



Angélica Cosenza
Camila Neves Silva
Emanuelle dos Reis
(orgs)



Agroecologia escolar: quando professores/as e agricultores/as se encontram





2021

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

Agroecologia escolar [livro eletrônico] : quando
professores/as e agricultores/as se encontram /
organização Angélica Cosenza , Camila Neves
Silva , Emanuelle dos Reis. -- 1. ed. --
Rio das Ostras, RJ : Nupem/UFRJ, 2021.
PDF

ISBN 978-65-87507-23-1

1. Agroecologia 2. Educação ambiental I. Cosenza,
Angélica. II. Silva, Camila Neves. III. Reis,
Emanuelle dos.

21-90984

CDD-304.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação ambiental 304.2

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitora

Denise Pires de Carvalho

Vice-Reitor

Carlos Frederico Leão Rocha

Pró-Reitora de Graduação

Gisele Viana Pires

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Denise Maria Guimarães Freire

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Eduardo Raupp de Vargas

Pró-Reitora de Pessoal

Luzia da Conceição de Araújo Marques

Pró-Reitora de Extensão

Ivana Bentes Oliveira

Pró-Reitor de Gestão e Governança

André Esteves da Silva

Pró-Reitor de Políticas Estudantis

Roberto Vieira



Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade

Diretor

Rodrigo Nunes da Fonseca

Vice-Diretor

Francisco de Assis Esteves

Diretor Adjunto de Apoio a Pós-Graduação

Fábio Di Dario

Diretor Adjunto de Apoio a Pós-Graduação

Pedro Hollanda Carvalho

Diretora Adjunta Administrativa

Michael Maia Mincarone

Diretora Adjunta de Pesquisa

Carlos Alberto de Moura Barbosa

Diretora Adjunta de Extensão

Magdalena Nascimento Rennó

SUMÁRIO

Prefácio	08
Horta Escolar: o Plantio da Educação Ambiental Crítica e a Colheita do Alimento Agroecopolítico Philippe Layrargues	
Capítulo 1	65
Agroecologia Escolar: Quando Professoras/es e Agricultoras/es se Encontram Angélica Cosenza	
Capítulo 2	94
Soberania Alimentar e Alimentação Saudável: Desafios à Educação Ambiental Bruno Diogo e Angélica Cosenza	
Capítulo 3	123
Resiliência Socioecológica e Horta Escolar na Formação de Professores/as Olga Milanês	
Capítulo 4	158
Reflexões Sobre Possibilidades de Feiras Agroecológicas Enquanto Práxis Educativa Fernanda Vandanezi, Emanuelle dos Reis e Bernardo Werneck	
Capítulo 5	187
A (Re)existência das Escolas do Campo na Zona da Mata de MG: Educabilidades Possíveis a Partir dos Territórios Elisângela Carvalho, Beatriz Barral, Fernanda Ciriaco e Michele Silva	

Capítulo 6	218
Projeto Mãos na Terra: O que Pode a Agroecologia na Escola?	
Liz Oliveira, Carlos Werner e Letícia Tavares	
Capítulo 7	242
Infância e Direito à Natureza: Possibilidades Pedagógicas para o “Sentir-se Parte do Mundo”	
Camila Neves, Gracielle Custódio Apolinário e Viviane Ferreira	
Capítulo 8	261
Sou PANC: Potência Alimentícia e Educativa Não Convencional	
Cristina Schittini, Cristiane Carmo e Fernanda Botega	
Capítulo 9	291
Plantas Medicinais para se ter na Escola, na Horta e no Jardim: Dialogando com o Saber Tradicional e o Escolar	
Júlia Guerra e Letícia Tavares	
Capítulo 10	317
O Diário como Dispositivo para (Re)significar a Horta Escolar a Partir do Encontro com Agricultores/as	
Júlia Guerra e Thaciana Rezende	
Sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEA/UFJF)	341



Nota sobre as figuras

As ilustrações botânicas contidas neste livro foram realizadas por alunos e alunas de 12 a 15 anos da E.M. José Calil Ahouagi durante o ano de 2019. Já o bordado foi idealizado pelos estudantes do Projeto Mãos na Terra no ano de 2018, mas só se tornou possível durante o primeiro semestre de 2020, durante a Pandemia de Covid-19, através das mãos da professora Letícia S. Tavares. Por meio da ilustração e do bordado, o/a estudante é incentivado/a a entender, expressar e interagir com o ambiente, pertencendo e se compreendendo como parte do todo - natureza.





Capítulo 4

Fernanda Rocha
Vandanezi Alvim

Mestranda em Educação
PPGE/UFJF; licenciada em Ciências
Biológicas e membro do GEA/UFJF

Emanuelle Tavares
Barreto dos Reis

Licencianda em História pela UFJF,
bolsista do projeto extensão e
membro do GEA/UFJF

Bernardo Marques
Werneck

Mestre em Educação pela UFJF,
professor de Geografia e membro do
GRUPEGI UFJF/UFF

Reflexões Sobre Possibilidades de Feiras Agroecológicas Enquanto Práxis Educativa

A reflexão trazida aqui visa embasar possibilidades e potencialidades educativas no e com o espaço das feiras agroecológicas, uma vez que muitas destas acontecem em áreas urbanas dos municípios, conectando produtores/as rurais com sujeitos urbanos, que, no caso desses últimos, não estão ligados frequente e diretamente à produção alimentar e às premissas dos modos de se produzir. Ao final, evocamos alguns diálogos possíveis entre as feiras agroecológicas e as escolas através de experiências de extensão vivenciadas pelo GEA/UFJF.

Introdução

Comprar alimentos, diante a lógica do consumo, é comum na vida urbana do século XXI, seja em feiras, supermercados, pequenas lojas ou até mesmo pela internet. Deslocadas da terra e do campo, a maior parte das pessoas dependem do comércio de alimentos para consumo. A indústria alimentícia hegemônica se faz presente principalmente nos supermercados e nas grandes distribuidoras de alimentos (com industrializados, produtos agrícolas transgênicos repletos de agrotóxicos etc.). Nela, os alimentos, assim como outras mercadorias, passaram por diversas mãos, territórios e caminhos até chegar ao/à consumidor/a, que geralmente não tem informações sobre esse percurso.

Segundo Ribeiro Júnior (2012), a alimentação é mais do que atividade meramente biológica, ela também é “uma das formas pelas quais o homem se apropria da natureza e de sua própria natureza” (RIBEIRO JÚNIOR, 2012, p. 104). Porém, essa conectividade foi historicamente negada através da oposição simbólica entre humano-natureza, campo-cidade, produção-consumo, entre outras. Esse processo é parte da alienação das práticas alimentares que ocorre dentro do capitalismo, resultando numa perda de identificação do ser humano

com seu trabalho, com a natureza, com a própria nutrição e com a mercadoria que consome. A partir da globalização e do neoliberalismo, vemos que esse movimento é ainda mais intensificado, sobretudo no contexto urbano.

Frente a essa realidade histórica que atravessa nossas vidas, é possível acessar as subjetividades produzidas no campo e nas relações entre os/as pequenos/as produtores/as rurais (onde todo o processo de cultivo, colheita e venda estão conectados) como resistência a esse processo estrutural. A partir disso, compreendemos que o comércio direto entre produtores/as e consumidores/as (sendo as feiras uma de suas formas mais populares) carrega potencialidades educativas e humanizadoras muito profundas, pois interliga as experiências, os saberes, as resistências e as subjetividades produzidas no campo com aquelas produzidas nos espaços urbanos.

Historicamente, as práticas de troca entre produtores/as estão presentes desde a antiguidade e em diversas sociedades. No Brasil, as feiras, enquanto espaços de comercialização e de abastecimento à incipiente vida urbana do século XVI, iniciam-se ainda no período colonial, como aponta Menezes:

As primeiras notícias da existência de feiras-livres no Brasil remontam ao ano de 1548, quando o rei de Portugal (D. João III) preocupado em evitar o êxodo rural na colônia instituiu um dia de feira nas cidades, para

que os colonos pudessem comercializar seus excedentes e ao mesmo tempo adquirir as mercadorias que necessitassem (MENEZES, 2005, p. 9).

Porém, cabe ressaltar a existência pré-colonial de uma organização social pelos povos originários para o abastecimento e suprimento de suas populações, organização essa distante do modelo colonizador oriundo da Europa. Portanto, é possível compreender as feiras como um espaço aberto à sua construção de acordo com a cultura e objetivos daqueles/as que a organizam, pois uma única forma não é o suficiente para descrever e definir os modelos extintos e atuais de feiras no país.

Já no século XX, a partir do receituário da Revolução Verde, que prometia acabar com a fome no mundo no pós Segunda Guerra Mundial, mais um modelo de apropriação do capital se consolidava pelo apoderamento dos modos de produção dos/as pequenos/as produtores/as, o silenciamento dos saberes e a construção de uma relação de dependência. Neste modelo, o/a trabalhador/a rural funciona apenas como mais um instrumento para o cultivo, sem valor político e social. Os moldes da relação sociedade-natureza passam a ser pautados no distanciamento, na dominação, na separação e na exclusão das questões sociais que envolvem o mundo natural. Além

disso, a estratégia conta com um novo contrato social, que distancia o/a produtor/a do/a seu/sua consumidor/a.

