UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS – UNIDA

ESCUELA DE POSGRADO

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

LÍVIA DOS REIS AMORIM

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COM BASE AGROECOLÓGICA: UMA INSERÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DO BIOMA CERRADO

ASSUNÇÃO – PY

2023

LÍVIA DOS REIS AMORIM

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COM BASE AGROECOLÓGICA: UMA INSERÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DO BIOMA CERRADO

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Ciência da Educação na Universidade UNIDA, para o processo de aprovação.

Orientador: Dr. Diosnel Centurion

ASSUNÇÃO – PY

2023

Dos Reis, Livia Amorim

Educação Integral Em Tempo Integral Com Base Agroecológica: Uma Inserção Necessária Para O Desenvolvimento E Sustentabilidade Do Bioma Cerrado/ Livia dos Reis Amorim.

Flhs.: 290

Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) – Paraguay. 2023.

Áreas: Educação integral. Tempo integral. Agroecologia. 4 Desenvolvimento. Sustentabilidade. Bioma Cerrado.

Código de biblioteca:

LÍVIA DOS REIS AMORIM

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COM BASE AGROECOLÓGICA: UMA INSERÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DO BIOMA CERRADO

Aprovado com o grau: _____

Asunción, _____ de _____ de 2023

Banca examinadora:

_____

Professor (a) Dr (a). Presidente da banca

_____

Professor (a) Dr (a). 2º componente da banca

_____

Professor (a) Dr (a). 3º componente da banca

Dedico este trabalho à minha mãe, Terezinha Amorim dos Reis, professora da Educação Básica que sempre teve um profundo amor pela Educação e nos instruiu, a mim e meus irmãos, nas primeiras letras, além de ser minha maior incentivadora. Essa professora sempre fomentou minha busca por conhecimento.

A meu companheiro Flávio Xavier de Macedo, pela atenção, apoio, incentivo e confiança que em muitos momentos não me deixou fraquejar.

A meu orientador, Prof. Dr. Diosnel Centurion, por acreditar nesta pesquisa desde a seleção para o mestrado, por acreditar em minha capacidade de ação, pelo imprescindível apoio, pela competência, experiência e habilidade na orientação respeitosa e leveza na relação entre orientador e orientanda, proporcionando a superação de todos os obstáculos encontrados nesta pesquisa.

Ao Grupo de Caminhada de Brasília, Clube de orientação Tiradentes, Ecomuseu Pedra Fundamental e Grupo Cerratense, pela parceria em todas as ações; principalmente nas pessoas de João Carlos Machado, Suely Santos e Robson Eleutério, ativistas de causas ambientais, de proteção a natureza, cultura e educação.

A INTER LIFE, planos de saúde, pela preocupação com a formação educacional e cultural de nossa sociedade, transformação de suas realidades e a busca pela verdadeira cidadania. Sem seu apoio financeiro essa pesquisa não teria êxito. Em nome de todos os educadores do Campo e pessoas preocupadas com a preservação do Bioma Cerrado nossos sinceros agradecimentos.

E, finalmente, agradeço a comunidade escolar Córrego do Meio, que me proporcionou um enorme aprendizado. A parceria de vocês me ajudou a entender o sentido da Educação Integral em Tempo Integral em Escolas do Campo. Muito obrigada!

Agradeço em primeiro lugar a Deus todo poderoso que em seu incondicional amor e em sua infinita bondade, encheu-me de bênçãos e me concedeu saúde e sabedoria que possibilitou a realização da pesquisa.

“Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro...”

RUBEM ALVES

RESUMO

O presente estudo pretendeu refletir sobre a escola do Campo de Tempo Integral que considera a identidade do Campo e que reconheça a diversidade dos sujeitos sociais que ali vivem e/ou trabalham e seus distintos modos de vida. A escola deverá assumir através Educação em Tempo Integral e de práticas agroecológicas o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento sustentável, de inclusão social e política, propiciando o acesso aos conhecimentos e às inovações que são exigidas para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social dos sujeitos do Campo através de uma perspectiva Histórico-Crítica. O **objetivo geral** foi: elaborar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de uma intervenção baseada em experiências agroecológicas desenvolvidas por essa comunidade escolar. **Justificou-se** como potencial para discussões e esclarecimentos sobre a Educação do Campo e o alcance dos conceitos "Tempo Integral e Educação Integral". O modelo foi a pesquisa-ação, e enfoque qualitativo. Os dados foram coletados através de observação, foros, debates, entrevistas, jogos lúdicos, grupos focais, dentre outros, durante a aplicação do plano de ação. Os resultados foram organizados por categorias, sistematizando as atividades realizadas através da análise de conteúdo. Foram feitas transcrição e triangulação dos registros coletados; tendo em conta esses resultados, procedeu-se a organizá-los em temas prioritários em forma narrativa conforme aos objetivos executados durante a aplicação e avaliação dos resultados. A pesquisa oportunizou implantar uma concepção de Educação Integral mais abrangente, pois a Integralidade exigiu uma nova percepção de mundo e do agir humano. A proposta final compreende o integral com o que mais se aproxima do conceito materialista de omnilateralidade. Conclui-se que, o estudo almeja uma concepção de Educação do Campo que seja integral, visando uma proposta pedagógica nutrida duma base filosófica com foco no desenvolvimento e sustentabilidade dos sujeitos que residem no Bioma Cerrado. Para tanto, será necessário seguir as ações sugeridas no contexto com os processos adequados que a pesquisa propõe.

Palavras-chave: Educação Integral em Tempo Integral; Educação do Campo; Cerrado; Sustentabilidade; Preservação.

RESUMEN

El presente estudio pretendió reflexionar sobre la escuela de Campo de Tiempo Integral que considera la identidad del Campo y que reconoce la diversidad de los sujetos sociales que allí viven y/o trabajan y sus diferentes modos de vida. La escuela debe asumir, a través de la Educación Integral y las prácticas agroecológicas, el compromiso colectivo con las estrategias de desarrollo sostenible, inclusión social y política, facilitando el acceso a los conocimientos e innovaciones que se requieren para la transformación de la realidad productiva, ambiental, política y social de los temas de Campo a través de una perspectiva Histórico-Crítica. El objetivo general fue: elaborar una propuesta pedagógica para el desarrollo y sostenibilidad de la comunidad escolar de la Escola Classe Córrego do Meio a partir de una intervención basada en experiencias agroecológicas desarrolladas por esta comunidad escolar. Se justificó como un potencial para discusiones y aclaraciones sobre la Educación Rural y los alcances de los conceptos "Educación Plena e Integral". El diseño fue la investigación-acción, con un enfoque cualitativo. Los datos fueron recogidos a través de observación, foros, debates, entrevistas, juegos recreativos, grupos focales, entre otros, durante la aplicación del plan de acción. Los resultados fueron organizados por categorías, sistematizando las actividades realizadas a través del análisis de contenido. Se realizó la transcripción y triangulación de los registros recolectados-Teniendo en cuenta estos resultados, se organizaron en temas prioritarios de forma narrativa, de acuerdo con los objetivos implementados durante la aplicación y evaluación de los resultados. La investigación permitió implementar una concepción más comprensiva de la Educación Integral, ya que la Integralidad exigía una nueva percepción del mundo y del actuar humano. La propuesta final comprende la integral con lo más cercano al concepto materialista de omnilateralidad. Se concluye que el estudio apunta a una concepción de la Educación Rural integral, visando una propuesta pedagógica nutrida de base filosófica con foco en el desarrollo y sostenibilidad de los sujetos que residen en el Bioma Cerrado. Para ello, será necesario acompañar las acciones sugeridas en el contexto con los procesos adecuados que proponga la investigación.

Palabras clave: Educación en Tiempo Integral; Educación de Campo; Bioma Cerrado; Sustentabilidad; Preservación.

ABSTRACT

The present study intended to reflect on the Campo de Tiempo Integral school that considers the identity of the Campo and that recognizes the diversity of the social subjects who live and/or work there and their different ways of life. Hence, the school must assume, through Integral Education and agroecological practices, the collective commitment to sustainable development strategies, social and political inclusion, facilitating access to the knowledge and innovations required for the transformation of the productive, environmental, political and social reality of Campo's themes through a historical-critical perspective. The main objective was to elaborate a pedagogical proposal for the development and sustainability of the school community of the Classe Córrego do Meio School via an intervention based on agroecological experiences developed by this school community. It was justified as a potential for discussions and clarifications on Rural Education and the scope of the concepts "Full and Integral Education". The study used the action-research design, with a qualitative approach. The data were collected through observation, forums, debates, interviews, recreational games, focal groups, among others, during the application of the action plan. The results were organized by categories, systematizing the activities carried out through content analysis. The transcription and triangulation of the collected records were carried out. Bearing in mind these results, they were organized into priority themes in a narrative way, according to the objectives implemented during the application and evaluation of the results. The study made it possible to implement a more comprehensive concept of Integral Education, since Integrality requires a new perception of the world and human action. The final proposal comprises the integral view with the closest approach to the materialistic concept of omni laterality. It is concluded that the study implies a conception of integral Rural Education, with a pedagogical proposal nourished by a philosophical basis with a focus on the Cerrado Biome residents' development and sustainability. For that, it will be necessary to accompany the actions suggested here in the context of the appropriate processes that propose the investigation.

Keywords: Integral Education; Field Education; Cerrado Biome; Sustainability; Preservation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Universo da Pesquisa…….176
QUADRO 2 - Resultado de ações implantadas…….225

LISTA DE GRÀFICOS

GRÁFICO 1- Famílias Atendidas.……169

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Localização Escola Classe Córrego do Meio…….....167
FIGURA 2 - Diagnóstico da fase inicial…….....…….....184
FIGURA 3 - Instrumentos de planejamento…….....187
FIGURA 4 - Problemas a serem solucionados…….....188
FIGURA 5 - Ações a serem implantadas…….....190
FIGURA 6 - Aula de Educação Integral em Tempo Integral da Escola Classe Córrego do Meio…….....…….....191
FIGURA 7 - Aula de Educação Integral em Tempo Integral sobre importância do Córrego do Meio…….....…….....193
FIGURA 8 - I Fórum de educação Ecomuseu Pedra Fundamental…….....194
FIGURA 9 - Viveiro de mudas nativas da Escola Classe Córrego do Meio……196
FIGURA 10 - Manutenção do viveiro de mudas nativas da Escola Classe Córrego do Meio…….....…….....199
FIGURA 11 - Trilha próximo a Escola Classe Córrego do Meio…….....200
FIGURA 12 - Trilha da Escola Classe Córrego do Meio e ADASA…….....201
FIGURA 13 - Despoluição do Ribeirão Sobradinho…….....202
FIGURA 14 - Plantio de árvores nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental.....204
FIGURA 15 - Orientação na Escola Classe Córrego do Meio…….....205
FIGURA 16 - Labirinto do Esporte Orientação com mudas de Pau-Ferro.....206
FIGURA 17 - Degustação de receita de frutos do Cerrado…….....208
FIGURA 18 - Aulas de Educação em Tempo Integral ao ar Livre …….....212
FIGURA 19 - Propostas da Educação em Tempo Integral …….....213
FIGURA 20 - Trilha no espaço do Ecomuseu Pedra Fundamental…….....214
FIGURA 21 - Mudas nativas da Escola Classe Córrego do Meio…….....215
FIGURA 22 - Aula no viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio……...216
FIGURA 23 - Trilha com parceiros do Ecomuseu Pedra Fundamental…….....217
FIGURA 24 - Caminhada pela despoluição do Ribeirão Sobradinho …….....218
FIGURA 25 - Na trilha das cachoeiras do Ribeirão Sobradinho: recolhendo objetos poluentes …….....219
FIGURA 26 - Plantio de árvores nativas do Cerrado por comunidade escolar Córrego do Meio…….....…….....220

FIGURA 27 - Comunidade realizando plantio de espécies nativas do Cerrado nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental…….....…….....221
FIGURA 28 - Esporte Orientação nas aulas de Educação em Tempo Integral …….....222
FIGURA 29 - Participação da escola Classe Córrego do Meio no Fórum Mundial da água com degustação de receitas com frutos do Cerrado…….....223
FIGURA 30 - Fraquezas e fortalezas após avaliação…….....224
FIGURA 31 - Comprovação de ações implantadas…….....226
FIGURA 32 - Envolvimento de parceiros em ações…….....227
FIGURA 33 - Roteiro grupo focal para possível implantação de Educação em Tempo Integral…….....…….....270
FIGURA 34 - Roteiro de observação…….....271
FIGURA 35 - Roteiro de grupo focal para propostas de atividades para aulas de Educação em Tempo Integral…….....…….....272
FIGURA 36 - Roteiro de grupo focal com parceiros…….....273
FIGURA 37 - - Roteiro de grupo focal para elaboração de proposta final ……...274

LISTA DE SIGLAS

ABA Agroecologia (Associação Brasileira de Agroecologia)
ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural)
ADASA (Agência Reguladora de Águas e Saneamento do Distrito Federal)
ANA (Articulação Nacional de Agroecologia)
ARCAFAR-NORTE (Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul)
ARCAFAR-SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul)
Caics (Centros de Atenção Integral à Criança)
CARE (Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior)
Capes (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais)
CEB's (Comunidades Eclesiais de Base)
CEEGP (Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano)
CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro)
CEFA's (Centros de Formação por Alternância)
CEUs (Centros Educacionais Unificados)
CFR (Casa Familiar Rural)
Ciacs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)
CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)
CIMI (Conselho Indigenista Missionário)
CLADES (Consórcio Latino-Americano de Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável).
CLDF (Câmara Legislativa do Distrito Federal)
CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)
CNDRS (Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável)
CNER (Campanha Nacional de Educação Rural)
CNPq
Conaq (Coordenação Nacional dos Quilombolas)
CONTAG (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura)
CPT (Movimento Pastoral pela Terra)
CUT (Central Única dos Trabalhadores)
DESER (Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais)

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)

EDS (Desenvolvimento Sustentável)

EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural)

EDURURAL/NE (Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste)

EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural)

ENA (Encontro Nacional de Agroecologia)

ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária)

FAO (Food and Agriculture Organization – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação)

FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil)

FETRAF-SUL (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul)

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)

GCB (Grupo de Caminhadas de Brasília)

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

IBRAM (Instituto Brasília Ambiental)

IDEB (Índice Desenvolvimento da Educação Básica)

Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

IOF (International Orienteering Federation)

LDBEN (Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional)

MAB (Movimento dos Atingidos Por Barragens)

MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento)

MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário)

MDS (Ministério do Desenvolvimento Social)

MEC (Ministério da Educação)

MMA (Ministério do Meio Ambiente)

MMC (Movimento de Mulheres Camponesas)

MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

Monape (Movimento Nacional dos Pescadores)

MOVA (Movimento de Alfabetização de jovens e adultos)

MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores)

MST (Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra)

NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital)

ONGs (Organizações Não Governamentais)

ONU (Organização das Nações Unidas)

PARFOR (Plano de Ações Articuladas de Formação)

PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)

PDE (Desenvolvimento da Educação)

PHC (Pedagogia Histórico Crítica)

PIB (Produto Interno Bruto)

PJR (Pastoral da Juventude Rural)

PME (Programa Mais Educação)

PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar)

PNAPO (Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica)

PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

PNME (Programa Novo Mais Educação)

PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente)

Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo)

PROEXT (Observatório da Educação e Programa de Extensão Universitária)

PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional)

Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens)

Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo)

PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)

PRONASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural)

Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)

PROVAP (Programa Nacional de Valorização dos Pequenos Agricultores)

PTA (Rede Projeto de Tecnologias Alternativas)

PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

SAF (Sistemas Agroflorestais)

SEB (Secretaria de Educação Básica)

SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)

SPI (Serviço de Proteção ao Índio)

SSR (Serviço Social Rural)

UDF (Universidade do Distrito Federal)

UFBA (Universidade Federal da Bahia)

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)

UFS (Universidade Federal de Sergipe)

UnB (Universidade de Brasília)

UNEFAB (União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **23**
1- ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO DAS TEORIAS QUE SUSTENTAM O ESTUDO **35**
1.1- Pedagogia histórico – crítica: base da pesquisa **35**
1.2 - O ideal educativo grego **43**
1.3 - Influência do período helenístico na educação **46**
1.4 - A educação no império romano **47**
1.5- A Paideia cristã **48**
1.6 - Conceituando educação **50**
1.7 - Educação como política pública **53**
1.8 - Educação Integral na estruturação da escola moderna **54**
1.9 - A Educação Integral: concepção pragmatista e movimento escolanovista . **56**
2 - O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS, CONCEITOS E PERSPECTIVAS **59**
2.1- Conceito de Educação Rural e Educação Campo **59**
2.2 - Antecedentes históricos da Educação do Campo **63**
2.3 - Educação do Campo: aspectos legais **73**
2.4 - Movimento por uma Educação do Campo **77**
2.5 - Influenciadores do projeto de Educação do Campo **82**
2.5.1 - Influência de Freire 82
2.5.2 - Influência do MST 85
2.5.3 - Influência da ecopedagogia e da pedagogia da terra 87
2.5 - Projetos proponentes da Educação do Campo **89**
2.5.1 - Terra Solidária 89
2.5.2 - Projeto saberes da terra 91
2.5.3 - Arcafar-sul: as casas familiares rurais e a pedagogia da alternância 95
3 - CONCEITOS, PRINCÍPIOS E TRAJETÓRIA ACERCA DA SUSTENTABILIDADE E AGROECOLOGIA **97**
3.1 - Conceito de desenvolvimento sustentável e suas derivações **97**

3. 1. 1 - Educação do Campo e sua relação com o desenvolvimento sustentável local 102

3. 2 - Conceito de Agroecologia e suas derivações 105

3. 3 - O agroextrativismo; uma alternativa sustentável 110

3. 4 - Trajetória da agroecologia e agroextrativismo no Brasil 112

3. 5 - Aproveitamento agroextrativista dos frutos do Cerrado 115

3. 6 - Segurança alimentar: sociobiodiversidade dos frutos do Cerrado..... 117

3. 7 - Construção de práticas educacionais agroecológicas no Brasil 120

3. 8 - A agroecologia como alternativa pedagógica para a Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo 121

3. 9 - O Cerrado: um bioma a ser preservado..... 125

4. PROJETOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA LUTA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PELA ESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL 128

4.1 - Educação Integral em Tempo Integral: educação para formação de novos sujeitos sociais 131

4. 2 - O conceito de escolas de Tempo Integral: visão dos jesuítas..... 134

4.3 - A Educação Integral no período republicano 135

4.4 - A influência do Educador Anísio Teixeira para a Educação Integral 137

4.5 - O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e a Educação Integral..... 139

4.6 - A Educação Integral idealizada por Paulo Freire 141

4.7 - Influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e da legislação tecnicista da ditadura civil-militar de 1964-1985 143

4.8 - Algumas experiências de Educação Integral no Brasil 144

4.8.1 - O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque de Salvador..... 144

4.8.2 - A Escola Parque de Brasília 145

4.8.3 - A nova proposta de Educação Integral pensada por Darcy Ribeiro: os CIEPs 145

4.8.4 - Propostas recentes de Educação Integral..... 147

4.8.5- O Programa Mais Educação 148

4.8.6- O Programa Novo Mais Educação 154

4.9- Especificidades e potencialidades de uma Educação Integral em Tempo Integral para os sujeitos do Campo 155
4.9.1 - Proposta pedagógica para o sujeito do campo..... 157
4.9.2 - Educação do campo direcionada ao trabalho do sujeito do campo..... 160
4.9.3 - O educador da escola do Campo 161
4.9.4- O educador da escola Tempo Integral do Campo 164
5 - METODOLOGIA 167
5.1- Lugar do estudo 167
5.2 - Modelo de estudo 169
5.3 - Tipo e abordagem 174
5.4 - População e amostra 176
5.5 - Técnicas de coleta de dados 177
5.6 - Técnicas de análise de dados 178
5.7 - Considerações éticas 180
5.8 - Divulgação externa 180
6 - RESULTADO DA PESQUISA 181
6.1 - Fase exploratória 181
6.2 - Diagnóstico 183
6.3 - Fase de planejamento 185
6.4 - Execução de ação 189
6.4.1 - Primeira ação - Implantação da Educação em Tempo Integral..... 190
6.4.2 - Segunda ação – Parceria com o Ecomuseu Pedra Fundamental 192
6.4.3 - Terceira ação - Construção do viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado 195
6.4.4 - Quarta ação – Organização de trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental 199
6.4.6 - Sexta ação – Plantio de árvores nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental 203
6.4.7 - Sétima ação – Prática do Esporte Orientação.....204
6.4.8 - Oitava ação – Elaboração de livro de receita de frutos do Cerrado 207
6.5 - Avaliação das ações 210
6.5.1 - Primeira ação - Implantação da Educação em Tempo Integral..... 211

6.5.2 - Segunda ação - Ecomuseu Pedra Fundamental 213

6.5.3 - Terceira ação - Viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado 215

6.5.4 - Quarta ação - Trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental 216

6.5.5 - Quinta ação - Despoluição do Ribeirão Sobradinho 218

6.5.6 - Sexta ação - Árvores nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental..... 219

6.5.7 - Sétima Ação - Esporte Orientação 221

6.5.8 - Oitava ação – Livro de receita de frutos do Cerrado..... 222

6.6 - Proposta final..... 224

6.6.1 - Primeira ação - Implantação da Educação em Tempo Integral..... 228

6.6.2 - Segunda ação - Ecomuseu Pedra Fundamental 228

6.6.3 - Terceira ação - Viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado 228

6.6.4 - Quarta ação - Trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental 228

6.6.5 - Quinta ação - Despoluição do Ribeirão Sobradinho 228

6.6.6 - Sexta ação - Árvores nas trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental 228

6.6.7 - Sétima ação - Esporte Orientação..... 229

6.6.8 - Oitava ação - Livro de receita de frutos do Cerrado 229

7 - CONCLUSÃO 230

8 - RECOMENDAÇÕES 233

REFERÊNCIAS..... 234

ANEXOS..... 270

ANEXO A - Instrumentos da pesquisa..... 270

ANEXO B - Publicação criativos da escola sobre projeto de preservação do Cerrado..... 275

ANEXO C - Publicação do IBRAM sobre projeto de despoluição do Ribeirão Sobradinho 276

ANEXO D – Participação sessão solene da Câmara dos Deputados 277

ANEXO E - Publicação do Coti sobre Esporte Orientação na Escola Classe Córrego do Meio 278

ANEXO F - Finalistas do desafio Criativos da Escola 279

ANEXO G - Prêmio ações sustentáveis 280
ANEXO H - Participação na revista Ecomuseu Pedra Fundamental 281
ANEXO I - Publicação sobre o viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio..... 282
ANEXO J - Publicação sobre o projeto de Educação em Tempo Integral..... 283
ANEXO K - Participação da escola no Fórum Mundial da Água com receitas de frutos do Cerrado 284
ANEXO L - Participação da escola no Dia Mundial da Orientação..... 285
ANEXO M - Projeto de Lei Distrital que aprova a inclusão de frutos do Cerrado na alimentação escolar 291
ANEXO N - Publicação no Correio Brasiliense sobre ações da Educação em Tempo Integral da Escola Classe Córrego do Meio 292
ANEXO O – Validação de instrumentos da pesquisa 293

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema "Educação Integral em Tempo Integral com base agroecológica: uma inserção necessária para o desenvolvimento e sustentabilidade dos sujeitos do Campo", surgiu à autora desta tese por diversas razões e por diversos caminhos. No início de sua trajetória como educadora lecionou em escolas do Campo, vivenciou as mudanças, principalmente nas práticas pedagógicas das escolas do Campo ocorridas com a chegada dos trabalhadores rurais sem-terra ligados ao MST no município de Buritis, situado a noroeste do estado de Minas Gerais, região que foi palco de diversos conflitos por disputas de terra.

Uma maior inquietação sobre o tema se desenvolveu a partir do ingresso no curso de Mestrado em Educação, realizado na Universidade Americana, em Assunção, entre os anos de 2013 e 2017. O interesse pelo tema desvelou-se durante as pesquisas de campo do Mestrado, após perceber relevância e necessidade de se criar políticas públicas eficientes de ampliação da jornada escolar e para além dela para os sujeitos do Campo[1].

O tema de uma pesquisa na pesquisa-ação "é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados". (THIOLLENT, 2008, p. 50). A partir de observações, discussões e análises realizadas durante a pesquisa da dissertação intitulada "Educação Ambiental nos Assentamentos de Trabalhadores Rurais do Município de Buritis - MG: Qualificação Tecnológica para Preservação do Bioma Cerrado", percebeu-se que o tema deveria ser aprofundado no que diz respeito a necessidade de implantação de Educação Integral em Tempo Integral com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade do bioma Cerrado em escolas do Campo, promovendo uma formação plena, capaz de abranger todas as dimensões da vida do sujeito do Campo.

Diante do exposto, a pretensão dessa pesquisadora ao finalizar a pesquisa de mestrado, foi encontrar uma comunidade escolar do Campo propícia para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capaz de verificar a viabilidade de implantação da Educação Integral em Tempo Integral com base em fundamentos teórico-

1 Termo usado pelos grandes pesquisadores da Educação do Campo como Caldart, Molina, Arroyo, Bezerra Neto e muitos outros. Abrange todas as pessoas que trabalham e vivem no campo, seus processos de formação pelo trabalho, pela produção da cultura, e lutas sociais são fundamentados nesse contexto; portanto aquele que possui uma identidade histórica social e cultural relacionada ao cotidiano do Campo.

metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade. Assim no ano de 2017 essa pesquisadora passa a atuar como gestora na escola pública do Campo, Escola Classe Córrego do Meio de Planaltina-DF.

Atuar como gestora possibilitou a essa pesquisadora ser sujeito da ação, proporcionando maior compreensão da dinâmica dos grupos envolvidos na pesquisa, pois houve o envolvimento e participação em todas as atividades junto à comunidade escolar de forma mais ativa, com o propósito de comprovar a eficácia da inserção de práticas agroecológicas na Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo através de experiências que possibilitem a preservação e desenvolvimento sustentável no intuito de formar comunidades sustentáveis.

De acordo com Caldart (2002, p.11) “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; e o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Embora aconteçam várias discussões e reivindicações é nítido que a escola do Campo ainda é abordada como um resíduo do sistema educacional brasileiro, ao sujeito do Campo ainda é reduzido o acesso aos avanços educacionais que garantem o direito à educação básica. É essencial um projeto de educação do Campo que contemple o desenvolvimento e as necessidades do sujeito que vive no meio rural.

Podemos perceber a negligência legal e histórica do Estado brasileiro, em relação ao plano educacional para as comunidades rurais, o que tem ocasionado o desenvolvimento de concepções de educação do Campo que resultam em elevados índices de analfabetismo e reduzido nível de escolaridade. Continuamente os governos brasileiros têm implantado uma Educação do Campo que não satisfaz e nem tampouco respeita às especificidades e diferenciação cultural, histórica, social e geográfica de cada realidade regional.

É primordial um pensamento educacional voltado para as peculiaridades da educação e da escola do meio rural. As políticas públicas de educação direcionadas as áreas rurais do país, não acompanharam o trabalho de produção do campo, com a formação profissional devidamente qualificada para esta realidade. O educador e a escola devem garantir o direito do sujeito do Campo ao conhecimento, fortalecendo sua identidade e sua autonomia, valorizando sua cultura e diversidade.

A agroecologia deve ser apresentada como uma maneira de favorecer a consolidação de uma agricultura que, além de considerar os sujeitos do Campo, respeita e preza por sua integridade física e suas relações sociais e culturais, bem como auxilia na preservação de seu meio ambiente imediato.

Torna-se fundamental que as comunidades inseridas nas escolas do Campo conheçam a proposta agroecológica, compreendendo a agroecologia não somente como um método de produção, mas como um modo de vida e conservação da biodiversidade, sempre tendo como princípio o respeito à natureza e ao ser humano.

Recorre-se as pesquisas de Gadotti, que ao empregar a pedagogia da terra e a ecopedagogia, associa educação e sustentabilidade sugestionando uma pedagogia biófila, que propicia a todas as formas de vida a oportunidade de promover, a partir da vida cotidiana, a aprendizagem do sentido das coisas. O pressuposto da sustentabilidade é "o sonho de bem viver, o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, a harmonia entre os diferentes". (GADOTTI, 2009, p. 75).

De acordo com Embrapa, a agroecologia pode ser compreendida como o manejo ecológico dos recursos naturais, a partir de ação social coletiva, com projetos de desenvolvimento participativo, desde as formas de produção até a circulação alternativa de seus produtos. Entendida em uma dimensão integral onde as variáveis sociais desempenham papel bastante relevante.

As relações entre seres humanos e as instituições que as regulam constituem a peça fundamental dos sistemas agrários que dependem do homem para sua manutenção. Essa relação deve se basear no respeito aos sistemas de conhecimento local e tradicional, e na garantia da dinamização da biodiversidade ecológica e sociocultural. A agroecologia adota uma perspectiva que busca integrar os "princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos na compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas, e sobre a sociedade como um todo" (ALTIERI, 2012, p.23).

O Brasil é uma das nações mais ricas em biodiversidade e área proficiente para o desenvolvimento de práticas agroextrativistas, não só na Amazônia, mas também em outros biomas como o Cerrado, Caatinga e a reduzida faixa de Mata Atlântica. O Cerrado vem sendo alvo de políticas de ocupação que converteram o bioma em território do agronegócio, sem contar o descaso histórico pelo bioma, aliado aos elevados índices de devastação vem ocasionando a redução de sua biodiversidade e de espaços onde é possível realizar o agroextrativismo. O agroextrativismo se mostra como alternativa para

redução do desmatamento acelerado e do uso de agrotóxicos, conservação hídrica e vegetal e incorporação de gêneros alimentícios do bioma Cerrado na alimentação da população.

A Educação Integral está no centro dos debates sobre a educação no Brasil, várias experiências já foram apresentadas, projetos desenvolvidos em instituições públicas e privadas, legislações criadas e programas de governo visando induzir práticas e políticas públicas que possibilitam a implantação da Educação Integral, ou pelo menos, a ampliação da jornada escolar.

A expressão Educação Integral é polissêmica. Neste estudo analisamos a Educação Integral como garantia do desenvolvimento dos sujeitos do Campo em todas as suas dimensões por compreendermos que essa conceituação é a mais abrangente concepção no que se refere à formação do sujeito, a que mais se aproxima da concepção de formação omnilateral[2], identificada na obra de Marx (1818-1883).

A pesquisa que realizamos nos oportunizou implantar uma concepção de Educação Integral é muito mais abrangente, pois a Integralidade exigiu de nossa parte uma nova percepção de mundo e do agir humano. Compreendemos o integral com o que mais se aproxima do conceito materialista de omnilateralidade. A Educação Integral não demandou apenas uma reorganização curricular ou nova formação da escola, idealizou uma formação para vida inteira.

Aprofundar-se-ão reflexões acerca da Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo, através de uma perspectiva histórico critica. Nas palavras de Orso (2016, p. 107), a pedagogia histórico-crítica como Teoria Pedagógica e contra hegemônica representa uma “Teoria Pedagógica adequada para trabalhar com toda a educação, com todos os níveis e modalidades, em todos os espaços educativos e com todos os segmentos sociais”.

Conforme Saviani (2016), a pedagogia histórico-crítica colabora para uma educação sintonizada com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que ultrapasse a divisão em classes através da socialização

[2] Termo que vem do latim, precisamente definido por Marx (1818-1883). Concepção de educação ou de formação humana que considera todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Tais dimensões abrangem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

de todos os meios de produção e forças produtivas em benefício de toda humanidade. A pedagogia histórico-crítica contribui para que

> [...] torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (SAVIANI, 2016, p.42).

Uma árdua trajetória foi percorrida para se alcançar políticas públicas direcionadas exclusivamente para o projeto de Educação aos povos do Campo, que ao longo do tempo foi marcado por um processo de negação dessa realidade. A partir de vários debates intermediados por movimentos sociais, sindicais e populares, que lutaram pela implantação de políticas específicas que valorizasse a realidade de seus povos, o Campo foi reconhecido como espaço de diversidade e cultura.

Segundo parecer exposto no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, onde é assegurado o direito às escolas do campo de promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural. O campo, mais do que uma área não-urbana, é um espaço de possibilidades que promove a associação dos sujeitos do Campo com a produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade.

Nesse sentido, é fundamental viabilizar às escolas do Campo de Tempo Integral a construção de uma proposta pedagógica diferenciada e transformadora, a partir de uma concepção agroecológica que contribua para a transformação do ensino em escolas do Campo, expressa sob a forma de seleção de conteúdo, organização, sistematização e formação de conceitos, envolvendo todos os que fazem parte da escola, partindo de uma análise do contexto do Campo, da escola e da concepção de Educação do Campo.

Ao buscar bases epistemológicas para a realização de estudos para os agricultores, reconhecendo os sujeitos do campo como agentes de transformação da realidade social e portadores de conhecimento, a Educação do Campo, a Educação em Tempo Integral e a Agroecologia apontam a existência de pontos incomuns que necessitam ser mais bem investigados no contexto das pesquisas acadêmicas. Esta pesquisa se situa exatamente nesta perspectiva.

Problema

O presente estudo pretende refletir sobre a escola do Campo de Tempo Integral que considera a identidade do Campo e que reconheça a diversidade dos sujeitos sociais que ali vivem e/ou trabalham e seus distintos modos de vida. Essa escola deverá assumir através Educação em Tempo Integral e de práticas agroecológicas o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento sustentável, de inclusão social e política, propiciando o acesso aos conhecimentos e às inovações que são exigidas para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social dos sujeitos do Campo.

Para Tripp (2005), inicia- se a pesquisa-ação a partir de algum tipo de problema. McKay e Marshall (2001), salienta que a primeira etapa da pesquisa representa a incumbência do pesquisador em identificar o problema que tenha interesse em solucionar os questionamentos que possam ser respondidos com a pesquisa.

A formulação do problema deve ser parte do próprio processo de investigação, resultado do diálogo com os atores envolvidos no processo. Portanto, por meio da compreensão resultante das observações, apresenta-se o problema desse estudo que consiste: Necessidade de implantação da Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo, com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da Agroecologia, Agroextrativismo e sustentabilidade.

O fundamento teórico da pesquisa-ação indica que se fazemos parte do problema, podemos investigar e propor soluções eficazes ao grupo. Ao envolver com a investigação nos tornamos parte significativa do problema pesquisado, pois conforme Tripp (2005, p. 454), “é claro que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem”. Isso posto, com o intuito de viabilizar a execução da pesquisa-ação, essa pesquisadora assume o cargo de gestora de uma escola do Campo de anos iniciais, localizada em território de grande relevância cultural, histórica e ambiental.

Pergunta principal

Qual o processo para elaboração de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de uma intervenção baseada em experiências agroecológicas desenvolvidas por essa comunidade?

Perguntas específicas

1) Qual a realidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de experiências e percepções sobre atividades agroecológicas e desenvolvimento sustentável?
2) Quais os principais pontos de uma proposta de ação utilizando práticas agroecológicas para sensibilização dos sujeitos do Campo relacionada a sustentabilidade e preservação do Bioma Cerrado?
3) Quais os passos para aplicação de práticas agroecológicas, durante 36 meses, na comunidade escolar Classe Córrego do Meio, utilizando vários instrumentos?
4) Quais os resultados das práticas agroecológicas aplicadas durante a pesquisa-ação com a comunidade escolar Classe Córrego do Meio?
5) Qual a proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo?

Objetivos

Diante das questões que nos orientam neste estudo, delimita-se o seguinte objetivo geral da investigação:

Elaborar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de uma intervenção baseada em experiências agroecológicas desenvolvidas por essa comunidade escolar.

Para atingir o objetivo geral, elaboramos ainda outros cinco objetivos específicos:

1) Diagnosticar a realidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir das experiências e percepções sobre atividades agroecológicas e desenvolvimento sustentável;
2) Construir um plano de ação baseado em práticas agroecológicas para a sensibilização da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio quanto a sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado;
3) Aplicar durante 36 meses atividades metodológicas baseadas em práticas agroecológicas na comunidade escolar Classe Córrego do Meio utilizando diversos instrumentos;
4) Avaliar os resultados das práticas agroecológicas aplicadas durante a pesquisa ação com a comunidade da Escola Classe Córrego do Meio;

5) Elaborar uma proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo.

Foi empregada na pesquisa as convicções do educador e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que indicava a difusão dos saberes para além da sala de aula, ou seja, para a vivência do aluno, sustentando ainda a importância do conhecimento processual. Portanto, a percepção pragmática de John Dewey apresenta correlação com o estudo do meio; através de estratégia de ensino interdisciplinar direcionado para as atividades em campo, a vivência social e à relação com o mundo.

Seguindo argumentações de Bourdieu (1983) e Freire (1992), que salientam que a Educação do Campo está relacionada às questões especificas à sua materialidade, apoiada a um projeto pedagógico dialeticamente desenvolvido na construção de um novo habitus cultural, ético, político e social que busca uma transformação biófila, o estudo busca a concepção topofílica.

Idealizada por Yi Fu Tuan, a concepção topofílica foi construída a partir de uma conexão afetiva entre o sujeito e o ambiente físico, entre as diferentes pessoas que compõe a comunidade escolar, e não apenas na visão aluno ou professor, mas sim de todos os indivíduos que vivenciam a escola. Nas palavras de Tuan (1982) as relações entre o homem e o ambiente representam atitude que inicialmente é uma postura cultural, postura que se toma em relação ao mundo.

Para realização da pesquisa utilizou-se dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, com abordagem teórico-metodológica numa perspectiva qualitativa; Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1998, 2014, 2017), Sampieri; Collado e Lucio (2013) e Godoy (1995). Como material empírico da tese a fase de coleta e análise de dados acontece por meio da pesquisa-ação; Lewin (1978), Thiollent (2008), Barbier (1985, 2007) e Tripp (2005), a partir de triangulação de dados; Yin (2001) e Triviños (1987); de procedimentos da observação participante Alvel-Mazzoti e Gewandsznajder (2004), da entrevista com grupo focal; Gatti (2005), Carey (1994), Morgan (1997) e Bauer e Gaskell (2002).

Justifica-se esse trabalho visto que pode contribuir com as discussões e esclarecimentos sobre a Educação do Campo e o alcance dos conceitos “Tempo Integral e Educação Integral” para os sujeitos do Campo percebido que os programas que se propuseram a oferecer Educação Integral no Brasil, desde Anísio Teixeira em 1950, com o CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) até o PME (Programa Mais Educação) a partir de 2007, ainda necessitam de algumas adequações.

Hipótese: As experiências agroecológicas ancoradas nas matrizes formativas e pedagógicas da Educação em Tempo Integral em escolas do Campo, no contexto do Bioma Cerrado têm potencial para aprofundar questões socioambientais que poderiam apontar possibilidades para o exercício de um desenvolvimento para a formação de comunidades sustentáveis.

Nas pesquisas de Paro (1988, 2009), Gadotti (2009), Cavalliere (2002, 2004, 2007, 2010) e Moll (2008, 2009, 2010, 2012) entre outros, tal ponto de vista pode ser verificado devido às alegações de que a Educação Integral em Tempo Integral necessita de investigações mais aprofundadas, de modo a considerar as particularidades dos sujeitos do Campo.

Como sustenta Arroyo (2010, 2012) e Parente (2015), é necessário que a Educação Integral seja garantida por meio da legislação como um direito em termos de acesso e garantida por meio da legislação. Em termos de política pública e de projeto de educação, apenas a ampliação do tempo escolar não garante uma educação integral do ponto de vista das necessidades sociais, culturais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos sujeitos. As pesquisas sobre Educação Integral devem obrigatoriamente considerar a discussão sobre currículo, tempos e espaços escolares, tempos de vida e projeto político-pedagógico.

De acordo com afirmações de Orso (2016), é necessário oportunizar uma Educação no Campo para os trabalhadores do campo, mas não uma educação característica para quem vive e trabalha no campo, mas uma educação de caráter universal, que viabilize acesso igualitário aos conhecimentos e aos bens produzidos e acumulados histórica e coletivamente pela humanidade.

O agroextrativismo e a agroecologia são significativos mecanismos populares para o uso sustentável dos ecossistemas sem ocasionar sua degradação. Porém, estudos científicos sobre os temas ainda são insuficientes, considerando-se pesquisa realizada junto às bases de dados ISI Web of Science, SciELO**,** Periódicos Capes e SCOPUS. É imprescindível envolver os sujeitos do campo, que podem a partir do agroextrativismo, produzir alimentos para o autoconsumo, excedente para comercialização, artesanato entre tantas alternativas, de forma a gerar renda e assegurar a permanência da população rural no campo, sem causar danos ao meio ambiente.

Este trabalho possui relevância dado que ampliar o debate acadêmico sobre o agroextrativismo e a agroecologia será muito relevante para sua disseminação e construção de conhecimentos sólidos que fundamentarão inúmeras políticas públicas. A

escolha deste tema de pesquisa se dá, portanto, pela importância que o modo de vida dos sujeitos do Campo assume em um momento em que a questão socioambiental se torna imprescindível para nossa sobrevivência.

Nas palavras Saviani (2016), a pedagogia vinculada aos interesses populares não será indiferente ao que ocorre na escola; estará empenhada em seu bom funcionamento através de métodos de ensino eficazes. Na tentativa de romper a educação bancária, que segundo Freire (2014) representa o acúmulo de conhecimentos fragmentados, que podem excluir homens e mulheres que estão nas áreas do Campo, pretendemos produzir um novo olhar para a educação e convivência no Campo valorizando o meio e o ser que nele se integre.

Seguindo esse propósito foi implantado em 2017, o projeto de Educação em Tempo Integral na Escola Classe Córrego do Meio para que houvesse uma maior interação entre comunidade e escola, com atividades diversificadas que valorizasse os sujeitos do Campo e seu meio ambiente imediato. A construção do ser humano começa com o convívio uns com os outros e com o respeito e valorização do ser e da natureza.

Importante frisar que os pilares ontológicos, epistemológicos e metodológicos dessa perspectiva de abordagem da Educação Integral em Tempo Integral com base agroecológica para escolas do Campo estão alicerçados na concepção dialética materialista de natureza enquanto totalidade, mediada na sua relação sociedade-ambiente pelo trabalho como práxis humana. Segundo Marx (2013, p. 167), “o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem”.

> A natureza é o corpo inorgânico do homem. [...] a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza [...] a natureza é o seu corpo, no qual ele deve manter num processo contínuo para não morrer. [...] a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza, não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza (MARX, 2004, p. 84).

Este estudo foi assim organizado:

No primeiro capítulo busca-se elaborar material sucinto sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico, elenca-se um conjunto de conceitos e tipologias, bem como seus pressupostos teóricos, além de realizar um levantamento a respeito da constituição do ideal educativo. O estudo e compreensão destas concepções fundamentais é imprescindível para que esta pesquisa seja efetivada através da realidade social e se torne relevante e incontestável.

A partir do segundo Capítulo apresenta-se teorias que sustentam este estudo, conforme orientações de McKay e Marshall (2001), que apresentam na segunda etapa de desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação, uma vasta revisão de literatura averiguando teorias que possam estar ajustadas com fatos importantes sobre o problema.

Posto isso, além de apresentar planos de organização ou compreensão da questão da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral na tradição histórica e filosófica, relaciona-se um conjunto de conceitos e tipologias educação do Campo, desenvolvimento sustentável, agroecologia, agroextrativismo e ainda sobre à importância do bioma Cerrado. Essa base teórica é de suma importância, pois dará sustentação à resolução do problema reconhecido na primeira etapa da pesquisa.

O segundo capítulo evidencia-se o movimento de Educação do Campo no Brasil; suas origens, conceitos e perspectivas. Discorre-se acerca da dinâmica das políticas e das proposições pedagógicas da Educação do Campo e sua relação com o desenvolvimento sustentável local. No terceiro capítulo percebe-se conceitos, princípios e trajetória acerca da sustentabilidade e agroecologia e suas derivações; apresentando a agroecologia e agroextrativismo como uma alternativa sustentável e pedagógica. Já o quarto capítulo mostra projetos, avanços e contradições na luta pela Educação Integral e pela estruturação das escolas de Tempo Integral no Brasil, bem como as especificidades e potencialidades de uma Educação Integral em Tempo Integral para os sujeitos do Campo.

No quinto capítulo, foi estabelecido a abordagem teórico-metodológica e o tipo de pesquisa. Apresentaremos ainda o local da pesquisa, universo e a amostra selecionados e os sujeitos que forneceram os dados empregados na pesquisa. Será descrita ainda a forma pela qual os dados foram coletados e tratados, bem como as limitações do método adotado.

De acordo com McKay e Marshall (2001), no sexto capítulo serão realizadas as terceira, quarta e quinta etapas da pesquisa ação, que consistem em desenvolver, colocar em prática e monitorar as ações implementadas para a solução do problema. O capítulo apresentará também a sexta etapa da pesquisa, que segundo McKay e Marshall (2001) corresponde a avaliação do efeito das ações, onde discutiremos o resultado da pesquisa.

