexas. Ao refletir sobre a ideia de que essa educação nasce de desafios práticos, percebe-se que isso é essencial para qualquer proposta educacional que realmente busque transformar a realidade dos alunos. Muitas vezes, nos deparamos com teorias que, embora bem-intencionadas, não se conectam com as vivências diárias das comunidades. Isso pode levar a um distanciamento entre o que é ensinado e o que é vivido, resultando em uma educação que não dialoga com as necessidades reais das pessoas.

A ênfase na práxis é algo que ressoa profundamente. Acreditar que a teoria deve ser constantemente alimentada pela prática é fundamental para uma educação significativa. É como se fosse um ciclo: a teoria informa a prática e, por sua vez, a prática retroalimenta a teoria. Essa dinâmica não só enriquece o aprendizado, mas também empodera os alunos, permitindo que eles vejam seu conhecimento como algo vivo e aplicável ao seu cotidiano.

A formação “humanística omnilateral” abordada por Sartori, Silva e Pagliarin (2019) permite refletir sobre a importância de educar indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas como cidadãos críticos e conscientes. A educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos; deve estimular a reflexão sobre as condições sociais e econômicas que moldam nossas vidas. Isso é especialmente relevante nas áreas rurais, onde os desafios são únicos e exigem uma compreensão profunda das realidades locais.

Por fim, o papel do intelectual da classe trabalhadora é fundamental nessa discussão. Formar pensadores críticos nas comunidades rurais pode ser uma forma poderosa de resistência e transformação social. Quando esses indivíduos são capacitados para entender e questionar sua realidade, eles se tornam agentes de mudança. Isso faz acreditar na importância de uma educação que valorize saberes locais e promova o protagonismo dos alunos em suas próprias histórias. Neste sentido, a Educação do Campo tem como desafio metodológico trabalhar a perspectiva da práxis, promovendo esta como um campo de oportunidades valiosas que possibilite a construção de um futuro mais justo e igualitário. No mais, é um convite à

---

<sup>2</sup> Na formação “humanista omnilateral” devemos buscar uma formação escolar que seja construída tendo com o base uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos, que seja pública e gratuita não só no ideal, mas na realidade concreta. Não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação (MARX e ENGELS, 2011).



reflexão sobre como podemos cooperar como um olhar descolonizador da educação e conseguir ouvir e perceber as vozes daqueles que vivem a experiência do campo diariamente.

## **4 A HORTA ESCOLAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

### **4.1 Proposta Curricular que Contempla a Realidade da Unidade de Ensino**

A educação ambiental, como proposta curricular, contempla a transversalidade, que está presente em diversas disciplinas e não apenas nas aulas de Ciências da Natureza. Na BNCC, visa desenvolver competências relacionadas à consciência socioambiental e ao consumo responsável em níveis local, regional e global. A Horta Escolar se insere neste contexto, pois tem um olhar para vários aspectos da sustentabilidade, que abrange desde a comunidade até o agronegócio (BRASIL, 2018). Aqui importa destacar que diferentes concepções envolvem os termos sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, configurando uma polissemia, que pode direcionar para os interesses de campos muitas vezes completamente distintos em seus propósitos e práticas desenvolvidas. A partir do Relatório Brutland, “Nosso Futuro Comum”, publicado em 1987, na Conferência de Estocolmo, o termo desenvolvimento sustentável passa a ser discutido a partir de um tripé – econômico, social e ambiental, que se pauta na eficiência econômica, equidade social e prudência ecológica. Não é o propósito deste texto aprofundar a discussão sobre essa questão, mas importa destacar o cuidado que se deve ter ao usar essas terminologias, uma vez que há sentido distintos para elas. Na perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica, optamos por utilizar o termo sustentabilidade na dimensão abordada por Jacobi (2003)

Assim, a ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Isto também implica que uma política de desenvolvimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações eco lógicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento.

No quesito da interdisciplinaridade, a educação ambiental é abordada em várias disciplinas, promovendo uma compreensão holística das questões ambientais. Nas competências gerais, tem como ênfase o desenvolvimento da habilidade responsabilidade socioambiental e o consumo consciente. A proposta pedagógica, na prática, escolar, é no incentivo da realização de projetos e atividades que envolvem os alunos nas questões ambientais em situações reais. Trabalhar o currículo neste contexto viabiliza elementos essenciais que preparem os alunos para o enfrentamento a desafios ambientais contemporâneos que promovem uma cultura de sustentabilidade.

Contudo, ao pensar e planejar uma proposta curricular para educação ambiental, precisa ter cuidado com uma abordagem das práticas pedagógicas ingênuas, como, por exemplo, a reciclagem, que costuma ser apresentada como uma solução para o problema do lixo. Abordarmos diversas outras situações que vão relacionar a atitudes individuais no cotidiano. Ao realizar uma análise sobre essas práticas com base em evidência científica, pequenas práticas como a reciclagem, vemos que essa ação não consegue dar conta da grande demanda de materiais produzidos e descartados. Não que tais práticas não sejam importantes, porém muito insuficientes para o enfrentamento das questões ambientais.