A notoriedade da temática ambiental ganha espaço em decorrência de um cenário marcado por impactos ambientais provocados, dentre outros motivos, pela lógica de consumo hegemônica concebida no ocidente, pela instauração de um modelo de produção agrícola que opera técnicas patológicas de

cultivo intensivo do solo, monocultura, irrigação, aplicação de fertilizantes inorgânicos, controle químico de pragas e manipulação genética de plantas cultivadas (GLIESSMAN, 2001, p. 34).

Nicholls e Altieri (2020) refletem sobre como a pandemia da Covid-19 escancara a fragilidade desse modelo alimentar hegemônico, uma vez que a agricultura industrial - ao criar ecossistemas artificiais - fornece condições biológicas para que novas espécies de patógenos surjam, afetando assim a saúde humana e a não humana. Os autores evocam a agroecologia como alternativa a um novo sistema alimentar, mais humano, sustentável e capaz de alimentar as pessoas de maneira equitativa e diversificada. Além disso, as práticas agroecológicas são provedoras de soberania alimentar.

A agroecologia - enquanto ciência, prática agrícola e movimento social - advinda da necessidade de repensar os modos de produção agrícola vigentes e pautados pela lógica do lucro, também atua como via de superação da dicotomia entre ser humano e natureza, ao colocar as pessoas em constante interação com o meio em que vivem. A partir da reconfiguração do modelo de produção em larga escala, que não faz das relações sociais um pilar de sua existência, a agroecologia traz uma possibilidade outra, pois é construída nas relações sociais em consonância a natureza:

A agroecologia se consolida como enfoque científico na medida em que este novo paradigma se nutre de outras disciplinas científicas, assim como de saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, o que permite o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas mais sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural mais humanizados. (CAPORAL, 2008, p. 9)

A partir desse entendimento, é possível afirmar que os/as produtores/as agroecológicos/as trazem a dimensão que Paulo Freire (2000) defende, através da dialética entre anúncio e denúncia como elemento importante para a práxis educativa, seja ela em espaços escolares ou não escolares. Es-

ses/as agricultores/as, em suas práticas, anunciam possibilidades de vida mais sustentáveis ao mesmo tempo em que denunciam o modelo agrícola e econômico predatório, e por este caminho atuam como sujeitos ecopolíticos (LAYRARGUES, 2020), que são movidos pelo interesse de, coletivamente, enfrentarem e resistirem ao atual cenário de antiecológico² e negacionismo.

As Feiras Agroecológicas

A luta da Feira se vincula à luta pela terra que não termina apenas com a conquista da terra
(SILVA, 2006, p. 45)

As feiras agroecológicas são a extensão da vida, da resistência e da luta rural no espaço urbano, onde, atualmente, vive a maior parte da população. Portanto, entendemos que a realização dessas feiras promove um encurtamento necessário entre os espaços do campo – onde se dá a produção agrícola e seus modos de vida – e os espaços urbanos. O território en-

² Para Layrargues (2020), o antiecológico caracteriza-se como um conjunto de práticas, discursos e políticas que acarretam no desmonte das leis ambientais, do ecologismo brasileiro.

tão faz fluir os saberes e estimula a educação quando é enxergado nessas feiras o potencial das trocas possibilitadas por este espaço.

Porém, salientamos que não queremos dizer que as feiras que não são agroecológicas não tenham seu caráter (e potencial) educativo, pois também unem campo e cidade, produtor/a e consumidor/a e produzem educabilidades de diversas formas. Nosso foco nas feiras agroecológicas parte da premissa que, com a dimensão da agroecologia, as potencialidades educativas são expandidas, pois a crítica e atuação político-social é inerente a ela.

As feiras agroecológicas se manifestam resultantes de movimentos sociais, organizações e coletividades como possibilidade de descortinamento e desenvolvimento dos/as trabalhadores/as da agricultura agroecológica, mantendo-se mais próximos/as ao/à consumidor/a. São espaços marcados não só pela diversidade alimentar, mas também pela pluralidade de histórias de vida, forças, sonhos, crenças, relações, memórias, saberes, esperanças e subjetividades. São também espaços inseridos no cenário de movimento da luta pela terra que vão muito além da comercialização de produtos agroecológicos e sem veneno ao/à consumidor/a.

Edificadas no coletivo e mobilizadas por diferentes interesses, as feiras agroecológicas são espaços marcados pela produção de existências. São vivências, desejos e lutas singulares, que encontram na coletividade a possibilidade de serem enxergadas. O espaço múltiplo e objetivo da feira é desenhado por outros variados espaços construídos em individualidades e subjetividades que conversam com o coletivo. Também são terrenos que permitem que as contradições sejam expressadas, problematizadas e superadas por reflexões de uma coletividade constantemente imersa numa auto manutenção e aperfeiçoamento da organização coletiva arquitetada por processos educativos.

O cenário de implantação de uma feira agroecológica é marcado por uma amplitude de caminhos e finalidades que são de suma importância a serem considerados se almejamos mensurar este espaço em possibilidades educativas. Viabilizada por existências que vão contra a agricultura industrial, a feira está inserida num contexto que não se limita à sua realização pura e simples (SILVA, 2006).

Sobre as feiras agroecológicas, manifesta-se a perspectiva de resistência e promoção do modo de produção sustentável a fim de viabilizar desenvolvimento aos territórios e rentabilizar os/as trabalhadores/as que sobrevivem da terra, num

país onde ainda não há políticas públicas suficientes que fo-
mentem e garantam a sustentabilidade da produção agrícola
que não esteja pautada nos interesses movidos pelo agronegó-
cio.

Buarque (2008), enfatiza que uma maneira particular
de desenvolvimento local é justamente o desenvolvimento co-
munitário promovido pelos espaços da comunidade sem vín-
culo político-administrativo e institucional, mas ligados a pro-
jetos locais que conectam realidades e apresentam capacidade
de organização e participação comunitária, funcionando
como centro catalisador de iniciativas e base para o desenvol-
vimento local. Santos (2002) chama atenção para a indispen-
sabilidade de articulação:

No campo da produção, a fragilidade das alternativas
existentes torna necessária a articulação destas entre
si - em condições que devem ser negociadas para evi-
tar a cooptação e o desaparecimento das alternativas -
, com o Estado e com o setor capitalista da economia.
Esta articulação em economias plurais em diferentes
escalas que não desvirtuem as alternativas não capita-
listas é o desafio central [...] (SANTOS, 2002, p. 53).

Desta maneira, a viabilização das feiras agroeco-
lógicas, marcadas por espaços nutridos de variadas existên-
cias, não dispensa a concentração de diversos segmentos da

sociedade e dos movimentos sociais no enfrentamento aos desafios econômicos, políticos, sociais e ambientais encontrados no percurso da criação de raízes efetivas na organização cultural e socioeconômica do território

[...] enfatizando a necessidade de fomento de outras formas de produção alternativa, além do domínio de todos os mecanismos de distribuição dos produtos, tentando superar o permanente processo de descarte de populações (SANTOS, 2002, p. 16).

São produtos de uma ânsia coletiva que sustenta e permite movimentos e iniciativas competentes na transformação da realidade, capazes de promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural ao mesmo tempo que

[...] geram um rico processo de discussão, de apresentação das experimentações, das visitas de intercâmbio, das reuniões e dos encontros, que reforça o saber da experiência vivenciada e compartilhada, bem como a produção do conhecimento nas classes populares (SILVA, 2006, p. 38).

A movimentação e manifestação da urgência dos/as trabalhadores/as da terra em resistir para sobreviver é permitida pelos espaços da feira agroecológica quando esta é possibilitada pela organização e aprendizagens da gestão harmônica da coletividade. A educabilidade erguida da mobilização parte de um interesse comum e objetivo pensado a partir da

sobrevivência perante a hegemonia do capital e suas imposições patológicas e perversas às camadas populares, e “conduz a uma compreensão educativa nos moldes da educação popular geradora de um conhecimento a partir da realidade objetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (SILVA, 2006, p. 38).

Educação Ambiental Popular na e com as Feiras Agroecológicas: tecendo diálogos e reflexões

A fim de promover a transformação por meio de um levante pelas classes populares, a educação popular é reconhecida pelo pensar coletivo e pela produção de um conhecimento por todos/as e acessível a todos/as, não havendo dicotomia nem hierarquia, admitindo a diversidade de inclinações e interesses implicadas em sua formação (BRANDÃO, 2006). Acata a presença das desigualdades provocadas pelas relações sociais, evidenciando as realidades advindas destas que permanecem em constante agravamento pelo modo de produção vigente. Equipa a prática pelo apoderamento teórico construído em realidades regionais e locais concretas.