E Finalmente chegaremos à etapa conclusiva, onde o problema deverá estar solucionado e os objetivos da pesquisa alcançados, permitindo através de uma proposta final a implantação de ações inovadoras gerando assim novos conhecimentos.

Seguindo as argumentações de Orso (2016), é chegado a hora de sermos um pouco mais ousados, de pararmos de lamentos, de nos lançarmos à luta e concentrar em nossos objetivos e ir além das instituições na construção de projeto de Educação do Campo para outra sociedade. Assim ao final da presente pesquisa, à guisa de algumas considerações finais, buscaremos expor as razões de nossa esperança numa nova concepção de Educação do Campo, que seja plena e integral, e na possibilidade histórica de delineamento de uma proposta pedagógica com base no desenvolvimento e sustentabilidade dos sujeitos do Campo que residem no Bioma Cerrado e em outros biomas brasileiros.

Vale ressaltar que devido a pandemia de Covid-19, causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a finalização e apresentação dessa pesquisa foi postergada, devido ao isolamento social a dupla infecção e várias sequelas causada a esta pesquisadora.

Espera-se que as metodologias e resultados dessa pesquisa inspirem mais trabalhos de longo prazo que realmente permitam que se conheça todas as possibilidades da Educação Integral em Tempo Integral para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do Campo e sustentabilidade e preservação dos biomas Brasileiros em especial o bioma Cerrado.

1- ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO DAS TEORIAS QUE SUSTENTAM O ESTUDO

1.1- Pedagogia histórico – crítica: base da pesquisa

No Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, período de efervescência e reorganização das instituições das lutas de massa, a pedagogia histórico-crítica, através das contribuições de Dermeval Saviani, emerge como teoria pedagógica, tendo como núcleo fundador a luta dos movimentos sindicais e populares, começando a ser organizada de forma sistematizada, ganhando caráter de elaboração coletiva com o curso de doutorado em Educação realizado pela PUC-SP. Tem como base o materialismo histórico-dialético, método capaz de formular ações que norteiam formas de luta eficientes na perspectiva de libertação da classe trabalhadora.

> Portanto, trabalhar na perspectiva da PHC pressupõe: o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária. (ORSO, 2016, p. 109).

Conforme considerações de Saviani (2008), os homens não têm sua sobrevivência garantida pela natureza, necessitam aprender a produzir seus meios de subsistência, adquirindo elementos que lhes definam enquanto humanos. Tais elementos não são conquistados naturalmente, resultam do trabalho educativo, que só acontece através do saber objetivo produzido historicamente. Diante do exposto, o grande desafio da pedagogia histórico-crítica é a percepção da questão educacional de acordo com o desenvolvimento histórico objetivo.

A pedagogia histórico-crítica se sustenta na perspectiva histórico-ontológica da formação humana sustentada por Marx e Engels, constituindo estreita relação com o marxismo, assim, para Saviani,

> Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: esta é a perspectiva da sociedade comunista em Marx (SAVIANI, 2012, p. 30).

> [...] a nível de pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra essas formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica em uma adesão acrítica e, por

> vezes, sectária, a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2008, p. 1).

A defesa da socialização pelo trabalho educativo escolar, conhecimento científico, filosófico e artístico é um dos princípios da teoria pedagógica histórico-crítica. O processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital considera o processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade fundamentada na lógica do capital.

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1987, p. 69).

A pedagogia histórico-crítica apresenta em sua concepção a compreensão de que o ser humano não se forma de maneira isolada, mas na associação entre natureza e meio de trabalho. De acordo com Duarte (2011), a pedagogia histórico-crítica exige de seus seguidores um claro posicionamento diante da luta de classes, da disputa entre capitalismo e socialismo na busca da formação plena do ser humano.

> [...] pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos defrontamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como o têm evidenciado os principais teóricos do marxismo (SAVIANI, 2009, p. 114-115).

A proposta da pedagogia histórico-crítica e de uma educação específica para a classe trabalhadora, para o povo do campo, que busque na prática social do sujeito a construção do saber erudito, o conhecimento científico é apreendido do que faz parte do cotidiano do trabalhador, assim ele é capaz de transformar sua prática social sem afastar da sua realidade.

> A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento,

> de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade. (ORSO, 2016, p. 106).

Para Saviani (2012, p. 31) do ponto de vista prático a teoria crítica da educação se estabelece a tarefa de "(...) retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares". A função da teoria crítica da educação é dar subsídios para que a escola se empenhe no esforço de lutar contra a marginalidade, garantindo aos trabalhadores um ensino eficaz.

Saviani apresenta a pedagogia histórico-crítica onde a educação é percebida como um elemento introduzido nas relações sociais, contrapondo a concepção burguesa e a Escola Nova. A emancipação da classe trabalhadora depende do domínio do conhecimento e do saber que de acordo com Saviani se refere aos meios de produção, assim ele indica uma proposta baseada na transformação social

> Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a **preparação** dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a **atividade,** que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a **prática social** (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 2012, p. 70)

Conforme Batista e Lima (2012), a pedagogia histórico-crítica tem como base a visão crítica da sociedade capitalista, fundamenta-se na articulação entre teoria e prática (práxis), não se restringido a mero reformismo pedagógico contribui para que a visão imediata dos fenômenos seja ultrapassada se tornando uma teoria pedagógica revolucionária. Na pedagogia histórico-crítica a centralidade da prática social é um elemento marcante

> Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, se choca frontalmente com as tendências ditas pós-modernas, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana. Por manter a centralidade da categoria trabalho, coloca-se em desencontro com os interesses do grande capital, que se pauta em teorias conservadoras transvestidas em modismos que impossibilitam a compreensão da realidade. (BATISTA; LIMA, 2012, p. 1).

Não existe negação por parte da pedagogia histórico-crítica de que a produção do conhecimento está centrada na prática social, muito menos deixa de reconhecer que

existem espaços formativos os quais transcendem a educação escolar, como a família, o sindicato, o partido e movimentos sociais. Porém, ela reconhece e defende a especificidade da educação escolar, a qual se diferencia dos outros espaços formativos.

> [...] a pedagogia histórico-crítica tem dado sua contribuição específica considerando que, para o avanço da organização das camadas populares em direção à socialização das riquezas materiais e espirituais produzida pelo conjunto dos homens, a apropriação do conhecimento sistematizado é de extrema importância. Para isso desenvolve suas análises e proposições pedagógicas articulando o trabalho educativo aos processos de lutas sociais gerais, reconhecendo na escola o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento. (SANTOS, 2012, p. 197).

A Pedagogia Histórico-Crítica defende uma escola que proporcione conhecimentos clássicos/científicos para que todos tenham acesso aos saberes e desenvolvam as funções psíquicas superiores. Do ponto de vista psicológico, Martins (2013) afirma que a construção do conhecimento requer o desenvolvimento do pensamento e condições que os estimulem e os solicitem, tais condições são possibilitadas por meio dos conhecimentos clássicos.

> [...] ao postular os conhecimentos sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção de desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas de raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, o autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. (MARTINS, 2013, p. 315).

A concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica acompanha a tendência marxista, especialmente no que diz respeito ao materialismo histórico. Portanto, evidencia a relação entre, a educação e o trabalho, a partir da concepção marxista, enfatizando a importância da fundamentação teórica de acordo com a perspectiva histórica dialética, onde a

> Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2008, p. 102).

Inicialmente as bases do materialismo histórico foram criadas por Marx e Engels e desenvolvidas por um grupo de intelectuais, chamados de marxistas, dentre eles Lênin, Gramsci, Lucáks e Kosik. É desenvolvido já no século XIX, após a morte de Hegel, em oposição ao idealismo praticado na Europa continental.

Segundo o pensamento de Marx a falha de Hegel foi ter invertido o mundo de cabeça para baixo, ao afirmar que o mundo era a forma de concretização das ideias. Ao contrário Marx, acredita no mundo real, objetivo, onde acontece a origem do homem, ser racional, com capacidade para pensar e desenvolver ideias sobre o mundo. Assim, esta ideia, é uma nova forma de enxergar e explicar o mundo, que é o materialismo histórico.

Engels e Marx conferiram a dialética preconizada por Hegel [3] uma análise materialista invertendo sua interpretação de cunho idealista. O Espírito Absoluto não seria mais a ideia que estabelecia a realidade, mas sim a realidade que definiria nossas ideias e concepções. A forma que expressamos nossa vida produtiva, naquilo que produzimos e como produzimos determina nossa consciência, o trabalho e a práxis são fundamentais no desenvolvimento da consciência social.

Ao considerar a concepção hegeliana, Marx compreende sua contribuição ao empregar, para o desenvolvimento de sua filosofia, quatro categorias; a dialética e contradição, a historicidade, a totalidade e a práxis. Com a convicção de que é o mundo concreto real que organiza as ideias e utiliza as categorias criadas por um idealista, a partir de meados do século XIX Marx modifica drasticamente o mundo das ciências sociais e a filosofia.

Materialismo é o conceito filosófico que trata o ser, a realidade material como componente que define as nossas ideias e pensamentos. Surge do combate das ciências contra os modelos mais primitivos de conhecimento e a adulteração da verdade pela classe dominante com a finalidade de reproduzir o status quo. Diante disso esta filosofia foi muito combatida sendo pouco conhecida sob a configuração do materialismo dialético.

O termo dialética origina-se do grego, e significa apto à palavra ou movimentação de ideias, representava a arte do diálogo e com o tempo transformou-se, através do intermédio do diálogo, a apresentação de uma tese a partir de argumentações adequadas para explicar com clareza os princípios envolvidos.

O Materialismo Histórico fundamenta-se na concepção materialista da realidade seguindo através do método dialético de análise, retratando de forma mais precisa e

---

[3] Para Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 a 1831), o que conduzia nossa razão e nosso conhecimento seria a presença de um Espírito Universal (razão, logos) que se manifesta na natureza e na cultura. A partir do momento em que o Espírito Universal se movimenta e opera no universo, ele o descobre e o modifica, se reconhecendo em suas obras, conquistando maior conhecimento de si e do mundo, elevando seu entendimento. A História seria o efeito da atividade do Espírito Absoluto sobre o mundo. A Ciência Lógica, como Hegel definia a dialética, seria o método onde o Espírito Absoluto se identificaria ao atuar sobre o mundo.

abrangente os diversos fenômenos e ainda encontrando as leis objetivas que orientam sua evolução. Os comunistas entendem o materialismo histórico-dialético como a base filosófica de estudo e entendimento do mundo e da realidade cotidiana.

O conhecimento científico exige um método sistemático e rigoroso. O Método Dialético Histórico, segundo estudos de Marx e Engels proporciona vencer as aparências e entender a construção histórica do conhecimento, que não é resultado somente do pensamento humano, mas, das relações sociais de formação da existência. Para o método toda produção humana é histórica, busca conquistar o conhecimento da realidade de forma crítica, contribuindo para a sua transformação.

Para o materialismo histórico, a realidade e encontrada no elemento trabalho, pois o ser humano busca na natureza os componentes que precisa para sobreviver. Por ser racional, através desta busca o ser humano, subjetiviza o método que satisfaz suas necessidades, consegue relembrar a maneira e as consequências desta busca. Portanto, quando buscar novamente o atendimento desta necessidade, já o faz com experiência, assim vai transformando cada vez mais sua própria natureza.

O ser humano não vive só, portanto a busca na natureza pelo atendimento de suas necessidades sempre será acompanhada por grupo de pessoas, fazendo com que de geração em geração a transformação da natureza seja passada de grupos a grupos, o que resulta no que Duarte (2001) nomeia de objetivação/subjetivação. Assim, ao buscarem na natureza os fundamentos necessários à sua sobrevivência, os seres humanos terão uma ação objetiva sobre o mundo. A capacidade que o ser humano tem de entender e projetar novas formas de produzir um novo mundo permitia sua subjetivação.

O processo de transformar a natureza permite ao homem também transformar a si, o que é conhecido pelo marxismo como trabalho, elemento formador do homem e da sociedade, sem o qual não existiriam as sociedades atuais nem tampouco as futuras. De acordo com Marx e Engels (1998), o primeiro ato da história humana é a necessidade do homem em relacionar-se com a natureza. As formas de satisfação das necessidades humanas se modificam de acordo com o tempo e o meio ambiente, portanto a realidade humana sempre será histórica.

Diferentemente do existencialismo, onde a existência precede a essência, o materialismo histórico apresenta uma resposta muito mais evidente do que seja realidade. Marx argumentava que a essência não deve passar de visão parcial da realidade, pois o homem faz parte de uma sociedade em transformação. Ainda segundo Marx, o homem

faz história de acordo com determinas condições, dessa forma, o materialismo histórico considera que a liberdade é a consciência da necessidade. Nos processos histórico-sociais as mudanças são necessárias, possibilitando novas realidades.

Contrário também ao idealismo e suas manifestações, para o materialismo histórico a realidade, é resultado do suporte material que possibilita a vida do ser humano e sua consciência. Diante do exposto, o materialismo histórico suplanta o idealismo idealista de Platão, de Descartes, Kant e de Hegel, pois a origem da realidade está no mundo físico e na ideia; suplanta também o idealismo empirista de Locke e Hume, que afirma que não existe realidade apenas do ponto de vista do senso comum, pois é composta de fatos empiricamente observáveis.

O materialismo histórico difere radicalmente ainda dos idealistas apreciadores da fenomenologia de Husserl, pois discordam com seu entendimento de que a realidade é o sentido que dá consciência. Conforme o materialismo histórico existe uma realidade objetiva que precede a todas as conclusões que se tem desta realidade.

A realidade é contraditória, histórica e dialética, não sendo uma indagação formal, de escolha do método apropriado para compreendê-la. Diante do exposto existe a necessidade da implantação de um método para a sua compreensão que seja também materialista histórico e dialético; sendo a realidade materialista histórica e dialética, apenas esse método é capaz de compreendê-la em toda sua totalidade e complexidade.

Conforme Gadotti (1995), o materialismo histórico-dialético compreende a história numa luta entre contrários. Ele considera a matéria e o pensamento como princípios associados, conexos, são um todo universal e indivisível. O materialismo histórico-dialético torna-se considerável ferramenta capaz de transformar a realidade através de outras referências, eliminando a exploração humana, proposta apoiada por quem luta por terra.

Segundo os estudos de Kuenzer (1998), o materialismo histórico-dialético tem a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Estudos que acontecem conforme os interesses da classe trabalhadora, trazem o entendimento do mundo do trabalho, dos processos educativos escolares e não escolares, tendo o parâmetro da economia política como critério para a construção do conhecimento. Ao aprimorar o materialismo histórico e dialético, o marxismo, coloca-se politicamente como um preceito de empoderamento da classe trabalhadora.

As pesquisas acerca da Educação do Campo devem expandir direitos sociais também aos trabalhadores rurais, a partir da discussão do materialismo histórico-dialético. Na relação dialética, entre teórica e prática, escolha dessa pesquisa, os princípios podem ser também compreendidos em Gramsci (1978, p. 43)

> A afirmação de que a "natureza humana" é o "conjunto das relações sociais" é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devenir: o homem "devem", transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nego o "homem em geral": de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal.

A pesquisa dialética procura afastar as abordagens de cunho apenas empírico dos fragmentos ou das partes, para que se compreenda satisfatoriamente a realidade concreta como um todo, segundo seus elementos constitutivos no processo de produção contraditória.

> A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de ineterna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a sì mesmo na ineração das partes. (KOSIK, 1976, p. 21).

De acordo com as argumentações de Bruyne, Herman e Schoutheete (1989) a abordagem dialética pode apresentar três aspectos, onde o primeiro se liga à antologia, movimento concreto, natural e sócio-histórico, da própria realidade estudada, "sentido objetivo"; o segundo relaciona-se ao método filosófico geral, "sentido subjetivo", lógica do pensamento que se deseja conhecimento apropriado dos processos históricos das mudanças e conflitos sociais; já o terceiro associa-se à metodologia das ciências sociais propriamente ditas, "sentido metodológico", relação entre o objeto construído por uma ciência, o método empregado e o objeto real pretendido por essa ciência.

São utilizadas como categorias de método para análise a historicidade, a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis. Não basta compreender a realidade é preciso transformá-la, Kuenzer (1998) afirma que a prática histórica deve ser o critério de verdade.

> A verdade objetiva, dizem os autores, enquanto concordância entre pensamento e realidade, não é um problema que se possa resolver teoricamente pelo confronto entre diferentes pensamentos; a verdade só se constituirá a partir da relação entre pensamento e realidade, e só assim será práxica. (KUENZER, 1998, p. 58)

Atualmente conforme argumentações de Kuenzer (1998) existem poucas considerações sobre a relação entre abstrato e concreto e entre parte e totalidade na pesquisa, em ciências humanas, devido limitações na utilização das categorias do materialismo histórico para a compreensão da realidade.

De acordo com argumentações de Santos (2016), a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como o movimento Por uma Educação do Campo, está preocupada em vencer os empecilhos que atuam contra a necessidade histórica de os trabalhadores se apropriarem dos mecanismos que contribuem para que os indivíduos compreendam e atuem de forma mais consciente sobre sua realidade. O autor evidencia três aspectos importantes na relação entre a pedagogia histórico-crítica e o trabalho educativo no espaço rural

> [...] a) a necessidade da formação que articule ciências humanas−ciências da natureza no processo de escolarização no campo ou na cidade; b) A superação da falsa polêmica entre saber popular e erudito na educação escolar; c) As possibilidades do desenvolvimento de práticas educativas numa perspectiva histórico-crítica com base em seu método de ensino. (SANTOS, 2016, p. 120).

De acordo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, uma exigência para a emancipação dos explorados é a aquisição do saber erudito e sistematizado. Diante da afirmação, é necessário viabilizar estratégias para que os explorados tenham acesso ao saber sistematizado, oportunizando condições para que demonstrem de forma estruturada seus interesses.

De acordo com Saviani (2008), o papel da Pedagogia Histórico-Crítica no que tange à educação escolar resulta no reconhecimento das formas mais desenvolvidas do saber objetivo construído historicamente pela sociedade; nas suas condições de produção e manifestação; na transformação do saber objetivo em saber escolar e na oferta de mecanismos para que os alunos apreendam os conhecimentos, suas formas de manifestação e produção.

A escolha da perspectiva Histórico-Crítica tem em vista a possibilidade de transformação, evidenciando experiências que sejam alicerce para a constituição de sociedades sustentáveis como é o caso do desenvolvimento e sustentabilidade dos sujeitos do Campo através da inserção de práticas pedagóficas de Educação Integral em Tempo Integral com base em práticas agroecológicas e agroextrativistas.

1.2 - O ideal educativo grego

A Paideia[4], constituição do ideal educativo realizado pela Grécia Antiga foi a primeira grande construção de sentido para as práticas educacionais, pois consubstanciava uma formação humana mais completa, e já continha a origem do que posteriormente se intitulou Educação Integral.

A poesia foi utilizada como principal recurso na educação do povo grego. Por volta do século VIII, a poesia de Homero instruiu o povo; através de deuses e heróis eram esclarecidas algumas atitudes da formação humana, como prudência, valentia, lealdade, hospitalidade dentre outras. Os filhos da aristocracia recebiam formação em palácios reais, castelos particulares e palácios de nobres.

> [...] são treinados para o combate através de competições e jogos com disco, dardo, arco, carros, que devem favorecer o exercício da força, mas também da astúcia e da inteligência. O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês oratório-musical, solicitando exercícios com a lira, dança e canto e remetendo o jovem também a práticas religiosas como "a leitura dos signos, os ritos do sacrifício, o culto dos deuses e dos heróis". (CAMBI, 1999, p. 77).

A nobreza grega desenvolvia o desejo de se distinguir e a aspiração à honra, assim acreditava em "honrar os Deuses e os homens pela sua Aretê[5]". Conforme Gross (2005) Aretê e Paideia são conceitos inseparáveis na cultura helênica, ambos evoluíram, mas mantiveram os aspectos de nobreza e de formação, revelando uma educação de característica integral e tridimensional que busca a formação harmônica; mente corpo e coração, portanto uma formação intelectual, física e virtuosa.

Os poemas e suas mensagens por meio da oralidade faziam parte do cotidiano grego, dada a importância de Homero, alguns eram capazes de recitar de cor os poemas. Os versos constituíam a estrutura da instrução educacional do mundo grego. Para Larroyo (1982), Hesíodo instruía seus concidadãos através de seus poemas, principalmente a respeito de sua vida agrícola, moral e religiosa.

---

[4] Mais que um vocábulo compreende toda uma conceituação que nos possibilita traçar os momentos iniciais do pensamento educacional grego. A palavra foi encontrada pela primeira vez em Ésquilo (525-455 a.C.) entendida como criação de crianças, com destaque para a alimentação. Em Aristófanes (447-385 a.C.) e Tucídides (460-395 a.C.), a atenção se dá aos aspectos práticos da instrução e da especialização.

[5] Expressa o conceito grego de excelência, ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina. Significava também a coragem e a força de enfrentar todas as adversidades.

A tríade pedagógica de vocação, instrução e exercício mostra-se com os Sofistas[6], com os quais a realização da aretê se constitui sobre as bases intelectuais. O trivium[7] se completa com a instrução formal, que compreende o estudo da gramática, da retórica, da dialética e a transmissão do conhecimento enciclopédico; uma educação constituída por aspectos informativos e formativos tridimensionais. Posteriormente inclui-se a aritmética, a geometria, a música e a astronomia formando o quadrivium[8].

> É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Aretê humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais. (JAEGER, 2003, p. 335).

Protágoras (481- 411 a.C.) associa a educação ao mundo dos valores e incorpora a formação espiritual na totalidade da aretê humana. O espírito é considerado em relação com as suas condições sociais, é não mais através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo. Por meio de Demócrito (469-370 a.C.) a Paideia apresenta a personalização de uma educação espiritual, se tornando um bem intransferível. Diante do exposto a educação combate os infortúnios da vida, ao contrário dos sofistas, cuja atividade educacional pretendia a realização da vida prática e política.

A cidade grega era estruturada como uma possibilidade educativa, pois desenvolvia rituais religiosos e festivos, teatro (tragédia e comédia) e jogos agonísticos (competições ginásticas ou atléticas disputadas pelos jovens gregos), com o objetivo de estimular a excelência da pessoa e reivindicar domínio de seu corpo como atividade espiritual.

Para Jaeger (2003), ao criar o Estado, criou-se também uma verdadeira fonte e força educadora, no mais vasto sentido da palavra. A prática educativa espartana é uma experiência de Educação Integral e em Tempo Integral; o Estado projetava uma política educacional semelhante ao projeto social, utilizava três instituições básicas que compunham o universo sócio-histórico e existencial do indivíduo; a família, a escola e a

---

[6] Filósofos que pertenceram à Escola Sofística (IV e V a.C.), grupo de sábios e eruditos itinerantes que dominavam técnicas de retórica e discurso e divulgavam seus conhecimentos em troca do pagamento de taxa pelos estudantes ou aprendizes.

[7] Conjunto das três primeiras Artes Liberais (gramática, retórica e dialética), trata daquilo que na educação clássica é o mais fundamental, o trivial.

[8] Conjunto de quatro matérias (aritmética, geometria, astronomia e música) ensinadas nas universidades helénicas na fase inicial do percurso educativo.

sociedade. Essa Educação Integral pretendia que a formação do indivíduo idealizava o homem desejado, ou seja, o cidadão.

Ainda em Jaeger (2003) o século IV a.C. é denominado época clássica da Paideia; e Atenas passa a controlar a Grécia. Nesse período requer-se mais da educação, que deve formar não apenas o homem, mas sim formar o cidadão. A educação ateniense pretendia o desenvolvimento da capacidade intelectual para que os cidadãos pudessem participar de debates e assembleias, através da defesa e argumentação relativa a questões cotidiana. Percebemos na experiência educacional ateniense características da Educação Integral da atualidade. Para Larroyo (1982), também surgiu em Atenas um ideal de formação completa do homem, eram igualmente importantes tanto a educação física quanto a intelectual.

A Educação Integral que defendemos atualmente não se concretizaria no modelo de sociedade grega, pois se tratava de uma sociedade excludente, escravocrata e machista, entre outras limitações e contradições.

1.3 - Influência do período helenístico na educação

Período histórico que se iniciou em 323 a. C., com a morte de Alexandre Magno e se estendeu até 30 a. C. com a conquista do Egito pelos romanos. Esse período foi marcado pela política, com a formação de vários reinos desdobrados do império alexandrino, e pela cultura, pela oportunidade de disseminar a civilização grega no território vasto de seu império.

Cambi (1999, p. 94) argumenta que o movimento helenístico começou "[...] a construir a verdadeira e própria koiné grega (uma língua comum) e a afirmar um modelo de cultura baseados na humanitas [9]". De acordo com Moura (2014) ocorreu uma preocupação com a formação mais científica da cultura o que acarretou um crescimento de várias áreas do saber (filosofia, ciência física, história, geometria, astronomia, matemática, botânica e zoologia).

Com o declínio da polis surgem às monarquias territoriais burocráticas, fatos que auxiliaram a mudança de mentalidade e o comportamento dos gregos, ampliando a visão

[9] Seu conceito equivale à Paideia grega, embora se trate de uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo, cosmopolita e universal, que busca o que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares.

de mundo e redefinindo a realidade concreta e a relação do homem com o universo, que se reconhece na condição de homem e não apenas cidadão. Giordani (2012) compreende o helenismo como um alargamento de horizontes principalmente nos campos político-sociais.

Devido às atuais exigências, a Paideia grega foi reestruturada surgindo a enkyklios Paideia, o que possibilitou o saber enciclopédico, obrigatório ao homem culto. A educação enciclopédica tornou o homem pleno, completo e "[...] moralmente desenvolvido, para que não seja só um técnico, mas justamente um homem nutrido de cultura, antes de tudo, literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz 'pessoa', sujeito dotado de caráter". (CAMBI, 1999 p.96).

Na visão grega de uma sociedade aristocrática e escravocrata associa-se ao conceito de homem completo, o princípio de formação plena, da vida em sua totalidade. Esse modelo de Educação Integral demonstrava uma concepção aristocrática e elitista de Educação Integral, que apesar de historicamente nos servir como base, procuramos superar na atualidade.

1.4 - A educação no império romano

No Império Romano os estudos iniciavam aos 12 anos de idade. Estudavam gramática grega e latina, retórica, oratória e matemática, sendo desprezada a música e a ginástica e evidenciada a justiça e a política. A partir de Marco Túlio Cícero (106-46 a.C.), teórico da pedagogia em Roma, surgem novas perspectivas para a educação; o orador assume qualidades de filósofo, jurista, ator e poeta, propiciando a perfeição e adequando ao ideal da humanitas.

Moura (2014) argumenta que inspirado na Paideia grega, o orador personificava o ideal e o exemplo do homem humanista; ao dedicar plenamente a todas as ciências busca algo que só o homem conseguia alcançar. A concepção romana do orador e de suas qualidades foi definida por Quintiliano (35-95 d.C.)

> [...] conhecimentos das coisas (adquirido por meio do domínio da literatura), bom vocabulário e habilidade para fazer cuidadosa escolha de palavras, conhecimento das emoções humanas e o poder de despertá-las, elegância e urbanidade de maneiras, conhecimento da história e da lei, boa dicção, boa memória. Além disto ele sustentava também que ninguém pode ser um orador não sendo, primeiro, bom homem. (MONROE,1988, p. 78).

A educação romana apresenta pouca originalidade, pois a base de sua cultura letrada e sua educação originou-se da Grécia, do helenismo. A Paideia grega, tanto a ateniense como a decorrente do helenismo, compreende uma concepção de integralidade e estabelece uma temporalidade plena na vida dos estudantes da aristocracia. A Educação Integral e a estruturação da Escola de Tempo Integral não se encontram no âmbito institucional ou técnico, mas somente no âmbito político.

1.5- A Paideia cristã

De acordo com Nunes (2017), a Paideia cristã surge a partir da experiência religiosa, teológica e educacional, forma-se em um longo período, que se inicia com o cristianismo e chega até nossos dias, pois a educação cristã, ainda hoje, representa uma rede sistêmica unindo sociedades e continentes.

> [...] o advento do cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história. Uma revolução da mentalidade, antes mesmo da cultura e das instituições sociais e, depois, políticas também. Dentre os diversos fatores que contribuíram para a constituição e êxito do cristianismo cabe elencar sua natureza pedagógica. Podemos inferir que a sua atividade educativa é inerente ao seu surgimento. (CAMBI,1999, p. 121).

Jesus ensinava a todos, assim é reconhecido como mestre. A palavra mestre traz significados e sentidos éticos e educacionais que expressam admiração e respeito. Segundo Moura (2014) Jesus é o exemplo perfeito de pedagogo, com simplicidade, através de uma linguagem séria e acessível, envolta de figuras de linguagem e parábolas, tocava o coração de seus seguidores se tornando o Mestre dos mestres. Após sua morte discípulos, apóstolos e evangelistas deram continuidade a seu trabalho educativo.

Nesse tempo, a família era responsável pela formação de seus filhos, embora com o desenvolvimento de práticas rituais e comportamentais nas comunidades começa a se formar um modelo de escola, exigindo a organização de uma instrução elementar para o batismo. Diante disso Paulo de Tarso cria a escola dos catecúmenos, formada por pessoas instruídas. Para Nunes (2017) nesse momento as referências são as Sagradas Escrituras e a revelação de Jesus o Filho de Deus e não mais lições dos grandes heróis gregos. Para a Paideia grega o mito estrutural baseava-se na determinação da honra, do heroísmo e da Aretê; já a Paideia cristã a estruturação se dá pela fé e a caridade.

A formulação teórica da Paideia cristã teve seu apogeu no paralelo entre os ideais cristãos e a tradição cultural greco-romana, originando a visão de outro padrão de homem, direcionado pelo desejo de ser semelhante a Cristo, assim deveria sair da vida pecaminosa e mundana, vivendo pela fé e obediência a Deus. Portanto o cristianismo reconhecer a capacidade de todos aprenderem.

Durante a Reforma protestante, período de profundas transformações, Martinho Lutero (1483-1546), monge da ordem de Santo Agostinho, inicia um movimento de reforma da Igreja Católica. Lutero preocupa-se com as questões da Igreja, seus escritos e suas teses defendem mudanças que envolvem transformações no desenvolvimento e na educação de seu país. Conforme Nunes (2017), Lutero mostra a necessidade da criação e gerenciamento de uma educação e uma escola que fale ao coração, ao sentimento, ao significado da existência, individual e coletiva; a educação do coração conduz à inteligência que advém da alma; se educa pela internalização de valores e pela educação para a vida regrada.

> Podemos interpretar que Lutero sonhava com uma escola voltada para a vida, uma escola voltada para a produção de sentido, para o reconhecimento da grandeza de existência individual, e a sensibilidade ética e estética, para assumir as dimensões e deveres da vida particular e coletiva. (NUNES, 2017, p. 81).

Ainda de acordo com Nunes (2017) podemos encontrar traços da Educação Integral quando Lutero sugere que a educação seja constituída de várias atividades, não condicionada a salas de aula e carteiras ordenadas exatamente da mesma forma, reconhece que jogos coletivos e educação musical devem ser inseridos na escola e em seu currículo. Em sua escola dominical planejava atividades lúdicas e exercícios físicos, através de caminhadas interagiam com a cidade, possibilitando a compreensão integrada do mundo material, cultural e social.

Lutero foi o precursor de propostas concretas para uma reforma na educação escolar, suas ações influenciaram na ampliação dos princípios do direito à educação, e na efetivação escola em tempo integral. A educação luterana valoriza a geografia, história, e a matemática; diferente das escolas medievais, tanto as ciências humanas e sociais como as ciências exatas, são importantes para uma formação plena e integral.

> Para Lutero, a educação não era somente um meio de se achegar a Deus, mas também uma forma de auxiliar as cidades a terem jovens aptos a governar. Para tanto, deveriam ser bem instruídos e capazes, o que estava em conformidade com o plano de Deus para suas criaturas. (SILVA, 2018, p.43).

1.6 - Conceituando educação

Educação é um “processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24). A educação é essencial em qualquer sociedade, pois através dela as pessoas se apoderam dos conhecimentos desenvolvidos por outras gerações, dos valores, da forma de pensar e organizar, e de agir no mundo. Para entender a forma como as pessoas pensam e se educam é preciso compreender como elas produzem a sua existência e as suas relações sociais.

De acordo com Ponce (1975), educação é um espaço em constante competição mediante o qual a classe dominante prepara a mentalidade e conduta dos sujeitos de modo individualizado. O principal objetivo da educação deve ser o de atribuir o homem de recursos culturais qualificados de estimular as transformações materiais e espirituais reivindicadas pela dinâmica da sociedade.

> Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Saviani (2012) preconiza que os métodos de ensino mantenham contínuo vínculo entre educação e sociedade. Se houvesse possibilidade de traduzir tais métodos na forma e semelhança das representações de Herbart e de Dewey o primeiro passo do ensino não é a preparação dos alunos, onde o educador tem a iniciativa (pedagogia tradicional), tampouco a atividade, onde a iniciativa parte dos alunos (pedagogia nova).

A prática social é o ponto de partida que é comum a professores e alunos, onde ambos podem assumir posição distinta enquanto agentes sociais diferenciados. O enfoque pedagógico estabelece uma diferença fundamental, professor e aluno em lados opostos encontram-se em níveis distintos de entendimento da prática social.

As pesquisas de Krupskaya (2017), afirmam que um objetivo da educação se refere à preparação de uma nova geração com consciência crítica para a produção, que era justamente o problema mais importante das tentativas revolucionárias.

Conforme Saviani (2012), a escola ao lutar contra a marginalidade envolve-se no empenho de assegurar aos trabalhadores uma educação de qualidade dentro das conjunturas históricas atuais

> A educação, enquanto fator de equalização social, será pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica. (SAVIANI, 2012, p.8)

> [...] o problema dos alunos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. (SAVIANI, 2012, p.56)

Para Saviani (2012, p. 6)

> ...a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Mesquita (2012, p. 151) afirma que "Tornar a educação funcional significa escrutinar as necessidades dos aprendizes e permitir que as verdadeiras necessidades, isto é, as nascidas na própria criança, guiem o processo pedagógico". A escola deve relacionar os objetos de conhecimento e as necessidades dos alunos, a manifestação dessas necessidades é o interesse. "A educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como a alavanca da atividade que se deseja despertar nela". (CLAPARÉDE, 1958, p.1).

> A palavra interesse exprime uma relação de conveniência entre o indivíduo e o objeto, pois, evidentemente, uma qualidade objetiva das coisas: as coisas só se tornam interessantes na medida em que se relacionam com uma necessidade, na medida em que são capazes de determinar a conduta no sentido que importa ao indivíduo. O pão só tem interesse quando se tem vontade de comer. E, então, a vista do pão determina a conduta de maneira adequada. (CLAPARÉDE, 1958, p.56).

De acordo com Leontiev (1960) o interesse frente ao que estuda é fundamental para que a aprendizagem aconteça com êxito. O educando dá sentido ao que estuda se o assunto desperta interesse. É preciso que a aprendizagem esteja associada à atividade escolar e aos interesses sociais, deste modo as orientações adquiridas na escola serão assimiladas satisfatoriamente, caso esse vínculo não ocorra à assimilação ocorrerá

somente formalmente, e o aprendizado representará apenas um fardo psicológico, que será esquecido facilmente.

Segundo Vygotsky (2010), o interesse é um envolvimento interior que direciona nossas forças na direção da análise de um objeto, os interesses não devem guiar, mas sim, integrar o processo pedagógico

> Desse ponto de vista toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe. Toda a questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medos, desejos de agradar etc. Mas reconhecer a prepotência do interesse infantil não condena de maneira nenhuma o pedagogo a segui-lo de modo impotente. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente sobre eles da mesma forma que influência todo o comportamento das crianças. (VIGOSTSKI, 2010, p. 163).

Conforme argumentações de Saviani (2008), o propósito da escola é assegurar que os conhecimentos superem o pragmatismo da vida cotidiana, e integre os indivíduos da mais elevada produção cultural humana. Afirma que a escola existe para garantir a aquisição das ferramentas capaz de proporcionar o acesso ao conhecimento elaborado (ciência), assim como as possibilidades desse saber.

> [...] a escola tem o papel de mediadora da socialização da cultura erudita e não da cultura popular; do trabalho específico e com a episteme (ciência) e não com a doxa (opinião, senso comum), existindo, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, [...] (SAVIANI, 2008, p. 18).

Conforme argumentações de Chanel (1977), não se pode justificar uma pedagogia passiva ao se referir a necessidade de associar teoria e prática, uma pedagogia passiva não se justifica. Diante da reflexão, “não basta que o aluno entenda ou leia: é preciso que trabalhe e seja, numa certa medida, criador”. (CHANEL, 1977, p. 255).

Ainda de acordo com Saviani (2008), a prática é concomitantemente critério de verdade e finalidade da teoria. A teoria converte-se em fundamento que explica e dá sentido à prática, fundamentada teoricamente torna-se práxis. “Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”, (SAVIANI, 2008, p. 141). Conforme pesquisas de Batista e Lima (2012, p. 33)

> A teoria determina a prática, ainda que esta seja seu critério de verdade. É a teoria que dá consistência e coerência à prática, adequando-a às finalidades que são a sua razão de ser. Quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz será a atividade prática.

Para Mészários (2005), ao cumprir sua real função, a educação não se restringe apenas ao campo da pedagogia, sai às ruas, abrir-se para o mundo. Portanto não limita a concepção de educação somente a processos de aprendizagem escolar, vai além das normas de conduta e mecanismos de poder. Assim a educação é compreendida como construção, um apoderamento da realidade, tanto na perspectiva racional, como emocional, social e cultural.

A prática de educar deve sugerir as pessoas uma análise de si mesmas, que proporcione a sua libertação como seres humanos em comunhão. A educação é um processo de modificação social, pois tem carga ideológica e política para se pensar como sujeitos e classe social. A educação se torna libertadora quando é capaz de conceber consciência de classe para transformar a realidade. Nas reflexões de Freire (1992, p. 67), a educação "é um ato de amor e de coragem, é não temer o debate e analisar a realidade".

1.7 - Educação como política pública

Azevedo (2004) considera a educação como política social a partir do eixo teórico abordagem marxista, da abordagem neoliberal e da abordagem da teoria liberal moderna de cidadania. Segundo a autora a educação é uma política pública com recorte social e perspectiva de entendimentos de como e para quem está deve ser desenvolvida e, principalmente, sobre qual a função do Estado na sua definição e implementação.

Ao analisar as políticas públicas na totalidade e na dinamicidade da realidade é imprescindível reconhecer que as políticas sociais têm papel fundamental na consolidação do Estado democrático de direito e, para tal, devem ser compreendidas e avaliadas com a obrigação reconhecer a concepção de estado e de política.

> [...] a avaliação de políticas sociais públicas deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir as desigualdades sociais e propiciar a equidade (BOSCHETTI, 2010, p. 4).

De acordo com Tafarel e Molina (2012), a política educacional está associada aos interesses sociais e econômicos existentes em programas e ações governamentais, os quais, por sua vez, estão diretamente relacionados às alternativas de modelo de desenvolvimento implantadas em cada período histórico. A política educacional pode avançar ou retroceder em determinada direção e orientação política conforme as dinâmicas e opções conjunturais do Estado de acordo com a convergência de forças que

se constitui na sociedade de um determinado momento. Portanto a política educacional poderá estar mais próxima ou mais distante dos anseios da classe trabalhadora.

Ainda segundo argumentação de Tafarel e Molina (2012), a política educacional apoia-se em leis e instituições, ou por meio de rebeliões, insurreições, coerção ou cooptação. Leis e instituições se asseguram conforme desejo da maioria, mesmo que elaboradas e aprovadas por uma minoria que se diz defensores da democracia. Contudo, advertem que, a democracia, em uma sociedade de classes em explícita decomposição e degeneração está compelida às analogias de forças resultantes do poder da classe dominante e do poder da classe trabalhadora.

Existe uma separação importante no que diz respeito à abrangência das políticas, conforme sustentam Tafarel e Molina (2012), o que pode acarretar avanços e retrocessos nas diretrizes da Educação Integral em Tempo Integral em Escolas do Campo

> Leis que perpassam governos dizem respeito à política de Estado – por exemplo, a Constituição Nacional, a lei maior, e as leis que dela decorrem, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Leis que perduram somente durante um ou dois anos de mandato ou política de governo e são interrompidas, revogadas, dizem respeito às políticas de governo. (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 570).

As referidas autoras afirmam que leis de política de governo são mais presentes e peculiares as políticas governamentais no capitalismo, uma vez que não perseveram o bastante para garantir a consolidação do direito dos sujeitos. Portanto, "...o rumo dos assuntos de interesse público é definido pela correlação de forças existentes. Desta correlação resultam projetos, programas, decretos leis que configuram a política de Estado e/ou de governos." (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 571).

No que tange a luta por políticas públicas para Educação do Campo, Molina (2012) afirma que o efetivo direito à educação para a população do Campo carece a adoção de políticas e programas com poder de expressar na prática a ação do Estado, alicerçada no princípio da igualdade formal e material proposto na Constituição Federal de 1988. Diante do exposto, políticas públicas voltadas à Educação do Campo, mesmo considerando as contradições e as tensões presentes na relação com o Estado, devem manter um caráter contra hegemônico.

1.8 - Educação Integral na estruturação da escola moderna

Por intermédio da perspectiva de formação do homem completo, a Educação Integral tem maior importância no século XVIII, durante a Revolução Francesa e a constituição da escola pública. Na Educação Integral promovida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos[10] com base na formação integral e na aquisição do desenvolvimento das competências físicas, intelectuais e morais, estruturam a escola pública primária para todas as crianças e recomendam a consolidação de uma educação nacional.

Estimulada pela concepção de emancipação humana, a Educação Integral surge no século XIX, por influência das diversas correntes dos movimentos sociais que pretendiam o fim da exploração e do domínio capitalista. Diante desta conjectura Paul Robin, militante do movimento anarquista, formula uma proposta pedagógica fundamentada na concepção de educação integral, ficando conhecido como o pedagogo francês representante da Pedagogia Libertária e criador do ensino integral.

De acordo com estudos de Gallo (2002), Paul Robin desenvolve entre os anos de 1880 e 1894, no orfanato Prévost na França, uma experiência de Educação Integral, onde novos conceitos foram construídos. A Educação Integral é um processo de formação humana permanente onde o homem está em constante construção e reconstrução, assim a Educação Integral é correlata de formação integral.

Para os anarquistas do século XIX, na perspectiva emancipatória, a Educação Integral objetivava a conformidade do trabalho manual com o trabalho intelectual, superando a alienação do trabalhador, “donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens”. (BAKUNIN, 1979, p. 38). O processo educativo tem como base os princípios humanistas e democráticos, a conscientização de si e da realidade, numa ação dialógica entre educando e educadores, promove uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo argumentações de Gallo (2002), na concepção anarquista, a proposta da Educação Integral configura-se como articulação de três categorias básicas: a educação intelectual, a educação física e a educação moral. Nesse contexto a Educação Integral, projetava a escola como uma comunidade constituída, conforme os valores da igualdade, liberdade e solidariedade, não basta o saber pelo saber; o essencial é o saber entendido

[10] Receberam essa denominação, pois se reuniam inicialmente no Convento de São Tiago dos dominicanos (Tiago em latim: Jacobus). Defendiam mudanças sociais radicais; eram contrários à Monarquia e queriam implantar uma República. Sentavam-se à esquerda do salão de reuniões.

dialeticamente em toda sua dimensão. A prática pedagógica compreende o homem em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. Uma sociedade socialista libertário-anarquista seria a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades.

1.9 - A Educação Integral: concepção pragmatista e movimento escolanovista

A aprendizagem social começa anteriormente à escola, como esclarece a psicologia da aprendizagem de referencial marxista, e a histórico-cultural de Vigostski

> Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades - tiveram que lidar com operações de adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VIGOSTSKI, 2008, p. 110).

Ao analisarmos o tema Educação Integral, sob o ponto de vista filosófico pragmatista, enfatizando o pensamento de John Dewey e sua visão de educação como reconstrução da experiência, buscamos o movimento reformador da Escola Nova através de Anísio Teixeira. A Escola Nova com seus ideais e práticas educacionais reformadoras, estabeleceu a noção de Educação Integral.

> Ao trazer, diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento perturbador naquela lógica. O conceito deweyano da educação (Cunha, 1994) como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação. (CAVALIERE, 2010a, p. 251-252).

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo considera que a educação é o elemento fundamental e eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que considere as diversidades, e respeite a individualidade do sujeito. A educação escolarizada deve ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. As ideias da Escola Nova foram inseridas no Brasil já em 1882 por Rui Barbosa.

O precursor do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey, filósofo norte americano que inspirou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. John Dewey acreditava que a Educação, é uma necessidade social. No século XX, vários educadores envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim, tendo como principais personagens Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No Brasil escolanovismo expandiu-se sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

A corrente pedagógica escolanovista pregava a reformulação da escola a partir da valorização da prática cotidiana, entendendo a educação como vida e não como organização da vida. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”, (SAVIANI, 2012, p. 14).