Outros problemas ambientais que visam conscientização, como o problema da água, acabam trazendo uma proposta ingênua de solução. Os cuidados individuais nesta perspectiva

estão relacionados às práticas que contemplem o ensino, por exemplo, na atenção do consumo da água, para os gastos domésticos serem mitigados, ou seja, ligados também à educação financeira. Já os impactos ambientais precisam ser vistos como uma situação macro de recuperação dos rios, proteção das matas ciliares. Essas atitudes são geradas por um compromisso coletivo e político, com a criação de normas, como, por exemplo, o desperdício gerado pela pecuária, agricultura e indústria, o que não adiantará o cuidado doméstico. O compromisso da escola neste sentido é político, comunitário e não apenas individual, é necessário que as práticas amparadas pelo currículo escolar estejam interligadas ao processo de emancipação cidadã.

É preciso propor soluções sustentáveis, tanto de equilíbrio ambiental, na qual teremos um meio ambiente harmonioso e saudável, como também visando a subsistência, a qualificação de pessoas autônomas que saibam produzir para si e para o mundo. A horta escolar tem essa proposta, que visualiza as relações diretas e indiretas, como, por exemplo, a associação indireta com o agronegócio, principalmente no que diz respeito à educação e conscientização sobre práticas agrícolas.

Os aspectos da educação sobre agricultura com as práticas das hortas escolares, ensinam os estudantes sobre cultivo de alimentos, que com isso pode incluir práticas agrícolas sustentáveis e a importância da agricultura local e orgânica. As atividades na horta escolar ajudam os discentes a entenderem os impactos ambientais da agricultura, como no uso de agrotóxicos e sobre a importância do meio ambiente (COELHO; BÓGUS, 2016).

A agroecologia nas hortas escolares se apresenta como alternativa sustentável ao modelo tradicional de agronegócio, ao adotar técnicas que respeitam o meio ambiente e a biodiversidade. Essas práticas incentivam uma relação mais harmônica com a natureza, promovendo o cultivo sem o uso de agrotóxicos e a preservação de recursos naturais. Além disso, as hortas escolares pedagógicas oferecem um espaço interdisciplinar de aprendizado, onde os estudantes podem explorar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como ciências, geografia e a história da agricultura, contribuindo para uma visão mais ampla e crítica sobre o setor agrícola e suas implicações socioambientais.

Embora a horta escolar não esteja diretamente ligada ao agronegócio, ela desempenha um papel importante na formação de uma consciência crítica e sustentável sobre a perspectiva de agricultura. Layrargues (2021) destaca que em 2006 uma pesquisa realizada pelo MEC, apontou que entre dezessete temáticas tratadas nas escolas brasileiras sobre as ações para educação ambiental, as hortas escolares estão em sexto lugar. Mas, as questões da reciclagem, água e lixo, ainda têm o destaque nestas abordagens. As hortas, também têm um lugar de protagonismo nas ações da educação ambiental escolar, atestando que essa é uma realidade de várias escolas do País.

As primeiras atividades realizadas com os educandos na busca de construirmos uma proposta curricular que contemple a realidade da escolar, foi iniciada através de uma roda de conversa com os estudantes que objetivou conhecer de forma lúdica seus desejos com relação ao Projeto da Horta Pedagógica, foi realizada através de uma dinâmica com a participação dos estudantes das turmas da Educação Infantil NI e NII e 1º A.E. e depois realizamos a mesma dinâmica, mas com uma linguagem mais voltada para os estudantes das turmas do 2º ao 5º A.E. Nesses momentos de trocas de saberes, abordamos a importância da alimentação saudável e sustentabilidade. Os estudantes das turmas da Educação Infantil NI e NII e 1º A.E. Após a dinâmica, foram estimulados a realizarem um desenho sobre quais alimentos os mesmos gostariam de plantar e colher em nossa horta. Já os estudantes das Classes Multisseriadas, alfabetizados matriculados nas turmas do 3º ao 5º Ano de Escolaridade, foram incentivados a além de desenharem tais alimentos, a também pesquisarem os benefícios trazidos pelos mesmos. Onde a escolha dos vegetais a serem plantados na horta da escola, foi materializada por esses estudantes com o apoio da Comunidade Escolar.



A seguir algumas imagens com o trabalho desenvolvido na escola:



**Figura 8** - Imagem de moradores locais junto aos estudantes da turma Multisseriada no início da construção da horta da Unidade de Ensino. Nesse período a horta foi realizada em uma pequena parte do terreno, nos fundos da Escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.



**Figura 9** - Imagem da Gestora da E.E.M. Coletivo Santa Alice, junto ao motorista da Kombi escolar que atendia aos estudantes com logradouros distantes da Unidade de Ensino. No período em que o mesmo ficava aguardando a saída dos discentes, ele oferecia a sua grande contribuição ao projeto de construção da horta de forma voluntária.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.





**Figura 10** - Imagem do “amigo do Sr. Spock”, nome no qual o cozinheiro da Secretaria Municipal de Seropédica gostou de ser chamado no momento das atividades desenvolvidas junto aos estudantes e funcionários.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Em busca de readequarmos a proposta curricular pré-estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES) e trabalharmos os conteúdos mínimos de acordo com a realidade na qual o estudante se insere, realizamos na área externa da Unidade de Ensino, uma contação de história e oficina de construção de pratos criativos pelo cozinheiro da Secretaria Municipal de Educação. Nessa proposta de ensino, contamos com a participação de todas as turmas da Educação Infantil ao 5º Ano de Escolaridade e funcionários. A segunda atividade foi o momento de interação entre os funcionários e discentes, onde durante a roda de conversa havia a participação do cão Spock mestre cuca, que faz parte de uma coleção de brinquedos interativos. O mesmo “fala” sobre como cozinhar e preparar receitas especiais. A fim de atrair a atenção dos estudantes, através da participação do cão interativo, os discentes foram estimulados a falar sobre a criação de diferentes pratos e sobremesas que podem ser criadas com os alimentos que fazem parte da merenda escolar, aqueles recebidos da agricultura familiar que compõem a merenda escolar e da horta pedagógica. Na próxima atividade, perguntamos aos estudantes como poderíamos transformar a hora das refeições oferecidas pela escola em um momento de ludicidade e aprendizagem? Eles demonstraram entusiasmo e interesse pelas atividades desenvolvidas.