Com forte cunho sociológico e político, a educação ambiental (EA), em sua perspectiva crítica, está fundamen-

tada no apontamento e reflexão das disposições que direcionam as práticas de dominação do ser humano e dos meios de produção, a fim de promover a politização do debate ambiental e a problematização da hegemonia do modelo de sociedade e desenvolvimento presente. Traçada nas realidades decoloniais, segundo Carvalho (2001), nos anos 1980 a educação ambiental passa por transições, mirando a sua crítica aos modelos socioeconômicos pautados pelo capitalismo e gerador de injustiças socioambientais e se fortalece enquanto educação política, somando forças contra hegemônicas.

Assim, dedicada a não alcançar respostas em soluções reducionistas, a educação ambiental é potencialmente transformadora, pois procura redefinir as relações entre ser humano/sociedade, sujeito/objeto do conhecimento, saber/poder, natureza/cultura, ética/técnica, entre outras (LAYRARGUES; LIMA, 2014). A partir da formulação de respostas para além do conhecido, abarcadas na reflexão dos moldes de desenvolvimento impostos pelo capital, a educação ambiental crítica e transformadora objetiva a superação de padrões e concepções reducionistas e a formação de sujeitos aptos a identificar, problematizar, refletir criticamente e agir em torno das questões socioambientais, em práticas educativas vinculadas à contextualização da realidade (BRASIL, 2008),

através da orientação promovida por diferentes práticas sociais, em diferentes cenários, escolares ou não.

Diante da necessidade da educação ambiental sob um viés transformador, sua articulação à agroecologia se faz possível, uma vez que compreendemos que combinada à educação ambiental, a agroecologia exerce importante papel na implicação de um movimento contrário à lógica de produção e comercialização presente no espaço agrário no Brasil. Tal lógica, estimulada pelo o atual paradigma social e fomentado pela hegemonia do capital, desvincula o ser humano da natureza e o coloca numa posição de domínio.

À vista disso, um levantamento foi realizado visando compreender como a agroecologia vem sendo enunciada e significada nas articulações com a educação ambiental em trabalhos encontrados nas dez edições (2001 – 2019) do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Juntamente à autores da área, para sustentar a apreciação acerca do objetivo, Bardin (2011) com a Análise de Conteúdo guiou “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), recorrendo a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 2011, p. 44)

Assim, a análise temática permitiu a visualização de uma baixa frequência de trabalhos que reforcem as relações entre a EA e a agroecologia, a partir de em três momentos: 1º) organização da análise, momento em que são expostas as ideias, estabelecendo-se os objetivos, meios e procedimentos que serão utilizados para análise; 2º) a codificação, que consiste em um processo de sistematização dos dados, com base nas suas características; e 3º) categorização, na qual é feita uma classificação dos elementos por diferenciação, instituindo grupos, com base em determinados critérios.

Enunciada pela primeira vez na 8ª edição do evento, em 2015, com um relativo crescimento apenas em sua última edição no ano de 2019, a agroecologia foi narrada, somente por dois trabalhos, como possibilidade de articulação com a Educação Ambiental para a promoção de uma EA crítica e transformadora capaz de anunciar e denunciar as problemáticas que envolvem as questões ambientais e de promover a justiça ambiental.

Assim sendo, nos anais das dez edições do EPEA, identificou-se a baixa quantidade de trabalhos encontrados que enunciam a agroecologia vinculada à educação e consequentes reflexões e problemáticas trazidas por eles, fazendo-se então necessário um fomento por parte dos/as pesquisadores/as

promotores/as dos principais eventos em educação ambiental à pesquisa acadêmica que interliga essas duas importantes temáticas, trazendo bases para uma práxis mais efetiva.

Desta maneira, é sob esta conjuntura que a educação ambiental – articulada à agroecologia – se entrelaça com a educação popular, dando origem à educação ambiental popular que visa refletir de forma síncrona as questões ambientais e sociais sob uma ótica volta para as comunidades (PERALTA; RUIZ, 2010), vinculando as questões das camadas menos favorecidas nos debates ambientais e expandindo suas lutas.

Deste modo, o reconhecimento das questões sociais às temáticas ambientais e a indispensável colocação política, junto às camadas populares na luta pela justiça ambiental, são promovidos à medida que os interesses destas, que foram historicamente excluídos pelos interesses hegemônicos, são levados em conta. Além disso, contribuem no projeto de transformação, autonomia e libertação humana e na concepção outra da relação sociedade-natureza.

Assim, as dinâmicas permitidas pelas feiras fazem delas espaços de possibilidade da práxis pelos seus sujeitos. As

relações mobilizadoras internas fortalecem o diálogo e, através dele, oportunizam a construção do conhecimento. Ademais, as ações dos/as feirantes permitidas nestes espaços trazem a sincronia entre o saber teórico e o saber prático num movimento de constante reflexão a fim de se articular, da melhor maneira possível, os interesses de todos/as como um bem comum.

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade (FREIRE, 1992, p. 109).

É no diálogo entre as camadas populares que está traçado o caminho da construção de mecanismos articuladores e coletivos de confronto, que permitirão o abandono deste habitual lugar de opressão. Como evidencia Silva (2006, p. 58), “enquanto as classes populares ficarem no silêncio ou paralisadas pelo medo, o opressor tem livre acesso para agir, reforçando assim seu poder. [...] Esta é a esperança que nos move.” Ademais, é no espaço das feiras que as movimentações são possibilitadas pelas objetividades, e as subjetividades são (e precisam ser) elucidadas enquanto fonte de uma práxis educativa promotora de libertação.

Sobre a práxis educativa acima mencionada, se constrói um processo de aprendizagem visando a autonomia dos

sujeitos presentes nas feiras diante o modelo hegemônico. Nesse sentido, para compreender as possibilidades das feiras e sua relevância nesse processo, trazemos Vigotski, que ao elaborar o conceito de unidade, afirma que “se o sujeito é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que o próprio sujeito é parte de seu entorno social” (VIGOTSKI, 2006, p. 05). O autor, que passou a ganhar notoriedade ao propor outras maneiras para os estudos e compreensão do processo de aprendizagem humana, entende que não há construção do conhecimento separado do meio social para qualquer sujeito, logo, elaboramos nossa consciência a partir de uma história anteriormente erguida e que se reelabora todo tempo, a partir das novas ações nas formas de organização e produção da cultura pelos diferentes grupos sociais em diferentes tempos e espaços.

Na elucidação dos processos de educação proporcionados pelo espaço da feira agroecológica, é possível pensar a construção do conhecimento com bases sociocêntricas e não apenas subjetivas e biológicas, pois o meio afeta os sujeitos participantes dos espaços das feiras, que se mostram enquanto alternativos dentro uma lógica hegemônica. Esses espaços alternativos admitem resistências em modos de vida e saberes

plurais, que se reinventam através do coletivo propondo outros olhares e modos de se relacionar com o meio em que se vive.

Neste meio, os encontros e trocas entre sujeitos e seus lastros de conhecimento acumulados constituem o outro, segundo Volóchinov (2017, p.97), “a consciência individual é um fato social e ideológico”. Não se estabelece, portanto, uma simples interação entre sujeitos, mas é permitido o surgimento de uma relação de afetividade, no entendimento de ser afetado pelo saber do outro. Saber este que é histórico e pertencente a um grupo e um tempo-espaço que, dentro da dinâmica do mundo capitalista e pensando em outras alternativas de resistência, se refaz constantemente. Através da organização deste espaço, emergem as possibilidades da educação ambiental popular, da valorização dos sujeitos envolvidos nesse processo e uma possibilidade outra de se educar, para além dos espaços formais de educação e epistêmicos, onde a alteridade possa também acontecer.

Sendo assim, os diálogos, as ações, as dinâmicas e os movimentos proporcionados pelas feiras agroecológicas que anunciam um modo de produção alternativo, permitem aos sujeitos – que são partes constituintes e, portanto, indissociáveis deste espaço – envolvidos neste processo, a edificação de

outra consciência e a possibilidade de retorno ao mundo de outras maneiras de agir e se organizar no tempo presente, distante do modelo capitalista que vigora.

Tecendo possibilidades entre professores/as, agricultores/as, as feiras e as escolas

Nosso intuito no presente texto é de pensar as feiras como espaços de educabilidades para além da instituição escolar. Porém, nesta seção, buscamos traçar alguns vínculos possíveis entre a escola e os/as agricultores/as.

O GEA/UFJF coordenou um projeto de extensão intitulado “Percurso sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professores/as e agricultores/as urbanos/as se encontram”, sendo o presente livro fruto dessa experiência.