A democracia é um tema principal no pensamento de Dewey[11], ela supera a divisão entre sujeito e coletividade e favorece o florescimento da inteligência, pois a atividade de reflexão está subordinada à experiência de organização do mundo concreto conforme as necessidades humanas. A satisfação dessas necessidades acontece na vivência compartilhada, apesar de suas dimensões individuais, permitindo desenvolver o espírito de integração social entre os indivíduos.

Para entender a teoria de Dewey e, principalmente, sua orientação pragmatista, é necessário iniciar do significado dado à "experiência", que é um modo de existência da natureza, sendo a própria vida, não havendo distinção entre ela e natureza. No decorrer da existência humana, a experiência acarreta modificações de comportamento, gera aprendizagens, que transformam as experiências resultantes.

Segundo Dewey a vida é uma teia de experiências e aprendizagens variadas, experiência significa aprendizagem, é transformação, sendo um modo de existência, impossibilitando dissociar qualquer um desses componentes. Conforme Cavaliere (2002, p. 251), “para Dewey, há vários tipos de experiência. A conexão entre a sua fase ativa, ou

[11] Dewey nasceu em Vermont (EUA), em 1859. Com um estudo sobre a psicologia em Kant doutorou-se na Universidade Johns Hopkins. Sua carreira universitária iniciou-se na Universidade de Michigan, com à formação dos professores secundários, onde com o apoio de alguns autores, dão início ao movimento pragmatista. Funda uma escola elementar experimental para a criação e aplicação de novos métodos pedagógicos em 1894. Em 1904, ingressa na Universidade Colúmbia, ocupando-se nesse período, principalmente, a estudos na área epistemológica. John Dewey faleceu em 1952.

seja, a fase em que ela é tentativa, e a fase passiva, em que ela é sofrer alguma coisa, é o que dará a medida de seu valor".

Durante o século XX várias tentativas educacionais escolanovistas foram desenvolvidas com algumas das particularidades da concepção de Educação Integral, como a importância à educação intelectual como experiência criadora, em suas múltiplas expressões visando à formação global do educando. Dentre essas escolas podemos mencionar a escola universitária nos Estados Unidos; as escolas de vida completa na Inglaterra; a escola para a vida, criada por Decroly em Bruxelas; os lares de educação no campo e as comunidades escolares livres na Alemanha; e as casas das crianças orientadas por Montessori, na Itália dentre outras.

Para a pedagogia socialista, a revisão da escola esteve sempre relacionada à sua ligação com o trabalho. O trabalho é amplo e necessita um estudo que resgate as diferentes propostas de reagrupamento entre trabalho e educação. Nas propostas socialistas, a ideia da Educação Integral sempre existiu, os anarquistas, seus pioneiros, viam a Educação Integral como bandeira política, fundamentando-a na associação entre trabalho manual e intelectual.

2 - O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS, CONCEITOS E PERSPECTIVAS

2.1- Conceito de Educação Rural e Educação Campo

Conforme Furtado (2004), para entender como a sociedade brasileira produziu e reproduziu as desigualdades no campo, devemos analisar três elementos: "O latifúndio, a industrialização e a financeirização da economia". O Brasil elaborou uma estrutura fundiária alicerçada na grande propriedade rural, que se solidificou devido às perspectivas do mercado mundial conveniente a monocultura e pela exploração da mão de obra escrava. Por três séculos "produziu-se concentração da terra, exclusão dos trabalhadores do campo, do acesso às condições mínimas de sobrevivência, mesmo depois do término formal da escravidão". (FURTADO, 2004, p.47).

A trajetória histórica da Educação do Campo é resultado de um processo histórico excludente e capitalista, marcada por lutas, avanços e retornos. Apesar de o Brasil ter origem basicamente agrária, a Educação do Campo necessitou de muita luta para obter um lugar no campo educacional. Tal afirmação pode ser comprovada na argumentação abaixo

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 2002, p. 14).

Em Molina (2004), a educação rural teve origem na perspectiva latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham, suas correntes mais conservadoras desprezam a realidade que se propõe a trabalhar. Essa educação compreende valores e princípios distanciados da cultura e da proximidade que os sujeitos sociais do campo mantêm com o solo, água, floresta, cultivos e pesca, ou seja, da convivência humana com o meio ambiente e com outros seres humanos.

> "[...] embora o problema do descompasso entre a realidade da vida rural e a escola rural seja tratado sob o tema Políticas para a educação rural, é sob o tema Currículos e Saberes que relacionamos os trabalhos que discutem diretamente a questão, vê-se, portanto, nesses trabalhos que é a grande a distância entre o currículo da escola rural e a vida de sua clientela, consequência evidente do desconhecimento das populações-alvo pela burocracia que planeja". (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 79).

Com o avanço do agronegócio, no início da década de 1980, surge novo entendimento em relação a educação no meio rural, oposto a concepção de educação rural das décadas de 1930−1950. Tal entendimento está associado as intensas transformações estruturais na base e nas cadeias produtiva no campo.

A definição de Educação do Campo surgiu da análise do conceito, dos princípios e das práticas que conduzem a educação rural e agrícola a partir dos anos 1980. Movimentos sociais, com destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), e professores das universidades efetivaram uma proposta para determinar o que foi nomeado paradigma da Educação do Campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) declaram que

> Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

Como discute Marschner (2011), ao analisar o processo de ressignificação do rural e a construção da concepção campo, argumenta as consequências desse processo em termos epistemológicos, pois a Educação do Campo supera o fácil debate da escolarização, o campo é entendido como espaço tanto pedagógico como de desenvolvimento, o que conduz a uma ressignificação do espaço e das práticas de seus atores. Ainda conforme Marschner (2011) o campo, como espaço pedagógico, é construído a partir das ressignificações do saber, do ser humano, do desenvolvimento, do meio ambiente e das relações cidade/campo.

Kollín, Nery, Molina (1999), afirmam que a gênese das palavras Educação do Campo demanda da atuação dos movimentos organizados, na elaboração de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. A expressão campo tem repercussão após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997.

> "A Educação do Campo [e no campo] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012. p. 259).

A Educação do Campo se justifica nos princípios da pedagogia socialista de formação humana integral e emancipatória, associada a um projeto histórico de transformação social que supere a sociedade de classes. Para Amorim (2017, p. 46),

“Educação do Campo tem como característica principal a luta dos trabalhadores do meio rural por políticas públicas eficientes, que estabeleçam o direito a uma educação que aconteça no campo e que seja do campo”.

Conforme Canário (2000), o aparecimento da Educação do Campo favoreceu a criação de alternativas para a educação, considerando as práticas educacionais apropriadas ao sujeito do campo, contribuindo para revitalizar o espaço da escola, motivando uma nova reflexão de suas práticas e de seus personagens.

O trabalho para a Educação do Campo é entendido como produção da vida, suporte necessário para entender a relação sociedade-natureza. A relação educação e trabalho adquire sentido e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho é compreendido como uma relação social que caracteriza a existência humana, e não apenas como ocupação ou emprego. Para Santos, Paludo, Oliveira (2010), a Educação do Campo procura resgatar a compreensão do trabalho como fator de humanização permanente.

A Educação do Campo envolve como sujeitos de direitos o camponês e os trabalhadores rurais, dentre eles o de idealizadores da sua própria história e coletividade. Segundo Barbosa e Rosset (2017), a abordagem teórico-epistêmica e política da Educação do Campo busca a educação como direito constitucional para os sujeitos do campo, garantindo a educação formal e pública, que proporcione o acesso da educação básica à superior.

Na proposta epistêmica, a Educação do Campo transcende a Educação Rural, presente na Constituição desde 1934, ao realizar oposição à sua concepção educativa, que fundamentaram historicamente o discurso urbano-rural/moderno-arcaico e se restringe somente aos planos geográficos e epistêmicos.

> Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase "rural", da educação escolar "no" campo e passa a ser "do" campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma "educação básica do campo", portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 6).

A Educação do Campo foi elaborada por várias universidades, movimentos socioterritoriais, governos, e disputada por empresas capitalistas que buscavam vincular

uma iniciativa do campesinato na tentativa de controlar as propostas educacionais associadas ao projeto social que representam.

> Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (CALDART, 2012, p. 260).

O avanço do neoliberalismo tornou essa disputa empresarial capitalista ainda mais acirrada, pois determinava cada vez mais as políticas de governo. Devido ao avanço do neoliberalismo vivemos um momento de declínio das políticas educacionais, mesmo com resistência da sociedade organizada. No campo, os movimentos camponeses e indígenas continuam sendo os protagonistas dessa resistência.

Para construção de uma Educação Integral, a concepção de Educação do Campo trata de assuntos que perpassam o gênero, raça e etnia, a diversidade cultural e das gerações, a soberania alimentar, o desenvolvimento sustentável e a proteção ao meio ambiente. A escola tem uma função imprescindível; compreende um conjunto de práticas pedagógicas que devem estar relacionadas à realidade, embora não seja o único espaço em que se possam adquirir conhecimentos. “Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele”. (CALDART, 2008, p. 77).

A Educação do Campo é um modelo educacional com projetos educacionais, produção teórica, políticas públicas em uma prática de transformação da realidade com base na luta contra o capitalismo. A proposta de Educação do Campo aparece para “estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base, como forma de se produzir transformações substanciais na própria existência humana desses sujeitos”. (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 87).

Freire (2007) nos oportuniza analisar o sistema educacional brasileiro, dentro do processo de transformação e conscientização, quando caracteriza a educação imprescindível para o sujeito do campo ou da cidade. Ele considera como necessidade fundamental dessa transformação e conscientização, a leitura de mundo com o sujeito que aprende e ensina.

> Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser "experimento feito" para ser experiência narrada ou transmitida" (FREIRE, 2007, p. 59, 60).

Arroyo (2004, p. 84), ressalta que a Educação do Campo, "não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula", diante dessa perspectiva, concluímos que é necessário reformular propostas de educação, pois no campo possivelmente existem mais espaço educativos. No tocante ao espaço e significado dos saberes envolvendo a Educação do Campo, Arroyo (2004, p. 82-83)

> [...] teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano.

De acordo com o MST (2014), são inúmeras as dificuldades da educação do campo, o enfrentamento em relação à política educacional dominante é uma delas, pois apenas uma minoria da população tem acesso, com uma educação direcionada a formação de mão de obra especializada que conquistara empregos bem remunerados, ao passo que a maioria consegue apenas trabalhos precários. Para Caldart (2009, p. 39), "a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo".

Caldart (2012, p. 257), afirma que a educação do campo é um "fenômeno da atual realidade brasileira", sendo vista como uma "categoria de análise" das práticas e políticas de educação dos sujeitos do campo. Caldart assegura que os processos de luta dos movimentos sociais do campo; os embates com a força ofensiva neoliberal no país, originados nos anos 90; e as inovadoras práticas educacionais são o alicerce para o progresso da construção coletiva do paradigma da Educação do Campo.

2.2 - Antecedentes históricos da Educação do Campo

A realidade da educação no meio rural brasileiro está compreendida pelos interesses das forças dominantes, e tais interesses instituem a história da situação educacional para o campo. Os interesses das forças rurais conservadoras e da elite urbano-industrial posicionam momentos de ausência da Educação do Campo na agenda política do Estado. As classes dominantes do campo influenciaram o processo histórico fazendo

com que a escola no campo surja de modo tardio e descontínuo, pois “sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação” para essa classe (CALAZANS, 1993, p. 16).

> As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença em seus domínios. Assim, a escola surge, no meio rural brasileiro, tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993, p.16).

Historicamente, verificamos que, até o início do século XX, a educação brasileira era privilégio de uma pequena minoria, especialmente na área rural, não havendo interesse por parte do Estado em elaborar uma proposta educacional que atendesse as necessidades dos sujeitos do campo. Ao falarmos de uma proposta de educação pensada exclusivamente para o sujeito do campo, podemos verificar que essa preocupação não é recente e nem tampouco a defesa de uma educação voltada especificamente para os interesses do meio rural não se principia com o MST.

Para a pesquisadora Passador (2006), a origem da concepção de educação rural no Brasil, data desde 1889 com a Proclamação da República. Na época, o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, entretanto, ela foi extinta entre 1894 e 1906. Foi novamente instalada em 1909, como instituições de ensino para agrônomos. E, constituiu-se como “educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação”. (PASSADOR, 2006, p. 119).

Ribeiro (2012), afirma que mesmo existindo registro de oferta de Educação Rural no século XIX, esta só é realmente propagada no Brasil, no século XX, possuindo metas muito bem definidas e ajustadas ao modelo econômico vigente no Brasil. Conforme Amorim (2017, p. 47)

> A educação rural brasileira revela um quadro bastante precário, mostrando os inúmeros problemas apresentados pela educação no país. Apesar de sua história iniciar no século XIX, não ocorreram mudanças significativas, mas sim uma visão mais clara sobre as inúmeras desigualdades existentes no meio rural brasileiro. Um dos principais problemas para o desenvolvimento da educação básica no campo é a inexistência de políticas públicas que assegurem seu desenvolvimento de acordo com a melhoria da qualidade de vida da população que vive no meio rural.

Conforme argumentações de Silva (2007), os questionamentos sobre a Educação do Campo aparecem a partir de uma conjuntura histórica, política, econômica e educacional, definido pelo enfraquecimento da elite agrária durante a crise de 1929; pela

elevação de Getúlio Vargas ao poder; pela instauração da concepção de urbano e rural interferindo elaboração de pesquisas e políticas públicas e pela implantação dos primeiros projetos de alfabetização de jovens e adultos.

O debate político direcionado a educação para o meio rural, já desde as décadas finais do século XIX, amadurecendo nos anos 30 do século XX no governo de Vargas, conduz a conteúdos que despertam sentimentos nacionais como o constrangimento em relação ao analfabetismo, assim a educação rural deveria promover a volta ao campo. Conforme as acepções de Shiroma; Moraes e Evangelista (2000), esse ideário retratava uma "concepção salvacionista", que presume, como um de seus requisitos fundamentais, que a transformação da sociedade estaria associada à reforma da educação e do ensino.

> Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se uma escola integras às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição "da escola colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossa a corrente dos ruralistas. (MAIA, 1982, p. 27).

Nas décadas de 1930/1940, o chamado Ruralismo Pedagógico[12], defendia uma educação que incentivasse a fixação dos sujeitos no campo. A proposta defendia uma educação ligada à produção agrícola. O Estado tinha o objetivo de evitar o êxodo rural por intermédio da escola, que exerceria a função de convencer o cidadão a permanecer no meio rural. A função da escola rural, além de instruir, auxiliava na adequação do sujeito ao meio.

> Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante de seu dia a dia o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizadas na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

---

[12] Bezerra Neto (2003, p. 11) esclarece que o ruralismo pedagógico foi organizado com o objetivo de "definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia". O movimento ruralista propunha uma educação diferenciada, com três elementos essenciais: o currículo, o método de ensino e o professor. Deveria fortalecer o ensino, buscando alternativas educacionais que suprissem às necessidades de cada localidade, a fim de manter o homem no campo.

Governos que adotaram os projetos educacionais ruralistas foram criticados por não criar escolas normais rurais direcionadas à formação dos professores que atuavam no campo, estes priorizaram a criação de um curso de ruralismo, agregado às já existente escolas normais. As escolas normais rurais localizavam-se na zona urbana, não havendo muita distinção das escolas regulares no que diz respeito à metodologia e conteúdo.

O curso de formação de professores do campo era incapaz de satisfazer as necessidades dos alunos nem tampouco despertar no educador interesse pelo campo; nas considerações de Lex (1973, p. 249), "seria feito após o término do curso normal e que visaria à formação de professores especializados para o meio rural. Sua duração seria de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas".

De acordo com Prado (1995, p. 14-15) a Educação Rural possuía como objetivos a "... valorização do homem rural, educar é fixar o homem à terra em que vive, é adaptá-lo ao seu meio, formar a mentalidade do homem do campo". Tais objetivos confrontavam a visão da sociedade da época, que percebia o homem/mulher do campo como "Jeca". Fica clara a intenção do Estado de evitar, por meio da escola, as insatisfações campesinas.

> ...na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana (PRADO, 1995, p. 6).

O projeto educacional para o campo "... não deveria encher o cérebro de conhecimentos especulativos o objetivo é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso." (PRADO, 1995, p. 13). A garantia da produtividade do trabalho no campo e a fixação do trabalhador no seu local de origem eram os argumentos para conter o êxodo rural. Com isso não haveria diminuição da mão de obra na zona rural, nem ocasionariam aumento populacional na zona urbana. A escola rural priorizava a formação prática para o trabalho no campo, diminuindo o conhecimento escolar, considerado dispensável.

A primeira referência à Educação do Campo no nosso ordenamento jurídico acontece somente em 1923 nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste brasileiro. Apesar de evidente a necessidade de uma educação rural para o país, nunca houve discussão sobre que proposta educacional seria apresentada, o que evidenciado no parecer da relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001)

> No Brasil todas as constituições contemplam a educação escolar, merecendo especial destaque abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Durante o governo Vargas, o termo educação rural foi utilizado para delinear o espaço urbano e estabelecer políticas públicas direcionadas para estes territórios geográficos, já entendidos no período, como diferenciados, contudo, as práticas pedagógicas elaboradas se constituíam somente no paradigma urbano.

A partir de 1930, a concepção de Educação do Campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais.

De acordo com pesquisas de Pastor (1943), na década de 1930, apesar de o Estado estar obrigado a fornecer educação para toda a população brasileira, não tínhamos escolas públicas suficientes atender à para todos. No que diz respeito à educação rural, a sua não escolarização era causada principalmente por sua pouca utilidade para o trabalhador rural. Conforme Pastor, para o trabalhador rural da época, a escola era inútil, uma perda de tempo com algo que não teria importância para a vida no campo. Não se poderia reivindicar que o trabalhador rural ampliasse seus conhecimentos se eles não eram exigidos e tinham significado para sua vivência. Ainda em Pastor (1943, p. 48-49)

> [...] a instrução para pessoas que não sentiam o menor desejo de alargar seus conhecimentos, e que, além disso, podiam realizar ainda, e plenamente, sem nenhum embaraço, todos os atos reclamados pela manutenção da existência, sem que para isso tivessem precisado frequentar escola? Para essa, gente, devemos concordar, a escola não passava duma excrescência inútil e inoportuna.

Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que pretendia preservar a arte e folclore do campo e ampliar o sistema de ensino. A partir de 1940, a matriz curricular da educação brasileira passa a ser urbanizada e industrializada, incorpora interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como os mais importantes para todo os brasileiros. Nesse período, apareceram projetos de Educação

Rural supervisionados pelos Ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura e patrocinados pelo governo norte-americano.

Ao analisarmos a conjuntura histórica da Educação Rural a partir dos movimentos sociais, é interessante salientar que os trabalhadores do campo passaram a participar dos inúmeros conflitos que surgiram no processo de redemocratização. Em 1945 houve maior incentivo dos projetos de Educação Rural devido à implantação de projetos educacionais voltados para o desenvolvimento de comunidades do campo com a criação, da CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) e da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), que posteriormente passa a ser conhecida como EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural).

Após a Segunda Grande Guerra, a conjuntura internacional facilitou a organização de parcerias internacionais para garantir o desenvolvimento das populações carentes no Brasil, principalmente, com os Estados Unidos. Nessa conjuntura, surgiram na década de 50 o Serviço Social Rural (SSR) e a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), que conforme Vendramini (2004, p. 155) "com o mesmo objetivo de conter a migração rural-urbana" e como propostas que "acentuam ainda mais o isolamento das populações rurais, mediante a proposta de educação regionalizada". A CNER tinha como principais objetivos "adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento para torná-los cidadãos e elevar seus padrões culturais, concebidos pelo programa como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural". (BARREIRO, 2006, p. 123).

Ainda conforme Barreiro (2006) como forma de garantir seus objetivos a CNER foi organizada em torno de quatro eixos: estudos e pesquisas; treinamento; missões rurais e divulgação. Em 1963 a CNER foi extinta por não conseguir adotar uma metodologia de organização e desenvolvimento social capaz de proporcionar um avanço satisfatório para a Educação Rural.

Aconteceu no período um processo de transformação na vida dos campesinos, idealizado e implantado a partir de orientações educativas que favoreciam os interesses do Estado Brasileiro. O processo foi orientado e assessorado por organismos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a CARE (Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior), a participação dos campesinos se limitava a aprender e efetivar o que ensinavam. A função primordial da escola rural era civilizar os campesinos.

De acordo com Fernandes (2013), é importante ressaltar a dificuldade em cumprir tal função por intermédio da educação, pois não eram todos que tinham acesso a processos educativos. O Brasil tinha dificuldade em adequar a educação às necessidades socioculturais, principalmente, a educação primária urbana e rural, mesmo existindo intenções nesse sentido.

No período considerado desenvolvimentista, a partir da década de 1950, a ideia de progresso prioriza uma cultura de supervalorização da zona urbana, em desfavor da zona rural. O fortalecimento da cultura urbana incentivou a percepção social dos sujeitos do campo por meio de estereótipos negativos, como capiau, tabaréu, caipira, atrasado, jeca e matuto. Devido a essa percepção, o campesino, significava obstáculo ao desenvolvimento. O sujeito do campo era visto como alvo fácil para a subversão por sua provável ignorância e ingenuidade, sendo necessário o controle estatal para deter o comunismo e garantir o desenvolvimento do Brasil.

Damasceno e Beserra (2004), afirmam que no início do século XX, o processo de transformação econômica industrial, iniciado no Brasil, ocasionou a inexistência de projetos associados às áreas técnicas e de educação que beneficiassem os trabalhadores rurais, assim como programas de apoio que auxiliasse suas necessidades reais. A iniciativa de programas e projetos voltados à Educação do Campo foi orientada por outra origem e interesses, sendo dirigida com orientação de instituições norte-americanas, como a Política de Boa Vizinhança do Governo de Roosevelt (1932), a Aliança para o Progresso (1950) e a financiamentos com capital monopolista de fundações, como a Rockefeller, a Kellog e a Ford.

No início da década de 1960, ocorriam intensos debates a respeito dos reais objetivos da Educação Rural. Calazans (1993, p. 36), afirmava que uma das vertentes do papel da educação seria "...propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, ingresse nesse mundo inovado e consiga situar-se nele como no seu mundo, e definir o papel que nele lhe compete".

Para Buffa e Nosella (2001), em setembro de 1970, devido às elevadas taxas de analfabetismo, o governo brasileiro implantou-se o MOBRAL, com o objetivo de reduzir de número de analfabetos no Brasil. O projeto não obteve sucesso em virtude da metodologia empregada, que afirmavam ser freiriana, embora a alfabetização embasasse em livros didáticos prontos e acabados e palavras geradoras semelhantes, tanto para os

grupos sociais do campo quanto da cidade, desprezando as situações vivenciadas pelos sujeitos do campo.

Subsidiado com base em um acordo de empréstimo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial na década de 1970, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL/NE), é outro exemplo da expansão dos ideais da educação para o desenvolvimento já verificado nos anos 30, devido sua metodologia de desenvolvimento rural integrado. Esse Programa introduz uma atuação sistemática do MEC e das secretarias estaduais de educação da região para tratar de questões relacionadas ao ensino básico no meio rural, já que no passado as intervenções na área da educacional eram desenvolvidas no contexto da educação informal. (QUEIROZ, 2004).

Nos anos 80 os trabalhadores do campo se manifestam e se organizam em acampamentos, o que possibilita o aparecimento dos movimentos sociais. Surge em 1983 a Central Única dos Trabalhadores (CUT); em Cascavel, no Paraná, acontece, o encontro nacional onde, em 1984, é oficializada a criação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O MST junto a outros movimentos sociais e sindicais do campo irá proporcionar a construção coletiva, de um projeto de educação que se contradizia a Educação Rural.

Naquele período o principal objetivo dos movimentos sociais do campo era a luta pela terra. O Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir das experiências adquiridas na vivência dos acampamentos e assentamentos, empenha no intuito de associar a luta pela terra à luta pela educação. Assim, segundo pesquisa de Vendramini (2000), a perspectiva do Movimento Sem Terra no que diz respeito à educação

> (...) passa pela forma de uma consciência de classe ou, como Movimento diz, de uma "consciência organizativa". Tal consciência é fruto também de um processo educativo, que se dá em nível teórico e prático, na educação política, técnica e escolar. (VENDRAMINI, 2000, p. 173).

O enfrentamento dos trabalhadores com o Estado, questionando direitos básicos como trabalho (terra), moradia, saúde, crédito e educação, iniciam a construção de uma proposta de educação reconhecida cultural e socialmente com a região que os trabalhadores identificam como campo. "Trata-se, portanto de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo". (MOLINA e SÁ, 2012, p. 324).

> O termo Educação do Campo só surgiu recentemente, foi usado inicialmente por volta de 1990, mas somente em 2008 aparece em um documento oficial.

> Sua origem se dá principalmente por meio da luta por terra, realizada pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), junto à necessidade de escolas públicas nos acampamentos e assentamentos criados pelo MST. Outros movimentos sociais colaboraram para a estruturação da Educação do Campo, dentre eles: Movimento Nacional dos Pescadores (Monape); Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq); Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB); movimentos indígenas; movimentos de mulheres trabalhadoras rurais e movimentos de agricultores e trabalhadores rurais. (AMORIM, 2017, p. 47).

O MST colaborou consideravelmente para o desenvolvimento de uma educação voltada ao campo, especialmente pelo movimento ser formado por de sujeitos que procuram participar ativamente da política do país. Barbosa (2015), afirma que para a pedagogia do MST, as associações camponesas são o sujeito pedagógico por natureza e o processo educativo encontra-se para além do espaço escolar, visto que aperfeiçoa, pedagogicamente, todos os espaços e dinâmicas da luta pela terra.

Para Vendramini (2007, p. 123) “a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”.

> Evidencia-se que o processo de exclusão da população do campo em relação ao direito de acesso à educação só não é mais grave devido às lutas do MST pela permanência de escolas no campo e pelo cumprimento da Constituição Nacional, quando o acesso à educação deveria ser o resultado da implantação de políticas públicas voltadas a atender às demandas desse setor da sociedade. (GARCIA, 2009, p. 68).

Os anos 1985 a 1990 devem ser conhecidos pelos programas educacionais elaborados a partir do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto que tinham como meta a união de capital e trabalho, educação e cultura. Nas palavras de Leite (2002), foi sugerida a ampliação do ensino fundamental para o meio rural, e a valorização da escola do Campo e do trabalho do camponês. Ainda segundo o autor, nesse período foram implantados programas especiais do MEC que confirmam que a educação para o meio rural preocupava apenas como formação de instrumentos de produção, são exemplos o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural), o EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

O desejo de elaboração do Plano Nacional de Educação aparece desde 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, período que pretendia a modernização do país através da modernização da educação. Além de solicitar a organização da educação em esfera nacional o Manifesto, ainda defendia um programa que se estabelecia como um sistema nacional de educação.

Ainda em Kolling; Nery; Molina (1999), na década de 90, a educação, nas escolas do campo apresenta fortes características do mundo urbano, vivencia um processo de marginalização, condenada ao descaso pelos governos municipais e estaduais, que desconhecem o campo ou o identificavam como empecilho ao progresso. A Escola do campo é considerada como resíduo do sistema educacional, com um currículo que não atende às demandas do campo, pois estimulava o abandono do campo ao mostrar o urbano superior ao rural.

No período de seu surgimento o MST promoveu dois importantes eventos: o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 28 a 31 de julho de 1997, e a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998; ambos em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Além da documentação oficial direcionada a Educação do Campo, verifica-se também a contribuição das discussões teóricas existente na coletânea Por uma Educação Básica do Campo (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008), e os estudos de pesquisadores como Roseli Salete Caldart, Miguel Gonçalez Arroyo, Maria Nobre Damasceno, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina, José Eli da Veiga, Maria Antônia de Souza e Célia Vendramini, dentre outros.

De acordo com Souza (2007) a partir da década de 1990 emergiram e se fortaleceram os estudos sobre a educação do Campo e o MST, sendo que Roseli Salete Caldart (1987) foi uma das primeiras pesquisadoras a realizar publicações a respeito do tema. Portanto, “a educação do campo ganha novos estudos a partir da dinâmica produzida por um movimento social de expressão no cenário político”. (SOUZA, 2007, p. 8).

A citada autora ressalta ainda que apesar de ocorrer uma ampliação no número de pesquisas, elas não foram suficientes para retirar da marginalidade as discussões em torno da elaboração de propostas educacionais direcionadas à educação rural. As argumentações acima podem ser confirmadas nos estudos de Damasceno e Beserra (2004), a porcentagem de estudos realizados durante as décadas de 1980 e 1990 “é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77).

2.3 - Educação do Campo: aspectos legais

As reflexões mais aprofundadas sobre educação rural ocorreram nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal de 1934; Constituição Federal de 1937; Decreto n° 9.613 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946; Constituição Federal de 1946; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1961; Constituição Federal de 1967; Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus 1971; Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996.

No texto da Constituição Federal de 1934 verifica-se o início de uma pequena discussão em âmbito nacional sobre a educação direcionada aos sujeitos do campo com a "aplicação de renda para o ensino nas zonas rurais" (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2002, p. 12). Já as constituições de 1934, 1937 e 1946 demonstram "... o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhes status constitucional" (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2002, p. 18).

Os Pioneiros da Escola Nova que representava às insatisfações de intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas solicitaram reformas educacionais através da Constituição Federal de 1934. Em seu artigo 156, parágrafo único determina: "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual" (POLETTE; 2001, p. 169). O que representou um importante acontecimento, mas não implantou outras diretrizes para Educação do Campo.

Em 1946, o texto constitucional promulgado no país baseava no modelo nacional desenvolvimentista pautado na industrialização e na falta de interesse dos governantes em defender uma Educação para o Campo de qualidade. Em seu Artigo 168, inciso III dizia que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes". Neste mesmo ano através do Decreto nº. 9.613, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que tinha como objetivo preparar profissionalmente os trabalhadores rurais para que eles pudessem permanecer no campo.

Em 1947 a nova Constituição Brasileira propõe que a educação rural seja transferida para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas) a obrigatoriedade pelo financiamento como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166; inciso III: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que

trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes"; (BALEEIRO E SOBRINHO; 2001; p. 108). Quanto à obrigatoriedade do ensino, responsabiliza as empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem de trabalhadores menores em forma de cooperação e exime desta responsabilidade as empresas agrícolas.

Em 1961, após longa discussão, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDBEN deveria evitar o fluxo migratório do campo com a instalação de escolas fazendas e curso técnico agropecuário (SECAD-MEC 2007 p.16). A escola rural não é referida na LDBEN, incumbindo aos municípios toda a responsabilidade sobre a educação rural, que "[...] sem condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos" (LEITE, 2002, p. 39).

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, mantém a obrigatoriedade das empresas industriais e agrícolas com a educação primária gratuita para empregados e seus filhos menores de 14 anos. Tal fato justifica o fato do gerenciamento da Educação do Campo no Brasil ficar a cargo das iniciativas privadas até 1970.

Durante a ditadura militar, é promulgada a Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971). De acordo com pesquisas de Leite (2002), a lei citada se afastava da realidade sociocultural do meio rural brasileiro e "não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos" (LEITE, 2002, p. 47- 48).

No que se refere ao Plano Nacional de Educação, Saviani (1987) argumenta que quando a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 determina que "A lei estabelecerá o plano nacional de educação" e no artigo 211 estabelece como tarefa da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino, não significa que a origem desse pensamento tenha surgido exatamente neste período.

> Importa notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, o sentido da ação política dos rurícolas. (LEITE, 2002, p. 54-55).

A Constituição de 1988 aprova políticas de direitos educacionais bastante relevantes para o Brasil. No governo de Fernando Henrique Cardoso foram formuladas e implementadas reformas educacionais que ocasionaram documentos importantes como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei 9394 de 1996, de 2001 o Plano Nacional da Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com as argumentações de Leite (2002), no que diz respeito à educação do campo, a Lei de Diretrizes e Bases à educação nº 9.394/96 estabelece nova relação com o processo de modernização do país.

Saviani (1987), defende no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 estabelece que "A lei estabelecerá o plano nacional de educação", e o artigo 211 determina que é dever da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino, o que não justifica que o surgimento desse pensamento tenha originado exatamente nessa data.

Para Agliardi; Welter; Pierosan (2012), o Plano Decenal de Educação recebeu críticas de que nem foi implementado devido a sua pouca efetividade prática. Como documento que se propunha constituir na Política Nacional de Educação para Todos, em dez anos, ignorava grande parte do todo, como os sujeitos do campo, que foram retratados no texto de maneira secundaria e pouco objetiva. Ao avaliarmos a Educação do Campo existente nos dois Planos Nacionais de Educação, percebe-se que o Estado Brasileiro concedia pouca importância à educação dos sujeitos do campo, sendo evidente a priorização pela educação urbana.

Conforme especificações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a escola do campo é aquela situada em área rural, ou aquela localizada em área urbana, caso atenda predominantemente os sujeitos do campo. (BRASIL, 2010, Artigo 1º, § 1º, Inciso II).

A LDBEN (1996) foi crucial na reorientação das políticas educacionais, regulamenta o ensino escolar, aumenta seu sentido de atuação estabelecendo que a educação esteja associada ao mundo do trabalho e à prática escolar. Em seu Art. 28 prenuncia que "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região". A intenção é sugerir uma análise a respeito do atual significado do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos coletivos que trabalham e residem do e no campo.

Dornas (1997) argumenta que o seu capítulo II, artigo 28, a LDBEN estabelece sobre a legitimação da educação do campo, pois permite a adaptação da educação básica às particularidades da zona rural e de cada região, através de conteúdos curriculares, metodologia adequada às necessidades e condições climáticas e adequação à natureza do trabalho.

De acordo com Leite (2002), a LDBEN tem um planejamento que valoriza a cultura, valores, costumes e o trabalho no Campo, "promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado". Leite afirma ainda que na nova LDBEN não estão detalhadamente elencados os princípios e as bases de uma política educacional para os sujeitos do Campo, e que o fundamento da escolaridade no espaço rural

> [...] a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 2002, p. 54-55).

A implantação em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação); é o resultado de ações que reúnem poder público e sociedade civil organizada, na tentativa de fornecer elementos para o fortalecimento das discussões e implementação de políticas educacionais para os trabalhadores do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representaram um avanço no âmbito de políticas públicas de valorização do sujeito do campo, com o objetivo de facilitar a adequação da Educação do Campo às demais diretrizes nacionais que regulamentavam a educação básica; marcando um importante momento para a história da educação brasileira particularmente para a Educação do Campo. O campo deixa de ser visto apenas como espaço de produção agropecuária e agroindustrial sobre o controle de uma minoria, para ser identificado como ambiente de pluralidade cultural, política, econômica e social. Segundo FERNANDES (2002, p. 62-63)

> A aprovação dessas Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização

> diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno.

O Artigo 6º, inciso primeiro da Resolução nº 2 de abril de 2008, que determina as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, preveem que a organização e o funcionamento das escolas do campo considerarão as distinções entre as populações atendidas em relação à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2008).

Em 2014 a criação da Lei 12.960, devido à preocupação com a redução do número de escolas e a intensa queda de matrículas no campo, administrou o fechamento de algumas escolas do campo. Os movimentos sociais rurais têm lutado permanentemente para que os trabalhadores do campo possam estudar, apesar da existência de setores que defendam os interesses do capital atuarem no sentido inverso, ou seja, na direção do fechamento das escolas no meio rural.

2.4 - Movimento por uma Educação do Campo

A escola, onde o ensino está direcionado a um público, com características específicas, não deve desconsiderar as particularidades contextuais da cultura, destacando o que "há de mais geral, de uma constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos cultural, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana" (FORQUIM, 1993, p. 143).

O nascimento da Educação do Campo tem como referência o I ENERA. A discussão sobre uma proposta educacional para os povos do Campo inicia-se com a primeira conferência nacional sobre o tema "Por uma Educação Básica do Campo". Confirmando a legitimidade da luta por políticas públicas adequadas e por um projeto educativo apropriado para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, surge a Educação do Campo sobrepondo à Educação Rural.

Conforme Kollín, Nery, Molina (1999), o I ENERA tinha como objetivo intensificar um debate nacional sobre a educação do mundo rural considerando o contexto do campo em termos de cultura específica, assim como a maneira de observar e se relacionar com o tempo, espaço e meio ambiente ao modo de viver, de organizar a família e trabalho.

A elaboração do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro encerra o I ENERA. Caldart (2003, p. 80), afirma que o manifesto destaca uma escola "... que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo".

Para Kolling; Nery; Molina (1999), educadores esclarecem no manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro a importância da educação como instrumento fundamental para a transformação da sociedade injusta e excludente. O manifesto se apresenta mais reivindicativo do que propositivo; a Educação do Campo como proposta mais orgânica é tema da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

O movimento "Por uma Educação do Campo", é um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do Campo organizados na Via Campesina[13]; de base política e pedagógica articula organicamente generalidades importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais e culturais, a escola e educação do campo.

> Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito á educação e a escolarização no campo; e pela construção de escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada á história, á cultura e ás causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não de um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da pedagogia do Oprimido (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19).

A relação com a necessidade por educação justifica o caráter político do movimento "Por uma Educação do Campo", tendo em vista as propostas dos movimentos sociais populares do Campo por uma educação plena que identifica questões sociais e culturais pertinentes ao Campo. O caráter pedagógico do movimento considera a luta por uma escola construída a partir de um processo de transformação na sociedade ou na realidade social dos sujeitos do Campo.

---

[13] Movimento mundial que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas. MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Agricultores Atingidos por Barragens), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), PJR (Pastoral da Juventude Rural), CPT (Movimento Pastoral pela Terra), CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil) fazem parte da via campesina brasileira.

Nas reflexões de Munarim (2008), o movimento “Por uma Educação do Campo”, devido à importância da causa para a sociedade, pelo conteúdo político e pedagógico, se consolida como um movimento social orgânico de interesse geral.

> Talvez, em vez de falar em “Movimento de Educação do Campo”, mais próprio seria dizer da existência de movimento e organizações sociais com solidez inédita em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constituiria num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos diversos. (MUNARIM, 2008, p.61).

Ribeiro (2010) sustenta que o movimento Por uma Educação do Campo, apresenta os desafios pela educação na perspectiva e diversidade dos sujeitos que a faz, os trabalhadores do campo. Para Fernandes; Cerioli; Caldart (2004, p.23), o movimento representa “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”.

Santos (2018) identifica em linhas gerais cinco princípios da proposta de Educação do Campo que a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo considera como transformações essenciais à escola do campo. A primeira transformação é na função da escola, que tem o compromisso com a intervenção social e com a cultura do povo do campo. A segunda diz respeito à gestão das escolas como espaço democrático e público. A terceira seria na orientação pedagógica, propondo experiências da educação popular, incorporando outras formas de ensinar e aprender que acontecem fora dos muros da escola. Uma quarta transformação diz respeito ao currículo da escola do campo que deve priorizar a formação humana, a relação do trabalho na terra, e a relação educação e cultura campesina. Por fim, a quinta se relaciona a nova postura pedagógica dos educadores do Campo ao manter diálogos com as comunidades campesinas.

Na ocasião da I Conferência Nacional de Educação do Campo a expressão Educação do Campo aponta um novo sentido. Para Caldart (2004), “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”.

> Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

De acordo com o MEC (2013), ocorreram algumas conquistas efetivas, especialmente no âmbito de regulamentação da proposta de Educação do Campo como política pública: em 1998, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001; em 2007, valor distinto para o custo aluno do Campo, previsto no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); o Procampo em 2009 para formação de educadores do campo; e em 2013 o Pronacampo, que cria a Política Nacional de Educação do Campo.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Pronacampo é constituído por 4 eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas (fornecimento de materiais pedagógicos por meio do Programa Nacional do Livro Didático PNLD e do Programa Nacional de Biblioteca na Escola PNBE; o Escola da Terra para a escolas multisseriadas e a Educação Integral por meio do Programa Mais Educação); Formação dos professores (cursos de Licenciatura do Campo, Plano de Ações Articuladas de Formação PARFOR, Observatório da Educação e Programa de Extensão Universitária PROEXT; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (Pronatec/Campo, Programa Saberes da Terra e ações de alfabetização a jovens e adultos); Infraestrutura física e tecnológica (construção de escolas integrada a outros projetos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional PROINFO, o Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE e Água e Transporte Escolar).

A partir dos cursos promovidos pelo PRONERA[14], movimentos socioterritoriais desenvolveram experiências que proporcionou um relevante embasamento teórico e prático, capaz de contribuir com a luta do campesinato contra a desterritorialização ocasionada pelo avanço do agronegócio. O contexto histórico de acúmulo teórico e prático dos educadores do Campo, onde os movimentos camponeses conquistaram protagonismo na construção das políticas públicas de Educação do Campo, levou à elaboração do PROCAMPO, com proposta pedagógica de formação de educadores associada a uma perspectiva crítica e emancipatória.

[14] Organizada por um conjunto de organizações e movimentos sociais, junto com grupos de professores e pesquisadores das universidades que pretendiam fortalecer uma nova formulação de educação no espaço rural, expressa na definição de educação do campo.

Ligado ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), o PRONERA se estabelece em um ambiente de contradições, com disputas de espaços políticos pelos camponeses. Em seus primeiros anos sua estratégia era incentivar em parceria com o Incra, movimentos sociais e universidades cursos de alfabetização e ampliação da escolarização para os assentados da reforma agrária, em nível fundamental, devido ao elevado índice de pessoas analfabetas no campo.

Com o avanço do PRONERA, os movimentos sociais passaram a exigir o aumento de escolaridade no âmbito da formação técnica profissional e de nível superior. O programa buscava a formação de quadros técnicos de novos profissionais de Ciências Agrárias, com capacidade de atuar de forma mais comprometida com a da realidade dos espaços rurais, principalmente na realização de assessoria técnica nos assentamentos da Reforma Agrária.

Dentre os ganhos mais significativos relacionados ao PRONERA, está sua relevante contribuição no fortalecimento dos territórios camponeses que buscam outra lógica produtiva baseada na agroecologia e no incentivo da soberania alimentar. Molina e Jesus (2010) afirmam que no PRONERA foram priorizados cursos destinados a incentivar à produção, na perspectiva de apoiar a mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, incorporando os princípios da agroecologia na formação de cursos técnicos no âmbito da agroecologia e da administração de cooperativas.

Durante o governo do presidente Lula, no início de 2003, foi formado com o apoio do Ministério da Educação, um grupo de trabalho permanente sobre Educação do Campo. Em 2004 é implementada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), que reunia na Coordenação-Geral de Educação do Campo: educação ambiental, educação do campo, alfabetização e educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial e educação escolar indígena.

Acontece também no ano de 2004, em Luziânia-GO a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com a preocupação de determinar para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente, um reconhecimento público característico. Nesse período expandiram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação, a luta era para inserir os filhos dos trabalhadores do Campo, em toda educação básica, nas universidades públicas de graduações e pós-graduações; pois o Campo também carece de profissionais qualificados para intervirem nessa realidade.

Em Molina (2006), a proposta de se conceber a Educação do Campo como política pública se estabeleceu na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que apresentou o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Fundamentado nessa consideração, inicia-se a discussão de um novo perfil de escola do Campo, não uma proposta de educação para os sujeitos do Campo e sim uma proposta de educação envolvendo os sujeitos do Campo.

A partir desse período a principal demanda para Educação do Campo é a formação de profissionais da educação. É imprescindível que escola e educadores sejam realmente do campo. O educador do Campo deve compreender as especificidades vivenciadas pela população do Campo, seu estilo de vida, os enfrentamentos, preocupações e problemas enfrentados pelos sujeitos do Campo.

2.5 - Influenciadores do projeto de Educação do Campo

2.5.1 - Influência de Freire

Os projetos de formação humana, vinculados à Educação do Campo, representam a defesa do Campo e a consolidação de vida digna aos sujeitos do Campo. Devido contribuições diversas Freire é identificado como o grande referencial brasileiro ao tratarmos das relações entre saberes populares e científicos relacionados à Educação do Campo, pois apresenta a relevância de uma compreensão do mundo imediato vivido pelos sujeitos do Campo.

> Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria. (ARROYO, 2000, p. 14).

É inevitável recorrer à prática docente de Freire e suas contribuições teórico-metodológicas para a efetivação da Educação do Campo. Uma educação que não se restringe ao processo instrucional, mas com preocupação para o processo formativo do ser humano, baseado em sua historicidade.

> Por outro, o pensamento de Freire, amplamente conhecido e reconhecido, enfoca um aspecto inexpugnável da educação do campo: o protagonismo da população do campo no processo educativo como condição da sua construção. Todos — docentes, discentes e comunidade — precisam estar envolvidos e articulados para pôr em andamento uma educação pensada em seus aspectos

> sociais, políticos e culturais, encarando sua própria realidade, não como dada, mas como elemento em constante construção e reconstrução. (ROCHA ET AL, 2018, p. 949-973).

A análise de Freire nos alerta para a investigação dos aspectos de resistência e de criatividade, priorizando os saberes que, no que se refere à Educação do Campo, está relacionado à terra e sua gente. Cultura popular significa resistência, pois sugere uma nova direção para estruturar a sociedade, sem a dominação de uma classe sobre a outra. Conforme Freire (1992, p. 30), "... a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles."