**Figura 11** - Imagem dos estudantes das turmas do 4º e 5º A.E., juntos aos funcionários e equipe diretiva realizando um pique nique no parque da Quinta da Boa Vista. Localizado no Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Essa atividade de aula passeio, surgiu quando percebemos que a maior parte dos estudantes das turmas do 4º e 5º ano de escolaridade, matriculados na Unidade de Ensino, desconheciam os pontos turísticos que há na Cidade do Rio de Janeiro, local aonde o Município de Seropédica está inserido. Sendo assim, aproveitamos o momento para trabalhar de uma forma bem contextualizada a importância de não alimentarmos os animais com comidas inapropriadas, a busca por lixeiras pelo parque para depositarmos o lixo no local adequado. Durante o pique nique realizamos uma roda de conversa sobre a importância de mantermos os ambientes limpos e organizados, independentemente do local que estejamos. Outra proposta, foi apresentar aos estudantes a amplitude do bosque que estávamos e mostrar aos mesmos a possibilidade de criarmos na área externa da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice o plantio de muitas árvores, na busca de nos proporcionar sombras e colheitas de frutas saborosas.

Foi um momento de grande construção, para todos os estudantes e membros da equipe. O que mais nos chamou atenção, foi a narrativa de um funcionário que alegremente nos informou o quanto estava feliz, pois morando há mais de vinte e cinco anos no Bairro Coletivo Santa Alice, ainda não havia tido a oportunidade de conhecer aquele lugar que ele considerou encantador.

A aula-passeio transforma-se em aula de descobertas, proporcionando a motivação, o interesse, a curiosidade, o questionamento, a alegria e possibilitando condições para que o meio-físico e o meio-humano constituam-se numa fonte de atividades e descobertas felizes. Freinet (1998) observou que as crianças se comportavam de maneira mais vívida e interessada quando estavam ao ar livre, em comparação com o ambiente fechado da sala de aula. Ele acreditava que essas saídas não eram uma perda de tempo, mas sim uma oportunidade para integrar diversas disciplinas de forma prática e natural.



Além disso, os passeios pedagógicos ajudam a ampliar o conhecimento cultural dos alunos e fortalecem sua socialização, tornando-os mais preparados para o futuro. Eles promovem uma imersão que vai além do conteúdo teórico, estimulando o pensamento crítico e criativo dos estudantes.

Conforme ressalta Layrargues (2021) as temáticas abordadas sobre horta estão interligadas aos assuntos sobre “saúde e nutrição”. As hortas escolares promovem uma conexão direta entre os alunos e o processo de produção dos alimentos, algo muitas vezes não experimentado por crianças e adolescentes das áreas urbanas. O cultivo de seus próprios alimentos desenvolve nos estudantes uma compreensão mais profunda sobre a origem dos vegetais e legumes, tal como o tempo necessário para que sejam produzidos e os cuidados que envolvem cada etapa do processo. Isso promove a conscientização sobre o valor do alimento e uma tendência a adotar hábitos alimentares mais saudáveis.

Quando se fala sobre horta escolar, trata-se muito além da simples produção de alimentos, configura-se como um laboratório vivo, no qual é possível ensinar na prática conceitos ligados a sustentabilidade, biologia, ecologia e alimentação saudável.

A produção da horta escolar vai além dos benefícios individuais aos alunos envolvidos no cultivo. Os produtos produzidos neste contexto podem ser usados no preparo da merenda escolar, o que enriquece a alimentação das crianças por serem alimentos frescos, livres de agrotóxicos e muito nutritivos. Isso é especialmente relevante em comunidades onde o acesso a alimentos saudáveis pode ser limitado, combatendo a desnutrição e promovendo a saúde infantil (COSENZA et al., 2021).

Neste sentido, há um significativo impacto nas práticas alimentares da comunidade escolar. São muitos os benefícios no consumo dos alimentos produzidos, mas também as hortas servem como estímulo para que os estudantes transmitam o que aprenderam para as suas famílias, levando o conhecimento sobre nutrição e hábitos de alimentação saudável. O que pode gerar mudanças a longo prazo nos padrões alimentares da comunidade, no qual promove uma cultura de saúde e bem-estar.

Ademais, a horta escolar, como um espaço de educação ambiental, promove uma abordagem prática para ensinar ciclos naturais, compostagem, biodiversidade e o uso sustentável dos recursos. Essa experiência potencializa uma sensibilidade nos alunos sobre as questões ambientais que causam maiores impactos, como na conservação do solo, sobre a importância de uma agricultura orgânica e os resultados da produção de alimentos no meio ambiente.