No ano de 2018, partindo da proposta do GEA, tivemos a oportunidade de organizar um encontro formativo entre professores/as, feirantes e produtores/as locais de orgânicos, pesquisadores/as e estudantes. O encontro ocorreu na feira do MOGICO (Monte de gente interessada em cultivo orgânico), que se trata de um coletivo formado por produtores/as, técnicos/as e consumidores/as de alimentos orgânicos da Zona da

Mata mineira. Com os/as participantes sentados/as em roda, vivenciamos ali um momento de partilha e aprendizado entre diferentes sujeitos. Diversas questões foram levantadas, sobretudo quanto à alimentação e o cultivo alimentar no Brasil em diálogo com a escola e com as experiências docentes ali presentes. Essa experiência vivida pelo grupo, brevemente evocada no presente capítulo, revela aquilo que ressaltamos ao longo do presente texto: a feira como local efetivo de produção de saberes, de lutas e de educabilidades.





Imagens 1 e 2: Registros do encontro na Feira Orgânica do MOGICO, 19/05/2018. Fonte: Acervo GEA/UFJF

Em 2019, através de 08 encontros formativos propostos pelo projeto de extensão, percorremos diversos espaços rurais e urbanos da região de Juiz de Fora (MG) buscando pensar possibilidades para a prática pedagógica com as hortas escolares através do contato e da troca entre professores/as, agricultores/as, pesquisadores/as e estudantes da graduação. O curso foi uma experiência profunda e que pôde nos ajudar a visualizar as potencialidades que esse encontro pode promover. Foi possível perceber que, mutuamente, todos os sujeitos ensinaram e aprenderam, compartilharam a vida e os saberes produzidos nela, revisitaram narrativas, memórias e epistemologias, enfim, se formaram no e através do encontro com

o outro. E, através desse movimento, os/as docentes buscaram construir novas alternativas e novas pedagogias para trabalhar a educação ambiental dentro da escola (e também para além dela).





Imagens 3 e 4: Registros de encontros do projeto de extensão, ocorridos respectivamente no Sítio da Lagoa (25/05/2019) e na Escola Municipal José Calil Ahouagi em parceria com o NEPA - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Agroecologia (14/09/2019). Fonte: Acervo GEA/UFJF.

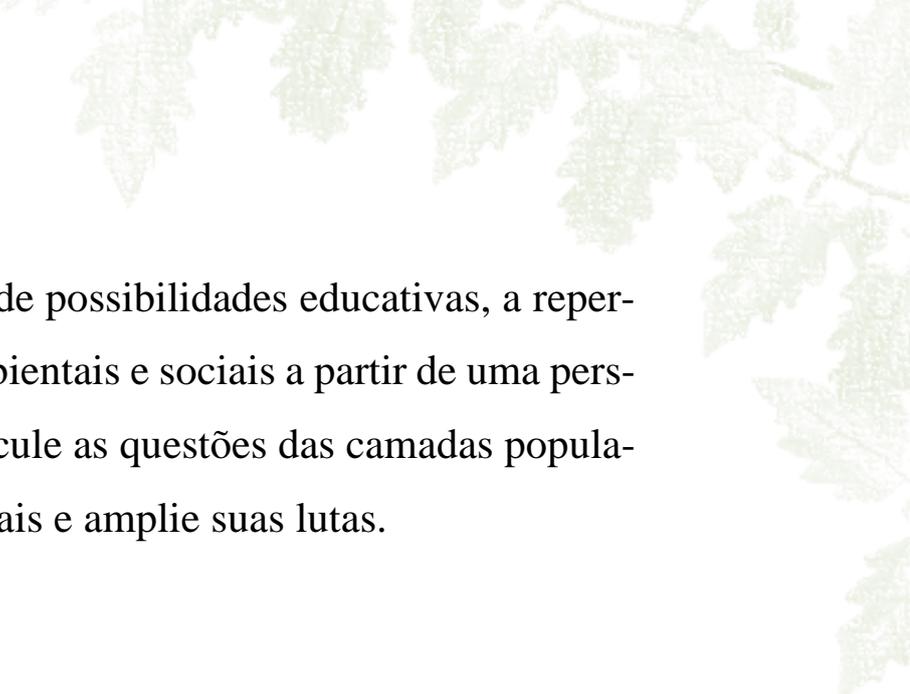
Acreditamos que há várias formas da escola se conectar com produtores/as locais, como, por exemplo, através de parcerias para atividades com e na escola, em visitas escolares a feiras da comunidade e através de tantas outras didáticas possíveis. Trazer, para o trabalho escolar, os/as feirantes e os/as agricultores/as como sujeitos fazedores de conhecimentos, culturas e educabilidades, significa também romper com o paradigma da ciência moderna, abrindo espaços para aquilo que Sousa Santos (2009) evoca como sendo uma “Ecologia de Saberes”, que conecta o saber científico e o saber popular,

enxergando que ambos são indicadores e experimentadores do mundo, sem que um se sobreponha ao outro.

Enfim, inúmeras são as possibilidades abertas para a escola e os/as professores/as a partir da compreensão da feira não apenas como atividade comercial, mas também cultural e educativa. Cada qual da sua forma, é enriquecedora para todos/as os/as envolvidos/as.

Conclusão

É no caminho dessa perspectiva que acreditamos nas potencialidades de educabilidade dos espaços das feiras agroecológicas, erguidos por um corpo social compreendido mediante à relação com a terra, que produz sua cultura, gera renda e capacidade de resistência, articulação e movimentação em prol da sua existência. Nas feiras agroecológicas, pela mobilização e organização do coletivo, acolhimento dos variados interesses, reflexões provocadas pelas contradições, relações entre sujeitos, diálogo e escuta do outro, que os processos educativos permitem que os interesses populares, pautados na dialética com a natureza, se fortaleçam e possibilitem caminhos de transformação. Além disso, também oportuni-



zam, enquanto espaços de possibilidades educativas, a repercussão das questões ambientais e sociais a partir de uma perspectiva popular que vincule as questões das camadas populares nos debates ambientais e amplie suas lutas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília: MMA, 2008.
- BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAPORAL, F. R. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. In.: FALEIRO, F. G.; FARIAS NETO, A. L. de (Ed.). **Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais**. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2008. cap. 29, p. 895-929.
- CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 2, n. 2, p. 43-51, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável**. Ed. Universidade/UFRGS: Porto Alegre, 2001.
- LAYRARGUES, P. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 44-88, 2020.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, V. P. L. As Feiras Livres em Fortaleza – retrato da polissemia urbana. **Dissertação (Mestrado em Geografia)** Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2005.

NICHOLLS, C.; ALTIERI, M. A agroecologia em tempos de covid-19. **Brasil de Fato**, São Paulo, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/artigo-a-agroecologia-em-tempos-de-covid-19> . Acesso em: 7 nov. 2020.

PERALTA, J. E.; RUIZ, J. R. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 241-281.

RIBEIRO JUNIOR, J. R. S. Urbanização crítica e alienação das práticas alimentares. **Agrária (São Paulo. Online)**, [S. l.], n. 17, p. 104-131, 2012. DOI: 10.11606/issn.1808-1150.v0i17p104-131. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/83623> . Acesso em: 2 fev. 2021.

SOUSA SANTOS, B. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 23 – 72.

SILVA, N. B. da. **Educação popular e subjetividade na feira agroecológica**. João Pessoa, 2006. 139p. Orientador: José Francisco de Melo Neto.

VIGOTSKI, L. S. **A crise dos sete anos**. Traduzido de: La crisis de los siete años. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377- 386.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossários de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017 (1º edição). 376 p

Capítulo 5

**Beatriz Souza
Barral**

Professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Elisangela das Dôres
Carvalho**

Educadora popular da Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos. Militante MST- Assentamento Dênis Gonçalves, Mestre em Educação pela UFJF.

**Fernanda Ciriaco
Oliveira**

Professora de Geografia. Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF.

**Michele Alice da
Silva**

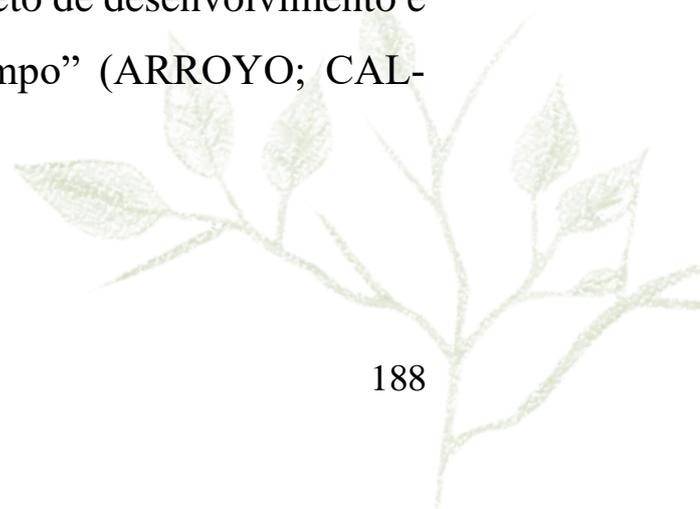
Professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Doutoranda em Educação pela UFJF.