Freire é um educador universal, suas argumentações surgem a partir de sua profunda compreensão do sentido de educação no contexto da existência social e individual do ser humano. Suas obras são resultado do pensar e repensar sua própria vivência, caracterizando o que seria autonomia.

Tanto na proposta de Educação Popular do Campo quanto nas considerações de Freire é imprescindível que a educação se associe às culturas de seus agentes, seu modo de vida constrói a realidade social concreta e simbólica de cada povo. Um dos requisitos básicos para uma educação libertadora é partir da realidade, pois através dela os educandos podem perceber as situações de negação a que estão submetidos. Freire afirma que a educação é o processo encarregado pela humanização dos sujeitos, oprimidos e opressores, é uma ação cultural, assim deve estar vinculada a realidade dos seus sujeitos.

Freire sugere o reconhecimento dos diferentes tipos de conhecimento. A valorização dos saberes dos alunos, suas experiências, possibilita a constatação das variedades de produção e a apropriação dos diversos tipos de conhecimento, pois segundo argumentações de Saviani (1996), as práticas pedagógicas necessitam ter como ponto de partida e de chegada as práticas sociais.

> Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar "enchê-los" com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como "vasilhas" vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. (FREIRE, 1981, p. 26).

Não existe conhecimento contextualizado com a realidade concreta, onde o currículo tem o conhecimento revestido por certa cientificidade, totalmente desprovido

de valores e histórico. Conforme Saul e Silva (2014, p. 2069), "o conhecimento, desumanizado em nome de uma objetividade inexistente, distanciado de realidades e de práticas sociais, desqualificado de significados – torna-se inútil como elemento de intervenção e de uso social". Arroyo (2000, p. 68) sustenta que

> [...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Conforme Paulo Freire (2007), o processo de alteração do sistema educacional brasileiro é essencial para o sujeito do Campo ou da cidade, sendo componente primordial dessa transformação a leitura de mundo com o sujeito que aprende, e que também ensina. Freire elaborou na década de 50, uma metodologia de ensino que iniciava nessa leitura de mundo para a alfabetização e que permitia o desenvolvimento da Consciência Crítica e da Emancipação Popular do trabalhador do meio rural.

> [...] para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se. (FREIRE, 2007, p. 19).

De acordo com afirmações de Antônio e Lucini (2007), na medida em que atendem às necessidades das classes trabalhadoras, as alegações de Freire, permitem aos trabalhadores se reconhecerem em suas propostas educativas, possibilitando ser adequada e reinventada pelos educadores do Campo. Conforme estudos de Saul e Silva (2014) as considerações de Freire apresentam uma proposta contra hegemônica, fundamentada na construção de práticas libertadoras, servem ainda de denúncia e divulgação de concepções e práticas curriculares.

Segundo afirmação de Caldart (2003), a proposta pedagógica da Educação do Campo assemelha-se com a obra Pedagogia do Oprimido[15], pois compete aos próprios envolvidos estruturar o caminho que os direcione a educação e liberdade que fornecerá

[15] Obra mais famosa do mundialmente reconhecido educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). O autor critica a chamada "educação bancária", que nada mais é do que um método de aprendizagem onde o professor "deposita" o conhecimento e o aluno é somente um sujeito passivo em sala de aula, A educação, necessita ser "libertadora", deve despertar no aluno a discussão sobre a opressão do qual ele é vítima, é o despertar do aluno sobre a explicação da maneira como a sociedade se apresenta. Paulo Freire revela o debate entre a relação dialética, entre opressores em oposição a oprimidos e de como é imprescindível uma práxis capaz de direcionar uma prática que possa superar tais contradições.

sua base cultural, pois os sujeitos do campo são legítimos de um projeto educativo emancipatório.

2.5.2 - Influência do MST

Ao afirmar que para toda relação de hegemonia é indispensável uma relação pedagógica, Gramsci (2000) esclarece que o processo educativo representa uma atividade que ultrapassa os muros da escola, o que explica sua função orgânico-pedagógica associar-se aos movimentos sociais. O educador assume o papel do "intelectual orgânico", o interlocutor da coletividade, dando ênfase a sua atribuição, "que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual". (GRAMSCI, 2000, p. 25).

O Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) surge no oeste e sudoeste do Paraná, em decorrência direta da questão agrária, que é histórica e estrutural, resultado da realidade econômica, política e social do país. O evento ocorrido em Santa Catarina, em 1979, marca a origem do Movimento, no decorrer da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se torna o mais combativo e forte movimento social do campo, pois sintetiza particularidades dos principais movimentos de luta pela terra no Brasil. O I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel/PR nos dias 21, 22, 23 e 24 de janeiro de 1984, oficializa a criação do MST.

Em suas argumentações Fernandes (2001), caracteriza o MST como um movimento socioterritorial, que tem como objetivo principal a conquista da terra pela ocupação. A construção de uma proposta educacional se constituiu como uma necessidade no processo de construção e reconstrução do Movimento. Segundo o MST (1991), a escola deve ser o espaço de vivência e desenvolvimento de novos valores como a disposição de aprender sempre, de saber fazer com qualidade, de indignar-se contra as injustiças na perspectiva de alcançar uma consciência organizativa.

Nas palavras Morissawa (2001), a educação representa uma das mais importantes prioridades para o MST, pois significava arma de duplo alcance para os sem-terra, os acampados e os assentados. Por intermédio de movimentos e lutas sociais do MST, surge a iniciativa de elaborar uma proposta educacional que atenda às necessidades dos povos do Campo.

> Os movimentos sociais na cidade e no campo, entre eles o Movimento Sem Terra têm sido uma forma criativa e eficaz de mobilização das populações excluídas do processo produtivo e político. Alguns são movimentos de caráter

> político (oposição à outra classe) e sempre apresentam um viés educativo, por favorecerem o aprendizado prático da união e organização dos trabalhadores e a apreensão crítica de suas condições de vida e trabalho. (VENDRAMINI, 2000, p. 41).

"O MST entende, portanto, que partindo da prática produtiva para a educacional, estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática, necessárias para o progresso econômico e social do país". (BEZERRA NETO, 2003, p. 150). No entendimento de Arroyo (2002, p. 79), o movimento social, enquanto práxis sociais, "traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes", pois "diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. No mesmo movimento global em que refazem o social se fazem como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva".

Para Bezerra Neto (2003), o MST difere de todos os movimentos de luta pela terra do país, por ser um movimento nacionalmente organizado e possuir um projeto de sociedade socialista organizada através da formação educacional. O Movimento Sem-Terra defende um programa educativo que tinha como condição fundamental, a formação de um novo homem e uma nova concepção de sociedade voltada para a solidariedade. A luta desse movimento busca conceber a Educação Básica do Campo.

> [...] o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MST, tem defendido a construção de um novo paradigma social, através do binômio reforma agrária/educação. Essa mudança é compreendida por eles, como condição *sine quo non*, para o desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, como a possibilidade de diminuição da exploração sobre os trabalhadores, através de uma pedagogia que vise à fixação no campo. (BEZERRA NETO, 2003, p. 1).

A fim de possibilitar uma nova configuração de educação, o setor educacional do movimento promove um novo modelo de currículo para a área rural, que busca além de outros requisitos, "uma educação que valorize o saber dos/as educandos/as visto que crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos tem um conjunto de saberes, uma cultura e uma história precisam ser respeitadas e consideradas quando entram na escola". (CALDART, 1997, p. 42).

O Movimento Sem Terra iniciou o processo que propiciou o Movimento Por Uma Educação do Campo colaborando pela ampliação de experiências educativas e prática organizacional que conduziram o surgimento da Educação do Campo. Através de seus atos de reivindicação por uma educação que valorize as diversidades socioculturais e as especificidades dos sujeitos do Campo, conquistou inúmeros avanços no diz respeito a

políticas públicas de garantia de direitos, além de intensificar as discussões sobre os fundamentos que norteiam a Educação do Campo.

No Movimento Sem Terra sempre existiu a percepção da necessidade de uma educação específica para a população rural, caracterizada como Educação do Campo. Para legitimar o uso do termo Campo, em oposição ao rural, o MST, inclui na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, "uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho". (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Devido à luta do MST, o espaço que a escola ocupa inicia um esforço por escolarização dos sujeitos do Campo, elaborando uma proposta educativa especifica, o Movimento Social torna-se o sujeito educativo, baseado em uma educação pública de qualidade que respeite suas peculiaridades, sua cultura e suas experiências.

> Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências ou habilidade técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber, articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, [...] e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos (MST n.9, 1999, p. 205).

O MST é organizado por diversos profissionais que colaboram com a luta pela Reforma Agrária, como pode ser demonstrado com a elaboração a partir de esforço coletivo da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da obra intitulada "Dicionário da Educação do Campo". Trata-se de um referencial teórico relevante no que diz respeito à análise e reflexão mais ampla da luta pela educação e pela terra.

A educação emancipadora elaborada por Paulo Freire e empregada na Educação do Campo é otimizada pela práxis dos movimentos sociais de luta pela terra e na consolidação dos assentamentos.

2.5.3 - Influência da ecopedagogia e da pedagogia da terra

A Ecopedagogia e a Pedagogia da Terra aparecem numa conjuntura de uma educação direcionada a uma sociedade sustentável, onde as pessoas possam interagir e respeitar a natureza desde o início de sua educação, a aprendizagem acontece a partir de uma visão de mundo.

A Ecopedagogia, termo cunhado por Gutiérrez e Prado (2000) para descrever uma prática pedagogia preocupada principalmente com a problemática ecológica. Tem seus pilares ideológicos no tripé Educação, Sociedade e Natureza. Procura desenvolver um olhar global sobre a educação, uma nova forma de ser e de estar no mundo, uma maneira de pensar fundamentado na vida cotidiana.

A Ecopedagogia pode ser reconhecida como um movimento social e político que surge nas organizações de educadores, ecologistas, trabalhadores e empresários, preocupados com a preservação do meio ambiente. A Ecopedagogia defende o reconhecimento da diversidade cultural, a garantia de manifestação ético-político e cultural das minorias e a democratização da informação, então se constitui como uma pedagogia da educação multicultural.

Uma definição relevante sobre Ecopedagogia é a concepção de cidadania planetária, onde todos devem conservar certa identidade coletiva ao adquirir o entendimento de que todos são sujeitos pertencentes a um mesmo universo.

> A cidadania planetária sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões, “nossa humanidade comum”, “unidade de diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa prática comum”, “cidadania planetária. (GADOTTI, 2000, p. 135).

Não é uma pedagogia escolar, não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os habitantes da Terra. A educação voltada para o desenvolvimento sustentável não pode ser confundida somente como uma educação escolar, a ecopedagogia intenciona ir além da escola: ela deseja alcançar toda a sociedade. A ecopedagogia introduz num novo movimento de renovação educacional que abrange a transdisciplinaridade e o holismo.

Para Moacir Gadotti (2000) a Pedagogia da Terra, está além de uma simples educação ambiental, é sim uma construção coletiva de saberes e ações, que envolve os temas da opressão política; da sustentabilidade econômica, cultural e social; e do conflito social. Compreende a reciprocidade das relações do ser humano com o próprio planeta. Oprimimo-nos ao oprimir a Terra, e ao libertá-la, também nós libertamos, construindo uma proposta de educação para a cidadania responsável e participativa.

Gadotti (2000, p. 80) afirma que para reduzir e até mesmo recuperar os impactos ambientais é imprescindível que se adote práticas pedagógicas eficazes de caráter político e social. A Pedagogia da terra pensa uma nova escola, cidadã, gestora do conhecimento, com um projeto ecopedagógico, uma escola inovadora que valoriza todos os espaços, atribuindo a escola o papel de articuladora desses espaços. O surgimento desta escola se assemelha ao do surgimento de um novo sistema de ensino para Escola do Campo cuja base está a ideia de sustentabilidade.

De acordo com as proposições do Parágrafo único da Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010, a organização pedagógica e os procedimentos metodológicos do espaço escolar do campo, devem ser empregados observando-se às especificidades do espaço de inserção, devendo ser considerada a pedagogia da terra, com base na sustentabilidade.

A proposta pedagogia adotada pela Ecopedagogia revela um compromisso socioambiental, indispensável para Educação do Campo, pois colabora para a superação do modelo de desenvolvimento insustentável empregado pela sociedade contemporânea. Constituindo um dos eixos teóricos da educação no campo, a Ecopedagogia é considerada como indispensável no meio rural, pois, a agricultura moderna tem evidenciado insustentabilidade, pois à falta de consciência ambiental tem causado a degradação e desertificação de áreas agricultáveis.

A Pedagogia da Terra, ao contemplar a relação entre o ser humano e a terra, apresenta outra dimensão pedagógica da proposta educativa da Educação do Campo; pois serve de contribuição à educação do sujeito que vive no campo, conduzindo-o a desempenhar a função de preservacionista de seu espaço de vivência, e não apenas de proprietário ou trabalhador.

2.5 - Projetos proponentes da Educação do Campo

2.5.1 - Terra Solidária

Atualmente é muito difícil não existir no meio rural, ONGs ou sindicatos que não mencione concepções sobre desenvolvimento rural vinculado a agricultura familiar, é o caso inclusive da CUT. A proposta da CUT não era somente reivindicar políticas para o meio rural, mas também ser propositora; já os sindicatos vinculados a ela denunciavam a

proposta da modernização conservadora da agricultura brasileira, o que os fez verificar a necessidade de refletir sobre um novo modelo de desenvolvimento.

> A pluralidade emersa de participantes no processo de construção de políticas públicas e promoção de igualdade nas relações sociais foi emersa, no Brasil, sobretudo a partir da década de 80. O Estado democrático brasileiro, a partir da promulgação constitucional de 1988 estabeleceu aspectos de institucionalização aos canais de participação popular na execução de políticas públicas. Dentro dessa nova seara, a promoção de direitos e demandas da sociedade civil são estabelecidas através de políticas públicas construídas a partir de diversos setores sociais. A parceria com o setor privado e/ou organizações da sociedade civil configura a execução institucional do novo Estado brasileiro em seus diferentes níveis de Estado (União, Estados e Municípios). (BREDA et al, 2019, p. 8)

Entidades sindicais, como modelo de organização da sociedade civil, identificaram e planejaram maneiras de superação das adversidades encontradas no campo através do processo de formação política de trabalhadores rurais. A partir de meados dos anos 1990, estes sindicatos passaram a adotar como necessária a busca do fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento local sustentável. O projeto pretendia oferecer o ensino fundamental e médio e a formação profissional para os sujeitos do campo formando agentes de desenvolvimento.

Em 1994, através da publicação das Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável a FAO (Food and Agriculture Organization – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação) e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), iniciaram as discussões sobre as políticas públicas e desenvolvimento sustentável para a agricultura brasileira, sendo o centro do debate a agricultura familiar. O Projeto Terra Solidária aparece com o objetivo de ascensão educacional aos trabalhadores do campo por intermédio da conjuntura de concentração agrícola e diminuição de indivíduos envolvidos no processo de produção do campo.

Diante desta realidade, em 1999, o Fórum Sul dos Rurais da CUT, atual FETRAF-SUL (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul), mostrou ao Governo Federal a proposta de execução de um projeto de educação voltado para o meio rural intitulado Terra Solidária. Conforme argumenta Picolotto (2014), a agricultura familiar brasileira deve ser entendida e consolidada a partir de um objetivo de desenvolvimento com igualdade. Portanto os sujeitos do campo dispõem de identidade política de mobilização para favorecimento do setor agrário através de suas lutas sociais no campo.

Para a execução do projeto era essencial a construção de alternativas para a melhoria nas condições de vida dos camponeses. De acordo com o FETRAFSUL (2007), seria necessário a elaboração de um novo modelo de desenvolvimento, com o objetivo de "contribuir na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário". (FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 64).

Conforme o II Congresso da FETRAF-SUL/CUT, realizado entre 28 e 30 de março de 2007 em Francisco Beltrão, no Paraná, a construção deste projeto sustentável e solidário exigiria da FETRAF-SUL a função de prestar serviços e representar o conjunto da agricultura familiar, conduzindo processos de implementação de um novo modelo de desenvolvimento, principalmente, na organização socioeconômica da agricultura familiar.

2.5.2 - Projeto saberes da terra

No início dos anos 1990, intensifica as reivindicações sobre políticas específicas direcionadas aos agricultores familiares, uma agricultura capitalista de pequena intensidade, caracterizando o pensamento pequeno-burguês voltado para o campo. Em 1994 foram publicadas as Diretrizes de Políticas Agrárias e Desenvolvimento, nela continha os grandes eixos nos quais deveriam fundamentar as políticas de desenvolvimento agrícola. Os respectivos eixos respeitavam as peculiaridades de um novo modelo de agricultor, que não necessariamente visavam somente o lucro, seria uma solução ao processo acelerado de êxodo rural.

Algumas das reivindicações dos sujeitos do campo que solicitavam políticas específicas para o agricultor familiar começam a ser executadas em 1994, com a aprovação, pelo Governo Federal do PROVAP (Programa Nacional de Valorização dos Pequenos Agricultores), que passa a ser denominado PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), em 1995. Através deste Programa, a política do Governo Federal até então fundamentada na obrigatoriedade de transformações técnicas nos padrões de produção, sem grandes mudanças na estrutura do agro, passa a atender as exigências e pretensões dos agricultores familiares.

Desde a criação do PRONAF a maior preocupação dos movimentos sociais que agem no campo era a diminuição do custo e melhoria dos termos e condições de acesso ao crédito rural por parte do agricultor familiar. Portanto como esclarece Navarro (2008),

a partir da elaboração do PRONAF os agricultores deixaram de refletir sobre alterações estruturais na agricultura, passando a pautar-se no melhoramento da gestão do programa, assim este se torna um componente de alheamento dos agricultores.

Desde o início dos anos 1990, a percepção empirista e fenomênica dos movimentos sociais e do Estado sobre a realidade agrícola brasileira, alegava que o agricultor familiar era o responsável, além de outros produtos, por grande parte da produção de alimentos. Apesar da afirmação acima o PRONAF disponibilizar recursos que concedem a obtenção de insumos para os trabalhos no campo e investir no crédito para agricultores familiares, o programa nunca recebeu grande volume de recursos para investimentos públicos direcionados a agricultura.

Com o surgimento do MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) houve o financiamento de um estudo de identificação da participação da agricultura familiar na produção agrícola do país a partir dos dados do Censo Agropecuário 1995/96, que contou com a participação de técnicos da FAO, INCRA, Universidades, e o DESER (Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais). O estudo considerou através de critérios meramente quantitativos que o agricultor familiar não dispunha de empregados permanentes, com a maioria do trabalho sendo executado por integrantes da família em uma propriedade com regime de economia familiar.

O estudo concluiu que o agricultor familiar produz grande quantidade dos alimentos para o mercado, além gerar o maior número dos postos de trabalho no meio rural. Por ter base empirista e fenomênica não conjectura as associações existentes entre os agricultores e outros responsáveis pela produção de alimentos, não analisando a totalidade histórica, chegando à falsa dedução de que somente os agricultores produzem os alimentos.

Como o agricultor familiar não explora somente um produto em sua propriedade, ocasiona sistemas de produção mais variados, com melhor relacionamento com a natureza por ser menos ofensiva aos ciclos naturais. Assim, para o fortalecimento do agricultor familiar, desde o começo dos anos 2000, o Ministério do Desenvolvimento Agrário vem administrando o processo de crédito rural por intermédio do PRONAF.

A partir de 2000 o CNDRS (Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável) encaminha a elaboração dos fundamentos para o agro brasileiro na perspectiva pós-desenvolvimentista. A intenção do Conselho era diagnosticar a necessidade de uma determinada região se responsabilizar pelas políticas a serem

pensadas para o desenvolvimento de sua região. De 2000 a 2002 o Ministério do Desenvolvimento Agrário concentrou sua atenção no PRONAF e em diagnósticos e recomendações para um desenvolvimento rural sustentável.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário pretendia a continuidade dos agricultores familiares no campo com melhoria das condições de vida dos sujeitos do campo. Com esse objetivo o MDA financia e implementa em 2005, o projeto Saberes da Terra, tendo também como proponentes os Ministérios da Educação e do Trabalho. Conforme o programa Saberes da Terra

> o conceito de campo pode ser melhor compreendido a partir do conceito de território como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável. (BRASIL, 2005, p. 16-17).

Associada ao Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). tinha a intenção de alfabetização de 5.000 jovens agricultores de várias regiões do país. Na região Sul participaram Santa Catarina e Paraná; Bahia, Pernambuco, Paraíba, Maranhão e Piauí no Nordeste; no Centro-Oeste Mato Grosso do Sul; Minas Gerais na região Sudeste e no Norte Tocantins, Rondônia e Pará.

Dois anos após sua implementação agregou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem abrange outras três modalidades; Adolescente, Trabalhador e Urbano. O ProJovem Campo proporciona qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos, ampliando o acesso e a qualidade da educação à essa parte da população brasileira, tradicionalmente excluída do sistema educacional.

O grande destaque do Programa figura na concepção de uma educação a partir do campo e para o campo. A partir dessa afirmação foram organizados cinco eixos temáticos: agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; cidadania, organização social e políticas públicas; economia Solidária e desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

> O ProJovem Campo-Saberes da Terra possui saberes a seres integrados portanto, consistem na síntese do diálogo entre saberes populares e científicos, e combinando conteúdos da escolarização e da formação profissional.

> Comtemplam, desse modo, os conhecimentos essenciais a serem enfocados no currículo integrado do programa (BRASIL, 2008, p.16).

Para o Ministério da Educação trata de um projeto para jovens que não conseguiram ingresso ao ensino fundamental, o objetivo é proporcionar a esses camponeses o ensino supletivo, levando em consideração as especificidades, entre as comunidades que recebem esta formação, "[...] respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo". (BRASIL, 2008). Assim os sujeitos do Campo passam a conhecer e fazer valer seus direitos, se empoderando.

O objetivo do Projeto Saberes da Terra para o Ministério do Trabalho e Emprego é a condição de empregabilidade para os sujeitos do Campo através de sua formação de no mínimo o ensino fundamental. Com os conhecimentos adquiridos a partir do projeto, o sujeito do Campo poderá desenvolver atividades produtivas com capacidade de manter sua ocupação no campo.

A pluralidade étnico-cultural e de gênero apresentada pelo Programa, manifesta-se nas discussões e produções ocorridas nos Seminários Nacionais e estaduais de Formação de Educadores e na elaboração de projetos pedagógicos. As experiências pedagógicas concretizadas facilitaram a escolarização em nível fundamental associada à qualificação social e profissional em Agricultura Familiar e Sustentabilidade, apresentando uma renovação pedagógica na política nacional de juventude, pois associa a formação do jovem agricultor à valorização da agricultura familiar para o progresso do país.

São exemplos destas experiências pedagógicas os encontros estaduais de educandos do Saberes da Terra (Maranhão), a confecção de pastas e acessórios da palha de bananeira (Paraíba), o projeto de produção agroecológica (Pará), o projeto de Mandala para agricultura em variados assentamentos (Mato Grosso do Sul), a noite da culinária camponesa e a elaboração de projetos de vida dos educandos (Paraná), os cadernos pedagógicos (Maranhão, Paraná e Tocantins, entre outras).

Foram aprovados em 2008, projetos de 19 estados e 19 instituições públicas de Ensino Superior, executados com o objetivo de atender a 35 mil jovens agricultores familiares. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas oferecidas por secretarias estaduais de educação de 13 estados. Os integrantes do projeto recebem uma ajuda de custo para ter 75% de assiduidade de R$ 1.200,00 em 12 parcelas. O molde do programa

é de obrigação de cada estado, em conformidade com as características locais da atividade agrícola. Com duração de dois anos, o curso é organizado intercalando tempo-comunidade e tempo-escola, em sistema de alternância.

> É importante considerar que a convergência entre a organização curricular e os tempos/espaços formativos deve apontar para o levantamento das necessidades apontadas pelos jovens e pela comunidade, através da pesquisa e sistematização dos dados, das discussões e dos diálogos suscitados, sendo o momento pedagógico no qual educadores, educandos e técnicos agrícolas, planejam e realizam ações que envolvam a comunidade e instituições próximas, onde discutem alternativas coletivas para geração de emprego e renda, além de políticas de desenvolvimento sustentável e de agroecologia. (APOLONIO, 2017, p. 33-34).

O Projeto Saberes da Terra colabora com a melhoria na leitura, na escrita, na interação e fortalecimento das famílias, com o desenvolvimento das comunidades do Campo. Com base nessa conjectura os sujeitos do Campo devem ter uma posição de contestação social, possibilitando uma transformação na forma de perceber a sociedade para assim poder exigir seus direitos e de todo o coletivo.

2.5.3 - Arcafar-sul: as casas familiares rurais e a pedagogia da alternância

A Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-SUL), juntamente com a ARCAFAR-NORTE e as Escolas Famílias Agrícolas retratam o modelo de organização das Maisons Familiales Rurales francesa[16] no Brasil. As Casas Familiares Rurais surgem porque os agricultores que se mudam do campo, devem nele permanecer, o problema do êxodo rural seria resolvido com uma educação apropriada ao sujeito do Campo.

De acordo com Paiva (1987), o idealismo ou otimismo pedagógico da proposta das Casas Familiares Rurais, se torna evidente por acreditar que o problema histórico do êxodo rural pode ser resolvido somente com transformações na maneira de pensar das pessoas. A concepção idealista considera que o desejo das pessoas é responsável por sua história, já o otimismo pedagógico acredita que a escola, devido seu poder de convencimento, é capaz de modificar o processo histórico.

Na década de 1960 chega ao Brasil, a partir do Estado do Espírito Santo a proposta pedagógica das Maisons Familiales Rurales, conhecida como Pedagogia da Alternância.

---

[16] Criada em 1937, na França, a Maison Familiale Rurale ou Casas Familiares Rurais fundamentava na Pedagogia da Alternância para a formação dos jovens filhos de agricultores. É consequência da insatisfação dos filhos dos pequenos agricultores em relação ao modelo educacional que lhes era oferecido.

Entendida como a associação da pesquisa dos conceitos produzidos pela ciência, alicerçada no cotidiano diário dos sujeitos do Campo, logo uma pesquisa fundamentada nesta rotina e nos projetos de vida dos membros da comunidade, que intercala períodos de estudo na escola formal, com períodos de estudo na própria comunidade.

Na região Sul do Brasil, a primeira Casa Familiar Rural é implantada somente no final dos anos 1980, no Sudoeste do Paraná. Em 1982 surge a UNEFAB (União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), que junto com as Casas Familiares Rurais, constituem os CEFA's (Centros de Formação por Alternância). Em Begnami (2002, p. 110), "sempre as iniciativas de implantação se deram através da pastoral social das igrejas, sobretudo as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's", confirmando a característica de origem das Casas Familiares Rurais.

A Casa Familiar Rural (CFR) recomendava ações educativas, para criar ocupações no meio rural e dar continuidade ao projeto de vida no campo com a efetivação de um novo projeto de desenvolvimento rural sustentável e solidário, com o objetivo de permanência dos jovens no meio rural. A Casa familiar rural visa buscar a construção de um novo modelo de agricultura, que respeite o meio ambiente e gere mais empregos.

> O desenvolvimento local deve permitir que os jovens permaneçam em seu meio com um nível de vida digno, facilitando a renovação de gerações. O desenvolvimento deve ser transversal e todos os atores do meio (agricultores, artesãos, profissionais, comerciantes, responsáveis políticos, instituições locais etc.) definem de forma pessoal e conjunta a busca de soluções. (Calvo, 2002, p. 144-145).

Segundo Esteves et al (2017), a finalidade das CFR's foi de proporcionar ao jovem do Campo acesso à formação técnica associada ao processo de escolarização no ensino médio. A adaptação curricular recomenda a superação da fragmentação do conhecimento, através de um mesmo currículo com conhecimentos básicos e técnicos compreendendo a totalidade formativa, onde a profissionalização não pode ser restrita ao mercado de trabalho.

3 - CONCEITOS, PRINCÍPIOS E TRAJETÓRIA ACERCA DA SUSTENTABILIDADE E AGROECOLOGIA

3.1 - Conceito de desenvolvimento sustentável e suas derivações

> [...] nossas preciosas matas vão desaparecendo, vítimas do fogo e do machado da ignorância e do egoísmo; nossos montes e encostas vão-se escavando diariamente, e com o andar do tempo faltarão as chuvas fecundantes, que favorecem a vegetação e alimentam nossas fontes e rios, sem que o nosso belo Brasil, em menos de dois séculos, ficará reduzido aos páramos e desertos da Líbia. Virá então esse dia (dia terrível e fatal), em que a ultrajada natureza se ache vingada de tantos erros e crimes cometidos. (JOSÉ BONIFÁCIO, Representação à Assembleia Constituinte do Império do Brasil em 1823).

Conforme pesquisas de Marx (1984), Mészáros (2002) e Wallerstein (2002), o sistema de capital evidencia a constante acumulação quantitativa de capital. A necessidade de tal acumulação causa pressão sobre o meio ambiente, pois à exploração cada vez mais intensa dos recursos naturais exige a apropriação da natureza.

Na atualidade, a intensa utilização da natureza para a acumulação de capital vem acarretando sérios problemas para a viabilização de sua acumulação, pois os índices de escassez dos recursos naturais disponíveis acabam elevando seus custos. A temática do Desenvolvimento Sustentável é analisada na Carta da Terra ao considerar que à medida que mundo se torna interdependente, o futuro é arriscado e ao mesmo tempo promitente.

Não podemos evitar que as tendências de devastação pelos padrões de produção e consumo dominantes sejam perigosas a nossa sobrevivência.

De acordo com a UNESCO o reconhecimento da diversidade cultural deve ser sincrônico ao destino comum e a soma de forças para conceber o desenvolvimento sustentável deve fundamentar-se no respeito à natureza, direitos humanos, justiça econômica e cultura da paz. Para Wallerstein (2003), a escassez dos recursos naturais pode inviabilizar o atual sistema do capital, pois estes teriam custos maiores. Tal afirmação sustenta a necessidade de se pensar em como assegurar a continuidade da acumulação capitalista.

No início dos anos 1970, intelectuais orgânicos do capital se reúnem e, através da ONU e de seu programa PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) formam uma equipe de cientistas para formular os padrões de um novo modelo de

desenvolvimento que seja sustentável. Em 1972, o Clube de Roma[17] divulgou o Relatório Limits to growth[18] (Limites ao Crescimento). Os resultados do relatório concluem que por não existirem recursos naturais suficientes a humanidade não poderá continuar tendo acesso aos mesmos padrões de consumo para dar continuidade à acumulação capitalista.

De acordo com argumentações de Sachs (1993), surge a partir de 1972, em reuniões para a Conferência de Estocolmo[19] a expressão "desenvolvimento sustentável". Tais reuniões aprofundaram os debates sobre a importância da busca de caminhos alternativos para o atual modelo de desenvolvimento, destacando o Relatório Founex que discute a relação entre as vertentes meio ambiente e desenvolvimento.

Ainda conforme estudo de Sachs (2009), a Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano (Estocolmo, 1972) deu visibilidade a questões relativas ao meio ambiente na agenda internacional, conforme se compromete a "discutir, pela primeira vez, as dependências entre desenvolvimento e o meio ambiente" (SACHS, 2009, p. 48).

Conforme Gadotti (2000), o conceito de desenvolvimento sustentável foi empregado pela primeira vez em 1979, na Assembleia Geral da ONU, mostrando que o desenvolvimento poderia ser um processo integral que não abrange somente dimensões econômicas, mas também dimensões culturais, éticas, políticas, sociais e ambientais. A autora ressalta ainda

> Que o maior desafio dos ecologistas é convencer os pobres que não se trata apenas de limpar os rios, despoluir o ar, reflorestar os campos devastados para vivermos melhor num futuro distante. Mas também de dar uma solução, simultaneamente, aos problemas ambientais e aos problemas sociais (GADOTTI, 2000, p.58).

Em 1987, após 12 anos de pesquisa, é divulgado o Relatório Brundtland[20], denominado no Brasil "Nosso Futuro Comum". O relatório orienta a compreensão do

---

[17] Grupo de pessoas que se reúnem para discutir assuntos relacionados à política, economia e meio ambiente e sua relação com o desenvolvimento.

[18] Publicado em 1972, elaborado pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), deu um impulso especial para a questão ambiental global. Suas conclusões, alertando para os limites da exploração dos recursos naturais, tiveram grande repercussão na primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano, realizada naquele ano em Estocolmo, Suécia.

[19] Foi organizada pelas Nações Unidas, com a participação de 113 países, sendo a maior reunião sobre meio ambiente já realizada.

[20] Relatório encomendado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, recebeu esse nome em homenagem ao sobrenome da presidente da Comissão, a primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland.

papel do desenvolvimento sustentável, que foi assim definido: “O desenvolvimento sustentável visa atender às necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1988, p. 46).

> [...] as organizações multilaterais – BIRD, BID, UNESCO – passaram nos últimos anos a introduzir critérios sociais e qualitativos para avaliar os avanços em direção ao desenvolvimento com sustentabilidade. Ao avaliar o estado da sociedade devemos considerar a economia, além da produção e do consumo de bens e serviços, como a atividade destinada a resgatar o sentido do trabalho e da vida, refletindo o grau de cooperação e solidariedade alcançado pelos membros da sociedade. Neste sentido, muito mais do que números abstratos e manipulados, os cuidados e o desvelo com que o coletivo se dedica aos mais fracos, aos deserdados e discriminados – crianças, idosos, minorias étnicas, desabrigados e desempregados, doentes físicos e mentais – eis os verdadeiros indicadores do progresso humano rumo à sociedade sustentável. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO, 1988, p. 46)

De acordo com tais considerações Andrade (2012) salienta

> Claro que não é possível alguém pensar no futuro se está com dificuldades para garantir o presente. Todos precisamos ter condições de vida adequadas: saúde, educação, trabalho, de forma que tenhamos garantido nosso sustento e qualidade de vida imediatos. Porém, precisamos atender às necessidades pessoais de hoje lembrando que teremos outras amanhã. A sustentabilidade tem a ver com a prática de consumir sem esgotar, de viver sem comprometer a vida, de ter responsabilidade com o futuro. E isso tem a ver com o que cada um de nós faz no seu dia a dia. Do ponto de vista econômico, ser sustentável significa “ser capaz de manter seu estoque de capital em nível constante por longo tempo”. Portanto, produzir eficiência econômica e crescimento econômico é condição necessária para a sustentabilidade. (ANDRADE, 2012, p. 14).

Segundo pesquisas de Amorim (2017), após uma década da publicação do Relatório Brundtland, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio-92, o conceito de desenvolvimento sustentável passa a ser divulgado e reconhecido na política mundial.

> Quer seja denominado ecodesenvolvimento[21] ou desenvolvimento sustentável, abordagem fundamentada na harmonização de objetivos sociais, ambientais e econômicos não se alterou desde o encontro de Estocolmo até as conferências do Rio de Janeiro [...]. (SACHS, 2009, p. 54).

Simultaneamente à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio-92, entidades da Sociedade Civil organizaram o Fórum Global 92, com participação de mais de 10 mil representantes mundiais de Organizações Não

[21] Termo utilizado pelo canadense Maurice Strong, secretário da Conferência de Estocolmo. Estabelece os principais princípios que orientariam a nova visão política de desenvolvimento.

Governamentais (ONGs) de variadas áreas de atuação. Paralelamente ao Fórum foi aprovada a "Declaração do Rio" também conhecida como "Carta da Terra"[22].

Durante o Fórum Global 92 foi ratificado o Tratado de educação ambiental para a responsabilidade social e sociedades sustentáveis, o que não garantiu que as concepções teóricas e práticas da educação ambiental, com diversificadas e antagônicas intencionalidades educativas pudesse beneficiar de forma efetiva a formação de sociedades sustentáveis. O que pode ser confirmado após análise da definição de Veiga (2001, p. 48)

> [...] a sustentabilidade deve ser entendida como processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais de sua reprodução, redefinindo os princípios éticos e sociopolíticos que orientam a distribuição de recursos ambientais, o que pressupõe que as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento não podem ser definidas no abstrato, mas nas construções sociais.

Para Gadotti (2008), a conceituação de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, apresentado pela Unesco, provocou resistências por parte de educadores e ambientalistas brasileiros. Durante pesquisa realizada em 2004, na ocasião do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, o autor revelou que somente 18% dos participantes tinham conhecimento sobre desenvolvimento sustentável, outros 68% não achavam correto mudar o termo "Educação Ambiental" para "Educação para o Desenvolvimento Sustentável" pois entendem que "a educação ambiental contém já elementos sociais e econômicos" e o desenvolvimento sustentável mostra uma educação "confusa conceitual e operativamente" (GADOTTI, 2008, p. 36).

Segundo esclarecimentos de Lima (2009), a partir de 2004 a concepção de desenvolvimento sustentável foi incorporada a várias práticas e áreas de conhecimento. Na educação ocorreu o movimento de transição da ideia de Educação Ambiental pela então Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Por intermédio de relações internacionais este movimento universaliza, ocasionando disputas pedagógicas e político-ideológicas no sentido dos discursos e das práticas que associam sociedade, educação e meio ambiente.

> Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a

[22] Declaração com 27 princípios globais tem como objetivo orientar as causas ambientais e do desenvolvimento, estabelecendo uma parceria planetária capaz de diminuir ou eliminar padrões insustentáveis de produção e consumo através da criação de novos níveis de cooperação a fim de consolidar "nosso futuro comum".

> transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (FÓRUM GLOBAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, 1992).

De acordo com Caporal e Costabeber (2004) a sustentabilidade não se apresenta de forma estática ou fechada em si mesmo, é parte de um processo de busca contínua de técnicas de desenvolvimento que caracterizem a ação e a interação humana nos ecossistemas. Este processo deve permitir a elaboração e a conformação de uma conjuntura de sustentabilidade crescente no curto, médio e longo prazo.

Conforme argumentações de Altieri (2004), as estratégias de desenvolvimento presentes na maior parte do chamado Terceiro Mundo, são excludentes, assim não são capazes de proporcionar o desenvolvimento sustentável, não solucionam o problema da fome e da miséria e continuam ocasionando inúmeros danos ambientais.

Nas considerações de Diegues (2003) e Sorrentino (2017), comunidades ou sociedades sustentáveis a partir de práticas individuais e coletivas que abrangem elementos culturais e históricos se movem na direção real do bem comum, ocasionando um confronto direto com as políticas neoliberais pois defende a qualidade de vida das sociedades bem como o direito de coexistência entre humanos e outros seres bióticos e abióticos. O novo modelo de desenvolvimento considera práticas fundamentais para que sociedades sustentáveis possam de fato se estabelecer dinamicamente como o manejo cuidadoso dos bens ambientais, a vida em interação e a distribuição equitativa da bens produzidos pelo trabalho.

Podemos ainda destacar outros entendimentos sobre desenvolvimento, com enfoque centrado nas liberdades humanas, em contraste com o enfoque do desenvolvimento como crescimento econômico, a definição proposta pelo indiano Sen (2010), interpreta desenvolvimento como o processo de aumento da capacidade de os indivíduos terem opções de escolhas, assim “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2010, p. 16).

> A base material do processo de desenvolvimento é fundamental, mas deve ser considerada como um meio e não como um fim em si. O crescimento econômico não pode ser associado automaticamente ao desenvolvimento social e cultural. O desafio de nossa sociedade é formular políticas que permitam, além do crescimento da economia, a distribuição mais equitativa da renda e o pleno funcionamento da democracia. (SEN, 2010, p. 17).

Ainda de acordo com afirmação de (SEN, 2010), desenvolvimento é entendido como processo que procura solucionar a negação dos direitos a um expressivo número de pessoas submetidas à pobreza econômica, à privação e à carência de serviços públicos, de assistência social e a violação de liberdades políticas

> [...] às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter nutrição satisfatória ou remédios para as doenças tratáveis, a oportunidade de vestir se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada e saneamento básico. (SEN, 2010, p. 17).

Nas considerações de Silva (2012), constatamos que apesar de todas as críticas, as propostas históricas de desenvolvimento, principalmente a de desenvolvimento sustentável, se estabeleceram como um tipo de consenso tático e inconsciente, omitindo seus limites e os questionamentos a respeito do que o gera e sustenta: o sistema produtor de mercadorias. Portanto, as propostas de desenvolvimento historicamente elaboradas, não discutem os modelos de desenvolvimento, nem buscam alternativas para superação do capitalismo.

Como resultado das decisões da Rio+20, em 2015 é aprovada por unanimidade pelos países-membros da ONU a criação da Agenda 2030. Em 2017, para formar educadores(as) que possam colaborar com a conquista de todos os 17 objetivos e 169 metas a serem alcançadas mundialmente até o ano de 2030, a Unesco elabora um documento norteador com a intenção de promover o desenvolvimento sustentável.

3. 1. 1 - Educação do Campo e sua relação com o desenvolvimento sustentável local

A expressão desenvolvimento tem várias especificações para um mesmo fundamento; o desenvolvimento do capital com o intuito de destruir as forças produtivas: desenvolvimento humano, econômico, social, solidário ou sustentável. A concepção desenvolvimento solidário ou sustentável justifica vários programas e ações que compõe as políticas para o Campo. Nos dias atuais, surge uma nova categoria de desenvolvimento tendo como princípio a sustentabilidade.

A Educação direcionada ao desenvolvimento humano está além da escolarização, compreende a capacitação para viver em sociedade, possibilitando o desenvolvimento de competências tecnocientíficas, necessárias para uma competição igualitária na sociedade. Ferreira (2013) argumenta que sozinha a escolarização não produz a criticidade, as formas

pedagógicas e a formação integral do educando lhe trará potencialidades para entender e intervir no meio em que vive.

Uma escola ativa deve ter uma metodologia interativa e integrativa, assim a educação oferecida será capaz de trazer transformações a partir de sua atuação sob seus agentes. “A educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (CUNHA, 1991, p. 12). De acordo com Calvó (2002) a educação é vital e indispensável para a sustentabilidade.

É imprescindível analisar a Educação do Campo não somente como conhecimentos básicos assimilados na escola, mas um complemento a outras dimensões como econômica, social, cultural, ambiental e política. O campo é compreendido como espaço para o exercício de uma dinâmica socioeconômica e territorial, onde os camponeses criam inúmeras possibilidades econômicas, propiciando uma solução às pressões da globalização. Portanto, o território deve possibilitar a complexidade do desenvolvimento local, por meio da sustentabilidade e soberania alimentar, através da utilização de práticas agroecológicas e de uma proposta de desenvolvimento sustentável do campo.

“Desenvolvimento sustentável é uma proposta que vê o ser humano como centro, tendo como referência suas relações econômicas, sociais, produtivas e o manejo racional dos recursos naturais”, (AMORIM, 2017, p. 84). Como uma possibilidade de conseguir este desenvolvimento sustentável está à tomada de iniciativas que potencializem um determinado desenvolvimento local. Nesta linha está acontecendo no Brasil, o debate sobre o desenvolvimento e futuro do meio rural, portanto conforme Navarro (2001) e Almeida (1997) ao criticar o processo de desenvolvimento uniforme e homogêneo, salientam que é necessário um desenvolvimento que considere o local.

A partir das discussões sobre desenvolvimento sustentável local, considera-se que o desenvolvimento resulta dos esforços dos indivíduos isoladamente e que, juntamente, podem estabelecer o que acontece em um espaço geográfico específico. De acordo com registros de (BRASIL, 2005), há necessidade da organização coletiva dos agentes locais em relação ao território, “estamos falando da construção de um novo sujeito coletivo do desenvolvimento, que representa a capacidade de articulação entre as forças dinâmicas de uma determinada região”. (BRASIL, 2005, p. 4).

As reflexões sobre desenvolvimento local reconhecem a concepção de um novo sujeito, um sujeito coletivo do desenvolvimento. De acordo com o conceito de desenvolvimento local surge a concepção de que é possível que todos os indivíduos, apesar de interesses contrários, reflitam coletivamente sobre o processo de desenvolvimento.

> O desenvolvimento harmônico do meio rural se traduz em crescimento e geração de riquezas em função de dois propósitos superiores: a) coesão social, como expressão de sociedades nas quais prevaleça a equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão e b) a coesão territorial como expressão de espaços, recursos, sociedades e instituições imersas em regiões, nações ou espaços supranacionais, que os definem como entidades culturais, política e socialmente integradas. (BRASIL, 2003, p. 26).

Nas argumentações de Navarro (2001), o entendimento sobre desenvolvimento local fundamenta das ações de ONG´s que, por atuarem normalmente em espaços geograficamente mais limitados cuidadosamente instituíram seu limite de atuação nesses espaços e, como consequência, elaboraram uma estratégia de ação local, que se tornou mais acentuada, por oposição aos impactos dos processos globalizantes. Fundamenta-se também, devido aos processos de descentralização, que transferem responsabilidade de Estados valorizando o espaço local como os municípios.