É importante o destaque dado sobre a temática da saúde e nutrição direcionada às ações pedagógicas das hortas escolares, no entanto, de acordo com Layrargues (2021), não se dá a mesma atenção ao fazer essa conexão com os assuntos relacionados aos “problemas rurais” e “práticas agrícolas”. Conforme o autor, esses aspectos também assumem um vínculo orgânico com a prática curricular das hortas escolares, por fazerem parte, também, do contexto de produção do alimento. Essa discussão ocupa quase o último lugar nos assuntos abordados sobre educação ambiental, alimentando a perspectiva de que não há uma preocupação para além da subsistência. Isto é, a formação apenas voltada às necessidades básicas, mas que não compreende uma educação que contemple questões mais problemáticas e que vincule o problema alimentar aos problemas de produção agrícola.

Layrargues (2021) ressalta que, ao não contemplar essa visão intrínseca e orgânica entre saúde, nutrição, problemas rurais e práticas agrícolas, a educação ambiental caminha para uma perspectiva reducionista, não elevando a uma reflexão pedagógica sobre o modelo de produção agrícola danoso. Assim, há uma crescente oferta de uma alimentação que não é nada saudável, mas que, por outro lado, tem interesses meramente lucrativos para uma indústria voltada aos liames do capital.



A Horta Escolar no contexto curricular precisa ir além de um ensino voltado às práticas individuais e de uma ideia simplista. É preciso olhar para o campo como um espaço de luta, de produção cultural e de saberes que podem transformar e desenvolver técnicas de melhorias para a vida de quem vive no campo, dando-lhes, para além de ferramentas materiais, mas também mentais, que ultrapassem as barreiras territoriais.

A forma como nos alimentamos está cada vez mais alinhada a uma perspectiva globalizada. A alimentação moderna tem gerado novos aspectos culturais ao modificar as relações sociais e identitárias, isso tanto no meio Campo quanto no urbano. Essa relação com a alimentação, o modo de fazer a comida e quando fazer tem uma ligação forte com a cultura e conexões afetivas. Tanto as culinárias típicas, além de um papel importante na economia de uma comunidade, também são identificadas como um bem imaterial.

Neste contexto, Coelho e Bógus (2016) ressaltam que a mundialização da alimentação, impulsionada pela globalização, resulta na perda do território nacional como referência para a produção e consumo de alimentos, levando a uma homogeneização cultural e à desvalorização de práticas alimentares locais. Ademais, a industrialização dos processos de produção, transformação e distribuição dos alimentos altera significativamente as dinâmicas entre o meio do campo e urbano. Isso não apenas transforma modos de vida, mas também afeta os vínculos que os indivíduos e comunidades estabelecem com os alimentos. É nesse sentido, que os autores salientam que essas transformações geram novas formas de interação social e identidade, refletindo uma complexa rede de relações que moldam o cotidiano alimentar das populações. Essa realidade exige uma reflexão crítica sobre como esses processos influenciam a diversidade cultural e a sustentabilidade das práticas alimentares.

Partindo desta perspectiva, a experiência prática para implementação da horta no currículo da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, surge por uma visão da minha gestão. Em 2017, estava atuando como Professora da turma Multisseriada 201 e 301, quando o Município de Seropédica realizou a implementação da Gestão Democrática no Município. Sendo assim, os colegas de trabalho me incentivaram a candidatura para a vaga. E em julho do mesmo ano fui eleita pela Comunidade Escolar Coletivo Santa Alice com 100% dos votos válidos. Ao realizar um diagnóstico daquilo que estava faltando como ferramenta pedagógica para melhorar o desenvolvimento dos estudantes, percebemos a necessidade de elaborar uma pequena horta nos fundos da Unidade de Ensino. Pois, era o local que já havia uma grande concentração de terra adubada e uma torneira próxima que facilitaria a chegada d'água até aquele espaço. Movimentamos a Comunidade Escolar e convidamos um produtor agrícola local e pai de uma estudante da turma 401 para integrar esse projeto. O mesmo se dispôs a nos ajudar com o plantio e os estudantes da Escola junto aos demais funcionários, que ficaram responsáveis pela preparação de novos canteiros, manutenção e preservação da nossa horta. A horta foi crescendo conforme as vivências construídas por esses estudantes com seus pais, avós, tios e sitiantes locais, que por vezes compareciam na Unidade de Ensino para nos ajudar no desenvolvimento do Projeto Horta como ferramenta pedagógica.

Em 2018, a Unidade de Ensino passou por uma grande reforma na infraestrutura. Durante esse período a horta da Unidade de Ensino foi prejudicada, pois o local foi ocupado pelos materiais da obra. Somente em 2022 o Projeto Horta ganhou vida novamente, após a Prefeitura Municipal de Seropédica contratar a Professora Vivian Soares para desenvolver Oficinas de Ciências na Unidade de Ensino Coletivo Santa Alice e nas demais escolas do Campo do Município de Seropédica: E. M. Nossa Senhora de Nazareth, E. M. Professor Paulo de Assis Ribeiro e E. E. M. Professora Creuza de Paula Bastos.