A (Re)existência de Escolas do Campo na Zona da Mata de MG: Educabilidades Possíveis a Partir dos Territórios

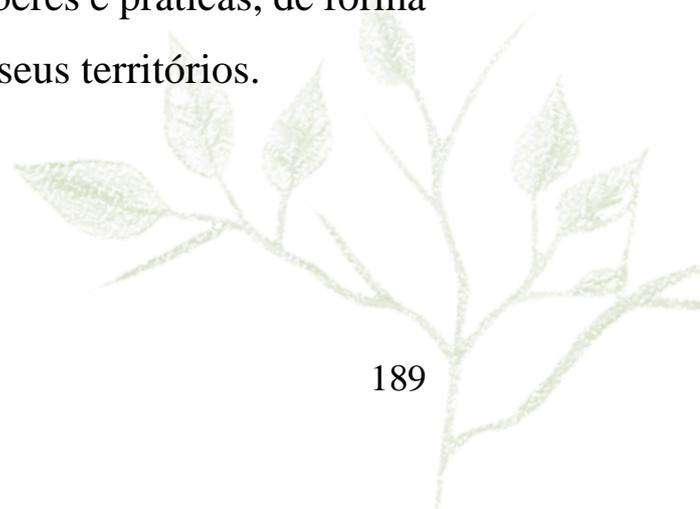
Desde o seu surgimento, a proposta por construir uma Educação do Campo não se limitou à conquista de escolas para as populações do campo, tampouco restringiu o processo educativo à elementos estruturantes do modelo educacional hegemônico, como o currículo, as matrizes pedagógicas e os resultados nas avaliações externas, por reconhecer a função social da educação e da escola em um projeto de integração do campo no conjunto da sociedade.

Na busca por romper com as pedagogias dominantes, as quais são inócuas ao fortalecimento dos povos camponeses, a Educação do Campo “nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.12).

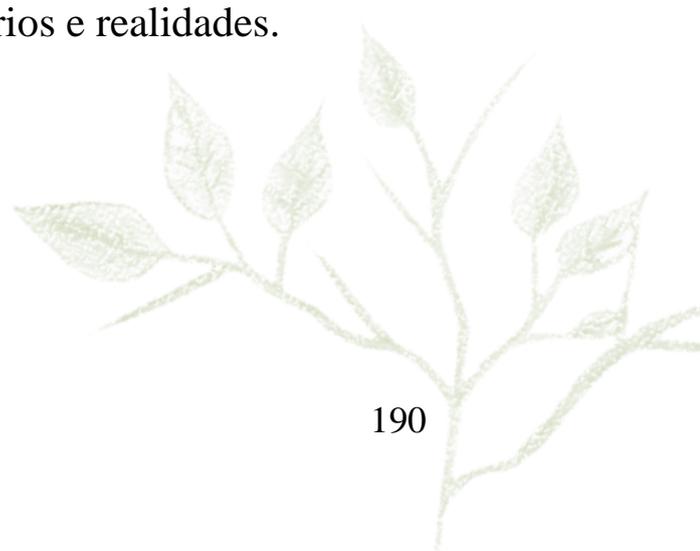


Historicamente, para manutenção do modelo societário hegemônico, os territórios campestres em nosso país se constituem como territórios em disputa, quer seja na defesa pelo território material, em que há a luta pela terra, ou do território imaterial, que compreende os saberes e fazeres locais. Dessa maneira, diante de uma tendência dominante que busca enquadrar a população do campo no projeto de modernidade, a conflitualidade se tornou constitutiva do desenvolvimento do campo brasileiro (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2012).

Dentro desse contexto, vários setores se tornaram elementos estratégicos e/ou estruturantes do modelo societário, sendo o setor educativo um deles, seja para a manutenção das concepções hegemônicas e/ou para o enfrentamento das mesmas. Nesse sentido, enquanto a classe dominante afirma um projeto de educação que reforça ideais e práticas que corroboram com a lógica hegemônica capitalista, as populações do campo, por meio da classe trabalhadora organizada e/ou pelos movimentos sociais, lutam pelo direito a uma educação que reconheça, valorize e afirme seus saberes e práticas, de forma a contribuir para a (re)existência de seus territórios.



Assim, no intuito de apreendermos possíveis relações entre a Escola do Campo e os territórios, neste relato buscamos apresentar experiências educativas realizadas em escolas do campo da Zona da Mata mineira. Para tanto, trouxemos ações de diferentes profissionais da educação que atuam nessas escolas e que têm buscado construir pedagogias, e por si só políticas, alicerçadas aos princípios da Educação do Campo, como: a) o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; b) o incentivo à formação de projetos políticos e pedagógicos específicos para as escolas do campo, a exemplo de projetos relacionados à agroecologia, a qual propõe práticas economicamente justas e ambientalmente sustentáveis na articulação com o mundo do trabalho; c) e a busca pela formação e valorização dos/as trabalhadores da educação do campo. Na defesa da (re)existência das populações do campo em seus territórios rurais, em área de assentamento e/ou fora dela, o objetivo do texto é relatar como três educadoras buscam concretizar teoria e luta na prática escolar a partir de diferentes escolas, territórios e realidades.



As escolas do campo como territórios de resistência

Ao articularem a busca por uma educação crítico-política às suas lutas, sejam elas por terra, moradia ou saúde, os movimentos sociais partem de uma compreensão ampliada do ato de educar. De encontro ao modelo educacional generalizante (hegemônico), outras relações, compreensões e subjetividades são apreendidas na construção do ato educativo, a fim de estabelecer práticas educativas coerentes com as concepções dos sujeitos envolvidos, as quais contribuam para a existência/permanência de seus modos de vida.

Dessa maneira, mais que construir uma educação “para” o campo (a partir do que vem/está de fora) ou uma educação “no” campo (no sentido de conceber a sua localização na zona rural), a escolha da denominação “do” campo tem o objetivo de caracterizar, adjetivar, identificar pedagogias construídas a partir dos povos e populações do campo, de suas vivências, de seus saberes e de seus fazeres.

Embora a luta por uma Educação do Campo (EC) tenha iniciado a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela garantia da educação nas áreas de Reforma Agrária, atualmente sua defesa se estende aos demais

povos do campo e das florestas (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc), os quais também vivenciam contextos de conflitos, contradições, disputas e expropriações (ARROYO, 2013).

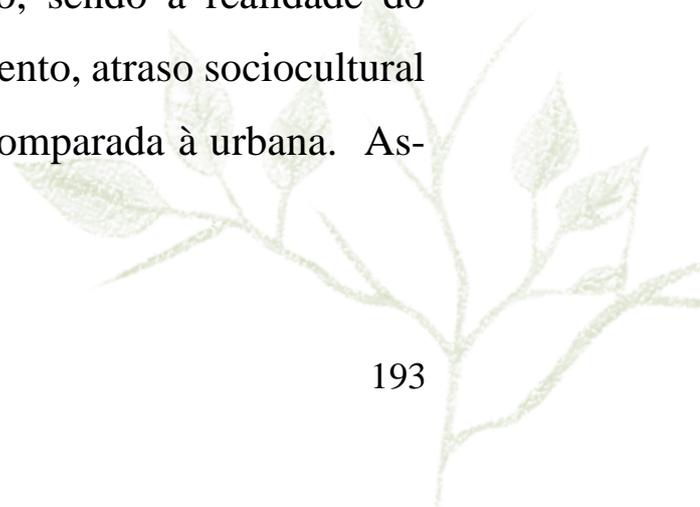
De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Básica das Escolas do Campo em Minas Gerais, para que uma escola seja intitulada como Escola do Campo, a mesma pode estar situada em área rural ou em área urbana, definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo (MINAS GERAIS, 2015; BRASIL, 2016).

Nesse contexto, em decorrência de um avanço nas políticas e ações em defesa da EC, várias escolas que atendem ao público citado na legislação foram intituladas escolas do campo pelos órgãos competentes. Todavia, para além da denominação, reconhecemos que a incorporação dos princípios da EC no processo educativo, perpassa por uma mudança ampla e estrutural, que requer um conjunto de ações, como: formação inicial e continuada para os/as professores/as, mudanças no currículo, reelaboração do tempo escolar e disponibilidade de transporte escolar.



Dessa forma, embora muitas escolas tenham sido intituladas Escolas do Campo pelo poder público, pelo fato da não efetivação das ações citadas, as mesmas acabam por não consumir os princípios da EC, e, com isso, estabelecem práticas educativas que reproduzem e reforçam concepções que inferiorizam e invisibilizam os modos de vida das populações locais. Segundo Caldart (2004), a construção de processos educativos em consonância com a realidade não é uma tarefa simples, por demandar uma ampla reflexão e coerência entre o contexto local e as práticas educativas, que podem anunciar processos de subordinação, exclusão, opressão e segregação, pelos quais as populações do campo são historicamente submetidas em seu próprio território

Há séculos, por meio de um processo denominado de colonialidade do saber e do poder, as concepções hegemônicas sobre o campo são regidas por uma lógica moderno-colonial, oriunda do legado epistemológico eurocentrista que aniquila outras formas de conceber o mundo (QUIJANO, 2005). No que tange ao campo discursivo, a caricatura do/a campônês/a ganhou um caráter pejorativo, sendo a realidade do campo atrelada a um local de sofrimento, atraso sociocultural e baixa qualidade de vida quando comparada à urbana. As-



sim, estruturalmente, na medida em que as concepções hegemônicas vão sendo inculcadas e assimiladas nos modos de vida das populações do campo brasileiro, o perfil econômico e cultural das mesmas vem sendo modificado (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011). E, por consequência, o campo se torna mais vulnerável às disputas territoriais e aos processos de desterritorialização, compondo “aglomerados de exclusão³” (HAESBAERT, 1995).