O conceito de desenvolvimento local sustenta a ideia de que os territórios locais podem sozinhos, estruturar os caminhos da comunidade onde vivem. Ultimamente, o Estado e agências multilaterais de desenvolvimento ressaltam a necessidade de que os sujeitos pensem nas potencialidades dos locais como requisito para seu desenvolvimento. Conforme Brasil (2003, p. 32), “os atores sociais locais são aqueles que trabalham com o intuito de pensar o desenvolvimento de seu lugar, mas promove conceitos (...) e a competitividade territorial.” Ainda conforme (BRASIL, 2003, p. 32)

> As políticas públicas devem ser regionalizadas, (...) para tanto, nada melhor do que o ordenamento das políticas nacionais estabelecer diretrizes que permitam a sua aplicação nos diversos contextos regionais e instrumentos que se ajustem às demandas sociais provenientes dos territórios.

Segundo reflexões de Abramovay (1998) e Veiga (2001, 2002), as relações e as culturas das populações locais são os principais responsáveis pelo desenvolvimento dos territórios. A partir desse entendimento, a educação para o desenvolvimento local sustentável deve ser um processo proativo, elaborado com base no ambiente, na economia

produtiva e na sociedade saudável, envolvendo uma pedagogia que compreende e valoriza a realidade dos sujeitos do campo.

Para o pesquisador Gadotti (2001, p. 89) “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”. Os princípios referentes à sustentabilidade e à diversidade complementam a Educação do Campo ao indicarem novas relações entre os sujeitos do Campo, a natureza e os demais seres dos ecossistemas; assim considerando a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural.

O desenvolvimento solidário também é uma maneira de organizar o desenvolvimento da produção no campo, um desenvolvimento que considera outros interesses além do lucro, fundamentado em relações solidárias. Analisando a afirmação de MARX (1984), de que o objeto do mundo capitalista é a mercadoria, a economia solidária deve basear sua produção em outra lógica. Mas até o momento apesar de usar moedas próprias ou grupos fechados de circulação das mercadorias, não encontramos experiências relevantes de economia solidária que produzam, a não ser para a troca e a aquisição de lucro.

Apesar das afirmações acima as argumentações da economia solidária, vislumbram a possibilidade deste modelo de produção superar a sociedade capitalista, afastando do método do capital e do lucro. Nas considerações de Singer (2004), os exemplos de trabalhadores que comandam os processos produtivos podem ser modelos de como empregar outro método. Assim por meio da cooperação, produz não mais para o lucro, mas sim para satisfazer o bem-estar dos indivíduos.

Verifica-se a necessidade de uma Educação do Campo para o desenvolvimento de uma suposta economia solidária. Na agricultura a associação com uma pressuposta de economia solidária decorre de um provável compromisso que a agricultura familiar dispõe para viver em uma sociedade mais humanizada, com uma economia que não seja somente com objetivo de lucro. Portanto para o desenvolvimento local sustentável se torna importante o fortalecimento dos agricultores familiares.

3. 2 - Conceito de Agroecologia e suas derivações

Em 1928, Bensin, um agrônomo russo, define Agroecologia pela primeira vez, fazendo referência ao uso dos princípios da ecologia na agricultura. O ecologista e Zoologista Alemão Tischler, após publicar diversos artigos usando a expressão Agroecologia, lança em 1965 o primeiro livro com o título Agroecologia. Tischler analisou as interações de diferentes elementos, como solo, clima, plantas e animais com os agroecossistemas, e os impactos da agricultura no manejo agrícola em todos esses elementos.

A agroecologia tem sido apontada como ciência que propicia bases para um novo paradigma de sustentabilidade do Campo. Segundo argumentações de Pereira (2015), tradicionalmente, as práticas e os saberes agroecológicos foram estimulados pelos sujeitos camponeses e ribeirinhos, indígenas e comunidades tradicionais, através da domesticação das plantas e animais selvagens, melhoramento de sementes e sistemas agroalimentares eficientes.

De acordo com o estudo de Wezel et al (2009), entre as décadas de 1930 e 1960, de forma ainda dispersa, os trabalhos sobre Agroecologia começam a ser publicados entre pesquisadores Italianos, Russos, Ingleses, Alemães e Franceses. Mas somente a partir de 1970 ocorre a expansão das pesquisas e publicações sobre Agroecologia.

Conforme afirmações de Altieri (1989), na década de 1980 o termo agroecossistema passa a ser utilizado com mais frequência no campo científico, e a Agroecologia é concebida enquanto uma moldura conceitual com métodos holísticos para o estudo, desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis. Altieri (2012, p. 105) afirma que “os agroecossistemas são comunidades de plantas e animais interagindo em seu ambiente físico e químico que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana”.

Nas palavras de Guhur e Tonár (2012), nos anos 1980 a agroecologia se difundiu como uma disciplina específica que investigava os agroecossistemas. Outras contribuições foram somadas a essa concepção nas décadas posteriores, dar-lhe sua configuração atual: o ambientalismo, a sociologia, a antropologia, a geografia, o desenvolvimento rural e o estudo de sistemas tradicionais de produção de países da periferia do capitalismo, distinguindo a agroecologia de outros processos considerados semelhantes.

A difusão da Agroecologia não fica limitada somente ao setor acadêmico, a partir de 1990, especialmente nos EUA, América Latina e no Caribe, a Agroecologia passa a

expressar uma nova maneira de entender a agricultura e sua relação com a sociedade. De acordo com Wezel et al (2009), em especial na América Latina e Caribe, a Agroecologia surge como um conjunto de práticas "sustentáveis" ou "ambientalmente responsáveis", apropriadas aos seus sistemas agrícolas, devido às bases das práticas agroecológicas como conservação dos recursos naturais, manejo da fertilidade do solo e conservação da agrobiodiversidade terem sido herdadas dos agroecossistemas tradicionais ameríndios e africano.

A agroecologia como disciplina científica, se difunde a partir de movimentos contra o modelo produtivo calcado na revolução verde, surge principalmente através dos pesquisadores Miguel Altieri e Stephen R. Gliessman. Ela possibilita uma ampla interação entre os conhecimentos e saberes tradicionais dos agricultores, o que não é possível na agricultura convencional moderna. Conforme Schereiner (2016, p. 17) "oriunda dos movimentos sociais populares, dos movimentos ecológicos e das agriculturas alternativas, a agroecologia, que mais recentemente vem ganhando as instituições científicas, está sendo construída como uma ciência".

Segundo Gliessman (2008), a partir dos anos 2000, da análise restrita ao agroecossistema, um novo conceito de Agroecologia passa a encarar o problema da ordem global. Observando a influência dos impérios alimentares no planeta, a Agroecologia passa a ser compreendida como ciência de aplicação dos princípios e conceitos ecológicos para o desenho e manejo sustentável dos sistemas alimentares.

Agroecologia é uma ciência que direciona a transição do processo de agricultura moderna para um processo de agricultura ecológica e sustentável, possibilitando a formação de um agroecossistema sustentável, ao conceder os princípios ecológicos essenciais para pesquisa e tratamento de ecossistemas naturais, que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis. Ainda segundo Gliessman (2008, p. 54) a agroecologia pode ser definida como sendo "a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis".

O conceito agroecologia traz o resgate de experiências de nossos antepassados, como uma condição de ressignificação da relação homem e natureza. Em seu significado amplo representa um instrumento de ação social, político, cultural e econômico, relacionando com diversas áreas do conhecimento. Para Guzmán (2004), a Agroecologia enquanto prática social, está associada a experiências de produção agrícola que valorizam o potencial endógeno do campo, sugerindo alternativas sustentáveis.

Segundo Nunes (2016) a Agroecologia mostra-se como disseminadora de recursos que oportunizando mais inclusão social, produção diversificada, qualidade dos alimentos diferenciada e ambientalmente mais harmoniosa com a natureza. Gliessman (2008) evidencia a Agroecologia como um espaço de conhecimento que associa inúmeras disciplinas que devem colaborar para o desenho e manejo dos agroecossistemas sustentáveis.

Nas considerações de Machado; Machado Filho (2014) a Agroecologia se mostra como uma ciência dialética alicerçada na pesquisa e principalmente nos saberes consagrados pela prática, pois teoria sem prática é inútil tanto quanto prática sem teoria.

A Agroecologia é considerada pelos autores o caminho mais racional para a produção de alimentos limpos. Nas considerações de Sachs (2009), o desenvolvimento de sistemas produtivos similares aos ecossistemas naturais e o uso da biodiversidade em benefício local, são significativos desafios a serem respondidos, na ciência, na economia e na política.

A agroecologia desenvolve-se a partir de uma ideia focada principalmente no desenvolvimento de práticas ou tecnologias para elevar a produtividade e melhorar a renda, para práticas que favorecem a sustentabilidade de todo o sistema. A agroecologia possibilita orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável, de acordo com as potencialidades dos sistemas agrícolas conforme a perspectiva social, econômica e ecológica (ALTIERI, 2004).

Ainda segundo Altieri (2012), o ponto central da agroecologia são os agroecossistemas, a análise de suas características e mecanismos de funcionamento, em todas suas dimensões, o que possibilita ultrapassar a visão unidimensional e fragmentada da ciência agrícola convencional. A inquietação da ciência agroecológica não se limita somente a problemas como pragas e doenças, ou à proteção e recuperação do solo, mas principalmente a busca da eficiência e da resiliência do agrossistema como um todo. Assim, se o motivo dos problemas do sistema for percebido como um desequilíbrio, a maneira para solucionar ele é uma instrução que se pauta através de um conjunto de princípios de preservação e ampliação da biodiversidade dos agroecossistemas, a fim de produzir a estabilidade, a autorregulação e a sustentabilidade.

De acordo com pesquisas Caporal; Costabeber e Paulus (2006), a agroecologia não existe isoladamente, é uma ciência integradora que incorpora conhecimentos de outras ciências bem como saberes populares e tradicionais originários das experiências

de agricultores famíliares de comunidades indígenas e camponesas. Segundo Altieri (2012) a Agroecologia retrata uma abordagem agrícola que incorpora cuidados especiais referentes ao ambiente, bem como aos problemas sociais, destacando além da produção, a sustentabilidade ecológica do sistema de produção.

Nas palavras de Gliessman (2008), a agroecologia identifica o conhecimento local dos camponeses, a sua socialização e a aplicação de acordo com a sustentabilidade, ela trabalha com a concepção de agroecossistemas, método onde os trabalhadores do campo analisam os impactos do manejo e os resultados da produção e dos resíduos de tudo que entra em sua propriedade. Através do entendimento do conceito de agroecossistemas, a reflexão vai além do sentido principal da agricultura convencional, é examinado o conjunto de interações biológicas, físicas, químicas, ecológicas e culturais complexas dos processos que nos possibilita alcançar e sustentar os lucros.

As práticas agroecológicas podem representar uma forma de resistência da agricultura familiar, pois prioriza o processo de exclusão no espaço rural e a homogeneização de paisagens cultivadas provocadas pelo agronegócio e a monocultura. Diante do exposto, Santos et al (2014), salienta que a adoção de práticas agroecológicas possibilita a permanências das famílias no campo, através do manejo sustentável dos solos, a preservação dos recursos naturais, valorização dos conhecimentos locais e a independência comercial dos pequenos agricultores.

Com base na força de trabalho familiar camponesa, sistemas de produção diversificada, distribuição de alimentos e adaptação às condições locais e ligadas a redes regionais de produção, as práticas agroecológicas são consideradas um avanço importante para conquistarmos o desenvolvimento sustentável. Diante da argumentação Altieri (2004, p. 23) afirma que “uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos”.

Conforme afirmações de Caporal (2009), por meio da aplicação dos princípios da Agroecologia é possível estimular transformações consideráveis no meio rural e na agricultura, garantindo maior sustentabilidade socioambiental e econômica para os vários agroecossistemas. Portanto, retrata a agroecologia como uma ciência que relaciona os saberes históricos dos agricultores com os diferentes saberes da ciência, sendo necessário

desenvolver novas abordagens e estratégias de desenvolvimento rural que considerem uma visão transdisciplinar e holística, que reconheça os saberes populares.

Nas palavras de Whitaker e Bezzon (2006), resultados específicos para a resolução de problemas socioambientais podem acontecer com o desenvolvimento da cultura, a partir do trabalho social e da preservação e manejo do ambiente natural por meio da agroecologia. A agroecologia exerce relevante função para transformação do Campo, pois relaciona de maneira contra hegemônica, variadas propostas de produção agrícola e organização do trabalho e da vida.

3. 3 - O agroextrativismo; uma alternativa sustentável

Milhões de famílias brasileiras, principalmente no meio rural, sustentam-se com a coleta e o aproveitamento de produtos da biodiversidade nativa associada à produção da agricultura familiar por meio de práticas e de costumes tradicionais locais, em um modelo de produção denominado agroextrativismo. Para Carrara (2007) o agroextrativismo foi construído entre o ser humano e a natureza, pois nas práticas agroextrativistas existe o respeito do ser humano para com a natureza numa forma de dependência.

O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), juntamente com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) editaram, em 28 de maio de 2009, a Instrução Normativa Conjunta n°17, no âmbito da Lei de Agricultura Orgânica nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003, e do Decreto nº 6.323, de 27 de dezembro de 2007, especificando Agroextrativismo como a

> [...] combinação de atividades extrativas com técnicas de cultivo, criação e beneficiamento; é orientado para diversificação, consórcio de espécies, imitação da estrutura e dos padrões do ambiente natural e uso de técnicas geralmente desenvolvidas a partir dos saberes e das práticas tradicionais, do conhecimento dos ecossistemas e das condições ecológicas regionais. (BRASIL, 2007).

Muitas são as vantagens socioambientais e econômicas com a inserção da Agroecologia e das práticas do Agroextrativismo no processo produtivo do país. Ele pode ser uma excelente alternativa ao agronegócio, pois associa geração de renda e conservação dos biomas, ao utilizar dos diversos ecossistemas como fonte de produção agrícola, direcionando então à exploração sustentável dos bens naturais. É importante fonte de produção de bens para autoconsumo e para a comercialização de excedentes para

comunidades tradicionais e diversos grupos socioeconômico. O agroextrativismo possibilita a conservação da biodiversidade, pois mantém os recursos naturais e o modo de vida das pessoas que a praticam, garantindo renda aos mais vulneráveis (SCHMITZ; MOTA; SILVA JÚNIOR, 2009).

O Agroextrativismo é um importante recurso utilizado no manejo sustentável e produtivo dos ecossistemas, é parte da proposta agroecológica, devendo ser analisado conceitualmente a partir da perspectiva dos Sistemas Agroflorestais Agroecológicos (SAF's), associando-o aos conhecimentos tradicionais populares e os resultados de pesquisas científicas. Os Sistemas Agroflorestais, nas palavras de Paludo; Costabeber (2012, p. 67) "[...] são sistemas de produção agrícola que consorciam espécies florestais (frutíferas e/ou madeireiras) com cultivos agrícolas e em alguns casos também animais, na mesma área e em uma sequência temporal."

O emprego de práticas agroextrativistas permite a inserção produtiva de famílias camponesas através da produção de bens para o consumo interno e para comercialização, melhorando substancialmente seu padrão de vida, e assim influencia na produção agropecuária sustentável vinculada ao aproveitamento consciente da biodiversidade, o que possibilita a conservação dos ecossistemas. apresentando outro papel relevante, o de colaborar com a construção de um projeto socialmente justo para o Campo, influenciando com isso na permanência da população no Campo diminuindo o êxodo para as grandes cidades.

> De forma geral, podemos dizer que o agroextrativismo é um modelo de produção familiar que combina a coleta e o aproveitamento da biodiversidade nativa com a produção agrícola e pecuária. Acontece a partir do uso de tecnologias apropriadas e é focado na subsistência com excedente direcionado para o mercado. Tem sua viabilidade econômica e ambiental associada à diversificação da produção. Representa um modelo efetivo de fixação rural que concilia conservação ambiental com inclusão social e melhoria de qualidade de vida para as comunidades envolvidas e para a população como um todo. (CARRAZZA, 2009, p. 270).

O Brasil é um dos países de maior sociobiodiversidade do planeta, por isso se torna um importante campo para o Agroextrativismo. Os biomas brasileiros apresentam elevados índices de endemismo e biodiversidade que pode ser utilizada para a produção de alimentos, artesanato, dentre muitos outros fins. Porém, estes biomas, com destaque ao Cerrado, constantemente são suprimidos para dar espaço ao Agronegócio, desenvolvido a partir de uma base técnica que tem impactado de forma irreversível a natureza.

Ao se tratar do Agroextrativismo como instrumento para a conservação de biomas Dutra e Souza (2017) afirmam que tem grande relevância a demarcação de reservas extrativistas e unidades de conservação de uso sustentável a fim de garantir a produção de bens agropecuários através do aproveitamento da biodiversidade e do respeito da capacidade de resiliência dos ecossistemas.

O agroextrativismo deve ser sempre considerado de forma holística e integrada, mobilizando os diversos setores da sociedade a fim de solucionar os possíveis desafios para seu fortalecimento.

3. 4 - Trajetória da agroecologia e agroextrativismo no Brasil

Ploeg (2008), afirma que as transformações nos padrões de produção agrária intensificaram os conflitos territoriais nas áreas rurais da América Latina. Os movimentos e as organizações sociais das zonas rurais, no enfrentamento do novo padrão produtivo, aplicam progressivamente a agroecologia como mecanismo de contestação, defesa, reconfiguração e transformação dos espaços camponeses e dos territórios rurais disputados, em um processo chamado “recampesinação”.

Segundo pesquisas de Wezel et al (2009), a partir da década de 1970, a Agroecologia, inicialmente compreendida como enfoque científico de uma agricultura de base ecológica, passa a ser formulada como uma tríade composta por práticas, movimentos sociais e ciência. Também segundo essa tríade Villar et al. (2013) aponta as décadas de 1970 e 1980 como o período em que a Agroecologia, ainda denominada Agricultura Alternativa, inicia uma articulação nacional, através dos Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA), cujos integrantes eram estudantes, pesquisadores e agricultores participantes do MST, CUT e CONTAG.

Analisando o desenvolvimento da Agroecologia no Brasil, também a partir da tríade “movimento, ciência e prática”, enquanto prática, os movimentos sociais e a ciência se preocupam em desenvolver alternativas às monoculturas dependentes de insumos externos como os agrotóxicos e fertilizantes; já a Agroecologia se compromete a desenvolver técnicas ambientalmente adequadas aos cultivos agrícolas.

No Brasil, agricultura de base familiar ainda é pouco valorizada, apesar de esse setor ser o principal responsável pela maior parte da produção de alimentos consumidos pela população. O país apresenta um sistema agrícola voltado principalmente ao modelo

capitalista de produção, sendo consolidado na utilização maciça de insumos, mecanização e melhoramento genético, visando maior rendimento na produtividade.

Diante da perspectiva de a agricultura brasileira ter como base a geração de commodities, pouco se discute sobre produção interna, danos ambientais, esvaziamento do campo e concentração de terra. Segundo Altiere (2004) e Nunes (2016), a partir da Revolução Verde, iniciada na década de 60, e que se mostrou extremamente desigual em termos de distribuição, os problemas mencionados acima aumentaram e tornaram-se mais visíveis, pois o foco era o aumento de produtividade e a promessa de solução das questões sociais do Campo, o que ocasionou diversos problemas sociais e ambientais.

Para Almeida (1999, p. 92-93), a agroecologia se desenvolve como nova proposta de incentivo à sustentabilidade e fortalecimento da agricultura familiar brasileira. Caporal e Petersen (2011) revelam que uma das peculiaridades consideráveis da agroecologia no Brasil é um vínculo com a proteção da agricultura familiar camponesa como base social de práticas sustentáveis de desenvolvimento rural.

> Não é possível a compreensão da constituição do movimento agroecológico no Brasil desvinculado dos impactos, tensões e contradições provocados pela modernização da agricultura em nossa sociedade, assim como das lutas dos povos do campo em busca de alternativas e estratégias de resistência e sobrevivência no campo brasileiro. (SILVA; MIRANDA, 2015, p 3-4).

A construção da base agroecologia brasileira acontece de forma mais sistemática, a partir da articulação das atividades inovadoras das ONGs e movimentos sociais, e a participação de um grupo mais intelectualizado da sociedade brasileira, que se tornaram vanguardistas na oposição à Revolução Verde, permanecendo como referências importantes da agroecologia. Essa afirmação pode ser confirmada com as palavras de Villar et all (2013), que afirma que articulação entre ONGs brasileiras e organizações internacionais viabilizaram a abordagem agroecológica e novos horizontes para o desenvolvimento de metodologias e técnicas agroecológicas inovadoras.

Entre as décadas de 1970 e 1980 muitas ONGs foram criadas no Brasil com atenção à Agricultura Alternativa, que posteriormente se articularam na Rede PTA (Rede Projeto de Tecnologias Alternativas). A Rede PTA buscava apoiar o desenvolvimento rural com base na agricultura alternativa, trabalhava com agricultores organizados em Sindicatos de Trabalhadores Rurais e em associações comunitárias vinculadas às Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a partir de interações com as experiências no Peru e no Chile e a publicação, em 1989 do livro do chileno Miguel Altieri, Agroecologia: As bases científicas da agricultura alternativa, a Rede PTA passou a substituir o termo agricultura alternativa pelo termo Agroecologia. Do vínculo da Rede PTA com organizações latino-americanas, é criado o Consórcio Latino-Americano de Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (CLADES).

A Agroecologia, enquanto movimento social indica sua filiação histórica aos povos do campo e seus movimentos. O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), o MPA Movimento dos Pequenos Agricultores (Movimento dos Pequenos Agricultores), os movimentos sindicais (CONTAG e FETRAF), e muitos outros movimentos e organizações camponesas se dedicam na estruturação da Agroecologia como plano de fortalecimento da agricultura familiar. Conforme Padula et al. (2013), vários eventos importantes ocorrem entre os anos de 1999 e 2002 com o intuito de promover reflexões sobre a construção do conhecimento agroecológico.

Em dezembro de 2002, após ser eleito o presidente Lula, momento de muitas expectativas da sociedade civil, principalmente das organizações do Campo, foi realizado o I Encontro Nacional de Agroecologia (ENA). O encontro envolveu 1.200 pessoas de todo o país, que aprovou uma carta política e decidiu pela criação de uma Articulação Nacional de Agroecologia, com o intuito de formular discussões que refletissem sobre a unidade na diversidade do campo agroecológico. Assim é criada a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), uma rede não governamental, engajada em experiências e ações concretas para impulsionar a Agroecologia, e fortalecer a produção familiar e a construção de soluções sustentáveis de desenvolvimento rural.

No Brasil, em 2003, é criada a Lei 10.831/03, que dispõe sobre a Agricultura Orgânica e dá outras providências. A referida lei deu formalidade às novas perspectivas de produção que vinham surgindo, ligadas principalmente às questões sociais, ecológicas, econômicas e ambientais. Assim foi incorporado ao sistema orgânico de produção, o ecológico, o natural, o biodinâmico, o regenerativo, o agroecológico e a permacultura dentre de outros.

O lançamento do Marco Referencial em Agroecologia pela Embrapa, em 2006, representa um marco importante da Agroecologia no Brasil. Conforme argumentações de Villar et al. (2013), o lançamento do Marco Referencial em Agroecologia colaborou para a elaboração de uma série de programas e projetos de Agroecologia na Embrapa, como o

lançamento da coleção Transição Agroecológica, com publicações de vários pesquisadores brasileiros.

Em 2007, A Marcha das Margaridas, evento organizado pela CONTAG, apresenta à sociedade o documento Terra, Água e Agroecologia e cobram do governo ações estratégicas para a Agroecologia. No mesmo ano, o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), priorizando a Agroecologia, lança a campanha de produção de alimentos saudáveis. Em 2011, novamente a Marcha das Margaridas exige o fortalecimento da Agroecologia e da Agricultura Familiar. Em 2012, organizado pela CONTAG, o Grito da Terra reivindica do governo a Política Nacional de Agroecologia.

Segundo Villar et al. (2013) a reivindicação da Marcha das Margaridas pelo fortalecimento da Agroecologia foi uma ação significativa para dar início à elaboração da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO).

Com a aprovação do Decreto 7.794/2012 (DOU, 21/08/2012) que instituiu a (PNAPO) Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, a Agroecologia adquire espaço na agenda política nacional. A PNAPO foi elaborada de forma participativa a partir de diálogos e reflexões acerca do enfoque agroecológico por representantes de entidades e movimentos sociais e sindicais do campo, como a CONTAG, o MST, o MAB, o MPA, a ABA Agroecologia e a ANA, além de técnicos de inúmeros Ministérios e órgãos públicos federais.

De acordo com pesquisas de Petersen et al. (2013), a PNAPO representa uma extraordinária oportunidade para as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais comprometidos com a proposta agroecológica exercerem pressão política junto aos órgãos competentes, pretendendo que a agroecologia se instaure no âmbito social, político e científico, assim consolidando um outro projeto de desenvolvimento.

3. 5 - Aproveitamento agroextrativista dos frutos do Cerrado

O Cerrado, considerado Hotspot [23] mundial da biodiversidade, apresenta altas taxas de endemismo, estando entre os 10 biomas mais importantes e ameaçados do

[23] Conceito criado pelo ecólogo inglês Norman Myers, em 1988. Representa 34 áreas de relevância ecológica que contam com urgência em termos de políticas públicas para serem conservadas, tendo como critério a seguinte composição: áreas com 1500 espécies endêmicas (aquelas que só existem na região em questão) e que já perderam ¾ de sua vegetação original. Os hotspots de biodiversidade estão identificados pela Conservation International (CI). (AMORIM, 2020, p. 513-514).

planeta. Possui importante diversidade de paisagens e formações vegetais, além de ser considerado o berço das águas das principais bacias hidrográficas brasileiras. Apresenta imensa capacidade de retenção de água no solo e de recarga dos aquíferos, sendo de importância estratégica inestimável para a agricultura, abastecimento da população e geração de energia elétrica.

De acordo com a etnobotânica[24], em muitos casos o conhecimento tradicional sobre o uso das plantas é o único recurso disponível que a população do Campo de países em desenvolvimento tem ao seu alcance. Nas palavras de Borges Filho e Felfili (2003), a disponibilidade dos recursos naturais do Cerrado, associada às necessidades humanas, proporcionam o envolvimento dos sujeitos do Campo as atividades extrativistas e processos de beneficiamento, industrialização e produção de artesanato.

Segundo Almeida et al. (1998), mais de 50 espécies nativas do bioma Cerrado apresentam frutos com grande aceitação pela comunidade local. Esses frutos são uma importante fonte de nutrientes tanto para a população humana quanto para a fauna nativa. Apesar do potencial da exploração extrativista vegetal, os frutos do Cerrado são subutilizados sem um programa eficiente de manejo (SOUZA; FELFILI, 2006).

> As iniciativas de desenvolvimento sustentável junto às comunidades extrativistas trazem benefícios ao ecossistema da região, pois a valorização dos frutos do Cerrado leva à conscientização sobre a necessidade de preservação do bioma. As pessoas carecem de alimentos e de renda para sobreviverem nesse bioma, assim o agroextrativismo é uma estratégia que ajusta - se ao cenário do Cerrado; os produtos que são coletados com manejo correto conseguem conservar o bioma e gerar renda para as pessoas que os coletam. (AMORIM; MACEDO, 2019, p. 4).

O conhecimento tradicional extrativista de frutos do Cerrado é uma importante alternativa na conservação de determinadas áreas no Cerrado, onde as comunidades locais podem colaborar com a manutenção dos recursos naturais, dos quais dependem diretamente." [...] o Cerrado abriga cerca de 5% da biodiversidade do planeta, ainda pouco conhecida e estudada." (CARRAZA, 2009, p. 266).

Diante do exposto o Cerrado pode ser beneficiado com a consolidação de práticas agroecológicas como alternativa ao agronegócio. Portanto o Agroextrativismo é uma alternativa importante para a manutenção de sua biodiversidade.

---

[24] Estudo da relação existente entre o homem e as plantas e o modo como essas plantas são usadas como recursos. De acordo com Caballero (1979), a Etnobotânica surge como o campo interdisciplinar que abrange os estudos e a interpretação do conhecimento, significação cultural, manejo e usos tradicionais dos elementos da flora.

3. 6 - Segurança alimentar: sociobiodiversidade dos frutos do Cerrado

Mesmo sendo um dos maiores produtores de alimentos do mundo, grande parcela da população brasileira ainda sofre com problemas associados à fome e a desnutrição, sem sequer ter acesso à alimentos básicos necessários para a vida cotidiana. A insegurança alimentar não se relaciona somente a fome e a desnutrição, diz respeito também às doenças associadas a má alimentação, obesidade, consumo de alimentos prejudicial à saúde, produção de alimentos prejudicial ao meio ambiente ou às relações econômicas e sociais.

Atualmente existem grande possibilidade de ocorrer uma grave crise alimentar mundial: uma guerra acontece em uma importante produtora de grãos e fertilizantes, dificuldades de abastecimento ainda derivados da pandemia de covid-19, colheitas prejudicadas devido a alterações climáticas, além de uma inflação descontrolada em vários produtos e em muitas partes do planeta. Para que ocorra eficácia das ações, o combate a insegurança alimentar deve envolver todas as políticas de desenvolvimento social, ambiental e de geração de emprego e renda.

O Cerrado, mais conhecido por suas potencialidades agrícolas, possui frutos ainda pouco explorados, que são considerados superalimentos pela diversidade de nutrientes, podendo ser usados para melhorar a segurança nutricional. Os frutos do Cerrado são a sustentação da vida silvestre e fonte de alimentos, sendo de fundamental importância nas dietas alimentares das populações rurais. Os povos indígenas sempre cultivaram e se alimentaram dos frutos nativos do Cerrado, assim, desenvolveram técnicas de aproveitamento desses frutos.

Muitas espécies nativas do bioma Cerrado, em função de suas características específicas, formas variadas, cores atrativas e sabores peculiares apresentam alto potencial de exploração econômica. Seus frutos são fonte de nutrientes, ricos em compostos bioativos, entre estes estão a fibra dietética solúvel e insolúvel, proteínas, carboidratos, lipídios, carotenoides, fenólicos totais, minerais e vitaminas.

A conservação, manutenção e o plantio de frutíferas do Cerrado contribuem consideravelmente para preservação animal e vegetal. Uma alternativa viável é a introdução das frutas nativas na alimentação, assim, mantendo as árvores frutíferas em pé. Nas palavras de Souza e Naves (2016), o cultivo em áreas reflorestadas,

implementação de pomares com plantas nativas, produção e distribuição de mudas, recuperação da vegetação degradada e plantio em áreas legalmente protegidas, são ações que garantem a manutenção da vegetação do Cerrado.

Enquanto o agronegócio avança suas fronteiras, ainda são pouco conhecidas as iniciativas voltadas para o desenvolvimento sustentável do Cerrado a partir do aproveitamento dos produtos oriundos da sua grande sociobiodiversidade através da atividade agroextrativista das comunidades locais.

O cultivo dos frutos do Cerrado gera renda para pequenos e médios produtores, oportunizando o retardamento do desmatamento (LAND et al., 2017). Conforme Oliveira et al (2008), o plantio de frutos do Cerrado não exige revolvimento intensivo do solo e, com seu crescimento, o solo fica protegido de impactos de gotas de chuva, erosão hídrica e eólica; ademais, viabiliza consórcio com outras culturas contribuindo para melhor aproveitamento do solo, sem grande alteração da biodiversidade. Para Bispo (2014), inúmeras áreas do Cerrado complementam à atividade agrícola com atividades extrativistas, auxiliando a manutenção de diversas famílias no campo e possibilitando incremento na renda.

A Cúpula Mundial de Alimentação define segurança alimentar e nutricional como "a garantia, a todos, de condições de acesso a alimentos básicos de qualidade em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo, assim, para uma existência digna em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana" (BRASIL, 2007).

A segurança alimentar com sustentabilidade demanda o acesso a todos os alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente e de modo permanente para toda população. É preciso produzir volume de alimentos suficientes para o consumo diário, adotando processos produtivos que sejam duráveis e livres de contaminantes, que não degradem os recursos naturais, assegurando a produção de alimentos que contribuam para melhoria das condições de saúde da população. A agricultura de base ecológica realizada pelas unidades familiares de produção, se mostra como uma alternativa viável capaz de atender a estes objetivos.

Considerando apenas os usos alimentares, as espécies de sementes e frutos maiscoletadas e conhecidas no Cerrado são: araticum. bruto ou marolo (*Annonacrassifolia*); bacupari (*Salazóncrassifolia*); bacuri ou castanha-de-burro

(*Platoniainsignis*);banana-da-terra (*Musa paradisiaca*); baru (*Dipteryxalata*); pitanga-do-cerrado (*Eugenia calycina*); babaçu (*Attaleaspeciose*); buriti (*Mauritia flexuosa*); cajá, cajazeira ou taperebá (*Spondiasmombin*); cagaita (*Eugenia dysenterica*); cajuí ou cajuzinho-do-Cerrado (*Anacardiumcorymbosum; Anacardiumhumile*); coco-indaiá (*Attaleageraensis*); coquinho-azedo (*Butiacapitate*); guariroba (*Syagrusoleracea*); jatobá-do-Cerrado (*Hymenaeastilbocarpa*); mangaba (*Hancorniaspeciosa*); murici (*Byrsonimacoccolobifolia*); pequi (*Caryocar brasiliense*); pimenta-de-bode (*Capsicumchinense "Adjuma"*); e pitanga-do-cerrado (*Eugenia calycina*), entre outros. Na maioria das vezes, estes produtos são consumidos na forma de geleias, molhos, cremes, licores, conservas e farinhas.

As plantas do Cerrado se adaptam a peculiares condições ambientais; períodos extensos de seca ou de alta precipitação, solos pobres, grande ocorrência de incêndios e alta incidência de radiação UV, o que exige que as plantas utilizem mecanismos de defesa para se protegerem de agentes físicos, químicos e biológicos, em seu processo evolutivo. Diante disso, pode-se associar a presença de compostos bioativos em frutos do Cerrado (REIS; SCHMIELE, 2019). Apresentando elevada atividade antioxidante, os compostos fenólicos são os compostos bioativos mais presentes nesses frutos. (SCHIASSI et al., 2018).

Conforme Videla et al (2013), devido aos benefícios que o Bioma Cerrado proporciona, as características nutricionais de seus frutos têm ocasionado diversas pesquisas. Segundo Silva et al. (2019) os frutos do Cerrado apresentam compostos bioativos e alto valor nutricional. Rosa (2013) afirma que estes frutos são fonte de vitaminas A, C e E, e substâncias fenólicas. Nas palavras de Neves (2012), os compostos bioativos podem reduzir ou prevenir alguns tipos de doenças.

Segundo Ribeiro et al (2008) e Diniz et al (2013), a valorização comercial dos produtos agroextrativistas do Cerrado pode influenciar positivamente na conservação da sociobiodiversidade, fortalecimento da agricultura familiar e alternativas de geração de renda nas zonas rurais.

Conforme esclarece Guéneau (2017), produtos tradicionais da biodiversidade do bioma Cerrado já estão introduzidos nos circuitos gastronômicos brasileiros, especificamente no pólo de alta gastronomia de Brasília. Frutos como o Pequi, baru e babaçu aparecem entre os alimentos tradicionais do Cerrado mais utilizados em receitas

sofisticadas pelo grupo chefs da capital federal que impulsionam o fortalecimento da relação gastronomia e a região de Cerrado.

3. 7 - Construção de práticas educacionais agroecológicas no Brasil

No Brasil, assim como a Agroecologia, a Educação do Campo também demonstra sua filiação histórica aos povos do Campo e seus movimentos. Sousa (2015) afirma que nos últimos anos, por intermédio de suas organizações e movimentos sociais, os agricultores familiares camponeses, têm construído em todo o mundo métodos de lutas e resistências contra essa concepção hegemônica de disseminação do conhecimento de novas tecnologias, como sementes melhoradas, fertilizantes químicos e agrotóxicos.

A partir da resistência agricultores familiares têm experimentado e colocado em prática vários projetos de educação, pesquisa e extensão fundamentados nos conceitos da agroecologia e preceitos da Educação do Campo. Nas palavras de Caporal, Costabeber, Paulus (2006), a construção do conhecimento agroecológico perpassa a luta por autonomia e a compreensão da realidade social, a relação pedagógica de ensino-aprendizagem, e o seu compromisso com a transformação social.

Ainda conforme Caporal, Costabeber, Paulus (2006), a agroecologia é retratada como uma possibilidade ao sistema agroalimentar hegemônico capitalista, ao compartilhar conhecimentos, saberes, práticas e consequentemente inúmeros valores que propiciam o desenvolvimento do espaço e formas sustentáveis de vida, através de teorias conhecidas em sala de aula e praticadas no campo, incentivando os educandos e educandas no sentido de recomendar mudanças ao sujeito do Campo.

Em oposição ao agronegócio, práticas agroecológicas vêm sendo apontadas como uma ferramenta importante na criação de outra proposta de desenvolvimento para o movimento da Educação do Campo. Exemplo disso é o PRONERA, que tem a agroecologia como matriz técnico-científica inovadora e experiências de formação no ensino superior, o Programa Residência Agrária e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que assumem a agroecologia como eixo orientador de suas propostas educativas.

Dezenas de cursos de ensino médio profissionalizante em Agroecologia e cursos de graduação e pós-graduação validados dos pelo Ministério da Educação foram criados a partir de 2002. Como afirmam Villar et al (2013), a partir de 2007, através de parcerias

entre o CNPq, o MDA e o MDS são percebidos a construção de 41 editais de pesquisa em interface com extensão voltados para a Agroecologia.

Ainda segundo Villar et al (2013), a partir de 2010, são lançados pelo MEC projetos de extensão que contemplam linhas de Agroecologia, e passa a apoiar a implantação e consolidação de núcleos de estudo em Agroecologia não apenas nas universidades, mas também em escolas técnicas e institutos federais. Assim a Agroecologia se fortalece nas Universidades brasileiras e Institutos Federais.

Segundo Molina et al (2014), a capacitação em cursos com enfoque agroecológico e Educação do Campo, ganhou notoriedade entre as instituições de ensino profissional e universitário através do auxílio do Pronera/Incra. Esse processo se intensifica em locais onde as dinâmicas de assentamentos rurais estavam relacionadas a instituições de ensino e grupos de professores. Inúmeros cursos foram elaborados com destaque em Agroecologia, como os de Agronomia, Residência Agrária, Agrofloresta, Agropecuária, Cooperativismo e Agroindústria.

De acordo com estudo de Marinho (2016), a promoção de análises coletivas a respeito dos limites do ensino tecnicista, principalmente de Ciências Agrárias, foi uma das aprendizagens no processo de construção dos cursos em Agroecologia com ênfase na Educação do Campo, propiciando alterações em currículos e até mesmo em estruturas gerais das instituições de ensino, como a implantação de um campus do Instituto Federal voltado exclusivamente às propostas de ensino da Agroecologia e Educação do Campo.

A partir da análise sobre agroecologia, é possível dizer que, no Brasil, o enfoque agroecológico e a Educação do Campo têm a mesma base social de construção inicial, ou seja, a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais.

3. 8 - A agroecologia como alternativa pedagógica para a Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo

A partir da oferta de cursos oriundos de projetos apresentados ao Pronera/Incra e encampados por grupo de professores, técnicos e movimentos sociais em várias regiões do país, inicia-se a formação em Agroecologia com enfoque na Educação do Campo nas universidades e Institutos Federais. Barbosa (2016) sustenta que no campo educativo a Agroecologia se estabelece como concepção, método e projeto político.

São exemplos da Agroecologia no âmbito da educação formal, as realizações das Escolas de Ensino Médio do Campo ligadas à luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a consolidação da Política Nacional de Educação do Campo. Nessas escolas a agroecologia se estabelece como matriz curricular, tornando-se espaços produtivos para a aprendizagem das práticas agroecológicas.

> [...] a Educação do Campo constitui um projeto de transformação cultural e formação do sujeito histórico do campo, e a Pedagogia Camponesa Agroecológica, sua práxis política. A agroecologia emerge como uma necessidade histórica e ganha forma, se nutre e se fundamenta a partir da resistência histórica, das memórias coletivas, que primam por imprimir o seu legado de luta, aprendida e apreendida na vivência cotidiana dos signos da cosmovisão, no ethos identitário com o campo e no diálogo permanente com uma teoria crítica posicionada. (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 17)

De acordo com Mccune; Reardon; Rosset (2014), quando movimentos e organizações sociais constroem "escolas camponesas de agroecologia", não são escolas que ofertam apenas "anos escolares" ou simplesmente orientam seus educandos; são espaços onde os sujeitos do campo, em períodos relativamente curtos, compartilham conhecimento.

Conforme Drebes e Wizniewski (2015) o jovem é parte fundamental no processo de transição agroecológica e de desenvolvimento sustentável ao se tornar protagonista do processo de mudança e desenvolvimento, fortalecendo suas relações com seu espaço de vivência. Assim, "agroecologicamente formados, os jovens rurais protagonizarão o processo de transição agroecológica, iniciando pela diversificação produtiva das propriedades rurais." (DREBES e WIZNIEWSKY, 2015, p. 31).

Ainda segundo Drebes e Wizniewski (2015, p. 31), "essa formação agroecológica poderá influenciar na ampliação das possibilidades de permanência dos jovens, garantindo a reprodução social das propriedades de suas famílias através da concretização do processo sucessório." Portanto que mais merece atenção em sua pesquisa é a contribuição da Agroecologia como ferramenta que assegura a permanência dos jovens no campo em curto e longo prazo.

A Educação do Campo e a agroecologia, contribuem para uma produção sem agrotóxicos com a utilização de práticas que auxiliam na preservação e restauração da natureza, possibilitando uma produção agrícola integrada aos ecossistemas, proporcionando assim uma melhor qualidade de vida aos sujeitos tanto do campo como da cidade.

> Com efeito, partindo da análise das bases teóricas da Agroecologia e da Educação do Campo, podemos aferir que os princípios tanto de uma como da outra correspondem à mesma matriz social, ou seja, projetos esses que se transformam em campos de conhecimentos que têm em comum a luta pela terra, o enfretamento do agronegócio, protagonismo dos movimentos sociais, outra concepção sobre desenvolvimento, sobre educação, sobre campo e principalmente de sociedade. (KUSNIEWSKI, 2018, p. 54)

A agroecologia foi introduzida como modelo produtivo pela Educação do Campo, não apenas por esse modo de produção ter originado no campesinato, mas também porque atualmente representa um pilar primordial do enfrentamento necessário à lógica de produção da agricultura capitalista, geradora do agronegócio. Por meio das práticas agroecológicas é possível obtenção de um padrão de desenvolvimento que resulta em um ambiente sustentável. (CAMPOS, 2014).

Levando-se em consideração as especificidades da região, práticas pedagógicas agroecológicas podem se tornar uma ferramenta efetiva para a transformação social em escolas do campo. Rossi (2015) pontua princípios através da Agroecologia que resgatam: saberes, conhecimento e experiências dos seus sujeitos associando a concepção da Educação Integral. Propostas temáticas de medidas agroecológicas na Educação do Campo comprovam que a escola não pode desconsiderar que necessita colaborar para a transformação dos sujeitos e realidades do Campo. (LINDEMANN, 2010).

Ribeiro et al (2007) afirma que a Agroecologia precisa ser entendida como uma ciência que incorpora diversas outras áreas do conhecimento, com o objetivo de interpretar, estudar e interferir em processos sociais, políticos, econômicos, culturais, organizacionais, ecológicos e ambientais.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento deve gerar retorno social, a perspectiva de criação de espaços multiplicadores de fundamentos agroecológicos e as experiências direcionadas aos agricultores a partir da prática da Agroecologia tem impacto expressivo na esfera produtiva, ecológica, social, econômica e política. (PONTES, et al, 2017).

Para Sousa (2017), a negação do modelo sustentado no agronegócio e a defesa de uma nova proposta de desenvolvimento rural são componentes da proximidade político-filosófica entre agroecologia e Educação do Campo. A busca por transformações estruturais no Campo, como o projeto da reforma agrária, também são aspectos comuns da agroecologia e Educação do Campo, ambos com postura contra-hegemônica, levando

em consideração o modo de produção agroindustrial e do conhecimento vigente atualmente em nossa sociedade.

> [...] os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia correspondem à mesma matriz histórica social, constituindo esses movimentos dois campos de conhecimentos que têm em comum a luta pela terra e pela vida; o enfrentamento do agronegócio; o protagonismo das organizações e movimentos sociais e sindicais; outra concepção de educação; e a afirmação do projeto de desenvolvimento de campo com ênfase na agricultura familiar e na agroecologia popular. (SILVA; MIRANDA, 2015, p. 13).

A prática agroecológica, indica a necessidade da construção e disseminação de novos conhecimentos para a formação dos sujeitos do Campo em todas as dimensões, entre as quais, uma nova relação entre o homem e a natureza, na busca da sustentabilidade socioambiental e econômica dos estabelecimentos rurais. Neste sentido, a Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo passa a assumir um papel de destaque na adoção de práticas agroecológicas, e seus processos educativos serão estratégicos na difusão e consolidação de inúmeras possibilidades de aprendizagem com o objetivo de garantir o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens.