A mesma realizou o desenvolvimento deste trabalho junto as Estagiárias da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Campo do Rio de Janeiro (UFRRJ). O esboço do Projeto Hortas e Jardim se encontra no (apêndice 7). Após reuniões junto à Comunidade Escolar, percebemos a necessidade de retirarmos a horta dos

fundos da escola e explorarmos a parte da frente da área externa da Unidade de Ensino. Com o auxílio do Sr. Joelson Produtor do Campo e morador local, que naquele mesmo ano tinha o seu sobrinho matriculado na Escola e também já havia sido estudante da escola no ano de 1992. Foi realizado por ele o arado da terra com o maquinário denominado atobata, emprestado pelo seu patrão. Pois, pela escola atender um quantitativo pequeno de estudantes e com a faixa etária entre 04 e 12 anos. Os estudantes não conseguiriam juntos aos profissionais da Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice realizar o arado de uma área tão extensa para iniciação do plantio de uma forma tão rápida. Após o processo de preparação da terra, iniciamos a organização e produção dos canteiros, onde plantamos: abóbora, melancia, tomate, repolho, milho de pipoca crioula, guando, milho, aipim, beterraba, mostarda, abacaxi, berinjela, cenoura e uma variedade de hortaliças. Dessa forma, a horta foi transformada em um grande laboratório, onde foram desenvolvidas diversas atividades que contemplavam a realidade do campo, onde os nossos estudantes das classes Multisseriadas pela manhã desenvolviam as atividades propostas pelo currículo da Secretaria Municipal de Educação (SMES). E no período vespertino eles participavam da oficina de Ciências que tinha como eixo central o trabalho com a horta pedagógica e jardins. Através desse trabalho, as Professoras regentes também incluíram na parte diversificada do seu plano de ensino atividades que enaltecessem o trabalho realizado na horta. Tais como: o lançamento de fonemas e palavras através das palavras geradoras que eram escolhidas pelos estudantes através das vivências e troca de saberes construídos através desse projeto. Ali eles colocaram placas de identificação para os canteiros, desenvolvidas com materiais recicláveis. Exemplos: caixas box de plástico que não havia mais valia para arquivar documentos, eram transformadas em placas de incentivo à preservação ambiental e identificação dos alimentos da horta. Onde os mesmos escreviam os nomes dos vegetais, plantas e árvores frutíferas que haviam sido plantadas por eles no quintal da Unidade de Ensino. E para a nossa surpresa, após um período de um mês, tivemos uma grande colheita. Na qual, de forma lúdica, levamos todos os gêneros alimentícios colhidos da horta para o refeitório da Unidade de ensino e realizamos sacolas com receitas que poderiam ser preparadas junto aos estudantes e seus responsáveis, sempre acompanhadas também por frases de incentivo à alimentação saudável. Transformando assim, a Escola em um espaço de acolhida e interação entre os estudantes, seus responsáveis, funcionários, produtores locais e pessoas da comunidade que já haviam sido estudantes da Unidade de Ensino. Após reunirmos o Conselho Escolar, ficou definido e registrado em ata que todos os alimentos colhidos na Horta Pedagógica serão disponibilizados aos estudantes e funcionários da Unidade de Ensino.

Assim, durante o andamento da pesquisa foram desenvolvidas diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, nas quais, a horta tornou-se um laboratório vivo para a execução de diferentes atividades, rompendo com as atividades mecanizadas e tradicionais em sala de aula. Após o período de colheita a comunidade escolar se mobilizava para trazer mais adubo e mudas, dessa forma a horta era mantida. Buscando integrar teoria e prática de forma contextualizada para favorecer o melhor desenvolvimento do educando.

## **4.2 Desenvolvimento das atividades de Educação do Campo**

A Educação do Campo enquanto modalidade da educação é um dos atos de rompimento com o posicionamento educacional hegemônico. A escola do campo é mais do que um olhar para a conquista do estabelecimento das escolas no campo, é acima de tudo a abrangência da diversidade e o alinhamento do currículo a realidade dessa população, ao possibilitar ir além do processo educativo e elementos estruturais do modelo educacional predominante (BARRAL et al., 2021).

Essa percepção vem mediante a uma pedagogia que rompe com padrões de dominação, ao perceber que a população do campo é parte das classes excluídas nesses processos de estratificação social. A “Educação do campo nasce sobretudo de outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo”, romper com a pedagogia dominante não traz dano algum para o campo, contrário a isso, agrega e da autonomia a população do campo (ARROYO; CAL- DART; MOLINA, 2011 *apud* BARRAL et al., 2021, p. 188).

Mas nem sempre as intenções de criação das escolas do campo, ou em outros contextos de estratificação social, são interessadas na emancipação social e individual, mas sim em projetos de dominação. Isso se dá justamente com a manutenção e projetos pedagógicos que se estruturam em um modelo de sociedade, possibilitando a manutenção de domínio de um grupo ou classe social sobre a outra. Como menciona Barral et al. (2021) que, “a classe dominante fortalece um projeto educacional que fortifica ideais e práticas que corroboram com a lógica hegemônica capitalista”. Por outro lado, a luta do movimento campestino é “pelo direito a uma educação que reconheça, valorize e afirme seus saberes e práticas, para contribuir para a (re) existência de seus territórios” (p. 189).

A partir desta perspectiva, com vista ao território e a educação do campo, é possível compreender esta relação a partir da prática educativa. Visto isso, as experiências com o desenvolvimento da horta escolar possibilitam o relato sobre as atividades desenvolvidas na Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice. Identifica-se que trabalhar com horta surge da necessidade de qualificação da educação ao considerar que essa é uma atividade que propicia o desenvolvimento integral do estudante. Segundo Gomes e Rezende (2021) a atividade de horta escolar consegue fomentar uma formação crítica, tornando os educandos mais responsáveis e reflexivos para a vida em sociedade.