Apesar dessa histórica desvalorização e submissão da realidade campesina, nas últimas décadas, houve uma reconfiguração do campo educacional brasileiro, na qual a participação e o acesso de diferentes sujeitos se fizeram mais efetivos nas tomadas de decisões. Nesse movimento, outros saberes e outras pedagogias foram incorporados ao debate educativo, resultando em algumas conquistas para os povos do campo, como as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo, à Educação Indígena, à Educação Quilombola, à Pedagogia da Terra e à Agroecologia (ARROYO, 2013). No entanto, em meio a correlação de forças, atualmente assistimos a um desmonte dessas políticas educacionais e também

³ “O aglomerado compreenderia os grupos marginais no sentido de exclusão social de fato, o que significa a própria exclusão do circuito capitalista explorador, típica da desterritorialização que as redes das classes sociais hegemônicas promovem no espaço dos miseráveis” (HAESBAERT, 1995, p.186).

de políticas ambientais, o que implica diretamente no direito à educação das populações do campo. Segundo levantamento produzido pelo MST, com dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de 37 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos 15 anos.

De forma a contrapor esse cenário de desmontes, reconhecemos a importância de traçarmos possíveis diálogos entre diferentes campos do conhecimento que se colocam a construir pedagogias contra hegemônicas, em busca de garantir o direito à educação para todos e todas e contribuir para o enfrentamento de processos de desigualdade, exclusão e injustiça, dos quais muitos sujeitos do campo são vítimas.

Nesse sentido, destacamos a potencialidade de diálogos entre a Educação Ambiental (EA) e a Educação do Campo, uma vez que a luta pelo ambiente compreende a luta contra violações de direitos, contribuindo com a defesa das identidades, dos modos de existência e dos territórios dos povos e populações do campo. Ao expor a desigual distribuição dos danos e riscos ambientais e anunciar processos educativos que contribuem para a construção de uma sociedade socioambientalmente justa, a EA evidencia temáticas centrais da EC, como a luta de classes e a construção de um outro projeto de

desenvolvimento para o campo. Por isso, salientamos a importância de construirmos processos educativos em consonância com a realidade local, por reconhecermos que as distintas relações entre o ambiente e a educação podem contribuir com o estabelecimento e/ou o enfrentamento de violações de direitos e de desigualdades socioambientais.

Para tanto, na próxima seção, faremos um breve relato sobre práticas educativas estabelecidas em escolas do campo, com um olhar específico para a realidade de escolas localizadas na Zona da Mata mineira, em busca de destacar a potencialidade da educação no processo de (re)existência das populações do campo em seus territórios.

Avanços e desafios na construção da Educação do Campo no município de Lima Duarte-MG.

O município de Lima Duarte-MG, localizado na Mesorregião da Zona da Mata e microrregião de Juiz de Fora-MG, possui uma extensa área rural (845,564 km²) quando comparada à área urbana (2,525 km²), o que contribui significativamente para que os aspectos comunitários rurais e urbanos se entrecruzem nos diferentes espaços socioculturais. Para atender a essa população no que tange às demandas educacionais, existem nove escolas municipais e quatro escolas

estaduais. Destas, três escolas municipais e duas escolas estaduais foram caracterizadas como Escolas do Campo conforme a legislação vigente, a partir de 2016.

Após a alteração dessa nomenclatura no tipo de escola, algumas mudanças começaram a ocorrer na dinâmica educacional do município, como as do âmbito administrativo, com alterações nas verbas governamentais e nas normas para estabelecimento de turmas; e do âmbito pedagógico, com proposições de outras pedagogias e a possibilidade de outro currículo e tempo escolar. Nesse contexto, um grupo de profissionais da educação do município implicaram-se em estudar os preceitos da Educação do Campo e fazê-los se concretizarem em suas práticas pedagógicas, entendendo a importância dessa modalidade na garantia do direito à educação às populações do campo e na construção de processos educativos que evidenciem e fortaleçam seus territórios.

Inicialmente, as escolas buscaram planejar de forma conjunta a formação para os profissionais envolvidos, aproveitando as reuniões escolares para desenvolver ações como: processos formativos, por meio da leitura de textos, construção de práticas escolares e pedagógicas voltadas para a realidade local e encontros regionais com a temática da Educação do Campo com o apoio da Superintendência Regional de Juiz

de fora (SRE/JF), da Prefeitura Municipal de Lima Duarte e de Olaria e do grupo de pesquisa TRAME/UFJF (Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo).

Posteriormente, alguns profissionais que se identificaram com os preceitos da EC, em suas respectivas escolas, foram buscando ocupar os espaços educativos com propostas pedagógicas e práticas afins com o intuito de concretizar uma EC nas Escolas do Campo de Lima Duarte. Neste relato iremos apresentar e enfatizar ações desenvolvidas em duas escolas estaduais do município, que são locais de atuação profissional de duas das autoras.

A Escola Estadual Tiago Delgado, localizada no Povoado de Manejo-MG, é intitulada pela SRE como Escola do Campo pelo fato de os/as estudantes, em sua maioria, residirem na zona rural do município. Segundo relatos de educadores/as e moradores/as, a escola possuía esta intitulação antes da promulgação das diretrizes mineiras, porém a partir da consolidação da política de EC no Estado de Minas Gerais, é reconhecido pela comunidade escolar que ações oriundas da Secretaria Estadual de Educação (SEE), bem como da SRE, se fizeram mais efetivas.



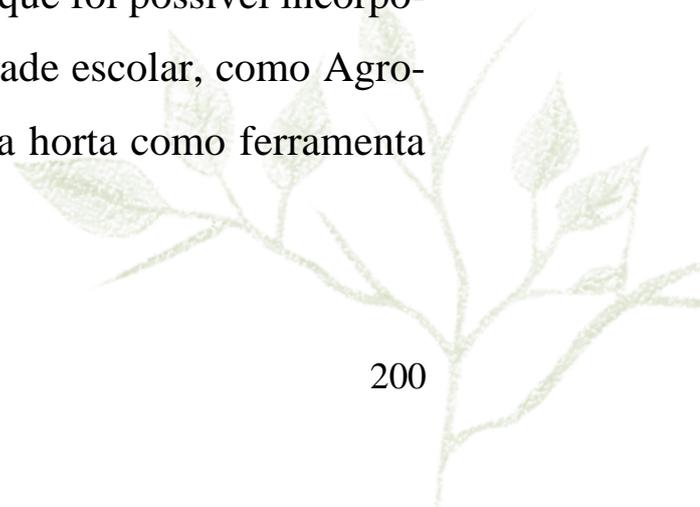
No que tange aos aspectos locais, apesar do público escolar, bem como da comunidade local, apresentarem características relacionadas à realidade da zona rural, as experiências socioculturais e econômicas se fazem distintas. A renda familiar em quase sua totalidade está associada a atividades relacionadas ao campo, direta ou indiretamente, sendo que uma parcela significativa das famílias desenvolve atividades informais e temporárias, como “retirada” de areia, corte de eucalipto, plantio e colheita.

Diante dessa realidade, o corpo docente, juntamente com a direção e a coordenação escolar, têm buscado elaborar atividades escolares voltadas para a EC, no intuito de construir processos educativos que efetivamente contribuam para a compreensão e transformação da realidade local. Todavia, como a maioria dos/as educadores/as não possui nenhuma formação inicial e/ou continuada relacionada a essa temática, e processos formativos são raramente ofertados pelos órgãos educacionais, as ações acabam se dando de forma pontual e, muitas vezes, de maneira independente por aqueles/las que corroboram, de alguma forma, com os princípios da EC.

Dentre as ações realizadas, destacamos a “Gincana Rural”, devido a esta ser realizada com êxito desde 2014, e ter sido incorporada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Tal atividade, que ocorre anualmente, tem como propósito a elaboração de práticas educativas pensadas a partir *do e no* lugar, e, portanto, vinculadas à realidade local. Ao longo desses cinco anos reconhecemos um movimento de ressignificação do campo e da cultura local por parte da comunidade escolar, ao passo que os saberes e fazeres locais foram ocupando espaços no processo educativo por meio da história da comunidade, dos causos, do uso de plantas medicinais, da culinária e do artesanato.