A agroecologia releva os conhecimentos acumulados pelos agricultores na orientação, organização e gestão dos sistemas produtivos, se preocupa também com a adequação e compatibilidade da agricultura a cada realidade ecológica local. Altiere (2004) afirma que devido ao fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento e suas limitações, surge à necessidade de discutir sobre formas alternativas de desenvolvimento. Assim, a Agroecologia vinculada a Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo são compreendidas como alternativas que propicia aos sujeitos do campo alguns de seus direitos que por muito tempo foram omitidos às populações do campo.

> Durante décadas, a agricultura convencional tem negado a natureza, sendo a agroecologia, por sua vez, a afirmação da vida, por isso é a negação da negação. O mesmo se pode dizer da educação no espaço agrário, pois as elites sempre negaram o campo como um local de vida e, agora, por meio da educação do campo, essa visão é negada e, mais do que nunca, o campo é afirmado como local de saber, cultura, vida e trabalho (ROSSI, 2015, p. 172).

Analisando os princípios da agroecologia, ressaltamos sua relação com a Educação do Campo, pois a concepção de ambas considera o conhecimento dos sujeitos do Campo, que deve ser a base para uma ação transformadora e emancipadora destes povos.

> A sinergia entre cultura e ciência em processos locais de inovação agroecológica dinamiza a produção de conhecimentos necessários para que as agriculturas evoluam fundamentadas na otimização das potencialidades

> ecológicas locais e na convivência com suas limitações. Por intermédio de procedimentos metodológicos que colocam a sabedoria popular e o saber acadêmico em uma relação de complementaridade, a Agroecologia permite que as famílias e comunidades rurais se apropriem de conhecimentos que dificilmente teriam condições de construir sem o aporte do método científico. Dessa forma, elas aumentam os seus horizontes de possibilidades para gerirem autonomamente os recursos que têm à disposição para aprimorar seus meios de vida, entre eles a criatividade coletiva (PETERSEN, 2007. p. 9).

A agroecologia surge como possibilidade ambientalmente mais equilibrada e socialmente mais justa, constituindo-se, portanto, como umas das alternativas de abordagem curricular a ser analisada nas escolas do Campo. A Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo pode oferecer inúmeras contribuições numa perspectiva agroecológica, pois se apresenta como um espaço privilegiado de reflexão e análise da realidade concreta.

A intenção da Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo e da Agroecologia é romper com modelos tradicionais, garantindo princípios do protagonismo das famílias camponesas como pesquisadoras de suas experiências e produtoras de conhecimentos, que solicitam possibilidades que considerem a realidade e a cultura dos sujeitos do campo.

3. 9 - O Cerrado: um bioma a ser preservado

Conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o bioma Cerrado representa o segundo maior bioma do país em área, ocupa a porção central do País, fazendo limite com todos os demais biomas, exceto o Pampa. Pode ser encontrado em 11 dos 27 Unidades da Federação, incluindo o Distrito Federal.

Como escreve Aguiar et al (2015, p. 33), na comparação do Cerrado com formações equivalentes dos continentes africano, asiático e australiano, o Cerrado apresenta diversidade biológica muito mais rica. Possui 13.140 espécies de plantas, que abrangem ervas, arbustos, árvores e cipós, com densidade que chegam a alcançar 450 espécies por hectare, evidenciando aproximadamente 4,8% das espécies vegetais do planeta ou 36,9% das espécies da flora brasileira.

O Cerrado possui mais de 6 mil espécies de árvores, com formações florestais e campestres, sendo a savana a representação mais expressiva. Conta com 800 espécies de aves e um alto percentual de insetos, sendo que aproximadamente 50% das abelhas são espécies endêmicas. Nas palavras de Bustamante (2015), o Cerrado representa uma

“floresta de cabeça para baixo", sendo fundamental para oito das doze bacias hidrográficas brasileiras, seu desmatamento pode significar "fechar a torneira da água". Lima (2011), destaca que o Cerrado exerce papel crucial no processo de captação e distribuição das águas para oito das 12 regiões hidrográficas brasileiras, sendo primordial, sobretudo, para os rios São Francisco, Tocantins-Araguaia, Paraguai e Parnaíba.

Até a primeira metade do século passado os sistemas produtivos não chegavam a causar alterações significativas nos ecossistemas nativos do Cerrado. Porém na última metade do século com a agricultura de precisão, alicerçada no discurso da revolução verde e a demanda da população crescimento demandava por mais alimentos, a degradação no bioma se torna mais acentuada. Com a introdução da tecnologia para produção agrícola em larga escala, o Cerrado passa a ser vislumbrado como o celeiro mundial de alimentos.

De acordo com Alves (2014), a produção em larga escala, o uso de insumos químicos e a correção da acidez e deficiências nutricionais do solo, vem ocasionando impactos socioambientais irreparáveis ao Cerrado; como a contaminação de cursos d’água e da água subterrânea, o desmatamento da vegetação nativa, a extinção de diversas espécies da fauna e a espoliação das comunidades tradicionais, o que resulta a extinção de conhecimentos construídos historicamente. Isto posto Barbosa (2014) salienta que o Bioma Cerrado

> [...] é um ambiente que depende de vários elementos. Isso significa que já chegou em seu clímax evolutivo. Ou seja, uma vez degradado não vai mais se recuperar na plenitude de sua biodiversidade. Por isso é que falamos que o Cerrado é uma matriz ambiental que já se encontra em vias de extinção. (BARBOSA, 2014, p. 2).

Mesmo com grande biodiversidade, não existe legislação que assegure mecanismos para preservação do Cerrado, pois este não faz parte dos biomas considerados patrimônio nacional, como exposto no parágrafo 4º do artigo 225 da Constituição Federal

> A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a 16 preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais (BRASIL, 1998).

Como esclarece Barbosa (2014) a educação escolar desempenha papel importante na preservação do Cerrado

> Nós, como educadores, deveríamos pensar nisso – e eu penso: talvez ainda seja tempo de salvar o que ainda resta, mas se não dermos uma guinada muito

> violenta não terá como fazer mais nada. É preciso haver real mudança de hábitos e mudar a forma de observar os bens patrimoniais do planeta e da nossa região. A água tinha de ser uma questão de segurança nacional. A vegetação nativa, da mesma forma. Os bens naturais teriam de ser tratados assim também, porque deles depende o bem-estar das futuras gerações. Mas isso só se consegue com investimento muito alto em educação, mudando mentalidade de educadores. As escolas têm de trabalhar a consciência e não apenas o conhecimento. Uma coisa é conhecer o problema; outra é ter consciência do problema. A consciência exige um passo a mais. Exige atitude revolucionária e radical. Ou mudamos radicalmente ou plantaremos um futuro cada vez pior para as gerações que virão.

A preservação do Cerrado é imprescindível devido à importância de seus serviços ambientais: sua vegetação é um enorme sumidouro de carbono, o desmatamento do bioma ocasiona um desequilíbrio, agravando o efeito estufa; é berço da maior parte das nascentes da porção oriental da América do Sul; o empobrecimento de seus solos acarretará a diminuição da produtividade agrícola do país.

É fundamental para a preservação do Cerrado a aplicação de novos modelos econômicos e políticos que possam incorporar estratégias de uso do bioma a partir do conhecimento científico, de projetos de educação e sensibilização junto à população, da garantia de proteção formal eficaz de espécies e ecossistemas e a reconhecimento dos recursos naturais e serviços ambientais do bioma.

4. PROJETOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA LUTA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PELA ESTRUTURAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A discussão sobre Educação Integral no cenário Brasileiro é considerada contemporânea, pode parecer uma inovação educacional, pois a ampliação do dia letivo ainda é recurso insuficiente em nossa organização escolar, porém Gallo (1995), Cavaliere e Coelho (2002) e Moll (2012), indicam sua gênese nas experiências de educação efetivadas pelos jesuítas. Moura (2014) afirma que apesar das experiências de educação/escola de tempo integral, retroceder às práticas educativas do período colonial, refere-se a um passado educacional longínquo, embora tal prática não mostre ter sido menos incomum à maior parte da população do que o fora a própria educação até o início do século XX.

Para o estudo da Educação Integral no Brasil, estabelecemos o período final do Século XIX e século XX, período de importantes transformações sociais, onde o descaso para com a escola pública e seu vínculo aos interesses econômicos e sociais fez com que, a partir da década de 20, diferentes correntes políticas ideológicas e intelectuais brasileiros se manifestassem e reivindicassem por melhoria na escola primária indicada aos filhos da classe trabalhadora. Seus ideais eram justificados pela necessidade de adequação as transformações decorrentes do processo de industrialização, como as desigualdades sociais, os novos meios de trabalho, costumes e pensamentos.

Conforme Cavalieri (2010a), na década de 30, a corrente Integralista, embasada nos princípios de Plínio Salgado e calcada no militarismo, fundamentava-se no rigor da disciplina voltada aos valores cívicos e morais da política conservadora a partir da concepção de Educação Integral para o homem integral. Portanto é possível identificar uma concepção de Educação Integral pautada num movimento de ordem civilizacional baseado na tríade Deus, Pátria e Família, assim a educação “não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos.” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

De acordo com análises de Coelho (2009), a Educação Integral defendida pelos integralistas enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, o que torna possível identificar essa concepção como político-conservadora. Diante do exposto a

Educação Integral na concepção integralista apresentavam-se por uma educação a serviço do Estado integral numa visão doutrinária de caráter fortemente religioso.

Segundo Ribeiro (2017), também na década de 30 os anarquistas se mostraram contrários à proposta integralista, pois defendiam uma educação que além da formação física e intelectual, desenvolvesse a supremacia da liberdade humana caracterizando desta forma a noção político emancipadora. A teoria anarquista via na educação a formação de um homem crítico e emancipado sem distinção de qualquer forma, portanto um ensino integral.

> A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (CAVALIERE, 2010a, p. 249).

A corrente Liberal defendia uma nova escola justificada pelas inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Pretendia o desenvolvimento cultural e social do aluno por meio da ampliação do horário escolar e de experiências baseadas na realidade e às práticas cotidianas. Gonçalves (2006) explica que a corrente em destaque, teve Anísio Teixeira como articulador e pregador de um novo modelo educacional e percussor do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932 revogando a atual conjuntura educacional que se mostrava deficiente de qualidade.

Anísio Teixeira defendia que para vencer a discriminação social fora da escola era preciso vencê-la dentro da escola; acreditava no papel transformador e emancipador da escola pública, onde o homem brasileiro formado na escola seria o construtor de um novo Brasil. A educação ofertada deveria ser uma formação integral, a fim de preparar o cidadão para combater a discriminação social tão presente na sociedade.

> No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. (COELHO, 2009, p.88).

Segundo Leite; Carvalho; Valadares (2010), além de grande educador, Anísio Teixeira, colocou em prática as concepções teóricas da Escola Nova, baseadas nos ideais de Dewey, em escolas modelo, de Educação Integral em Tempo Integral, fundamentada nos princípios conceituais do escolanovismo. Anísio salientava que a escola ao invés de instruir, seria responsável por educar, formar homens livres e ensinar a viver com mais inteligência e mais tolerância.

Anísio Teixeira desejava e idealizada uma escola fundada em um ideal de educação que garanta o desenvolvimento do ser humano em diversos aspectos físicos, psicológicos, éticos, sociais e assegure a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todos os estudantes à escola, especialmente os das classes populares. Diante do exposto, além de terem seu tempo estendido, as escolas teriam

> [...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p.78-84).

Conforme pesquisas de Paro et al. (1988) ao mencionar o tempo integral escolar no contexto da educação brasileira, evidencia que as propostas de escolarização em tempo integral eram exclusivas as classes de nível socioeconômico mais elevado, acontecendo em internatos e semi-internatos onde as famílias mais abastadas enviavam seus filhos, para que pudessem adquirir uma educação mais eficiente. A proposta de tempo integral na atualidade parte do poder público e destina-se aos estudantes das camadas populares, dependendo de seu contexto sociopolítico para aprimorar a qualidade da educação.

A proposta da Educação Integral é legalmente instituída, pois é defendida na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205º e no Artigo 53° Capítulo IV; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990; e na LDBEN no Artigo 2° do Título II da Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Em 2001 o Plano Nacional da Educação apresenta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias. No ano de 2007, através do Ministério da Educação, é lançada por meio do Programa de desenvolvimento da Educação (PDE), a meta “Compromisso Todos pela Educação” a ser executado pelo Programa Mais Educação o qual tinha entre seus propósitos fundamentais a expansão de matrículas em tempo integral.

O Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, definiu na organização da SEB (Secretaria de Educação Básica) a configuração da Diretoria de Currículos e Educação Integral. A Diretoria ficou responsável pela gestão das ações de Educação Integral, buscando solucionar as possíveis e indesejadas dicotomias currículo/ações complementares e turno/contraturno.

Em 2014 destacamos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), projeto de lei que surgiu da sociedade civil organizada após conferências regionais, estaduais e nacional, e busca orientar as políticas de educação brasileiras para os próximos dez anos. A meta 6 do PNE aborda especificamente a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e estipula que "A educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% de matrículas da Educação Básica".

Através da Portaria MEC nº 1.144/2016 e da Resolução FNDE nº 5/2016, é instituído o Programa Novo mais educação que além de manter os objetivos do PME, reforça a valorização da proficiência em Língua portuguesa e em Matemática. Embora os projetos de Educação Integral e de tempo integral no Brasil pautaram-se na filosofia de Dewey e nas ideias de seu discípulo brasileiro Anísio Teixeira, nem todas as experiências de Educação Integral empregaram uma educação direcionada ao desenvolvimento humano, social, cultural e político do aluno.

4.1 - Educação Integral em Tempo Integral: educação para formação de novos sujeitos sociais

Muitas são as concepções em torno da Educação Integral no Brasil, todas revestidas de acordo com os interesses políticos de cada época. Estudos realizados por Cavalieri (2007) apresentam quatro concepções de escolas de tempo integral no Brasil: a assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. A assistencialista, parte da perspectiva de uma escola que visa prioritariamente o atendimento direcionado ao público pertencente a camadas populares marginalizadas. A autoritária, assim como a assistencialista supõe que manter o aluno no ambiente escolar por um tempo ampliado previne sua entrada no mundo do crime e a exploração infantil, promove a formação do homem para o trabalho, através de atividades direcionadas, rigor e disciplina. Para a democrática a jornada ampliada é uma oportunidade de emancipação dos indivíduos, o

tempo seria determinante para o êxito no desenvolvimento da aprendizagem e habilidades. Já a multissetorial não configura unicamente o tempo ampliado como determinante da aprendizagem, sendo importantes outras parcerias e outros espaços educativos.

Portanto é possível notar as disparidades que se encontram nessas visões, o que acarreta debates e críticas entre educadores e pesquisadores, pois ao longo da história, as experiências de educação integral no Brasil têm apresentado uma forte característica assistencialista, buscando atender as comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas.

A Educação em Tempo Integral procura facilitar a construção não só do conhecimento cognitivo, mas a aquisição de valores essenciais ao ser humano, visando não só a permanência das crianças na escola em tempo relógio, mas a utilização dos espaços com sabedoria.

O principal objetivo da Educação Integral é garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, oportunizando múltiplas possibilidades de aprendizagem através da ampliação do tempo e do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, entre outros. Na elaboração da política pública de Educação Integral no Brasil, observamos um embaraço conceitual entre ampliação da jornada escolar e Educação Integral na construção de projetos pedagógicos, na perspectiva de que a Educação Integral é somente a ampliação da jornada escolar.

> É preciso que a educação integral seja afirmada como um direito em termos de acesso e garantida por meio da legislação. No entanto, em termos de política pública e de projeto de educação, o simples estabelecimento da ampliação do tempo escolar não garante uma educação integral do ponto de vista da formação integral do ser humano. (PARENTE, 2017, p 451).

A discussão da Educação Integral requer analisar os vínculos e possibilidades entre ampliação da jornada escolar e ampliação de oportunidades educativas, na perspectiva da defesa dos direitos à educação de qualidade; pois a ampliação da jornada escolar deve refletir a ampliação desse direito com qualidade. É importante levar em conta a diferença e a aproximação entre os conceitos de Educação Integral e escola de tempo integral, a partir das reflexões de Cavaliere e Moll.

De acordo com Moll (2010), em seu sentido restrito a escola de tempo integral, refere-se à organização escolar onde o período de permanência dos educandos se amplia para além do turno escolar; em sentido amplo abrange as reflexões da Educação Integral,

que considera as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros, onde o tempo escolar é significante tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Ainda conforme estudos de Moll et al (2012) a ampliação do tempo escolar não significa obrigatoriamente que na prática esteja acontecendo a Educação Integral, evidencia também a importância do cuidado em trabalhar uma Educação Integral que possibilita a formação e o desenvolvimento humano mais completo e múltiplo possível, sem desconsiderar a base do currículo.

> A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (SILVA, 2018, p. 50-51).

Conforme Cavaliere (2010) a Educação Integral é uma ação educacional que envolve várias e integrantes dimensões da formação dos indivíduos. Vinculada à educação não-intencional, refere-se aos processos socializadores e formadores amplos, praticados por intermédio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma consequência necessária do convívio entre adultos e crianças. Quando relacionada à educação escolar, evidencia o sentido de conexão entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Para Guará (2006) a integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado, ou seja, a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Em uma Educação Integral “cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneíza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo”. (MOLL, 2009, p.31). A Educação Integral recomenda uma aprendizagem que assegure ao aluno superar a linearidade e a fragmentação do ensino formal, pois compreende conhecimentos do cotidiano do estudante, conhecimentos científicos, destacando também aspectos artísticos, tecnológicos, natureza/meio ambiente, estéticos, musicais e sociais. Portanto a escola em

tempo integral oportuniza melhor desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivos, corporais e intelectuais.

As atividades pedagógicas da Educação Integral não podem desconsiderar a realidade dos sujeitos do campo, suas especificidades ambientais e étnicas, devendo fundamentar seus eixos nas dimensões terra, cultura e trabalho. "Concebe-se educação integral como a possibilidade de formação integral do sujeito nos seus mais diferentes aspectos: físico, cognitivo, emocional, afetivo, social, cultural, político, entre outros". (PARENTE, 2017, p. 452).

Arroyo (2012) defende a Educação Integral a partir da elevação da consciência política, onde Estado e governantes devem garantir mais tempo de formação e articulação dos tempos-espaços de socialização. O autor alerta sobre os riscos de uma Educação Integral sem qualidade, ao salientar que "[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação". (ARROYO, 2012, p. 33).

A Educação Integral é resultado das contribuições que a participação dos professores, dos estudantes e das comunidades podem influenciar na ampliação dos tempos e espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009), "[...] isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens" (BRASIL, 2010b, p. 1).

Segundo Santana (2017), para que a Educação Integral em Tempo Integral consiga alcançar os benefícios esperados, é necessário um envolvimento dos alunos e de seus pais/responsáveis nas decisões da sua implementação, sendo convincente que participem da configuração das atividades socioeducacionais.

4. 2 - O conceito de escolas de Tempo Integral: visão dos jesuítas

No período entre 1549 e 1757, os Jesuíta [25] foram os responsáveis por cristianização dos índios, assim como a organização escolar e toda forma de educação formal brasileira. Segundo Giolo (2012), no período colonial os Colégios Jesuítas eram

[25] Criada por Inácio de Loyola, ex-militar espanhol, em Paris (1534), essa ordem religiosa alcançou uma das mais notáveis expressões na luta pela restauração do Catolicismo e pela cristianização dos povos submetidos à expansão ultramarina europeia.

de tempo integral, exclusivamente colégios e liceus onde estudava a elite imperial, que quase sempre, eram internatos; o mesmo acontecia nos grandes colégios da República, administrados por ordens religiosas ou por empresários laicos.

A educação oferecida pelos padres Jesuítas, durante os séculos XVI e XVII, foi o único ensino formal efetivado no Brasil até meados do século XVIII. Moura (2014) afirma que o propósito dos Jesuítas era catequizar os indígenas para torná-los mais dóceis e aptos ao trabalho, uma educação para a submissão e a exploração da mão de obra. Entretanto para compor uma elite intelectual instruíam os descendentes dos colonizadores através de uma educação diferenciada, que mantinha a lógica social, cultural e econômica do país, uma educação que reproduzia os preceitos religiosos do catolicismo, mas também objetivava a manutenção do império.

Em 1759 ocorre o fim do monopólio do ensino jesuítico e a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, a partir daí foram criados métodos direcionados por Portugal, com aulas régias de latim, grego e retórica. A preocupação era com a formação de pessoas, para que dessem suporte às novas práticas administrativas direcionadas por Pombal e não com a formação do sujeito.

4.3 - A Educação Integral no período republicano

No período que antecede a Proclamação da República em 1889, registramos um princípio de Educação Integral; Souza e Bonato (2009) mencionam em sua pesquisa características do Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro, em 1875, seu funcionamento estavam alicerçados na trilogia; educação intelectual, artística e física. Através do Decreto nº 15 de 12 de fevereiro de 1894, o asilo passou a ser denominado Instituto Profissional ocorrendo mudanças no âmbito administrativo e pedagógico; no mesmo ano o Decreto nº 31 de 29 de dezembro estabelece que aquela instituição ofereceria aos alunos educação física, intelectual, moral e prática para o exercício profissional de forma gratuita e integral.

De acordo com Monlevade (2012), até aproximadamente 1920, todas as escolas funcionavam em tempo integral, embora o número de escolas e estudantes fosse muitíssimo menor. As cerca de 20 mil escolas da época ou eram internatos, funcionando 24 horas; ou semi-internatos, funcionando das 8 às 17 horas; ou externato, com cerca de seis horas por dia, saídas ou não dos alunos para fazerem uma refeição em suas casas.

Conforme afirmação de Paro (1988), no início desse século surge a proposta da extensão do período escolar diário, tencionando estruturar a educação brasileira e alcançar um número maior da população. As discussões iniciadas na década de 1920, mesmo não sendo de forma clara, contribuíram, para o tema da integralidade, pois aparecem os primeiros elementos geradores de uma proposta de Educação em Tempo Integral.

Entre os anos entre 1920 e 1930, o Brasil vivenciou o modelo de desenvolvimento urbano industrial, evidenciado conflitos entre os integrantes dos movimentos comunistas e anarquistas. Pensadores relacionados ao movimento anarquista, como Bakunin e Proudhon trazem para a Educação Integral os ideais críticos-emancipatórios, e "estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir" (COELHO, 2009, p. 86).

Conforme Monlevade (2012) no período citado as mulheres também passaram a dedicar ao trabalho externo em fábricas e escritórios, e seus filhos faziam filas intermináveis à procura de matrícula. Inicia-se em São Paulo e se expande aceleradamente no Brasil e América a redução da jornada escolar a fim de solucionar o problema da falta de vagas nas escolas.

Segundo Coelho (2009), no Brasil dos anos 1930 e 1950 várias correntes defendiam a Educação Integral, embora com concepções político-sociais e teórico-metodológicas distintas. Existia o grupo católico, que pensava uma Educação Integral fundamentada em pressupostos intelectuais, ético-religiosos e uma disciplina rigorosa. Já os integralistas, representados por Plínio Salgado, apoiavam a espiritualidade, o nacionalismo físico e a disciplina como fundamentos da Educação Integral. Junto a estes, os anarquistas valorizavam a liberdade e autonomia humanas.

Na década de 30, o Movimento Integralista Brasileiro apresenta um sentimento de caráter nacionalista em defesa da Educação Integral do homem integral alinhada ao conservadorismo elitista, como instrumento ideológico, na concepção de formação escolar, "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (AIRES, 1959, p. 75). No entanto era uma maneira de ampliar o controle social, pois o lema do movimento era "Educação Integral para o homem integral".

Cavaliere (2004) afirma que os integralistas assumiram uma concepção de educação regeneradora e moralizadora fundamentada nos valores do sacrifício, sofrimento, disciplina e da obediência. Os indivíduos deveriam adaptar aos interesses do Estado Integral, por isso eram considerados três aspectos; aspirações espirituais, homem-espiritual; necessidades materiais, homem-econômico e condições temporais de cultura e relações sociais, homem-político. Nessa perspectiva, mesmo que a educação integralista divulgasse a formação do homem integral, o processo educativo deveria estar submetido ao serviço e interesse do Estado Integral.

O Artigo 150 Parágrafo Único da Constituição de 1934 aborda a integralidade e a responsabilidade do Estado em relação à educação, "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória [...]". Já o Artigo 125 da Constituição de 1937 prega que a educação é dever da família, o Estado é apenas o principal colaborador, "a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais".

Em de 1909, surge o ensino profissionalizante no Brasil. Na época foram criadas e distribuídas por todo o território nacional dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto Presidencial 7.566. As Escolas de Aprendizes Artífices deveriam ofertar aos menos favorecidos qualificação profissional, afastando-os da marginalidade e possibilitando o ingresso ao mercado de trabalho. A estruturação do ensino técnico no Brasil com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em jornada ampliada pode ser entendida como jornada de tempo integral.

> [...] é necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazer-lhes adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (NOSELLA, 1996).

Neste período tanto a educação profissional como as outras modalidades de ensino mantiveram somente nas discussões a questão da Educação Integral e a escola em tempo integral, ocorrendo poucas experiências significativas, pois muitas dessas práticas tinham uma concepção diferente do que entendemos como Educação Integral.

4.4 - A influência do Educador Anísio Teixeira para a Educação Integral

A partir de pesquisas sobre Educação Integral podemos afirmar que Anísio Teixeira é o maior idealizador e a principal referência na busca por uma educação pública de qualidade, igualitária, laica, de tempo integral, que pretende a formação plena de

nossas crianças e jovens. Segundo Tenório e Schelbauer (2013) a função da escola concebida por Anísio Teixeira vai além do ensino e da transmissão de conteúdos que garante o aprender a ler, escrever e contar. O papel da escola evolui para uma educação plena do sujeito, pois oportuniza a transmissão de valores éticos e morais, o ensino das artes e da cultura, de práticas de higiene e disciplina e de instrução para um ofício.

Nascido em Caetité (BA), em 1900, Anísio Espínola Teixeira formou-se em 1922 no Rio de Janeiro em ciências jurídicas e sociais. Exerceu o cargo de diretor geral de instrução e promoveu a reforma do ensino no Estado da Bahia entre 1924 e 1928. Foi secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, (1931-1936), onde propiciou mudanças na estrutura educacional e incentivou a criação de novos estabelecimentos de ensino, como a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi secretário geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1963 foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB), mas devido ao golpe militar em 1964 foi afastado do cargo.

O contato que Anísio Teixeira teve como aluno de John Dewey, em 1928, na Universidade de Columbia, foi responsável pela sua orientação filosófica, sua visão sobre a educação e as ações desempenhadas em atuação a frente de cargos políticos. Nas considerações de Dewey a aplicação dos conteúdos não deve acontecer de forma isolada, mas sim, em consonância com situações-problema que surgem ao longo da vida. Seguindo as orientações de Dewey, Anísio Teixeira entende que a utilização da teoria aprendida na escola é importante para solucionar problemas reais, os conteúdos escolares devem estar relacionados com a realidade do aluno e seu contexto de vida.

Para Anísio Teixeira, a educação brasileira era deficitária, desconectada da realidade dos alunos e voltada apenas a uma pequena parcela da sociedade. Toda sua obra pretende que o Brasil se desenvolva por meio da educação, e ressalta que a democracia resulta do acesso de todos ao ensino.

> Só existirá uma democracia, no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. (TEIXEIRA, 1997, p. 230).

Para Anísio Teixeira (1962) a educação é um processo que se perpetua por toda vida, se consolidando através do legado de valores que é transmitido de geração para geração. Portanto, a educação proporciona à criança o exercício de ser um cidadão, ou seja, membro da sociedade, assim como os outros cidadãos, com direitos e deveres respeitados. A criança necessita viver em um ambiente saudável, um meio capaz de contribuir com a sua educação.

No entendimento de Anísio Teixeira somente educar o intelecto das crianças não é o suficiente, deve-se ir além dessa questão, viabilizando condições de ter uma educação participativa, onde teoria e prática fazem parte da práxis educativa, capacitando as crianças para que participem ativamente da sociedade. Defendia uma escola universalizada e democrática, uma instituição preocupada com a formação integral do aluno e com uma educação de qualidade.

Anísio Teixeira considerava como artificiais e livrescos os métodos de ensino da época, os alunos não participavam ativamente do processo ensino-aprendizagem, pois não tinham informações sobre seus problemas, sua realidade, nem lhes oportunizavam a formação de seu caráter. Ele defendia o aumento da oferta do nível de escolaridade comum e obrigatória e a ampliação do número de vagas, vinculada ao compromisso de todos os profissionais envolvidos com uma educação escolar voltada para a formação integral da criança, e com práticas educativas que considerasse os interesses, aptidões, habilidades e a realidade social de cada aluno.

A defesa de Anísio Teixeira por atividades escolares ampliadas visando à formação integral da personalidade e do caráter humano, com capacidade de fomentar o futuro do país segundo os ideais pragmatistas, também passa a ser apoiada por vários intelectuais. Iniciam, a partir da organização desses intelectuais, diversos debates e manifestações em busca de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade, para todos, especialmente para os mais carentes, economicamente. Esses debates resultaram o lançamento, em 1932, de um documento em defesa de um novo modelo de escola, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

4.5 - O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e a Educação Integral

Intelectuais reformistas, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[26] de março de 1932, aprofundam a defesa de uma escola com funções ampliadas. No manifesto o termo "Educação Integral" aparece três vezes como contestação do movimento. Para Cavaliere (2002), o entendimento da concepção de Educação Integral do início do século no Brasil perpassa a história do pensamento e das práticas educacionais reformadoras da Escola Nova.

Ainda segundo afirmação de Cavaliere (2002), o Manifesto dos Pioneiros emprega a termo formação integral das novas gerações, assim como a garantia biológica de cada indivíduo à sua educação integral e determina que a escola amplie suas funções alargando seus limites e seu raio de ação. A concepção pedagógica escolanovista entende a educação como vida, e não como preparação para ela, portanto a reestruturação da escola esteve vinculada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana.

De acordo com observações de Paro (1988), essa proposta inicial de Educação Integral prevista pelo Manifesto dos Pioneiros não pretendia a ampliação da jornada escolar. Na realidade ela intencionava modificar o papel da escola em sua função educativa, formando o homem integral ou verdadeiro cidadão por meio da elevação da qualidade da educação.

Anísio Teixeira foi um dos importantes intelectuais que faziam parte do Manifesto, sua filosofia educacional influenciou grande parte dos educadores, recomendava a reformulação do processo educativo vivenciado pela escola. Conforme Anísio Teixeira, a escola que prepara os sujeitos para a vida não deve manter-se isolada da vida social.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova preocupava com o desenvolvimento integral do aluno por meio de uma Educação Integral onde o processo educativo fosse assumido por todos. De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p. 40), uma política educacional eficiente possibilitaria aos alunos pleno desenvolvimento de suas potencialidades, pois "... tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em

[26] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi assinado por vinte e seis intelectuais, defendia a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil por meio do acesso à educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade.

cada uma das etapas de seu crescimento". As reivindicações explicitadas no manifesto deixam clara a obrigatoriedade do estado para com a oferta da Educação Integral

> [...], mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 5).

A educação escolar desejada pelo escolanovismo e por Anísio Teixeira não se estabeleceu no final da primeira metade do século XX, conservando seu caráter seletivo, elitista e meritocrático. Os avanços apresentados pela concepção existente no Manifesto foram desfigurados pelos movimentos conservadores, a Educação Integral e a escola em tempo integral ficaram limitadas ao debate e a reduzidas experiências práticas.

4.6 - A Educação Integral idealizada por Paulo Freire

O contexto de práticas pedagógicas da Educação Integral é alicerçado de liberdade para ascender ao conhecimento pautado na educação como direito, a integralidade acontece num contínuo de práticas diárias. Segundo Freire (1983), a concepção de educação como direito é encontrada, nos princípios da Educação Integral, sendo está um direito de todos, caracterizada em espaços de partilha de conhecimentos e cooperatividade.

O homem não deve ser compreendido apenas como produto, mas, também, produtor do meio em que está agregado, portanto o processo de desenvolvimento e aprendizagem é concebido, principalmente, pelas relações mediadoras o que significa "ver o homem na sua totalidade, no seu fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele". (FREIRE, 1983, p. 23).

A aquisição de conhecimento decorre de um processo social onde seu pressuposto e o diálogo entre os sujeitos. A partir de uma construção coletiva o conhecimento é produzido, e historicamente acumulado deve se colocar a serviço da transformação social através de vivências e experiências. Portanto a Educação Integral é viabilizada pela busca que tem a realidade, as vivências e as experiências. Para Freire a educação não é a prática de depositar conhecimentos, mas o ato de partilha, de união entre sujeitos, que, por meio

da palavra, expressam sua realidade, seu mundo, possibilitando o conhecimento transformador e crítico.

Paulo Freire defendia uma Educação Integral onde a escola tinha como objetivo ensinar o aluno a ler o mundo para assim poder transformá-lo. A leitura de mundo faz com que o ser humano vivencie experiências que possa proporcionar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, portanto a escola deve formar sujeitos com capacidade de reflexão e ação autônomas, características essenciais para a construção da Educação Integral.

A Educação Integral, conforme o legado de Freire exige uma proposta plural e um currículo diversificado, pois tem como ponto de partida experiências reais. Henz (2012) evidencia na obra de Paulo Freire cinco dimensões que possibilita a (re) humanização da educação; a ético-política (toda ação educativa tem intencionalidade); a técnico-científica (conhecimentos científicos, devem estar associado à realidade da comunidade); a epistemológica (incentiva o desejo de saber das coisas); a estético-afetiva (a educação é um ato de amor e de coragem) e a pedagógica (construção de currículo integrado, projeto educativo dialógico e transformador conhecimento e Educação Integral).

Ainda conforme Henz (2012), Freire insistia com os educadores na importância de sua função, pois perspectiva pedagógica envolve rigorosidade e sensibilidade, relação dialógica e didática, e que a prática pedagógica e epistemológica é sempre política; não se faz educação de maneira neutra, ao sensibilizar e favorecer atividades integralizadoras nos espaços pedagógicos e comunitários, a linguagem se torna um fator interativo, ampliando o repertório de quem constrói a sua própria história cidadã.

Entre os anos de 1989-1991, no cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo, Paulo Freire promove a democratização do acesso à educação, a democratização da gestão e a criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de jovens e adultos). Tais ações permitiram a criação dos CEUs (Centros Educacionais Unificados), outra iniciativa histórica de importante repercussão para compreensão dos limites e potencialidades da Educação Integral.

Em 2012, pela Lei n° 12.612, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira. Sua pedagogia está associada à cultura, ao reconhecimento do sujeito que faz a sua leitura de mundo. Sua obra e atuação política inspiram muitos dos mais importantes movimentos de educação e de cultura, no Brasil e no Mundo.

4.7 - Influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e da legislação tecnicista da ditadura civil-militar de 1964-1985

O processo inicial de concretização e defesa por uma escola que fosse pública, e as condições para a implantação do sistema nacional de ensino no Brasil se dará apenas em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As ideias de Anísio Teixeira a cerca de uma educação direcionada para a formação total do indivíduo contribuíram no processo de construção e concretização da Lei 4.024, que foi finalmente aprovada em 1961, treze anos após o início de suas discussões. Para Teixeira (1999), o projeto aprovado ainda demonstrava compromissos com o passado, embora podemos perceber aspectos que refletem o ideal educacional por ele propagado.

O primeiro artigo da LDB trata dos princípios que devem nortear a educação nacional, traz como objetivo a compreensão dos direitos da pessoa humana em torno da necessidade de possibilitar o desenvolvimento integral da personalidade. A Lei evidencia o direito a uma Educação Integral, capaz de preparar o indivíduo para a vida e para o bem comum.

De acordo com Saviani (2008), a Ditadura Civil-Militar (1964-1988) marcou profundamente a educação brasileira através da prática de expandir sem qualificar, houve um crescimento significativo no número de matrículas na educação básica, sem a preocupação com a qualidade ofertada, pois os recursos e formação docente eram escassos.

Ocorreram duas modificações importantes na política educacional brasileira com a Constituição de 1967, aprovada pelo Regime Civil-Militar. A primeira alterou a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, que previa que a União tinha que investir ao menos 12% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, assim liberou a União e os estados de investirem um mínimo, em educação. A segunda alteração relevante foi a abertura do ensino para a iniciativa privada.

A constituição de 1967 influencia a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1971, onde estabelece a Educação Básica como obrigatória durante 8 anos, implementando um modelo mais próximo do atual. Entretanto o aumento do número de matrículas não foi acompanhado por aumento das verbas, o que provocou um sucateamento da educação pública brasileira.

A promulgação da Lei 5.692, em dezembro de 1971, produz uma escola dualista, direcionada ao trabalho alienado e para o controle social. Encerrava os debates e proposições a Educação e a Escola de Tempo Integral. As discussões, os projetos de Educação Integral e a organização de escolas em tempo integral, deram lugar ao legalismo, ao tecnicismo educacional e ao pragmatismo educativo direcionado a preparar mão de obra para atender a ampliação industrial e interesses do capitalismo internacional.

4.8 - Algumas experiências de Educação Integral no Brasil

4.8.1 - O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque de Salvador

Em seu segundo mandato como Secretário de Educação da Bahia, Anísio Teixeira, cria em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou simplesmente Escola Parque. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro representou a materialização da concepção de Anísio Teixeira de uma escola qualificada para preparar os indivíduos para atuarem plenamente na vida social e econômica da sociedade. Conforme Teixeira (1997, p. 87), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era uma escola composta de programas e atividades da vida prática, que possibilitava a formação de hábitos de vida real.

Para que o projeto reunisse todas as atividades de instrução e educação, funcionava em dois turnos de atendimento integral. As aulas começavam às 7 horas e 30 minutos e só terminavam às 16 horas e 30 minutos, compreendendo quatro escolas classes, cada uma composta por mil estudantes e uma escola parque com quatro mil alunos, “funcionando uma e outra em dois turnos conjugados, de maneira a contar o aluno com o dia completo de educação” (TEIXEIRA, 1971, p. 145).

> A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola será construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções (TEIXEIRA, 1971, p. 141).

De acordo com o estudo de Éboli (1971), as escolas classes funcionavam regularmente em dois turnos e eram compostas de 12 salas de aula. Não existiam classes homogêneas, as turmas eram estruturadas conforme as idades dos alunos, um grupo de alunos frequentava a escola classe, enquanto o outro realizava as atividades na Escola

Parque. Ainda conforme Éboli (1971), os principais objetivos da instituição era proporcionar aos alunos a oportunidade de maior integração com a comunidade escolar, e tornar esses alunos conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para desenvolver a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade e o respeito a si mesmos e aos outros.

4.8.2 - A Escola Parque de Brasília

Em 1957, ao se tornar diretor do INEP, Anísio Teixeira, com base na experiência desenvolvida pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, elaborou um projeto piloto educacional para a nova capital, as Escolas Parques de Brasília. A fim de atender os objetivos de uma sociedade em fase de transformação, o projeto seria o início de mudanças estruturais na educação primária do País.

O Plano de Construções Escolares de Brasília foi aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e direcionado à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução. Segundo Teixeira (1961, p.195), o projeto de construções escolares da nova capital "obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País."

Segundo Pereira e Rocha (2006), o programa educacional estabelecia, que os alunos diariamente e em turnos diferentes estivessem na escola parque e na escola classe. O horário escolar se estendia por oito horas, divididas entre atividades de estudo e de trabalho, de arte e de convivência social. Os alunos permaneciam quatro horas nas turmas de educação intelectual e quatro nas atividades da escola parque, com intervalo de almoço. Assim, a educação elementar vinculava o ensino intencional da sala de aula, com a autoeducação decorrente de atividades que os alunos participavam de forma responsável.

4.8.3 - A nova proposta de Educação Integral pensada por Darcy Ribeiro: os CIEPs

Darcy Ribeiro iniciou o curso de medicina em 1939, mas o abandonou em 1943, quando inicia a Escola de Sociologia e Política em São Paulo. Em 1947, após terminar sua graduação, ingressa no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), convivendo por longos

períodos entre indígenas. Foi convidado em 1955, pelo então presidente Juscelino Kubitschek, a contribuir juntamente com Anísio Teixeira na elaboração das novas diretrizes para o setor educacional, motivo pelo qual deixa o SPI e torna-se docente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Em 1959, Darcy Ribeiro foi incumbido de planejar a construção da Universidade de Brasília (UnB), tornando seu primeiro reitor após sua inaugurada em 1961.

De acordo com Nolasco-Silva e Faria (2013), Darcy Ribeiro entendia a escola como espaço atribuído à formação integral do indivíduo, compreende que a escola não é uma imitação nem uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. O projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, direito a ser assegurado a todos na democracia. Em defesa da igualdade de oportunidades, a Democracia deveria garantir que a educação fosse o primeiro de todos os direitos.

Durante sua atuação como vice-governador do Rio de Janeiro Darcy Ribeiro implantou os CIEPs, amplos edifícios de concreto projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Toda a proposta curricular do CIEPs visava à Educação Integral, jornada de no mínimo oito horas diárias, pois segundo Darcy Ribeiro, a atual escola pública brasileira não atendia às necessidades dos alunos das classes populares.

> Os CIEPs são escolas comuns do mundo civilizado. Em nenhum lugar há escolas de dois turnos. Trata-se de uma escola do mundo civilizado que temos que fazer aqui no Brasil. Só seria possível a ela se opor se alguém fosse capaz de inventar uma outra coisa melhor e que ainda não se inventou. (RIBEIRO, 1986, p.22).

Ainda conforme Nolasco-Silva e Faria (2013), os CIEPs era uma resposta às décadas de descaso para com a educação popular urbana; possuíam a intenção de transcender os anseios pedagógicos com a renovação do ensino público. O projeto dos CIEPs também compreendia abrigo as crianças desamparadas e aos alunos-residentes

> O projeto de alunos-residentes não representa uma forma de internato. A ideia é que a permanência das crianças nas residências dos CIEPs seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável. O projeto Alunos-Residentes não pretende resolver o grave problema social da criança carente e marginalizada, mas certamente permitirá retirar da experiência cotidiana novas e produtivas formas de tratar a questão. (RIBEIRO, 1986, p. 30).

Segundo Silva (2018), a proposta pedagógica dos CIEPs enfatiza o estudo dirigido a fim de melhorar o rendimento dos alunos, através de várias atividades envolvendo

alimentação, banho e assistência médico-odontológica. Os CIEPs incluíam atividades físicas no currículo escolar, incentivando o trabalho de animação cultural através da realização de eventos, com a participação de alunos, pais, vizinhos, artistas e professores.

De acordo com Ribeiro (1986), na elaboração de uma prática pedagógica que assegure a educação como direito de todos e de cada um, a Educação Integral deve garantir os métodos de territorialização das políticas sociais, organizadas por meio dos espaços escolares e do diálogo de comunidades locais e intragovernamental.

Amorim e Macedo (2019) afirmam que a partir de 1990, influenciado pela experiência dos CIEPs, o governo do Presidente Fernando Collor de Melo, implementou o projeto dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Na gestão do Presidente Itamar Franco o projeto não foi interrompido, apenas sofreu alterações, foi alterada a denominação para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), mas mantida a mesma orientação pedagógica. No início de 1995, é interrompida a construção de novas unidades dos Caics, após análise do contexto e o impacto da proposta para o próximo governo.

> O Caic foi a primeira experiência sistematizada, em nível nacional, no contexto da política educacional brasileira que considera o aumento da jornada escolar [...] O Caic tornou-se um Centro de Atenção Integral, não era ligado propriamente a um projeto educacional, mas, sim, a um conceito de atendimento que considerava o atendimento integral em várias dimensões das necessidades básicas humanas à criança e ao adolescente. (AMORIM; MACEDO, 2019, p. 333).

4.8.4 - Propostas recentes de Educação Integral

Várias experiências que pretendiam a formação integral de seus alunos, com extensão de tempo e novo significado de espaços e sujeitos da comunidade escolar surgiram pelo Brasil, após a experiência dos CIEPs e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, veremos resumidamente as mais relevantes:

Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP); criado em 2000, proposta educacional para o ensino médio, com inovações em conteúdo e método, orientado por práticas pedagógicas e de gestão participativa com grande participação dos jovens atuando como protagonistas do processo educativo.

Centros Educacionais Unificados – CEUs; criado em São Paulo, na gestão Marta Suplicy no ano de 2001, como um projeto Intersecretarial, os CEUs são constituídos por creche, educação infantil e fundamental; com gestão participativa,

desenvolvem atividades educacionais, recreativas e culturais no mesmo espaço da formação escolar. Para Gadotti (2009, p. 29), “O projeto dos CEUs beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral”.

Programa Escola Integrada; criado em Belo Horizonte no ano de 2006, com jornada de 9 horas diárias, tem como eixo central o fortalecimento da relação entre escolas e comunidades, e integração do currículo a novas atividades pedagógicas. Busca a ampliação de tempos e espaços por meio de associação com organismos comunitários, setores públicos e universidades tanto na concepção quanto na execução da proposta.

Bairro Escola Nova Iguaçu; a proposta funcionou de 2006 a 2010 no Município de Nova Iguaçu (RJ), alicerçada à ideia de Cidade Educadora[27], apoia a ampliação dos limites da escola para a cidade, para a prática educativa, e considera as diversas dimensões do desenvolvimento humano concretizadas em um projeto político pedagógico que busca parcerias com a comunidade, onde tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, garantindo a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola.