Como ressaltam os autores,

Uma horta na escola, além de uma experiência de produção de alimentos e reprodução das plantas, torna-se um espaço de significados coletivos e singulares e que viabiliza o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, perpassando por áreas de conhecimento como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, esferas previstas nas políticas curriculares nacionais (GOMES; REZENDE, 2021 p. 319).

Apesar desta educação que visa a formação integral estar prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda assim, nota-se superficialidade em linhas gerais. Por exemplo, a Educação Ambiental precisa ser colocada de forma que os alunos consigam ter uma relação de aprendizagem dialógica, que consiga unir ações, reflexos e críticas em relação à sociedade, política e economia. Gosmes e Rezende (2021) apontam que a BNCC neste quesito se mostra por uma formatação perigosamente reducionista, ou seja, não permitindo um debate para além de uma perspectiva ingênua sobre a realidade dos impactos ambientais.

A atividades relacionadas a horta escolar tem a possibilidade de ampliar a visão, não se trata apenas do processo do plantio e colheita, ela carrega uma gama de conhecimentos e interações com a natureza. Por exemplo, ao trabalhar a agroecologia, a qual integra os princípios ecológicos, sociais e econômicos.

De acordo com Gomes e Rezende (2021) um princípio importante para esta atividade com um olhar agroecológico é a compreensão de que todas as formas de vida presentes em um ciclo da agricultura têm importância. Tal como:

As plantas, os animais, os minerais, os microrganismos e todas as formas de vida contribuem para o equilíbrio de um ambiente e, portanto, também para a saúde humana e para a produção agrícola, devendo ser tratados como partes de uma complexa e indispensável estrutura (GOMES; REZENDE, 2021, p. 325).



Neste sentido, algumas imagens a seguir mostram alguns momentos experienciados com o plantio na Horta pedagógica:



**Figura 12** - Estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), junto a Professora Vivian Soares e a Gestora Gláucia em momento de vivência e plantio na Horta Pedagógica da E.E.M. Coletivo Santa Alice.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2022.



**Figura 13** - A Gestora Educacional da E.E.M. Coletivo Santa Alice aguçando a Horta Pedagógica da Unidade de Ensino.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2022.





**Figura 14** - Imagens dos momentos de vivência da Gestora Educacional da E.E.M. Coletivo Santa Alice realizando a colheita de aipins e batatas-doces na Horta Pedagógica da Unidade de Ensino.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.



**Figura 15** - Estudante da E.E.M. Coletivo Santa Alice colocando sementes de abóbora para secar. A fim de realizar o plantio das mesmas na Horta Pedagógica da Unidade de Ensino.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.





**Figura 16** - Imagem dos estudantes junto aos Professores e Cursistas do Projeto Educação Sanitária para as Escolas Rurais – PESER no dia da formatura do Projeto.  
Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2022.



**Figura 17** - Imagens de parte da Comunidade Escolar realizando plantio, colheita e revitalização do jardim localizado na área externa da Unidade de Ensino.  
Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.



**Figura 18** - Imagem do estudante da E.E.M. Coletivo Santa Alice brincando com um dos jogos realizados com materiais recicláveis  
Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O contato com a Educação do Campo permitiu, para além da perspectiva teórica, a necessidade de aplicar a práxis. Partindo desta premissa, a implantação da horta pedagógica foi usada como ferramenta para o desenvolvimento e promoção de uma educação contextualizada e significativa. A pesquisa desenvolvida na Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, localizada em Seropédica–RJ, teve como objetivo analisar o currículo vigente, propondo uma readequação que atendesse à realidade local e valorizasse a cultura campestre.

Os resultados indicam que a falta de participação da comunidade na elaboração do currículo pode perpetuar desigualdades e comprometer a qualidade da educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora busque promover uma educação inclusiva, pode falhar em refletir as especificidades regionais sem a colaboração ativa de educadores e da comunidade. O estudo enfatizou a necessidade de se construir um currículo que dialogue com a diversidade cultural e social dos alunos, promovendo um aprendizado que seja relevante e que permita o engajamento dos discentes.

A horta escolar é um laboratório vivo, onde os alunos não apenas cultivam alimentos, mas também aprendem sobre sustentabilidade, ecologia e nutrição. O espaço permitiu uma abordagem interdisciplinar, integrando diversas áreas do conhecimento, como ciências, matemática e linguagens, enriquecendo a experiência educacional e estimulando a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A implementação da horta pedagógica gerou um impacto positivo nas práticas alimentares da comunidade escolar, promovendo a alimentação saudável e a conscientização sobre a importância da sustentabilidade. As atividades realizadas nas hortas não só melhoraram a interação entre estudantes e familiares, mas também fomentaram um senso de pertencimento e responsabilidade social, contribuindo muito para efetividade no processo de ensino-aprendizagem, ao contribuir para uma educação transformadora.

Além disso, a participação dos pais e da comunidade nas atividades da horta foi crucial para o sucesso do projeto, por fortalecer os laços comunitários, firmando o compromisso com o aprendizado significativo e integral. Assim, a proposta curricular que integra a horta escolar reflete um compromisso com a formação de uma educação que não apenas ensina, mas também transforma.