Outra ação que a comunidade escolar tem tentando fortalecer é a manutenção da horta escolar, por reconhecer a potencialidade educativa da mesma, no que tange à valorização dos saberes e fazeres locais, bem como a problematização de questões socioambientais (NUNES; ROTATORI; COSENZA, 2020). No entanto, diante dos desafios relacionados à disponibilidade de pessoas e de recurso financeiro para a manutenção da horta e, ainda, à compreensão dos/das educadores/as sobre os possíveis usos pedagógicos da mesma, as ações não se estabelecem de forma permanente. Nesse sentido, vale ressaltar que nos anos em que foi possível incorporar disciplinas extracurriculares à grade escolar, como Agroecologia e Meio Ambiente, o uso da horta como ferramenta



pedagógica se fez de forma mais efetiva pelos/as educadores/as. Atualmente a manutenção da horta é feita por funcionários/as da escola, sendo o seu uso direcionado para o plantio de hortaliças de fácil manuseio, que são incorporadas à merenda escolar, e algumas plantas medicinais.

O segundo endereço da Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque está localizado no distrito de São Domingos da Bocaina, a cerca de 36 quilômetros da zona urbana, em um prédio escolar que coabita com a Escola Municipal Francisco Augusto de Farias. Nesse ambiente, que atende à sete diferentes comunidades, foram realizadas práticas educativas junto aos/às estudantes e suas comunidades, propondo pensar o histórico de ocupação de seus territórios, que perpassa pela chegada da monocultura de eucalipto e de carvoarias na região e as potencialidades culturais e turísticas locais.

As atividades, que tiveram como temática central a valorização dos saberes tradicionais a partir do incentivo à produção de alimentos e ervas medicinais, foram desenvolvidas de forma interdisciplinar por meio de demandas apresentadas pelos/as estudantes, e com o apoio da supervisão e das direções escolares, resultaram na Semana Cultural, realizada desde 2016. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos:

mostras dos patrimônios materiais e imateriais pelos/as estudantes; visita às comunidades atendidas pela escola; diálogos com pessoas de saber notório dos conhecimentos locais, festas comunitárias, como a Festa Junina e a Queima do Judas; brincadeiras antigas; receitas caseiras e também palestras com especialistas das áreas de saberes de interesse dos/as estudantes.

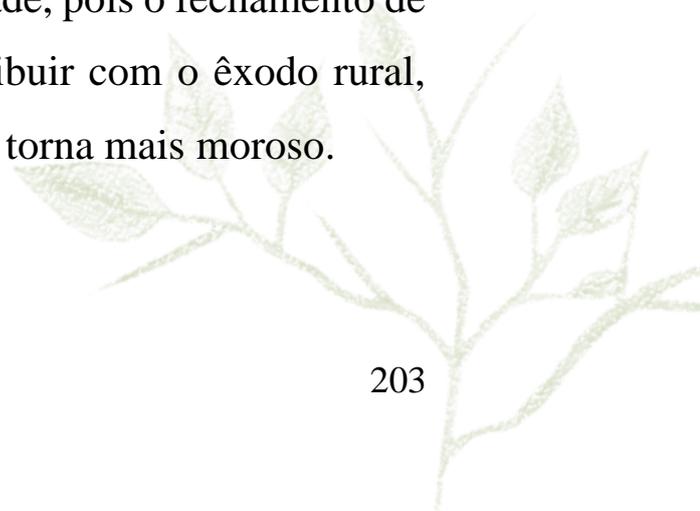
No ano de 2019, a culminância dessas atividades foi uma visita ao Museu Inhotim, em Brumadinho - MG, depois do crime ambiental naquela região pela mineradora Vale. Esse interesse desabrochou a partir de estudos sobre os impactos da mineração nas zonas rurais, como a expulsão das comunidades locais e a perda da biodiversidade, e relatos de uma possível mineração clandestina em uma das comunidades atendidas pela escola, conhecida como Souza do Rio Grande.

Nesse caminhar, concomitantemente ao trabalho docente, algumas demandas educacionais locais relacionadas à EC emergiram no município, como a luta contra o fechamento de escolas, principalmente as localizadas na zona rural.



No mesmo período em que as práticas de valorização do campo relatadas acima foram sendo instituídas pelas escolas, de 2015 a 2020, o poder executivo municipal tentou, exaustivamente, fechar algumas escolas do campo no município. Devido à grande mobilização comunitária, as escolas E.M. Tiago Delgado e E.M. Coronel José de Salles não foram fechadas. No entanto, em 2018, a prefeitura fechou a E.M. José Dondice, da Comunidade de São José dos Lopes, de forma autoritária e ilegal, sem consulta à comunidade e ao Conselho Municipal de Educação, ambos contrários à decisão. Esse imbróglio se tornou uma Ação Civil Pública na Promotoria Municipal de Justiça, que lentamente se arrasta.

Atualmente a comunidade tem esperança de ter sua escola reaberta no ano escolar de 2021, em função da repercussão que a causa tomou nas redes sociais e pela luta constante de seus/suas moradores/as, que não se calaram mesmo com tantas ameaças sofridas. Assim, diante da promessa de reabertura, após a pandemia passar, a comunidade permanece atenta a esta demanda, por considerar a mesma de extrema importância para a existência da comunidade, pois o fechamento de escolas na zona rural tende a contribuir com o êxodo rural, uma vez que o acesso à educação se torna mais moroso.



Dentre outras ações desenvolvidas pelo/as educadores/as do município, destacamos a organização dos Encontros de Escolas do Campo (2016, 2017, 2018) promovidos pela SRE, os processos formativos realizados no município de Lima Duarte e no município de Olaria, e o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra: formação continuada de educadores/as. O curso, realizado de dezembro de 2018 a junho de 2019, foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo vinculado ao Programa Escola da Terra, que integra o PRONACAMPO, uma política de educação específica para o campo, a qual estabelece um conjunto de ações que visam a qualidade de ensino, formação de professores, produção de material específico e melhorias de infraestrutura no campo, de acordo com o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

A conquista da Escola do Campo em área de Reforma Agrária

No dia 25 de março de 2010, cerca de cem famílias organizadas pelo MST ocuparam o latifúndio da Antiga Fazenda Fortaleza de Santana, que tem sua história marcada pela escravidão e exploração dos/as trabalhadores/as. Logo nos

primeiros momentos da ocupação, foi definida pelos/as ocupantes a ressignificação do lugar, que passou a ser chamado de Assentamento Dênis Gonçalves⁴, em homenagem a um jovem lutador, morador do Assentamento Olga Benário em Visconde do Rio Branco, que faleceu vítima de um acidente na BR próximo de sua residência.

O Assentamento Dênis Gonçalves está localizado na Mesorregião da Zona da Mata e Microrregião de Juiz de Fora-MG, suas terras estão divididas entre os municípios de Goiânia, Chácara, Coronel Pacheco e São João Nepomuceno, sendo o primeiro município citado onde está concentrada a maior porção de terras, correspondendo a $\frac{3}{4}$ de sua área total.

A construção histórica do MST ensina que só a conquista da terra não basta. É necessário construir um espaço com a identidade dos sujeitos do campo e com qualidade de vida, de forma que os direitos básicos, tais como moradia, saúde, educação e lazer, sejam respeitados. Pensando nisso, os/as assentados/as iniciaram uma nova luta em fevereiro de 2014: a ocupação do latifúndio do saber.

⁴ O local só passa a ser assentamento no ano de 2013, quando recebe a imissão na posse pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). As famílias ficaram três anos acampadas.

Em um contexto político de retirada de direitos dos/as trabalhadores/as e fechamento de escolas do campo, é que os/as assentados/as reafirmaram a necessidade de garantir uma escola coerente com os princípios dos movimentos sociais e a identidade camponesa. Foram vários seminários internos para a discussão do projeto de escola e da educação a serem estabelecidos para e com os/as assentados/as. Diversas idas a Juiz de Fora e Belo Horizonte para reuniões nas Superintendências Regional e Estadual de Ensino. Esse processo durou três anos, se iniciando ainda no governo Antônio Anastasia (PSDB). Entretanto, foi em 2016, já na gestão de Fernando Pimentel (PT), que esse sonho se concretizou, fruto da instituição das Diretrizes e Bases para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015).

A Escola do Assentamento Dênis Gonçalves foi uma iniciativa piloto da Secretaria Estadual de Educação (SEE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF) e MST. Ela foi formalizada como o 2º endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Resende de Andrade, localizada em Juiz de Fora-MG, cidade que fica a cerca de 40 km do assentamento.

Antes das aulas serem iniciadas, foram aplicadas avaliações diagnósticas para conhecer os/as interessados/as em estudar e quais seus níveis de ensino. De posse de tais resultados, ficou decidido que a escola iniciaria suas atividades com quatro turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos): uma de Alfabetização e Letramento, duas de Ensino Fundamental II, e uma do Ensino Médio. com as aulas acontecendo em um espaço provisório enquanto se aguardava a liberação dos recursos para a reforma do local escolhido para ser sua sede. No retorno, foram realizadas reuniões organizativas já no espaço provisório da Escola, nas quais se definiu que as atividades seriam iniciadas no dia 20 de junho de 2016. Nessa data, todo o assentamento, juntamente com a direção e corpo docente da escola, mais representantes da SRE estavam presentes na aula inaugural.