Tempo de Escola; iniciou em 2010 em todas as escolas da cidade de São Bernardo (SP), com convênio com instituições locais, responsáveis por apoiar a diversificação curricular, a articulação escola comunidade e o gerenciamento de espaços ociosos para espaços de atividades das crianças e adolescentes, com aplicação de um modelo de avaliação colaborativo.

4.8.5- O Programa Mais Educação

A professora e diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013, Jaqueline Moll, é defensora do direito ao desenvolvimento integral e da integração das escolas aos seus territórios, e uma das principais referências sobre a temática da Educação Integral no Brasil. No período de

[27] Com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona começou como um movimento, em 1990, quando o governo de um grupo de cidades pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes. Em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha.

2008 a 2013, a partir de referências teórico-pedagógicas de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, ela coordenou a implantação do Programa Mais Educação, como alternativa para o estímulo a política de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil que atingiu 60 mil escolas públicas do país e mais de cinco milhões de alunos.

> O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu "desenclausuramento", de seu reencontro com a vida, do "desenrijecimento" de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. (MOLL, 2008, p.14).

A professora Jaqueline Moll recebeu a Medalha de Honra Anísio Teixeira da Fundação Anísio Teixeira pela valiosa contribuição e defesa da Educação Integral na escola pública brasileira; foi considerada pelo Centro de Referência em Educação Integral como um dos sete educadores brasileiros fundamentais para compreender a Educação Integral. Para Moll (2008, p.11): "Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública".

Através de uma ação envolvendo os Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura, o Programa Mais Educação foi instituído em 2007, através da Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007 e pelo Decreto n° 7.083, de 27/01/2010, com intuito de integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de impulsionar políticas públicas de ampliação da jornada escolar e organização curricular nas diferentes esferas de governo.

O Programa Mais Educação propunha uma contribuição democrática por parte dos cidadãos, principalmente a comunidade local que colabora com a oferta extraclasse. Diante do exposto, a educação integral "[...] também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade". (BRASIL, 2014b, p.5).

No Artigo 6º, Inciso VI da Portaria Interministerial 17/2007, prega que as escolas deviam incentivar a participação das famílias e comunidades nas atividades realizadas e, de acordo com o Artigo 8°, Inciso III, "mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa" (BRASIL, 2007).

Em sua estruturação o Programa Mais Educação conta com Comitês Metropolitanos ou Regionais, compostos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, como universidades, e Comitês Locais; constituindo um espaço de articulação de experiências e de construção de planos de ação coletivos. O Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com parceria das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. É operacionalizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Mais Educação exerce um papel indutor nas políticas e nos modelos de Educação Integral em Tempo Integral. Para Leclerc; Moll (2012), o Programa

> [...] materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro. [...] o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento [...] foi situado na amplitude e na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, bem como da riqueza em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas múltiplas conexões com suas comunidades. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 95-98).

De acordo (BRASIL, 2007, art. 2º), o Programa Mais Educação definiu como finalidades defender a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; colaborar para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, e com a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; possibilitar a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades e prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados dentre outros.

De acordo com Moll (2012), um dos objetivos do Programa é ampliar a jornada escolar e visando o desenvolvimento integral do sujeito a partir de atividades significativas que integrem todas as áreas do conhecimento. O tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de Educação Integral, com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que envolva formação e informação; que compreenda não apenas atividades pedagógicas para a construção da cidadania.

A Educação Integral pode ser verificada na legislação educacional brasileira nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal; na Lei 9089/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); nos artigos 34 e 87 da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases; na Lei 10.179/01 (Plano Nacional de Educação) e na Lei 11.494/2007 (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério) e na Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação).

O artigo 34 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases, preconiza uma progressiva ampliação da jornada escolar para período integral, (BRASIL, 1996). Ao tratar a respeito o Programa Mais Educação, o Decreto nº 7.083, de 27/01/2010 corrobora com os objetivos e finalidades do programa, informados na Portaria nº 17, de 24/04/2007, tipificando a educação básica em tempo integral "[...] com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais". (BRASIL, 2010).

A Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), entende a Educação Integral como oportunidade de formação integral do indivíduo, uma de suas metas é a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de no mínimo sete horas diárias. A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a Educação Básica em Tempo Integral e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O decreto 6.253/07 considera a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias para todo o período letivo.

Conforme o Decreto n° 7.083/2010, a finalidade do Programa Mais Educação foi sintetizada pelo Ministério da Educação como forma de colaborar para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo de permanência dos estudantes em escola pública, por meio da oferta de educação básica em tempo integral.

A Meta nº 06 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, prega que "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica". (BRASIL, 2014).

Segundo a Resolução nº 4, de 09/06/2014, do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), as escolas públicas que participam do Programa Mais Educação recebem recursos para aquisição de materiais permanentes, materiais de consumo e contratação de serviços necessários às atividades do programa e para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas do Programa Mais Educação. As escolas do campo deveriam escolher quatro atividades de acordo com os macrocampos: acompanhamento Pedagógico (obrigatório); agroecologia; iniciação científica; educação em direitos Humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer; e memória e história das comunidades tradicionais. (BRASIL, 2014).

De acordo com (BRASIL, 2010) os objetivos do Programa são: formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de Educação Integral.

A investigação dos propósitos e objetivos apresentados nos documentos normativos e nos cadernos de orientação do Programa Mais Educação induz a observação de seus vínculos com distintos conceitos e perspectivas. Como aborda Parente (2016), o Programa mais Educação promove o aumento de possibilidades educativas para viabilizar a ampliação da jornada escolar, apresentando concepções e práticas relacionadas à intersetorialidade, a utilização de espaços para além da escola e às parcerias com a sociedade civil, portanto o Programa relaciona-se a um movimento de defesa por Educação Integral em Tempo Integral. Apesar de seu formato, suas concepções e características, o Programa às vezes é criticado, em virtude de não dedicar a uma materialidade que realmente promova uma Educação Integral aos estudantes.

Ao oportunizar a Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, atendendo pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica o Programa Mais Educação, associa-se à meta 06 da Lei nº 13.005/2014, do PNE (Plano Nacional de Educação), cuja intenção é a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira. Dessa forma, algumas estratégias foram estabelecidas para o cumprimento da meta 6

> 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
> 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

> 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p. 60).

Podemos evidenciar entre os procedimentos do PNE referentes à Educação em Tempo Integral, [...] atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais [...] (BRASIL, 2014).

A partir da criação do Programa Nacional para a Educação do Campo (Pronacampo), em 2012, o Programa Mais Educação, além do atendimento as escolas urbanas, passa a atender de maneira sistemática as escolas rurais. Conforme aborda Veiga (2003), é essencial que as escolas do campo, ao executarem o Programa Mais Educação, ultrapassem as perspectivas da simples inovação regulatória ou técnica de caráter normativo, e avancem para a inovação emancipatória na elaboração de seus currículos e projetos político-pedagógicos.

Como salienta Parente (2016), o Programa Mais Educação tem difundido a conjectura da utilização de outros espaços fora da escola, o que vem incentivando a elaboração de políticas de Educação Integral em Tempo Integral que desenvolvem a prática educativa em espaços escolares e não escolares.

> Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e, desenvolvidos por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante. (SOUZA, MIRANDA, PEREIRA, 2018, p. 7-8).

Devido às possibilidades que o Programa Mais Educação proporciona para a melhoria da qualidade da educação oferecida às populações do campo, sua implantação deveria ser resultado de um desejo da comunidade. A defesa da Educação Integral se relaciona essencialmente à defesa de uma escola pública de qualidade.

> Nas escolas do campo que ampliaram a jornada escolar, a esses fatores, somam-se questões relativas aos problemas históricos das escolas do campo, a exemplo do transporte escolar, da localização e das condições de infraestrutura. Quando a contrapartida não é oferecida, são visíveis os entraves do Programa. Entretanto, apesar dos vários entraves e limites do programa, a sua existência propicia ações que nunca alcançaram os alunos das escolas do campo. (PARENTE, 2017, p.453).

4.8.6- O Programa Novo Mais Educação

O Programa Mais Educação sofreu alterações importantes, devido ao Golpe institucional de 2016, que retirou da Presidência da República Dilma Roussef. O Ministério da Educação (MEC) e os organismos de financiamento (Fundação ITAÚ SOCIAL e Banco Mundial) com o objetivo de avaliar detalhadamente realizaram uma pesquisa de Avaliação de Impacto e Estudo qualitativo sobre o PME no período de 2008 a 2011. Em 2015 foram divulgados os resultados da pesquisa, com desempenho negativo das escolas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aumento nas taxas de evasão escolar das escolas avaliadas. Conforme Albuquerque e Leite (2016) essa avaliação superestima apenas os índices. considerando somente a parte. e não o todo.

A partir dessa avaliação, sem nenhuma consulta aos profissionais que estavam atuando nas escolas, o MEC estabelece através da Portaria Interministerial n° 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação, uma nova configuração para o PME, que objetiva à ampliação da jornada escolar das crianças e adolescentes, através da complementação da carga horária escolar de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno, diferente do PME que estabelecia carga horária igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.

O Programa Novo Mais Educação prevê a realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e desenvolvimento de atividades diversificadas. Somente as escolas que optarem por 15 horas terão atividades diversificadas, nesse caso as atividades são parecidas ao antigo programa, mas reduzidas a artes, cultura, esportes e lazer.

Conforme o Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação (2016, p.03), seus objetivos e finalidades pretendem

> [...] à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

As novas diretrizes do Programa Novo Mais Educação não trazem novos objetivos ou novas propostas, dos já estabelecidos durante a implementação do PME, embora seu direcionamento pretenda alcançar informações ou resultados quantitativos de

aprendizagem, não sendo consideradas as reais dimensões formativas da Educação Integral. “Uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas. (CAVALIERI, 2007, p. 1022).

A concepção do Programa Novo Mais Educação não considerava uma formação integral, demonstra uma proposta que retrocede a concepção de uma escola de vivências reflexivas, de tempos e espaços ampliados, de formação mais humanizada, democrática e emancipadora. Para Silva (2018, p. 108), com a implantação do PNME a Educação Integral

> [...] é ladeada por um reducionismo que atende apenas aos interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica e regem os interesses das políticas sociais no Brasil. O controle estatal assume as regras e dita uma nova concepção para a formação integral de alunos das escolas públicas brasileiras.

O conceito de Educação Integral vai além das horas na escola. De acordo com Albuquerque e Leite (2016) o PNME se distancia dos ideais de Educação Integral, valorizando apenas a aprendizagem quantitativa dos alunos envolvidos. Conforme as diretrizes do Programa, esses alunos serão integrados por práticas de adestramento e avaliação, somente por serem excluídas socialmente.

Paro (2009) afirma que a Educação Integral com ampliação da jornada escolar não pode considerar a lógica de que quantidade gera qualidade, pois outros elementos constituem sua efetividade, como formação de professores e profissionais da educação, equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais de aprendizagem.

4.9- Especificidades e potencialidades de uma Educação Integral em Tempo Integral para os sujeitos do Campo

Segundo argumentações de Moll (2008) os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar, pois acontecem a partir da articulação da rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto o objetivo do contexto é a participação ativa da sociedade, de forma integrada, considerando os saberes, incentivando uma Educação Integral. Valorizam “as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha,

tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.” (MOLL, 2008, p.15).

Caldart (2009) pontua que o Campo é um lugar, seus trabalhadores têm direito de ter sua escola em seu próprio lugar, permanecendo e sendo respeitados pelo que são. Como lugar de educação, a escola não pode atuar como instituição onde forma e conteúdo valem em si mesmos, desenvolvendo uma educação a-histórica, despolitizada e asséptica. Nesse sentido, evidencia que

> O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 46).

Na proposta de formação integral dos sujeitos do Campo, a extensão da jornada escolar diária deve possibilitar uma ampliação dos saberes, através de um currículo específico, direcionado à sua realidade, a sua organização e incorporado a sua cultura. Tal alegação reforça a concepção de identidade, transformando-os em sujeitos da ação no Campo.

> Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo, voltamos a afirmar, é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 26).

Na Escola em Tempo Integral, é fundamental priorizar a curiosidade, pela busca do conhecimento e por uma nova dinâmica na estruturação das aulas, pois permanecer por muito tempo em uma mesma atividade, seja intelectual ou física, prejudica a concentração, tanto de educandos(as) como de educadores(as).

A aprendizagem em uma escola de tempo integral do Campo deve ir além dos conteúdos básicos, o que se aprende precisa ter significado, caso contrário, não tem sentido nenhum estar aprendendo. Precisamos aprender e ensinar para a vida. O aprender precisa extrapolar a sala de aula, ir além das quatro paredes, diante disso, a escola deve ser

> [...] um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de "solista" ao de "acompanhante", tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar a vida. (GADOTTI, 2003, p. 51).

De acordo com pesquisas de Arroyo (1999, p. 27): "A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural". Para Coelho; Paiva; Azevedo, (2014) é importante que as atividades desenvolvidas em outros espaços, estejam presentes no projeto político pedagógico da escola, e sejam sempre acompanhadas por um professor principalmente se a atividade for ministrada por monitor ou outro profissional.

4.9.1 - Proposta pedagógica para o sujeito do campo

No Brasil, o meio rural sofre com diversos tipos de carências, especialmente o reduzido investimento na área da educação, elevando cada vez mais as desigualdades entre campo e cidade e a vontade de abandonar o meio rural. Devido à precariedade educacional no campo, muitos jovens saem do campo em busca de escolarização.

É primordial dar novo sentido os conceitos educacionais trabalhados nas escolas do Campo, concretizado na organização do trabalho pedagógico onde o projeto político pedagógico é construído coletivamente com a comunidade escolar, alicerçado a uma concepção de educação que valorize o campo como espaço de produção de existência, permitindo ao professor articular e organizar sua prática com o objetivo de tornar o ensino um processo significativo para a formação dos sujeitos do Campo. Ferreira (2018, p. 74) sustenta que

> [...] a educação do campo não pode se desvincular de sua materialidade de origem: a luta pela terra, pela vida, por uma agricultura que contenha a cultura e o manejo sustentável dos ecossistemas e a memória camponesa de resistência, de modo que a construção do seu projeto político-pedagógico e de escola esteja orientado para a formação de sujeitos lutadores e construtores do futuro, sujeitos capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade.

A Lei garante ao educando o direito a uma educação de qualidade, respeitando seu aprendizado e o local onde vive. Seguindo essa afirmação a Lei nº 9.394/96 no Artigo

2º, Parágrafo Único, assegura que a Educação no Campo deverá ser adaptável as diretrizes Curriculares, assegurando assim a identidade do sujeito do Campo.

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de transformação do trabalho pedagógico, percebe-se a concretização de práticas pedagógicas que propiciem a comunidade escolar vivenciar a verdadeira função social da educação do Campo, que é a de vincular teoria e prática para construção do saber, desenvolvendo uma formação básica de qualidade para os sujeitos do Campo. Conforme Amorim (2017, p. 55)

> É clara a necessidade de um pensamento educacional voltado para as especificidades da educação e da escola do meio rural. Tanto a escola quanto o educador precisam garantir o direito do sujeito do campo ao conhecimento, estando cientes de seu papel para introdução do campo no contexto da sociedade, valorizando sua cultura e diversidade, fortalecendo sua identidade e sua autonomia e colaborando para a compreensão de que existe uma complementaridade entre cidade/campo, e não uma hierarquia.

Para Caldart (2005, p.106), “planejar é pensar antes de fazer”, mas para pensar antes de fazer, necessitamos ter informações sobre as coisas, sobre o mundo, a sociedade, conhecimento que nos possibilita realizar análise sobre algum assunto de maneira rigorosamente elaborada, necessária e socialmente útil. Assim é fundamental uma educação do Campo consolidada, com conhecimentos elaborados.

Cada educando traz consigo os conhecimentos e a cultura de seu meio ambiente imediato, estes saberes precisam ser apreciados em sala de aula, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p. 23). Portanto é necessário considerar o contexto em que as escolas do Campo estão inseridas, a realidade de seus alunos, os conhecimentos que trazem relacionados a esse local. Assim, o educador necessita, na medida do possível, utilizar-se e/ou partir desses conhecimentos, sugerindo reflexões sobre diversos temas.

Caldart (2004) enfatiza particularidades relevantes da organização do trabalho pedagógico para construção da Educação do Campo; socialização ou vivência de relações sociais, construção de uma visão de mundo, cultivo das identidades e socialização e produção de diferentes conhecimentos.

Segundo pesquisas de Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) a Educação do Campo necessita ser alternativa, ou seja, uma educação especifica e diferenciada no sentido amplo de processo de formação humana, que produz referências culturais e políticas para que os sujeitos sociais possam realizar intervenções na realidade, pretendendo com isso a uma sociedade mais plena e feliz.

Na escola do Campo, o projeto político pedagógico se constrói a partir da coletividade da comunidade escolar, que traça os procedimentos para a definição e consolidação de planos de vida de todos os sujeitos do campo. Discutir o projeto político pedagógico é analisar o currículo e os projetos escolares que compreendem todo o funcionamento da escola.

> Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos... [...] Trata-se de um jeito de pensar e de fazer a escola que se produz da lição de que não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou em um tipo de prática pedagógica apenas, por mais educativa que ela seja (CALDART, 2003, p. 74).

Ao falarmos de currículo escolar e cultura associam intimamente, pois este sempre é consequência da escolha particular e interessada sobre o que seja conhecimento legítimo. Para que os currículos escolares incorporem a cultura dos sujeitos do campo deve-se levar em consideração aspectos que abrangem além de políticas públicas para a educação, a aproximação através de situações problematizadoras do professor com o aluno e sua vivência. A Educação do Campo deve ter currículo adequado, buscando reafirmar o papel da escola

> [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de Currículo, poderemos afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o Currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2008, p. 15).

A base do currículo das escolas do campo deve considerar seus sujeitos, seu modo de vida e a precisão de transformações sociais, reproduzindo as relações sociais de produção da vida dentro da escola. Na concepção de uma escola do Campo, com uma Educação do Campo, o educando deve sentir-se importante no meio em que vive, valorizando e reconhecendo sua identidade, sua cultura e sua opinião para construção de um sujeito político e crítico. Portanto, “essa ação educativa deve ter como objetivo,

desenvolver uma tomada de consciência e atitude crítica, permitindo ao aluno chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa e transformar a sua realidade." (MARGUTTI; MARIANO; FURLANETTI, 2010, p.3).

Os saberes construídos no âmbito das práticas pedagógicas das escolas do Campo devem partir tanto da realidade dos educandos quanto voltar-se ao desenvolvimento das competências concretas destes educandos, para que possam interceder de forma crítica e competente, como agentes políticos responsáveis pela transformação social da realidade da vida do Campo. Assim, a Educação do Campo, desde as séries iniciais, deve proporcionar aos educandos uma formação crítica, para que estes sejam capazes de reivindicar e construir um projeto de desenvolvimento para o Campo.

4.9.2 - Educação do campo direcionada ao trabalho do sujeito do campo

Conforme afirmações de Karl Marx e Friedrich Engels (2005b), é através do trabalho que os seres humanos criam o mundo em que vivem e aperfeiçoam ainda mais seus conhecimentos, se humanizam ou se desumanizam. O trabalho marca profundamente, quem e como somos: como representamos o mundo, sentimos e nos relacionamos assim por intermédio do trabalho nos transformamos em seres sociais, homens e mulheres capazes de viver em sociedade.

Com o objetivo de orientar os educandos a organizar e trabalhar a agricultura de forma racional, científica e objetiva, o trabalho agrícola constitui-se também num problema pedagógico no contexto da escola do Campo. Torna necessário apoderar desde modelos simples e rudimentares até modernos modelos da agricultura mecanizada, sempre analisando a agricultura e o trabalho do Campo, na tentativa de solucionar a divisão social do trabalho e incentivar o uso de técnicas avançadas e a sustentabilidade do Campo.

Para a construção de uma escola do Campo de qualidade, o trabalho agrícola é fundamental, pois ele se apresenta como um recurso capaz de aumentar o nível de conhecimentos sobre a agricultura, difundir e melhorar as práticas e o trabalho agrícola e a economia. A escola deve se aproximar das necessidades da economia e da vida dos agricultores, assim o trabalho da escola se torna indispensável aos sujeitos do Campo quando se percebe uma melhoria na agricultura local e nas condições de vida do agricultor.

> O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 203).

A escola do Campo, ao estudar o trabalho agrícola, poderá organizar experiências como oficinas, tendo atenção para estabelecer a relação entre teoria e prática de forma dialética. Experiências com oficinas de trabalho agrícola podem possibilitar o aperfeiçoamento de novas técnicas para melhoria do desenvolvimento agrícola e econômico local.

4.9.3 - O educador da escola do Campo

É importante salientar que os pedagogos ruralistas, entre os anos 1920 e 1945, já defendiam que o desenvolvimento da escola do Campo não aconteceria se não houvesse a efetiva relação de colaboração e cumplicidade do professor com o trabalhador do Campo. De acordo com Arroyo (2007) a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo exige uma formação de educadores (as) com base na dinâmica social, política e cultura presente no campo, e através de lutas pelos direitos de seus povos, pelo direito a terra, ao território, ao modo de produção camponesa, à educação, à escola.

Pastor (1943) salienta a necessidade de o professor, assim como o aluno do Campo, em se fixar na terra, sendo imprescindível assegurar a continuidade do trabalho educativo a fim de garantir a eficácia do saber. O educador deve compreender o Campo como seu habitat, se comprometendo com o desenvolvimento desse espaço.

> A estabilidade do mestre no meio agrário, e de preferência na mesma escola, é fator de suma importância para o bom rendimento do ensino. O maior câncer, além da ignorância do homem na roça, com que a escola tem lutado, é a passagem por ela do professor com um meteoro, que não lhe assegura uma certa continuidade de ação e trabalho. O mestre entra como um estranho e sai como um desconhecido, sem nada conhecer da vida do meio onde foi levado a atuar, e o que é pior ainda, sem apresentar um resultado que seja percebido e apreciado pela população servida pela escola. (PASTOR, 1943, p. 49).

Em textos publicados pelo INEP, em 1950, podemos constatar que a condição do professor rural no período era considerada inferior em relação ao professor da área urbana, visto que, em sua concepção, os educadores do Campo eram ambiciosos e sua pretensão era se transferir para a cidade, mesmo quando sua origem era o campo. Embora

ocorressem reivindicações por uma educação específica para o meio rural, esta era tratada com indiferença; e seus professores só desejavam uma oportunidade de ir para cidade e se estabelecer na profissão.

Com relação aos professores com formação urbana que atuava na área rural, o INEP admitia que estes não tivessem competência necessária para a profissão, pois não compreendiam o espaço de vivência de seus alunos; o que pode ser confirmado em seu relatório

> O professor urbano não é eficiente no meio rural, não conhece a cultura do lugar, sente-se inferior e desajeitado quando tenta entrar em competição com o homem do campo, porque não sabe fazer as mesmas coisas que este faz; não é considerado um "líder" pela população local, que o observa como um estranho, não pode interpretar a sociedade para pessoas com quem pouco ou nada tem em comum. (INEP, 1950, p. 39).

A formação do profissional de educação do campo deve ser fundamentada na compreensão da relação presente entre terra, território e escola. Com o objetivo de capacitar educadores para atuar em escolas do Campo, a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) implantou em 2004, o primeiro curso de licenciatura em Educação do Campo, acompanhada pela UnB (Universidade de Brasília), em 2007, a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e a UFS (Universidade Federal de Sergipe), em 2008.

É imprescindível que a escola participe de debates e reflexões acerca do desenvolvimento pautado na sustentabilidade, para tanto, seus professores precisam estar preparados para otimizar uma reflexão crítica quanto a proposta pedagógica das escolas do Campo, assim como, desenvolver atividades educativas contextualizadas, onde o agricultor participe como um agente responsável pelo desenvolvimento do lugar. Conforme Arroyo; Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo deveria preparar e designar seus próprios educadores, a fim de desenvolver um projeto político pedagógico e uma proposta de desenvolvimento específico para as escolas do campo.

É necessário que cada educador do Campo compreenda as especificidades de sua realidade e apoie a luta pelas questões mais relevantes de sua localidade. Para Kolling, Nery, Molina (1999), tradicionalmente educadores do Campo são postergados pelo sistema educacional em sua estima, condições de trabalho, desvalorização profissional, entre outros, transferindo essa baixa expectativa para seus alunos.

> Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. (ARROYO, 2012, p. 361).

Na escola do Campo o educador ou educadora deve ser capaz de estimular interesses novos com base nos já existentes, para que isso ocorra deve dominar o conhecimento a ser transmitido, compreendendo suas distintas aplicabilidades e potencialidades. Assim deve reconhecer o tempo social de seus alunos, pois através dele serão definidos os interesses existentes, tornando o tema das aulas significativo. “Sem uma finalidade justificável ante as necessidades sociais, não pode haver verdadeira motivação para aprendizagem” (MESQUITA, 2012, p. 176).

O educador ou educadora do Campo não deve desprezar o conhecimento diário do aluno, entretanto não pode ser refém desse conhecimento. Segundo argumentações de Saviani (2008) o trabalho educativo escolar deve passar do senso comum para a consciência filosófica, tendo o compromisso de superar o conhecimento do cotidiano.

Ao planejar o seu trabalho pedagógico, o educador ou educadora de uma escola do Campo, precisa ter clareza sobre o projeto histórico adotado. Tal clareza evidência novos modelos e relações de organização de seu trabalho pedagógico, propiciando subsídios para definir os objetivos e os critérios que irão direcionar sua metodologia avaliativa, dentro de uma perspectiva emancipatória para a formação humana.

> Uma das tarefas do educador do campo é contribuir na organização do povo para que lute por seus direitos, formando os camponeses no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, nas novas relações de trabalho e na consciência política. (MARGUTTI; MARIANO; FURLANETTI, 2010, p.3).

A fim de superar o modelo fragmentado de organização do trabalho pedagógico do professor, é imprescindível recuperar a relação entre trabalho socialmente útil e conhecimento, caso contrário o ensino fica reduzido à aquisição de técnicas, perdendo sua função emancipatória. Educando e educador não podem estar em relação oposta; é necessário que se estabeleça uma relação democrática, onde ambos se apoderem juntos do conhecimento.

É necessário repensar a formação dos profissionais da Educação do Campo em todos os seus níveis, estes devem tratar dos assuntos voltados à realidade do Campo; valores, costumes e culturas. O que muitas vezes acontece, são professores vindos de outras regiões aplicarem em suas aulas experiências e o pragmatismo da vida urbana sem terem conhecimento sobre a verdadeira realidade local. Orso (2016, p. 106) afirma que “[...] não existe didática ou metodologia que dê conta de ensinar de acordo com a PHC se

o professor não dominar os conteúdos, se não tiver uma concepção clara de mundo e o compromisso com a transformação social".

4.9.4- O educador da escola Tempo Integral do Campo

O educador deve expressar não só os conhecimentos científicos, mas também as significações construídas social e individualmente. Para Tardif e Lessard (2005, p. 35), o trabalho do magistério "[...] não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores".

Na medida em que a escola em tempo integral considera os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias e as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha é imprescindível repensar sobre até que ponto a formação docente capacita para atuar na Educação Integral, principalmente em se tratando da Educação Integral na escola do Campo.

Para que sejam realizadas as adequações necessárias ao atendimento da Educação Integral na escola do Campo, Arroyo (2012, p. 42) afirma ser fundamental que a totalidade, diversidade e a articulação pedagógica sejam também questões "[...] centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo".

Na Educação Integral, a ideia de formação integradora de saberes passa pela harmonização dos vários campos do conhecimento, portanto promover a integração curricular entre as aulas de tempo integral com o ensino regular se torna necessário e desafiador. Segundo Freire (2004, p. 54), "A designação "tempo integral" em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo...", esta reflexão proporciona um novo olhar para dentro da escola, os educadores devem ampliar suas oportunidades, buscando uma maior organização e participação em encontros de capacitação.

As novas demandas por conhecimento no mundo atual exigem a formação de professores para a educação em tempo integral, pois a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola propõe o contato com o mundo científico, com novas descobertas e ampliação dos saberes necessários à sua formação integral. Diante do exposto, o docente também necessita ampliar a sua prática cotidiana de estudos, pesquisas e descobertas.

> Causa estranhamento ao professor e este não se sente preparado para o trabalho na escola de tempo integral porque não teve, ele mesmo, uma formação profissional integral [...] e, no entanto, exige-se dele um agir na e para a educação integral. Na escola de tempo integral, muitas mudanças estão acontecendo, mas a natureza e a função social da escola e do trabalho docente não mudaram (SILVA; ROSA, 2016, p. 129).

Conforme Branco (2012), ao considerar a perspectiva da formação docente em relação à atuação em educação integral, afirma que esta deve ser contínua e diferenciada. A princípio, enfocando os sistemas educacionais e consecutivamente a reorganização interna dos espaços escolares, sustentados na busca e compreensão dos conhecimentos já adquiridos, para promoção de uma reflexão coletiva, reunindo em sua atuação saberes e práticas para construção da autonomia e interação profissional.

Para Silva (2014), a formação de professores para a Educação Integral demanda a educação integral do professor. Portanto, somente uma escola cujos professores tenham formação integral poderá oferecer Educação Integral. O autor defende a "[...] construção de uma proposta de formação continuada para a educação integral na escola de tempo integral relacionada ao projeto político pedagógico da escola." (SILVA, 2014, p. 711).

> Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. (BRANDÂO, 2009, p.105).

De acordo com Demo (2008a) não se concebe uma Escola de Tempo Integral inovadora sem um professor inovador, caso contrário, o professor vai somente dar mais aula. Uma Escola de Tempo Integral adequada é aquela cujos professores são diferenciados, sabem aprender bem, pesquisam e elaboram, possuem texto próprio, são tecnologicamente corretos, cuidam sistematicamente da aprendizagem de cada um de seus alunos individualmente, através de outras atividades complementares que possuem vínculo explícito com a aprendizagem.

> Aos docentes a Escola de Tempo Integral oferecerá, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente [...]. A distinção entre ensinar e aprender caduca, porque a referência substancial é aprender. [...] só ensina quem aprende. Em consequência, ambiente de aprendizagem não é só referência discente. É, antes, docente (DEMO, 2008b, p. 04).

Segundo Tironi e Gomes (2013), a escola de tempo integral do Campo requer de o professor entender um espaço de elevada riqueza, o que motiva pensar a educação no sentido de desafiar a condução de um processo pedagógico pobre em atributos. Portanto

exige-se do professor disposição, envolvimento e curiosidade, para que perceba as potencialidades interventivas e possibilite aos educandos aulas atrativas e com utilidade prática.

5 - METODOLOGIA

Uma prática de pesquisa deve estar mesclada de intenções e valores que elucidem uma intervenção de propósitos analíticos ou científicos para os quais os problemas da pesquisa sejam expostos a deduções e sistematizações. Chizzotti (2006, p. 11) afirma que "a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem".

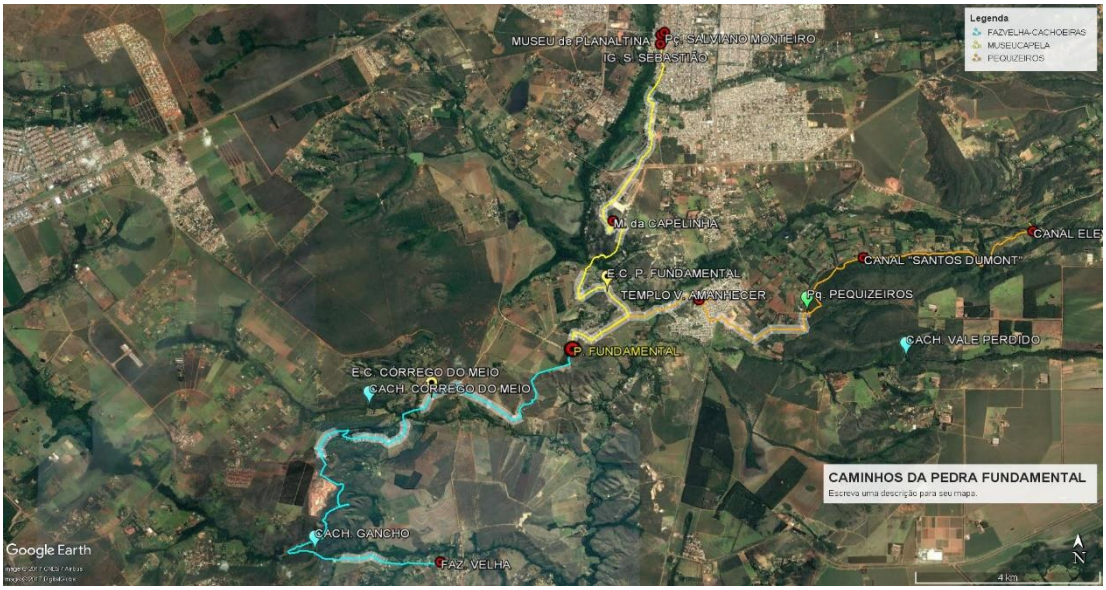
5.1- Lugar do estudo

Para escolha do lugar de estudo consideramos a afirmação de da pesquisadora Roseli Caldart

> Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais. (CALDART, 2004, p, 37).

Após intensa análise, a instituição escolar pública estadual do Campo denominada Escola Classe Córrego do Meio foi selecionada por apresentar peculiaridades que podem possibilitar a formação de cidadãos mais conscientes quanto a preservação ambiental e sustentável do Bioma Cerrado a partir do desenvolvimento de práticas agroecológicas.

FIGURA 1- LOCALIZAÇÃO ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO



Fonte: João Carlos Machado (2017)

A instituição de ensino se localiza em uma área rural, no Núcleo Rural Córrego do Meio, BR 020 km 18 chácara "C", DF 444 no sudoeste da Região Administrativa de Planaltina, Distrito Federal; região do Bioma Cerrado de expressiva importância hídrica, estética, histórica e cultural. Faz parte da bacia hidrográfica do São Bartolomeu, região de grande importância para o abastecimento hídrico do Distrito Federal. Se situa a cerca de 13 Km de distância do centro da cidade satélite de Planaltina- DF e menos de 4 km da Pedra Fundamental de Brasília[28]. A escola está situada na região do Ecomuseu Pedra Fundamental[29].

A instituição de ensino faz parte da Regional de Ensino de Planaltina-DF. Foi construída em 1978, iniciando as suas atividades escolares em 16 de março de 1979, Res. nº 474-CD de 11/3/81 (DODF nº 67, de 8/4/81 e A.N. da FEDF- vol. IV). Sua autorização de funcionamento se deu pela Portaria nº 79 de 21 de dezembro de 1981.

Conforme as características de atendimento, oferece a Educação Infantil 1º e 2º períodos, e o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Funciona com a jornada ampliada de 5 horas aulas, nos turnos matutino e vespertino, com três horas destinadas as atividades destinadas a Educação em Tempo Integral e três horas destinadas a coordenação pedagógica coletiva dos professores.

No encerramento do ano letivo de 2019 a instituição de ensino contava com 85 alunos com idade entre 5 e 17 anos, sendo 5 alunos portadores de necessidades especiais, divididos em 5 turmas, compostas por duas turmas multisseriadas no turno vespertino (Educação Infantil 1º e 2º períodos em uma sala de aula e o 1º ano e 2º ano em outra sala de aula). O 3º ano, 4º ano e 5º anos formam 3 turmas distintas no turno matutino.

No ano de 2017 a escola possuía um total de 23 servidores, sendo cinco professores em sala de aula, um professor que realiza o projeto Viveiro de Mudas Nativas do Cerrado, um chefe de secretaria, duas servidoras na manutenção da limpeza, duas

---

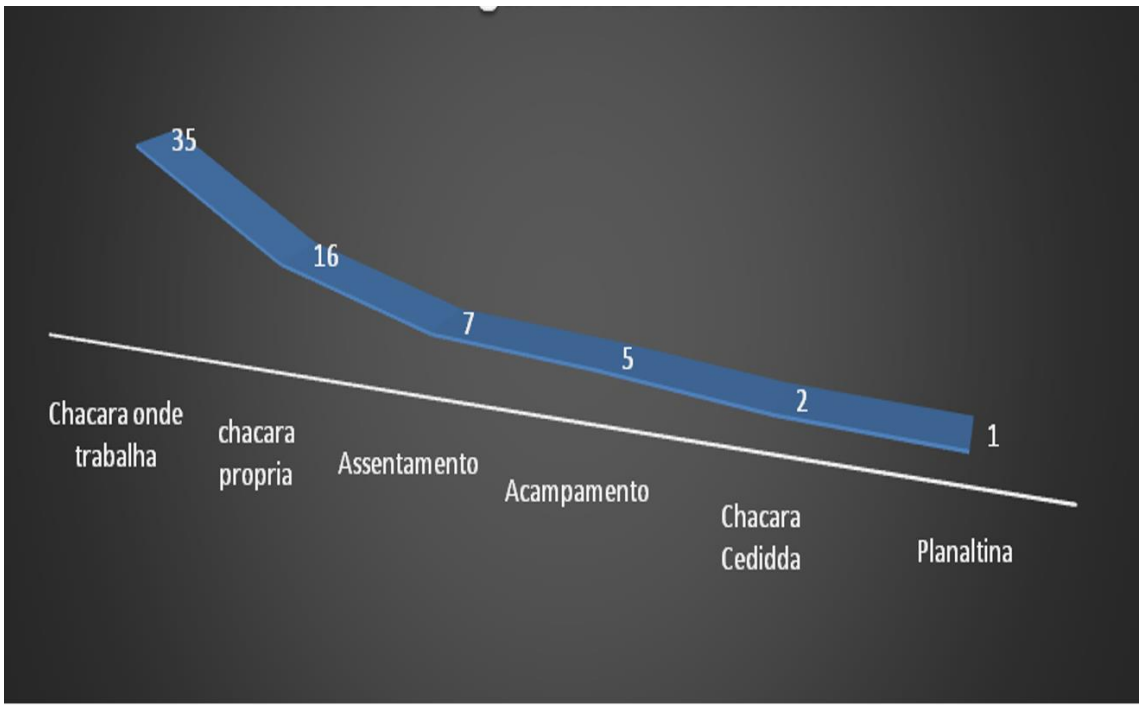
[28] Construída em 1922, para simbolizar a transferência da capital Federal para o centro do país O Obelisco Pedra Fundamental tem forma piramidal de base quadrada com 3,75 m de altura, com suas faces orientadas pelos pontos cardeais. Situa-se no Morro do Centenário, a 1033 metros de altitude e 47º39' de longitude, entre os paralelos 15 e 20 graus, destaca o ponto central do Brasil, construída a aproximadamente 9 km de Planaltina-DF.

[29] Espaço aberto, abrange parte da bacia hidrográfica do alto São Bartolomeu e um conjunto de monumentos de valor histórico e pontos naturais de beleza incontestável, dentre eles o obelisco Pedra Fundamental de Brasília. O acervo são experiências vivenciadas pelos cidadãos através do tempo e espaço.

merendeiras, dois monitores, uma pedagoga, uma psicóloga, uma orientadora, uma coordenadora, quatro vigilantes, uma diretora e um vice-diretor.

Após observação participante identificamos que as famílias atendidas pela escola Classe Córrego do Meio são compostas por caseiros, chacareiros, assentados, acampados e trabalhadores rurais autônomos.

GRÁFICO 1- FAMÍLIAS ATENDIDAS PELA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

5.2 - Modelo de estudo

De acordo com Silva e Menezes (2001), a pesquisa é um conjunto de ações baseadas em procedimentos racionais e sistemáticos, propostos para solucionar um problema. “A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo” (SILVA; MENEZES, 2001, p.20). Conforme Gil (2008), a pesquisa deve ter caráter pragmático, é um processo formal e sistemático com o objetivo de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, o estudo se baseou no modelo de pesquisa-ação, pois segundo Tripp (2005, p. 462)

> É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que

> se trata de fazer algo que vem naturalmente [...], mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor.

Considera-se que a pesquisa-ação tem suas origens no contexto do pós-guerra, em 1946, através das pesquisas com abordagem experimental de campo de Kurt Lewin. Seu trabalho com pesquisa-ação foi desenvolvido quando atuava junto ao governo norte-americano e tinha a finalidade de mudar hábitos alimentares da população e atitudes dos americanos em relação aos grupos éticos minoritários. Defendia a criação de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões opostas; além de considerar que mudanças ocorrem com maior facilidade quando dos sujeitos ocorre com maior facilidade quando os sujeitos são induzidos por decisões de grupo.

Como destaca Lewin (1978) a pesquisa-ação trabalha especialmente com dois tipos de problemas, conceituados como inseparáveis: o estudo amplo da sociedade e a análise da situação específica. O caráter específico do contexto em estudo é definido por uma análise científica dos fatos, denominada diagnóstico.

Após o diagnóstico, a produção do conhecimento direciona à solução do problema através de uma ação planejada e guiada pelo grupo, “o planejamento parte de algo assim como uma ideia geral” (LEWIN, 1978, p. 219). Há uma indefinição como guia inicial, que deve ser esclarecida através da construção de um planejamento. Portanto o esclarecimento da indefinição é uma exigência metodológica da pesquisa-ação. A partir do diagnóstico e de um planejamento coletivo dos envolvidos na pesquisa pode-se atingir os objetivos.

Esta metodologia de pesquisa é um processo dinâmico e lida com muitos imprevistos, o que de alguma forma, pode fazer com que as pesquisas aconteçam de maneira diferente do planejado. Na pesquisa-ação “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. (THIOLLENT, 2008, p.19).

Para ser classificada como uma pesquisa-ação, deve se ter uma ação por parte das pessoas envolvidas no processo investigativo, tal ação não deve existir para solucionar problemas triviais, mas aqueles conceituados como relevantes no sentido social, por esse motivo necessitando uma investigação mais elaborada.

O autor Barbier (2007) concede à pesquisa-ação o significado de uma revolução epistemológica ainda pouco explorada nas ciências humanas. A pesquisa-ação acarreta uma mudança do sujeito com relação à sua realidade, é "uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo". (BARBIER, 2007, p. 67).

De acordo com Tripp (2005, p. 447) a "pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática". O autor complementa ainda que as técnicas de pesquisa devem seguir as normas básicas de outros tipos de pesquisa acadêmica; a pesquisa-ação demanda ação nas áreas da prática e da pesquisa, portanto terá traços da prática rotineira e da pesquisa científica.

> [...] embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p. 447).

Segundo Thiollent (2008), a pesquisa-ação é entendida como um processo de construção do conhecimento da realidade onde pesquisador, pesquisado e demais envolvidos na situação investigada têm ativa participação no processo de tomada de decisões frente aos problemas enfrentados.

> [...] a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social concebida e realizada para a resolução de um problema, onde o pesquisador é envolvido no problema trabalha de modo cooperativo ou participativo. No entanto, a participação isoladamente não pode ser vista como a característica principal da pesquisa-ação e sim a solução de um problema não-trivial envolvendo a participação dos diversos atores do processo. (VERGARA, 2000, p.12).

Thiollent (2008) menciona ainda que a pesquisa-ação se identifica no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático contribui na forma mais eficaz de solucionar o problema central da pesquisa, o objetivo de conhecimento é a obtenção de informações, a ampliação do conhecimento. É a compreensão de que a pesquisa é o campo fértil para a produção de conhecimentos que serão úteis, especialmente, para a coletividade envolvida na pesquisa local. Apesar de ter como objetivo debater problemas e desencadear ações para resolvê-los, para evitar o risco de cair no ativismo, a pesquisa-

ação não se limita a uma forma de ação, busca aumentar o conhecimento e o nível de consciência de pesquisadores e sujeitos envolvidos.

Quanto a natureza do projeto de pesquisa-ação, a modalidade que melhor se ajustou ao estudo foi a pesquisa-ação prática. Para Grundy (1982), na pesquisa-ação prática o pesquisador por sua experiência e ideias decide sobre as mudanças feitas e a maneira como atinge o resultado desejado, as informações sobre o quê, como e quando fazer acontecem conforme suas concepções profissionais a respeito do que será melhor para seu grupo.

Nas palavras de Tripp (2005), a pesquisa-ação pode ser desenvolvida em diferentes campos de aplicação. O autor entende que a pesquisa-ação educacional é sobretudo "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". (TRIPP, 2005, p. 445).

Carr e Kemmis (1988), seguindo uma concepção associada a Jürgen Habermas, apresentam seu entendimento sobre pesquisa-ação na educação, sustentando que a teoria educativa deve atender a cinco exigências: a) aceitar a viabilidade de uso das categorias interpretativas dos docentes; b) evitar as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade; c) achar soluções para diferenciar as interpretações que estão ideologicamente desvirtuadas, além de promover alguma instrução sobre superação dos auto entendimentos desvirtuados; d) Atentar na identificação de aspectos da ordem social existente que atrapalham a aquisição dos fins racionais, disponibilizar explicações teóricas que possibilitem docentes a eliminar ou superar tais aspectos; e) certificar que a teoria educativa se baseia na prática devido sua interdependência. Isso posto, informar e guiar a prática dos educadores a fim de superar os problemas e eliminar as dificuldades, seria o verdadeiro objetivo da teoria educativa.