Portanto, esse projeto evidenciou e apontou para a necessidade de práticas educativas que considerem as realidades locais ao promover a participação ativa da comunidade, visando uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e que valorize os saberes e experiências dos estudantes. Pode-se identificar um pouco dos resultados na prática do cotidiano escolar a partir das imagens a seguir:





**Figura 19** - Couve e cebolinha da horta pedagógica da E.E.M. Coletivo Santa Alice. Sendo higienizada por um membro da Comunidade Escolar em sua residência.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.



**Figura 20** - Aipim colhido na horta pedagógica, destinado a preparação de receitas pelos estudantes em casa com os membros da família.

Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.





**Figura 21** - Grande colheita de mangas no quintal da Escola.  
Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.



**Figura 22** - Início da produção de orquídea.  
Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.





**Figura 23** - Atividades pedagógicas – montagem das placas que foram colocadas na horta.  
 Fonte: Imagem do arquivo pessoal, 2024.



**Figura 24** - Alimentos que as crianças receberam das colheitas na escola – quando chegam em casa produzem receitas.  
 Fonte: Fotos enviadas pelos pais para arquivo da escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Paulo Freire fundamentam a Educação do Campo como uma prática pedagógica que deve ser contextualizada e inclusiva. Arroyo e Caldart (2011) destacam a importância de um currículo que reconheça e valorize os saberes locais, promovendo uma educação que rompe com a lógica de dominação e busca a emancipação social das comunidades rurais.

Freire (1989), por sua vez, trata sobre a necessidade de um ensino dialético e que promova a consciência crítica dos educandos, permitindo que eles se tornem agentes de transformação das suas realidades. Essa visão reflete na proposta de implementar hortas escolares como espaços de aprendizagem, onde os alunos podem desenvolver habilidades práticas e teóricas, alinhadas às suas vivências e ao contexto sociocultural em que se inserem.

Além disso, a pesquisa qualitativa e o uso de grupos focais, conforme indicado por Oliveira e Freitas (1998), demonstram a importância da participação da comunidade no processo educativo, garantindo que as vozes dos alunos e dos seus familiares sejam ouvidas e integradas ao currículo. Neste sentido, reafirmar a importância de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as especificidades rurais é de total relevância. Contudo, a análise realizada demonstra que, embora existam diretrizes legais que apoiem essa modalidade de ensino, a prática ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos educadores e a necessidade de currículos que reflitam a cultura e as vivências locais.

Um exemplo, é a inobservância da BNCC sobre a perspectiva do campo, que não abrange a integralidade da educação do campo, na qual ainda traduz um currículo tradicionalista e urbanocêntrico. Os currículos acabam por se destacar com um caráter classista e mercadológico da BNCC, que prioriza avaliações censitárias e reforça algumas disciplinas em detrimento de outras, desconsiderando a diversidade e o amplo acesso ao conhecimento.

Neste sentido, existem muitos contrapontos entre a política de educação do campo e a BNCC, seu caráter conservador e generalista prova sua desconexão com a prática social. Por outro lado, este é um documento que diz contribuir para as necessidades essenciais ao âmbito da educação no Brasil, contudo, normatiza a lógica hegemônica, que se fortalece aos interesses do capital, desconsiderando as lutas por políticas de educação popular. À vista disso, a BNCC, define-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 7), no qual a partir disso norteia a construção dos currículos em todo o país. Ao problematizar este discurso a logicidade da educação do campo, nota-se, que a escola do campo nesta perspectiva não é vista em suas necessidades diferenciadas no contexto em que se insere, em contrapartida, não se difere das urbanas ao não observarem suas especificidades ou demandas que não são as mesmas.

Ainda, diante ao analisar os princípios defendidos pela Educação do Campo contidos no artigo 2º do Decreto N.º 7.352 (2010), de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Expressa sobre os seguintes princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;



- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Decreto N.º 7.352, 2010, pp. 1-2)

Os princípios foram usados como referência de mapeamento sobre a educação do campo previstos na BNCC. Assim, é importante analisar a trajetória e os marcos temporais da Educação do Campo e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo criticamente sobre os sentidos produzidos por esta última. Identifica-se que a BNCC, em sua essência, adota um discurso omissivo e normatizador, ignorando as pluralidades e especificidades do contexto brasileiro. Tal abordagem restringe a validação de valores e direitos, negando intencionalmente a possibilidade de construção de uma educação que contemple perspectivas diversas, como as defendidas pelos princípios da Educação do Campo e pela educação popular brasileira.

A proposta de integrar práticas educativas, como a criação de hortas escolares, exemplifica uma metodologia que alia teoria e prática, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado. Essa abordagem não apenas estimula o desenvolvimento de habilidades práticas, mas também fortalece os vínculos dos alunos com a comunidade ao fomentar a sua conscientização sobre a valorização do meio ambiente em aspecto da natureza e território sociocultural. A participação da comunidade neste processo educativo fortalece a perspectiva de que a educação deve ser de interesse coletivo, envolvendo a todos, e também valorizar as vozes e experiências dos estudantes e das suas famílias.

Ademais, as teorias da educação contextualizada e da pedagogia crítica são centrais para a construção de um currículo que reflita as realidades e identidades locais, promovendo um aprendizado significativo. Ainda, a Educação do Campo não busca apenas superar as desigualdades históricas, mas também promove uma formação cidadã crítica, contribuindo para o empoderamento das populações rurais e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Deste modo, é imperativo que as políticas educacionais e os currículos sejam constantemente revisados e adaptados para refletir essa diversidade e potencializar as vozes e experiências dos estudantes do campo.