Para entendermos como funciona a escola é preciso entender também como ela está organizada no espaço do assentamento e o quanto ela contribui para manter uma escola para além das paredes, uma escola viva e com uma gestão democrática. Conforme referenciamos, não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanece fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais que educação, que

escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade (CALDART, 2004, p. 221-222).

Entender o papel da Escola do Campo é também entender a dinâmica da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Compreender que esses processos não estão dissociados e que, portanto, a Escola do Campo está em movimento. Tendo essa compreensão é que, no ano de 2017, devido à ocupação de mais um latifúndio⁵, viu-se a necessidade de organizar as famílias acampadas em busca do direito de estudar.

Algumas das primeiras tarefas dentro das áreas de luta pela reforma agrária, seja em acampamento ou assentamento, são a produção de alimento e o espaço da escola. E não foi diferente na nova ocupação, que prontamente organizou as crianças para estudarem na escola do município de Coronel Pacheco. Porém, havia adultos/as que também estavam sem estudar, e por isso foram reivindicadas turmas de EJA, sendo realizadas algumas assembleias e reuniões com a comunidade para tomar a decisão de ter uma escola no acampamento.

⁵ No dia 04 de junho de 2017, O MST organizou juntamente com outras organizações da cidade mais uma ocupação de latifúndio. Dessa vez no Município de Coronel Pacheco com aproximadamente 300 famílias. Até então a maior ocupação da região da Zona da Mata.

Paralelo ao processo de luta pela escola do acampamento estava também a luta por mais um anexo dentro do próprio Assentamento Dênis Gonçalves, o núcleo denominado Serra⁶. Em agosto de 2017 iniciaram-se mais três turmas na modalidade da EJA. Uma turma de Ensino Fundamental Anos Finais na Serra e três turmas no Acampamento Gabriel Pimenta⁷: uma de Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma de Ensino Fundamental Anos Finais e uma de Ensino Médio.

Na Serra, como haviam sido discutidas pelos/as educandos/as e pela comunidade, as aulas começaram a funcionar por alternância. Já no acampamento, até dezembro de 2017 as aulas se deram de forma regular, todos os dias, e foi denominada de Escola Itinerante, aquela que acompanha o acampamento caso haja despejo.

Após vínculo de um ano e meio, a Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade conquistou em 2018 a emancipação da escola do assentamento. Outra luta se travou após

⁶ O Núcleo da Serra está localizado na parte mais alta do assentamento. Por conta da distância e da estrutura ruim da estrada, não se fazia possível os alunos estudarem na escola da sede (parte da escola que leva esse nome por estar na parte mais centralizada da área social do assentamento).

⁷ Nome dado ao acampamento para homenagear o advogado que defendia trabalhadores rurais na defesa pela terra, assassinado no Pará quando ainda era muito jovem. Gabriel Pimenta foi lembrado por seu legado e também por ser da cidade de Juiz de Fora. Sua família esteve presente no dia em que seu nome fora escolhido.

essa conquista: oficializar o nome da mesma, que fora definido por meio de uma assembleia organizada pela comunidade nesse mesmo ano. Até então a escola era reconhecida por um número e alocada inicialmente no município de Coronel Pacheco, sendo sua localização no município de Goianá, o que dificultou a alocação de recursos e a melhoria infraestrutural voltada para a EC. Mesmo enfrentando as burocracias, a escola criou uma identidade, e esperou-se ansiosamente pela oficialização do nome, que aconteceu em 09 de outubro de 2020, quando a escola passou a ser chamada de Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos.

Carlos Henrique foi um adolescente que vivia no Assentamento Dênis Gonçalves e era muito envolvido nas atividades do MST. Inserido no setor de educação, seu sonho era ver uma escola no local. Morreu sem ver a escola concretizada e para manter viva sua memória, foi homenageado pela comunidade.

No caminhar pedagógico da construção da escola, muito ainda se tem a fazer, conquistar e lutar. Entendemos a importância de trazer a voz dos sujeitos envolvidos nesse processo, que apesar de difícil, tem apontado para experiências importantes para a comunidade escolar, bem como para o assentamento. A escola tem proporcionado um diálogo com a

comunidade, colocando-a em movimento e saindo das cercas. Algumas atividades têm sido bem expressivas, como: a relação com a agroecologia através do viveiro de mudas do Assentamento Mipó Sapucaia; o resgate das festas tradicionais (em específico a de Sant'Anna), os Terreiros Culturais, os projetos de poesia e construção de livros cartoneros com as crianças e adultos; projetos de leitura; Jornal Vozes do Campo e a integração entre escola e comunidade. Consolidando-se assim, os princípios da Educação do Campo no Assentamento Dênis Gonçalves.

Limites e potencialidades de escolas do campo na zona da mata mineira

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (CALDART, 2003, p. 66).

Na perspectiva de construir um projeto educacional que contribuísse para a existência/permanência dos territórios camponeses, diversos sujeitos e movimentos sociais populares partiram da premissa de que o processo educativo deveria

ser constituído a partir das concepções advindas dessas populações. Nesse sentido, as Escolas do Campo se constituíram como elementos-chave para a estabilidade territorial e sustentabilidade cultural da população campesina, na defesa de suas territorialidades, estabelecendo territórios de resistência.

A partir dessa perspectiva compreendemos que a constituição de pedagogias em consonância com os princípios da Educação do Campo se faz a partir das educabilidades que emergem *nos* e *dos* territórios, e, portanto, a construção e a aplicabilidade de práticas educativas se fazem múltiplas, sendo inerentes às diversas territorialidades, conforme apresentado nos relatos.

Nessa perspectiva, vale destacar que em meio a atuação docente e o envolvimento com as questões locais, tais educadoras se propuseram a unir suas vivências/experiências à pesquisa acadêmica, por acreditarem que a construção de processos educativos outros, bem como a luta pela (re) existência dos povos do campo, se constitui em diferentes espaços, sendo a pós-graduação um deles.

No trabalho intitulado a *Educação do Campo: As perspectivas das multisséries em Lima Duarte (MG)*, Barral (2018) reflete a multissérie como uma organização escolar de

resistência capaz de transgredir o sistema seriado urbano e contribuir para a consolidação das Escolas do Campo; Silva (2018) aborda o modo como a escola (e seus sujeitos) lida com os processos de problemas/conflitos/injustiças socioambientais decorrentes da monocultura de eucalipto no município de Lima Duarte (MG), e quais as implicações desse problema para a educação; e Carvalho (2021) propõe uma discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola do Campo do Assentamento Denis Gonçalves/MG.

Partindo dessas considerações, destacamos também o papel determinante do Estado no estabelecimento e consolidação de políticas voltadas para os povos do campo, como o apoio e incentivo a processos de formação inicial e continuada, uma vez que apesar de algumas escolas serem intituladas como escolas do campo, as pedagogias estabelecidas nas mesmas não são comprometidas com a realidade da população.

Assim, de posse de diferentes saberes (acadêmicos, locais, etc) ressaltamos a importância dos/das educadores/as reconhecerem quem são os sujeitos prioritários da ação educativa, bem como demarcarem a intencionalidade de suas práticas pedagógicas na produção e reprodução de outras pedagogias, diante das forças que permeiam e disputam a educação

e o campo brasileiro, como os entraves e avanços referenciados na consolidação da Educação do Campo.



Referências

ARROYO, M.G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M.G.; CALDART, R, S.; M.C, MOLINA (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARRAL, B.S. **Educação do Campo: as perspectivas das multisséries em Lima Duarte** – (MG). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

BRASIL. Minas Gerais (MG). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>>. Acesso em 19 de junho de 2016.

CALDART, R.S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R.S.; ARROYO, M.G.; MOLINA, M.C.(Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 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. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 19 de janeiro 2016.

CALDART. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, E. **Olorun Eke/ Povo de Santo Forte: O Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves-Goianá/MG**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lima-duarte/panorama>>. Acesso em: 20.dez. 20.

FERNANDES, B.M. Territórios da Educação do campo. In: ANTUNES, M.I.A.; MARTINS, M.F.A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5).

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: Entre As Redes e Os Aglomerados de Exclusão. In: Iná de Castro; Roberto Lobato Corrêa; Paulo César Gomes. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, 2ª edição, p. 165-205.

NUNES, L.R.; ROTATORI, C.; COSENZA, A. A horta escolar como caminho para a agroecologia escolar. **Revista sergipana de educação ambiental**, v. 9, p. 1-21, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. **Journal of world-systems research**. v.6, n.2, 2000, p. 342-386.

MINAS GERAIS. Resolução 2820/ 2015. Diretrizes Mineiras da Educação do Campo. Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DIRETRIZES%20DA%20EDUCA-CAO%20DO%20CAMPO%20DO%20ESTADO%20DE%20MG.pdf>. Acesso em: 20.dez. 20.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. pp. 150- 158.