Portanto, trabalhar um currículo voltado às especificidades da Educação do Campo, com atividades significativas e essenciais como a horta, não é apenas uma alternativa para superar o modelo tradicional. Mas é uma resposta às desigualdades históricas e principalmente à construção de um currículo que reflita a diversidade e as experiências dos alunos. Logo, a horta é uma proposta pedagógica que, com a sua prática alinhada à teoria, é uma das muitas ferramentas que podem ser manuseadas para efetividade da formação cidadã, crítica e consciente.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elisabette B. Brito. **Projeto: Uma nova Cultura de Aprendizagem**. Artigo publicado no site: <http://www.proinfo.gov.br>. 2022. Acesso de Jul. 2022.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto; AMARO JUNIOR, Jurandir; SILVA, Lucas. Luta por terra e reforma agrária no Rio de Janeiro (1950-2018). *GEOgraphia*, Niterói, v. 24, n. 52, 2022.
- ARAÚJO, U.F. (1996). In. L. Macedo, Cinco estudos de educação moral. São Paulo: **O Ambiente Escolar e Desenvolvimento do Juízo Moral Infantil**. Psicólogo. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 18 de Jul 2023.
- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M<sup>a</sup> Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARROYO. Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n.º 2.
- BRANDÃO, Carlos. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui e Agora** - alguns horizontes diante de nós entre a Educação Popular e a Pesquisa Participante. São Paulo: 2018, disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/book/aqui-e-agora/>.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/96. Brasil.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 3.
- CALDART, Roseli Salete. (Org.) **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli. S. Elementos para a Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: CASTAGNA, Mônica Molina. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”**:
- CASTAGNA, Mônica Molina. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF, n.5, 2004. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/ARTIGOCADERNOS-5RAMOFLYBICALHO.pdf>. Acesso em: 20 jul 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura de. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental; pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

DA COSTA BRAZ, Jaqueline et al. Interdisciplinaridade, currículo e formação de professores no contexto da educação do campo. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 4, n. 12, 2018.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. **40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOTARDI, Osmar Luís Nascimento; PIRES, Dario Xavier. Educação do Campo e Currículo: um estudo das propostas pedagógicas de escolas do campo da região de Dourados/MS. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/ 2003

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.in: **II Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2009, São Paulo.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103115, agosto de 2018. ISSN:2448-0959.

OLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; CASTAGNA, Mônica Molina. **Por uma Educação do Campo**. Goiás: Peres, p.19, 1998.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M. R. **Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento**. Revista de Administração, São Paulo. V. 33, n.3, p.83-91, julho/setembro, 1998.

OLIVEIRA, Rosane M. Currículo Escolar: um conjunto de Conhecimento para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 8. São Paulo, v. 35, p. 52, 2017.



PEREIRA, N. Projeto Educativo de escola: **Um Desafio à Organização Escolar**. Dissert. (mest.) Universidade Portucalense: Porto, 2006.

PEREIRA, Charlene A. A. A construção do currículo na gestão democrática. **Revista Paulista de Educação**. ISSN 2238-7153. Vol.1 | N.1 | Ano 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia da **Educação**. Porto Alegre: Pens, 2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos., **A Educação do Campo e do MST**, UNIG, p.3, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos., Educação do Campo, Movimentos Sociais e Ensino de História. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013, Natal-RN.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos.; CARVALHO, Fabiana D.A. **Classes Multisseriadas Práticas Pedagógicas e Estudo da Realidade nas Escolas do Campo do Estado do Rio de Janeiro**, 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos.; CARVALHO, Igor Simoni Homem de. **O Campesinato Brasileiro**. Revista Princípios, São Paulo, nº 166, p. 1-18, abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p.379-392, jul./dez.2016.

SARTORI, Jerônimo; DA SILVA, Denilson; PAGLIARIN, Lidianne Limana Puiati. A Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 41-52, 2019.

SEROPÉDICA. Ementa que aprova o Regulamento do Transporte Escolar do **Município de Seropédica**, Decreto nº 1175/2016. Art. 4º e 7º. Rio de Janeiro.

SILVA, Bráulio Rodrigues da. **Memórias da luta pela terra na Baixada Fluminense**. Organização, apresentação e notas de Leonilde Servolo de Medeiros. "Orelha" de Raimundo Santos [\*]. Rio de Janeiro: Mauad & Edur, 2008. 99p.

SOARES, ANA M. D. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90**: Regulação ou Emancipação? Tese de doutorado. Seropédica: CPDA, 2003.

SORRENTINO, Marcos. **Desenvolvimento sustentável e participação**: algumas reflexões em voz alta. 2004.

STEIN, Adenilde Silva; MORETO, Chales [et al], organizadores. **Saberes e Práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

STRAVOGIANNI, Katherin. Educação Infantil como Caminho para a Construção da Autonomia. **Revista Acadêmica on-line**. 2010 Disponível em; [editorial@revistaademicaonline.com](mailto:editorial@revistaademicaonline.com). Acesso em 25 de jun. 2023.

VINHA, Telma Pileggi. A Linguagem do Educado. In: **O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 1999, p. 263.

VITORETTI et al. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação – Franca: **UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas**, 2022