Mesmo não existindo uma sequência de etapas pré-definida em uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, Thiollent (2008) resume o processo nas seguintes fases básicas: exploratória, levantamento de dados, ação e avaliação. Como ponto de partida para organização e realização da pesquisa, o mesmo autor apresenta um roteiro flexível com aplicação dependente de cada situação vivenciada pelos pesquisadores e pessoas participantes da pesquisa.

O roteiro é composto pelos seguintes temas: fase exploratória; o Tema da Pesquisa; a colocação dos problemas; o lugar da teoria; hipóteses; seminário; campo de

observação; amostragem e representatividade; coleta de dados; aprendizagem; saber formal/Saber informal; plano de ação e Divulgação Externa.

Com opinião semelhante, Martins e Theóphilo (2007, p.73) entendem que a concepção de uma pesquisa-ação é percebida como uma estrutura de interação, com procedimentos em cinco fases

> 1) diagnóstico para identificar um problema na organização; 2) planejamento do estudo considerando as ações alternativas para resolver o problema; 3) execução das ações planejadas com seleção de roteiros e estratégias; 4) avaliação das consequências de cada ação; 5) aprendizagem específica e identificação dos ensinamentos da experiência, com retomo ao ponto de partida para evidenciar o conhecimento generalizável adquirido sobre o problema.

Tendo como base a pesquisa empírica, a pesquisa-ação leva em conta a descrição de situações concretas através de ações em meios sociais e observações, sem, todavia, desconsiderar a pesquisa teórica, sem a qual não teria significado. “Os práticos podem usar a pesquisa-ação para cobrir a distância teoria-prática em ambos os sentidos: pelo uso e contribuição para a literatura”, (TRIPP, 2005, p. 460).

Um fator relevante a ser observado na pesquisa-ação é quanto ao alcance da objetividade científica, pois normalmente as pesquisas convencionais requerem princípios de objetividade como: separação completa entre observador e observado, quantificação das informações e total substitutibilidade dos pesquisadores. Segundo Thiollent (2008), na pesquisa-ação, sem abandonar a cientificidade, pode-se observar aspectos como, compreensão do problema, priorização dos problemas, busca de soluções e aprendizagem dos participantes, características qualitativas que não são anticientíficas.

A pesquisa ação envolve vários passos:

1) diagnosticar a realidade do fenômeno em estudo para ver as fortalezas, fraquezas, oportunidade e ameaças existente em torno do fenômeno.

2) construir um plano de ação baseado no diagnóstico;

3) aplicar esse plano com os participantes do estudo durante 6 meses ou mais e monitorar o processo através de instrumentos variados, conforme o momento e os conteúdos apresentados;

4) avaliar a experiencia através de entrevistas, observação participante e estruturada, verificação in loco, diário de campo, discussões e debates, fora e outros instrumentos oportunos;

5) elaborar a proposta final, produto do processo. (CENTURION, 2022, em construção).

Em resumo, a pesquisa ação será realizada conforme os passos que requerem os objetivos formulados:

1) Levantar um diagnóstico da realidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir das experiências e percepções sobre atividades agroecológicas e desenvolvimento sustentável;

2) Construir um plano de ação a ser aplicada com base em práticas agroecológicas sensibilizem o sujeito do Campo para uma postura de sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado;

3) Aplicar práticas agroecológicas na comunidade escolar Classe Córrego do Meio elaboradas por meio de múltiplos instrumentos durante um período de 36 meses;

4) Avaliar os resultados das práticas agroecológicas aplicados durante a pesquisa ação com a comunidade escolar Classe Córrego do Meio e;

5) Elaborar uma proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo.

5.3 - Tipo e abordagem

No intuito de delinear um plano de ação a partir de experiências agroecológicas na escola do Campo Córrego do Meio que visem o desenvolvimento e sustentabilidade dos sujeitos do Campo que residem no Bioma Cerrado, utilizou-se a abordagem teórico-metodológica numa perspectiva qualitativa, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico e dialético. Nas palavras de Haguette (1997), a pesquisa-ação é uma alternativa aos métodos de pesquisa tradicional e a inclui entre os métodos de investigação qualitativa.

Como salientam Bauer e Gaskell (2002, a pesquisa qualitativa busca a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial, mas principalmente, procura conhecer a forma como as pessoas se relacionam no dia a dia. Este tipo de abordagem busca “compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995a, p.58).

Por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação sempre concede aos dados obtidos e observados um traço descritivo com muito significado, levando em conta contexto/ambiente natural em que se desenvolve a pesquisa. Em Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças,

valores e atitudes. O autor citado acima (1998), afirma que a pesquisa qualitativa parte da hipótese que as pessoas agem conforme suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que para todo comportamento humano há um sentido, uma interpretação.

Ainda como aponta Minayo (2017), no âmbito qualitativo os pesquisadores procuram compreender diversas abordagens de casos reais, em seu contexto e tempo, as quais são evidenciadas a partir das interpretações que as pessoas conferem às experiências. Assim, associam as suas análises da realidade a percepção inseparável entre sujeito e objeto, atores sociais e investigadores, fatos e significados, entre estruturas e representações.

Segundo Alves (1991), na abordagem qualitativa não se conhece os efeitos por meio do imediato, sendo preciso a interpretação do que se apresenta. De acordo com afirmações de Rey (2002), os teóricos da pesquisa qualitativa acreditam que o pesquisador é o principal sujeito no processo de observação, diagnóstico e intervenção.

Como aponta Sampieri; Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa é interpretada como algo imensurável, pois a realidade e o sujeito são unidades indissociáveis. Diante disso, quando se refere ao sujeito, tem relevância seus traços subjetivos e suas peculiaridades, pormenores que não podem ser representados em números quantificáveis. Segundo afirmações de Godoy (1995b) a pesquisa qualitativa se inicia a partir de questões amplas, que se caracterizam ao longo do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem cinco características ou tendências principais: 1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, o instrumento principal é o investigador; 2. A investigação é tipicamente descritiva; 3. O interesse do pesquisador é mais o processo, e não puramente os resultados e produtos; 4. A análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva; 5. O significado é vital. A operacionalização desses dados acontece através da investigação de fenômenos tais como se encontram em seu contexto natural. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os pesquisadores

> […] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Ainda que os pesquisadores, escolham questões específicas conforme coletam os dados, na pesquisa qualitativa, a abordagem da investigação não é feita com a finalidade

de solucionar questões prévias ou de testar hipóteses. De acordo com Ludke e André (1986), os dados coletados no enfoque qualitativo podem englobar entrevistas, fotografias, desenhos e fragmentos de vários tipos de documentos.

5.4 - População e amostra

Segundo Vergara (2000), o universo, ou população, é o conjunto de elementos com as características que serão instrumento do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte selecionada do universo a partir de um critério de representatividade. Em uma pesquisa ação

> Basicamente são os participantes que, através da discussão das unidades, objetivam um problema do meio, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e protagonistas, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação eficaz para enfrentá-los. (GAJARDO, 1986, p. 32).

Por tratar-se de uma comunidade pequena e todos os participantes possuírem grande representatividade, todos, sem exceção, participaram, de alguma forma, das discussões. Conforme pesquisas de Centurión (2015, p. 33) "As fontes primárias: em estudos de campo se referem a pessoas vivas que podem ser a unidade de análises ou que serve de informantes no estudo, normalmente denominado população e/ou amostra".

QUADRO 1 – UNIVERSO DA PESQUISA

POPULAÇÃO	QUANTIDADE
Alunos	86
Professores	06
Servidores (limpeza, vigilância e cozinha)	08
Apoio pedagógico (psicóloga, orientadora, pedagoga e coordenadora)	04
Equipe de direção (diretora, vice-diretor e chefe de secretaria)	03
Monitores	02
Pais/responsáveis[30]	66
TOTAL	**175**

FONTE: Elaborado pela autora (2022)

[30] Alguns pais ou responsáveis tem mais de um filho matriculado na escola.

A dedicação dos participantes esteve sempre presentes nas reuniões voltadas para pequenos grupos e nas reuniões gerais, que contavam com a presença de todos. Assim, o universo desta pesquisa será composto por toda comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio como representado abaixo:

Pode-se constatar que nas origens da pesquisa-ação, o entendimento de Lewin (1946), aponta uma investigação que busca a transformação de uma realidade, comprometida diretamente na participação dos sujeitos que participam do processo, o pesquisador deve frequentemente assumir os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo. Indica necessária necessidade dialógica da consciência dos sujeitos rumo a mudança de percepção e de comportamento. "O pesquisador tem a opção de envolver-se diretamente nas atividades da organização em que haja um problema a ser resolvido, ou uma situação a ser melhorada". (MARTENSSON; LEE, 2004, p.532).

No entendimento de Tripp (2005), mesmo que o pesquisador consiga alguém, que depois de regularmente consultado, concorde em participar de seu projeto, este sempre pertencerá ao pesquisador, portanto a pessoa que coopera é apenas um parceiro. "De uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo". (TRIPP, 2005, p. 454).

Devido a relevância de sua atuação na obtenção dos objetivos de pesquisa, também participaram desse estudo a coordenadora da Regional de Ensino de Planaltina-DF; o chefe do núcleo pedagógico da Regional de Ensino de Planaltina-DF; integrantes do grupo de Caminhada de Brasília e integrantes do Ecomuseu Pedra Fundamental e do grupo Cerratense[31].

5.5 - Técnicas de coleta de dados

No processo de especificação metodológica, os procedimentos para levantamento de dados referentes ao objeto são essenciais, levando em consideração o conhecimento mais minucioso do contexto e das interrogações que compreendem o trabalho de pesquisa.

[31] Termo criado pelo historiador, poeta e escritor Paulo Bertran e pelo fotógrafo do Cerrado, Rui Faquini. Origina-se do termo "Homo Cerratensis" quer dizer "gente do Cerrado".

Sendo pesquisa-ação, os procedimentos de coleta de dados ocorreram durante a aplicação do plano de ação. Por não poder correr o risco da imprevisibilidade, a fim de haver possíveis momentos de retomadas e recolocação de prioridades, a pressa é um requisito que não tem êxito na pesquisa-ação. Isso posto, a pesquisa ocorre entre os anos de 2017 e 2019, tendo duração de 3 anos, pois conforme Franco (2005), para que a pesquisa-ação seja bem realizada precisa contar com um longo tempo, não deve ocorrer com tempo estipulado, em um processo superficial e aligeirado.

A pesquisa-ação envolve, portanto, três momentos: o conhecimento da realidade, visando à sua compreensão e à transformação dos problemas vividos pelos grupos excluídos; a participação coletiva de todos os envolvidos e a ação de cunho educacional e político. Para um melhor desenvolvimento da pesquisa, a fase de coleta de dados foi dividida em 4 etapas: fase exploratória, diagnóstico, planejamento e execução de ação. Durante a aplicação do plano de ação os dados serão coletados através de observação, foros, debates, jogos lúdicos, grupos focais, dentre outros, conforme anexo A. Ao instrumentos de análise e coleta de dados foram devidamente validados conforme anexo A.

5.6 - Técnicas de análise de dados

A análise dos dados, segundo Lakatos e Marconi (1996) é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois, com base nela, serão evidenciados os resultados e conclusão final ou parcial da pesquisa, quando apenas parcial, deixa margem para pesquisas posteriores.

A análise dos resultados produzidos pela ação, tem quatro etapas: verificar os resultados fornecido pela ação, analisando se atende as expectativas do grupo; oportunizar novas aprendizagens aos planejadores, ao obter entendimento geral do problema; ser base para o planejamento e adequação do próximo estágio.

De acordo com conclusões de Trivinõs (1987, p. 137) todos os meios usados na investigação quantitativa podem ser empregados também na investigação qualitativa, o que varia é o enfoque, “[...] atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo”, o que não ocorre na pesquisa quantitativa.

A análise dos dados será feita por meio da transcrição dos registros coletados em áudio e/ou vídeo, publicações, grupos focais e triangulação de dados; através de estudo

detalhado dos dados coletados por meio de diário de bordo e organizados em temas prioritários a serem trabalhados conforme anexo A. Nas palavras de Triviños (1987), a técnica de triangulação de dados tem como finalidade principal abranger a máxima amplitude na descrição, na explicação e na compreensão do objeto em estudo. O estudo de Yin (2001), destaca que a triangulação se baseia na lógica de se empregar várias fontes de evidências.

> "[..] o processo de mudança está sendo conduzido por meio da análise e interpretação de dados adequados, válidos e confiáveis?" (TRIPP, 2005, p. 452).

Os dados serão organizados por categorias, com resumo da autora para cada atividade realizada e a sistematização dos dados através da análise de conteúdo. Para tanto, a análise foi organizada conforme aos objetivos executados durante a aplicação e avaliação dos resultados. Portanto, os dados foram colocados em forma narrativa.

Segundo Bardin (1994), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis; onde o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução da dados (OLABUENAGA; ISPIZÚA.1989).

A análise de conteúdo pode compreender qualquer material proveniente de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. É importante destacar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas.

> Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas. (KRIPPENDORF, 1990, p.30):

Como aponta Bauer e Gaskell (2002), todas as unidades de registro devem ser categorizadas mesmo que para isso deva se criar categorias, tais como: "outro" ou "não

se aplica". As categorias devem ser exclusivas e autoexcludentes sob pena de haver problemas quanto a fidedignidade. Além disso, as categorias a posteriori devem ser construídas, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa.

5.7 - Considerações éticas

O uso das informações na pesquisa será confidencial e para fins acadêmicos.

5.8 - Divulgação externa

Segundo Thiollent (2008), através de consentimento prévio dos participantes da pesquisa é possível a divulgação externa de informação da pesquisa em distintos setores interessados, conforme características de cada situação. A divulgação dos resultados será realizada de acordo com o nível de compreensão dos destinatários, a parte inovadora pode ser incorporada na discussão de trabalhos em ciências sociais e disseminada nos canais apropriados como conferências e congressos.

> Para satisfazer as exigências de divulgação ao nível dos meios populares, o treinamento dos pesquisadores inclui técnicas de apresentação de resultados, técnicas de comunicação por canais formais e informais, técnicas de organização de debates públicos, suportes audiovisuais etc. (Thiollent, 2008, p. 71).

6 - RESULTADO DA PESQUISA

Conforme esclarecimentos de Tripp (2005, p. 455), “a pesquisa-ação produz muito conhecimento baseado na prática, que devia ser incorporado ao conteúdo acadêmico de disciplinas.” Os resultados foram organizados por categorias, sistematizando as atividades realizadas através da análise de conteúdo. Foram feitas transcrição e triangulação dos registros coletados; tendo em conta esses resultados, procedeu-se a organizá-los em temas prioritários em forma narrativa conforme aos objetivos executados durante a aplicação e avaliação dos resultados.

Ressalta-se que os resultados comentados a seguir referem-se unicamente à aplicação da pesquisa-ação na Instituição de Ensino Pública Escola Classe Córrego do Meio e, portanto, não podem ser generalizados a outros ambientes educacionais.

6.1 - Fase exploratória

Como escreve Martins e Theóphilo (2007), a fase exploratória acontece essencialmente pela discussão em grupo, a fim de identificar o problema proposto pelo pesquisador através de uma solução científica resultante da ação do autor e atores envolvidos, podendo iniciar-se sob a forma de simples conversação e estender-se em entrevistas individuais, coletivas ou em seminários.

> Em primeiro lugar é preciso conhecer quem são os alunos e o lugar que ocupam na relação conhecimento-aprendizagem-manifestação de suas leituras e a interpretação dessas, pois “o ser humano é naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de objeto” (FREIRE, 2004, p.119).

Nas considerações de Thiollent (1997), nesta fase inicial pode existir duas possibilidades visando definir os objetivos de conhecimento e mudanças, podendo ocorrer entre pesquisadores e atores o contrato formal ou informal. A possibilidade formal utiliza-se técnicas de entrevistas e questionários, geralmente ocorrem em organizações de grande dimensão com predominâncias do tipo burocrático. Já o aspecto informal está fundamentado no trabalho de grupos e discussão ou de outros instrumentos mais abertos.

Posto isso, esclarece-se que o presente estudo não seguiu a formalidade dos questionários e entrevistas sugeridos por Martins e Theóphilo (2007), pautou-se pela utilização da opção informal recomendada por Thiollent (1997).

Na etapa exploratória houve observação direta e observação participante a fim de determinar o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e um diagnóstico das prioridades. Foram observadas a situação atual, recursos e características da comunidade escolar e de seu meio ambiente imediato. A observação faz com que o pesquisador tenha um contato mais direto com a realidade. De acordo com Lakatos e Marconi (1996, p. 79) a observação auxilia o pesquisador a "identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento".

A Observação Participante, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), é uma técnica de tradição etnográfica, usuais entre as pesquisas qualitativas, onde o pesquisador participa da situação observada, interagindo longos períodos com os sujeitos, e percebendo significados desta situação para estes sujeitos. Neste procedimento de pesquisa, "os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados na forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação" (ALVESMAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 166).

Conforme afirmação de Barbier (2007), o pesquisador ao atuar como observador participante planeja ser aceito e ganhar a confiança do grupo ou comunidade pesquisada. As observações realizadas durante a pesquisa foram registradas por meio de diários de campo e relatórios enfatizando os itens que respondiam aos objetivos da pesquisa.

> Para a pesquisa-ação, a investigação deveria ser um processo de aprendizagem de tal forma que os sujeitos envolvidos pudessem aprender a aprender. Nesse sentido, o jogo simbólico presente na comunicação apresenta intrinsecamente as condições para a realização dessa meta da pesquisa-ação" (MACIEL, 1999, p.78).

Apesar de tomar a observação participante como um procedimento importante neste trabalho, acreditamos que a pesquisa com grupos sociais não deve limitar-se à pura observação para levantamento de dados, mas ser capaz também de estimular ou provocar ações comunitárias para os problemas e soluções discutidos coletivamente, bem como no acompanhamento e avaliação destas.

A compreensão dos fenômenos de grupo é uma necessidade para realização da pesquisa-ação. Barbier (1985) salienta que como consequência da exigência da pesquisa-ação, de somente ocorrer em grupo e a partir da compreensão de seu funcionamento, Lewin formulou a dinâmica dos grupos.

Isso posto na etapa diagnóstico ocorreram reuniões e encontros mensais com pais ou responsáveis, colaboradores e reuniões pedagógicas semanais com professores,

equipes pedagógicas e diretivas para maior compreensão de todas as especificidades da comunidade escolar, conforme anexo A. A pesquisa-ação aplicada "exige conhecimentos, métodos e técnicas que são bastante diferentes dos recursos intelectuais mobilizados em pesquisa básica. Em particular, são exigidas maiores habilidades de comunicação e trato com pessoas e grupos" (THIOLLENT.1997, p. 49).

6.2 - Diagnóstico

Como aponta Schein (1982), a realização de um diagnóstico permanente é um dos valores mais importantes da pesquisa-ação, para se evitar fracassos como profissionais e cientistas devemos realizar o diagnóstico contínuo dos processos. A habilidade mais importante que deve ser desenvolvida pelos participantes de uma pesquisa "é a habilidade de diagnosticar e trabalhar em seus próprios problemas nas áreas interpessoais, organizacionais e de grupo" (SCHEIN, 1982, p. 134).

Como explica Lau (1999, p. 150), "o mais exclusivo aspecto da pesquisa- ação está no seu processo iterativo de diagnóstico de problemas, na ação, intervenção e aprendizagem reflexiva pelo pesquisador e participantes". Após a aplicação dos múltiplos instrumentos de coleta de dados utilizados na fase exploratória da pesquisa, conforme anexo A, foi diagnosticado que:

1 - A escola realizava o projeto abcerrado[32], onde os professores priorizavam palavras da fauna e flora do bioma Cerrado para alfabetizar os alunos. Portanto os alunos já conheciam o nome de algumas espécies nativas do Cerrado, embora não tivessem muito conhecimento sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas.

2 - A grande maioria das famílias atendidas pela escola são de pequenos produtores assalariados, muitos trabalham onde moram ou em chácaras vizinhas, principalmente com paisagismo ou pequenos cuidados. Poucos tinham renda fixa, sendo que uma parcela significativa necessitava de auxílio do governo e doações.

3 – Os alunos apresentam elevadas taxas de ausências e evasão escolar ocasionadas essencialmente pela alta rotatividade das famílias devido à necessidade de procura de emprego.

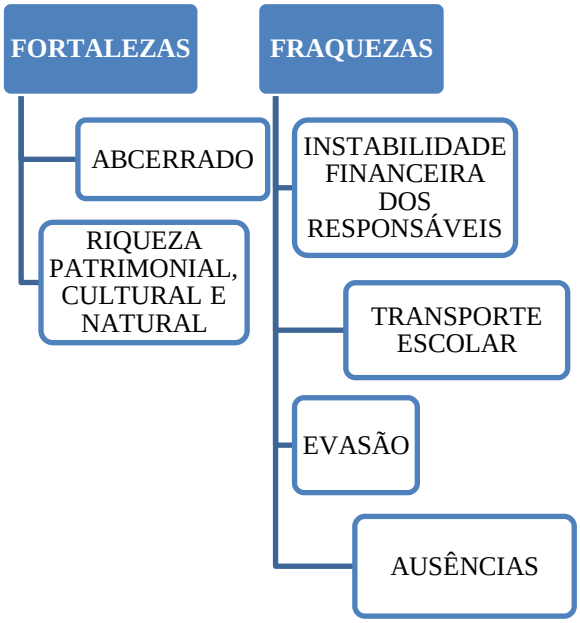
---

[32] O Projeto abcerrado é uma ação pedagógica pioneira elaborado pelo professor Flávio Paulo Pereira (Pau Pereira), iniciada em escolas rurais de Planaltina-DF em que são agregados os conhecimentos do cerrado (bichos e plantas) e a Capoeira, dois componentes importantes no contexto ambiental e cultural dos alunos. (AMORIM, 2017b, p. 89).

4 - Problemas relacionados ao transporte escolar; pois em razão do funcionamento da escola ocorrer em dois turnos, matutino e vespertino, muitos responsáveis não podiam ausentar quatro vezes ao dia do seu trabalho para acompanhar seus filhos até o local de acesso ao ônibus escolar.

5 - A região onde se localiza a escola classe Córrego do Meio tem relevante importância devido ao rico patrimônio histórico, cultural e natural, ali se encontra o obelisco da Pedra Fundamental, reúne desde Cerradão até Campos Rupestres, além de fazer parte da Bacia Hidrográfica do Rio São Bartolomeu, importante para o abastecimento de água do Distrito Federal e entorno.

FIGURA 2 - DIAGNÓSTICO DA FASE INICIAL



FONTE: Autoria própria (2022)

As discussões, mediadas pela autora desse estudo, deliberaram que o problema apresentado é a necessidade de implantação da Educação Integral em Tempo Integral, com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade dos sujeitos da comunidade Córrego do Meio.

A hipótese apresentada se define em: a implantação da Educação Integral em Tempo Integral, com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade dos sujeitos da comunidade Córrego do Meio, poderá introduzir conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas, auxiliar o aumento de renda na comunidade e assim

diminuir as faltas e taxas de evasão escolar, bem como sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio sobre a conservação e valorização da região de Cerrado em que vivem?

6.3 - Fase de planejamento

Na fase de planejamento do plano de ação a partir da necessidade de implantação da Educação Integral em Tempo Integral, com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade dos sujeitos da comunidade Córrego do Meio, foram consideradas a situação atual, recursos e características da comunidade escolar e de seu meio ambiente imediato e os objetivos da pesquisa para o desenvolvimento das ações. As respostas a essas questões definiriam a primeira questão de planejamento de ação: quais atividades deverão ser desenvolvidas?

> A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que
> é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz. (TRIPP, 2005, p. 449).

No planejamento de reconhecimento ou análise situacional deve-se analisar qual é a situação atual em termos de objetivos, recursos e características da comunidade escolar. As respostas a essas questões estabeleceram a primeira questão de planejamento de ação do início da pesquisa-ação que especificara o que e como fazer. Segundo Argyris (1992, p. 86) as "intervenções são uma manipulação experimental e a resolução do problema é a meta".

Como afirmam Martins e Theóphilo (2007, p. 73), "nesta fase o pesquisador e participantes se reúnem em um seminário para direcionar a investigação, com auxílio de grupos de estudos de coleta de dados". O vínculo entre pesquisa-ação e a dinâmica dos grupos é imprescindível, portanto, o pesquisador "deve dominar as técnicas de dinâmica dos grupos e as teorias subjetivas que a informam" (HAGUETTE, 1997, p. 115).

> O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível, contrariamente a outros tipos de pesquisa, não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo e dos pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. Mas, de qualquer forma, a técnica principal, em torno da qual as outras gravitam, é a do "seminário", pois consiste

> em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. (COSTA, POLITANO, PEREIRA, 2014, p. 896).

Nessa fase, devido ao fato da pesquisa-ação ocorrer somente com a interação e compreensão grupal, foram realizados, conforme anexo A, seminários com possíveis parceiros, observação participante, entrevistas coletivas através de grupos focais, reuniões e encontros mensais com pais ou responsáveis e reuniões pedagógicas semanais com professores, equipes pedagógicas e diretivas, a fim de detectar quais atividades agroecológicas seriam mais viáveis para serem desenvolvidas na Educação em Tempo Integral na escola do Campo Córrego do Meio com capacidade de possibilitar a preservação e desenvolvimento sustentável do bioma Cerrado, conforme anexos M.

As falas dos participantes dos seminários e reuniões foram transcritas por meio de atas institucionais que estão arquivadas e retratadas nos projetos políticos pedagógicos da instituição de ensino. Os pontos de maior relevância para o estudo foram organizados por meio de portfólio e sempre que necessário serviram de base para novas reflexões e planejamentos.

> O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. (TRIPP, 2005, p. 454).

De acordo com Gatti (2005), Carey (1994) e Morgan (1997), a metodologia conhecida como grupo focal diferentemente de outras técnicas, possibilitaria a condução menos diretiva por parte dos pesquisadores e maior integração entre os participantes. Essa técnica vem crescendo em várias áreas, como da saúde, de marketing, da publicidade, da administração e gestão e, mais recentemente, nas pesquisas em Ciências Humanas.

> Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo "*laissez-faire*", por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho. (GATTI, 2005, p. 8-9).

Para Bauer e Gaskell (2002), na entrevista com grupos focais os participantes levam em consideração todos os pontos de vista para a formulação de suas respostas e podem fazer comentários sobre suas próprias experiências e a dos outros. Thiollent (2008,

p. 52) considera que “o tema e as questões práticas a serem tratadas devem ser absolutamente endossadas pelos participantes”

Silva e Assis (2010) salientam que através do grupo focal, não se busca apenas a informação individual, mas também busca identificar as interações grupais e ampliar a escuta, o que influencia uma apreensão não só a respeito das representações acerca da experiência, como também uma compreensão de atitudes, preferências, sentimentos e dificuldades ou conflitos subjacentes a tal experiência.

FIGURA 3 – INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO

FONTE: Autoria própria (2022)

A outra questão de planejamento da pesquisa-ação foi como monitorar melhor os resultados, da implantação da Educação Integral em Tempo Integral, com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade dos sujeitos da comunidade Córrego do Meio. Conforme Tripp (2005, p. 454) “ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso” do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo”.

A resposta a essa questão será obtida através de observações participantes das atividades desenvolvidas, seminários, fotografias, publicações em jornais e revistas, eventos públicos, prêmios, oficinas e entrevistas de grupo focal com pais ou responsáveis e reuniões pedagógicas com professores, equipes pedagógicas e diretivas e com parceiros

das atividades desenvolvidas. As reuniões e seminários foram gravados e registrados em portifólios de acordo com cada objetivo, assim como fotografias e outros documentos.

Levando em consideração as pesquisas de Lewin (1978), que propunha que o seminário deve ser um momento de pesquisa, onde os registros da avaliação de cada seminário são utilizados para avaliar os resultados obtidos com os objetivos traçados; a avaliação dos resultados de todas as reuniões e seminários realizados serviram de base para os próximos encontros. Desta forma houve a possibilidade de os resultados corrigir possíveis equívocos e possibilitar o planejamento de novas ações.

Thiollent (2008, p. 52) afirma que "o tema e as questões práticas a serem tratadas devem ser absolutamente endossadas pelos participantes". Diante da afirmação, por meio da aplicação dos múltiplos instrumentos aplicados, principalmente os seminários, os participantes da pesquisa planejaram construir ações com capacidade de solucionar os seguintes problemas:

FIGURA 4 - PROBLEMAS A SEREM SOLUCIONADOS

FONTE: Autoria própria (2022)

1 – Como introduzir conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas na comunidade escolar Córrego do Meio?

2 – Como auxiliar o aumento da renda dos moradores da comunidade Córrego do Meio de forma sustentável?

3 – Que ações poderiam ser realizadas para aumentar as taxas de emprego e consequentemente diminuir as faltas e taxas de evasão?

4 – Como melhorar o horário de funcionamento da escola a fim de evitar transtornos aos responsáveis no acompanhamento de seus filhos até o local de acesso ao ônibus escolar?

5 – Como sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem?

6.4 - Execução de ação

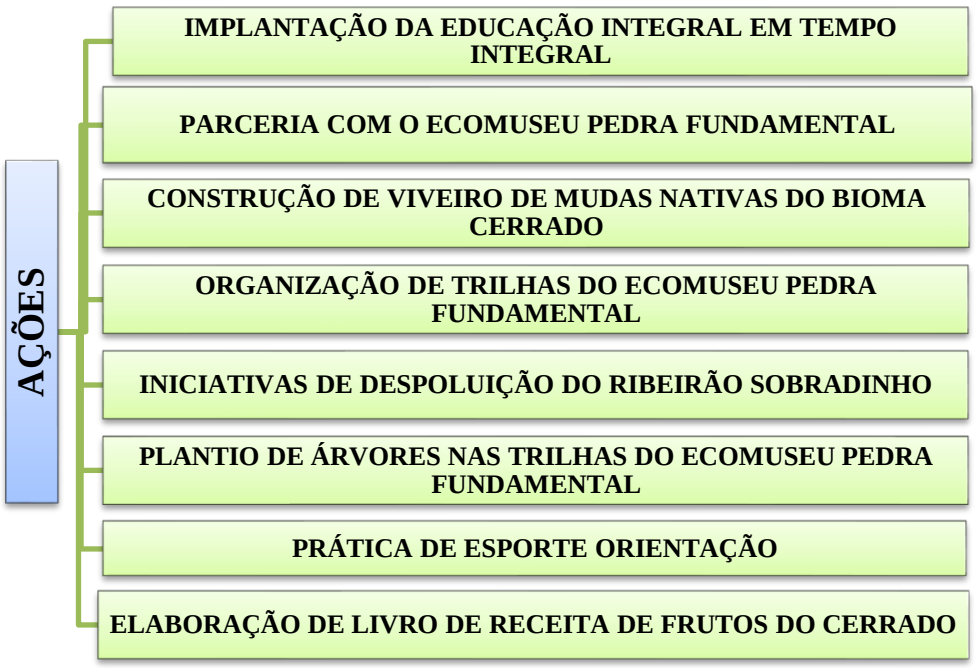
A terceira fase, a de execução das ações, compreendeu a definição de objetivos alcançáveis por meio de ações concretas. Conforme considerações de Thiollent (1997), a pesquisa-ação consiste sobretudo em conciliar pesquisa e ação em um mesmo processo, em que os atores envolvidos participam, junto com os pesquisadores, com a intenção de esclarecer a realidade em que estão inseridos, detectando problemas coletivos, por meio de produção e uso de conhecimento procurando e testando soluções em situação real.

> O fato de a pesquisa-ação tender para a finalidade do prático é algo que merece atenção se é para dar uma contribuição ponderável ao conhecimento do prático na esfera mais ampla, por exemplo, das estratégias de práticos qualificados por toda uma ocupação. (TRIPP, 2005, p. 449).

Como salienta Brandão (2007) no aprofundamento no objeto de pesquisa o processo necessita paciência e honestidade, o pesquisador deve reduzir a distância que o separa do grupo de trabalho, priorizando a participação eficiente de todos os membros.

Foi decido a partir das observações, seminários com possíveis parceiros, entrevistas coletivas através de grupos focais, reuniões e encontros mensais com pais ou responsáveis e reuniões pedagógicas com professores, equipes pedagógicas e diretivas as seguintes ações a fim de atingir os objetivos propostos: implantação da Educação Integral em Tempo Integral; parceria com o Ecomuseu Pedra Fundamental; construção de viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado; organização de trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental; iniciativas de despoluição do Ribeirão Sobradinho; plantio de árvores nas trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental; prática de Esporte Orientação e elaboração de livro de receita de frutos do Cerrado.

FIGURA 5 - AÇÕES A SEREM IMPLANTADAS



FONTE: Autoria própria (2022)

6.4.1 - Primeira ação - Implantação da Educação em Tempo Integral

Após as discussões realizadas durante vários seminários na fase de planejamento decidiu-se que promover de forma eficaz a introdução de conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas na comunidade escolar Córrego do Meio, melhorar o horário de funcionamento da escola a fim de evitar transtornos aos responsáveis no acompanhamento de seus filhos até o local de acesso ao ônibus escolar e sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização de da região em que vivem, deveria ser implantado a Educação em Tempo Integral.

Por entender que sem a comunidade, não existe Educação do Campo, depois de permanente diálogo, conhecer suas necessidades e potencialidades, foi decidido pelos participantes, que a Educação em Tempo Integral da Escola Classe Córrego do Meio deveria ser específica, direcionada as especificidades dos sujeitos que residem naquela comunidade, pois a heterogeneidade é uma das marcas deste espaço.

Como aponta a SEEDF (2014), a Educação Integral é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. A construção de uma educação emancipadora, de formação em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas

dimensões e necessidades educativas é o importante plano de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral.

Nas palavras de Zakrzevski (2007), a escola do Campo deve dialogar com a comunidade, o diálogo favorece o desenvolvimento social onde todos participam e se engrandecem, criando possibilidades de intercâmbio de colaboração entre a escola e comunidade, além de situações para aprendizagem coletiva por meio do diálogo e da cooperação.

FIGURA 6 – AULA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2018)

As aulas da Educação Integral em Tempo Integral funcionam em turno contrário às aulas regulares, contando com um professor coordenador, dois monitores e vários voluntários parceiros. Conforme o Art. 28 da Lei n.º 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; 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 rural. (BRASIL, 1996).

As particularidades da escola do Campo devem ser valorizadas e consideradas no contexto pedagógico para que os conhecimentos adquiridos tenham significado para o

sujeito do Campo. Diante da afirmação foram desenvolvidas nas aulas de Educação Integral em Tempo Integral, experiências pedagógicas integradas aos princípios da agroecologia, objetivando a construção de valores e saberes ligados ao desenvolvimento sustentável e valorização das peculiaridades dos sujeitos do Campo a partir de uma perspectiva histórico- crítica.

Em um primeiro momento houve uma fase de exploração a fim de detectar as peculiaridades da comunidade escolar do Córrego do Meio e os possíveis problemas relacionados ao tema da pesquisa. A partir das observações e seminários foram definidas as práticas pedagógicas que melhor integram as categorias Educação em Tempo Integral, Educação do campo e agroecologia e viabilize o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades através da formação de uma consciência ecológica que contribua com desenvolvimento sustentável.

Foram articuladas ações que estimule a permanência do homem no Campo associadas aos saberes da vida prática dos sujeitos da comunidade Córrego do Meio, ações que sensibilize para uma postura de preservação do bioma Cerrado através do aprendizado de agroecologia e agroextrativismo.

6.4.2 - Segunda ação – Parceria com o Ecomuseu Pedra Fundamental

Com a intenção de sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem, foi decidido que a escola Classe Córrego do Meio seria parceira do Ecomuseu Pedra Fundamental[33], isso porque, de acordo com Cazzolato (2008) o principal propósito da pesquisa-ação é oportunizar novas informações, gerar e produzir conhecimento que possibilite melhorias e soluções para toda a organização. “Primeiro, em termos de desenvolvimento profissional e organizacional, a pesquisa ação é mais eficiente quando ela se expande como uma rede (vertical e horizontalmente) por toda a organização” (TRIPP, 2005, p. 454).

O ecomuseu Pedra Fundamental compreende núcleos rurais localizados nas imediações da Pedra Fundamental; a Larga de Pedra Fundamental, Aprodarmas, Córrego

[33] Conforme Amorim (2017b), o Ecomuseu Pedra Fundamental possibilita a interpretação do seu meio natural viabilizando conhecimentos históricos e contemporâneos da população do Planalto Central, e formação de especialistas nestas áreas em cooperação com instituições de pesquisa e organizações. O ecomuseu contribui para compreensão da história, assim como incentiva a preservação e valorização do patrimônio natural e cultural da região.

do Meio e Escola Técnica Federal. Devido ao rico patrimônio material, a região tem relevante importância, pois abriga o Morro da Capelinha, o Templo do Vale do Amanhecer, o Morro do Centenário, onde se encontra o obelisco da Pedra Fundamental, Cachoeiras, Parques Ecológicos e propriedades de Turismo Rural.

FIGURA 7- AULA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL SOBRE IMPORTÂNCIA DO CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2018)

Abrange uma parte da bacia hidrográfica do alto São Bartolomeu, tendo início na junção dos ribeirões Mestre d'Armas e Pipiripau, atrás do Vale do Amanhecer (Planaltina/DF), passando pelo Núcleo Rural Capão da Erva (Sobradinho/DF), até o Encontro das Águas, na confluência do Rio Paranoá com o São Bartolomeu, em Sobradinho dos Melos (Paranoá/DF). As principais nascentes da microbacia do Alto São Bartolomeu: Córrego Bica do DER, Córrego do Meio, Ribeirão Sobradinho, Ribeirão Pipiripau e Ribeirão Mestre d'Armas estão no local.

O Ecomuseu Pedra Fundamental não tem fins lucrativos e todo trabalho envolvido acontece de forma voluntária. Tem como coordenador o historiador Robson Eleutério e vários parceiros como pesquisadores, pessoas e grupos envolvidos com a preservação do Bioma Cerrado, população local, escolas e órgãos públicos. De acordo com Amorim (2017a, p. 45), "A cultura está estreitamente vinculada à formação humana, sendo assim o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social".

FIGURA 8 - CARTAZ DO I FÓRUM DE EDUCAÇÃO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL

FONTE: www.cerratense.com.br (2018)

A transdisciplinaridade, a contextualização e a ludicidade são apontadas como os pontos relevantes da parceria escola/ecomuseu, pois representa um elemento motivador para alunos e professores, possibilitando que os conhecimentos adquiridos no espaço ecomuseu possam complementar a aprendizagem em sala de aula.

Para a comunidade local e pesquisadores, o ecomuseu é um centro de pesquisa de excelência, o estudo da região do Distrito Federal, a preservação do Bioma Cerrado e de parte da bacia hidrográfica do alto São Bartolomeu são abordados por meio de exposições, seminários, visitas, palestras e apresentações promovendo a sensibilização sobre a importância do Cerrado como base hídrica do planeta; impulsionando políticas públicas que se comprometam com a valorização da história do povo Cerratense e sua cultura local.

Como relata Amorim (2007b, p. 91), “a própria comunidade contribui para a definição do território do ecomuseu, se comprometendo a preservá-lo em suas características físico ambientais e culturais”. Portanto, como a comunidade escolar Córrego do Meio faz parte do Ecomuseu Pedra Fundamental, sua história e patrimônio se tornam públicas, pois o acervo do ecomuseu são experiências vivenciadas pelos cidadãos através do tempo e espaço. “Quando tem acesso à informação as pessoas acabam tendo controle de suas próprias vidas, conseguem tomar suas próprias decisões com total

capacidade, havendo um resgate da cidadania através do conhecimento" (AMORIM, 2017a, p. 45).

Se constitui em um espaço interdisciplinar de relação entre uma comunidade e seu ambiente natural e cultural, onde ações comunitárias desenvolveram um processo gradativamente consciente e pedagógico de patrimonialização. De acordo com essa perspectiva pedagógica serão produzidas situações de pesquisa, leitura e interpretação do espaço, identificação e preservação de bens simbólicos coletivos, de construção de memória e identidade.

O Centro de Referência Ecomuseu Pedra Fundamental, implementa práticas pedagógicas inovadoras, onde a construção do conhecimento ocorre de maneira integral, promovendo uma plena integração do homem com seu ambiente natural e cultural, onde ações comunitárias se desenvolvem em um processo consciente de patrimonialização. São produzidas situações de pesquisa, leitura e interpretação do espaço, identificação e preservação de bens coletivos e construção de memória e identidade.

6.4.3 - Terceira ação - Construção do viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado

Preocupados em construir e propor caminhos possíveis para um processo de construção de bases epistemológicas para introdução de conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas e sensibilização dos moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem, foi decidido pelos envolvidos na pesquisa que seria criado, como uma das ações de nossa proposta de Educação em Tempo Integral, um viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado na Escola Classe Córrego do Meio.

No entendimento da SEEDF (2012), para ter significado, a ampliação da jornada escolar com implantação de escolas de Educação em Tempo Integral deve considerar uma concepção de educação integral que represente a perspectiva de horário expandido como um aumento de oportunidades e situações que possibilitem aprendizagens significativas e emancipadoras.

No entendimento da SEEDF (2012), para ter significado, a ampliação da jornada escolar com implantação de escolas de Educação em Tempo Integral deve considerar uma concepção de educação integral que represente a perspectiva de horário expandido como

um aumento de oportunidades e situações que possibilitem aprendizagens significativas e emancipadoras.

FIGURA 9 - VIVEIRO DE MUDAS DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2019)

No entendimento da SEEDF (2012), para ter significado, a ampliação da jornada escolar com implantação de escolas de Educação em Tempo Integral deve considerar uma concepção de educação integral que represente a perspectiva de horário expandido como um aumento de oportunidades e situações que possibilitem aprendizagens significativas e emancipadoras.

De acordo com considerações de McKay e Marshall (2001), a essência da Pesquisa-ação está compreendida em seu próprio nome; corresponde uma justaposição de pesquisa e ação, de prática e teoria. Representa uma abordagem de pesquisa empenhada com a produção de conhecimento através da busca de soluções de problemas ou melhorias em acontecimentos práticos do cotidiano.

“A educação, sendo um processo que envolve o homem e a sociedade, muda no tempo e no espaço. E, num tempo tão mutável como o de hoje, a educação encontra desafios e deve apresentar propostas novas e criativas”. (MAIA. 1979 p,10). Diante do exposto, o objetivo da ação foi construir de modo participativo um viveiro de mudas arbóreas nativas do bioma Cerrado, promovendo de forma prática o aprendizado de ecologia, botânica, e educação ambiental.

O projeto teve como parceiro principal o GCB (Grupo de Caminhadas de Brasília)[34], que atuou ativamente em todas as etapas do projeto; a Rede Pé de Planta[35], e a INTER LIFE[36], que deu o apoio financeiro ao projeto na construção do viveiro e compra de implementos usados no viveiro, bem como material didático para as aulas teóricas e uniformes escolares, uma vez que a época a escola não dispunha de recursos financeiros. Vale ressaltar que sem o apoio dos parceiros o projeto não teria êxito.

Aconteceram reuniões com parceiros e comunidade escolar, para se estabelecer espécies a serem plantadas no viveiro. Houve também atividades práticas de capacitação para os educadores sociais voluntários do projeto de Educação Em Tempo Integral no viveiro comunitário do Lago Norte[37], proporcionando assim, um conhecimento prévio de técnicas para produção de mudas, arborização e identificação das árvores nativas do Cerrado a serem utilizadas.

Como aponta Dyball; Brown e Keen (2007), o engajamento dos parceiros deve ir além dos projetos de pesquisa e consulta, deve envolver atores em análises conjuntas da realidade, planejamento e controle de decisões. A criação de redes de parcerias de conteúdo e ação promove transformação das estruturas sociais e apresenta-se como alternativa no compartilhamento de responsabilidades e aprendizados.

Nosso trabalho priorizou árvores nativas do Cerrado. As atividades de coleta, plantio de sementes e cuidado com o viveiro, foram desenvolvidas pelos alunos, pais, GCB, voluntários, professores e pelos educadores sociais voluntários do projeto de Educação em Tempo Integral, que também desenvolveram atividades culturais e artísticas vinculadas a Educação Ambiental, para identificação e marcação de espécies, plantadas

---

[34] Reúne pessoas conhecer, fotografar, contemplar e promover o cuidado com a natureza através de caminhadas, trilhas e outras atividades ao ar livre no Planalto Central, Brasil e mundo afora. As atividades são planejadas de forma voluntária e colaborativa. Busca, sobretudo, qualidade de vida, bem-estar, superação de limites e felicidade. São Parceiros de diversos projetos de Educação Ambiental e preservação do meio ambiente.

[35] Difunde conhecimentos de gestão de viveiros incentivando a montagem de viveiros junto a parceiros.

[36] Empresa de Plano de Saúde que apoia várias ações sociais e educativas, sem seu apoio a escola não teria recursos financeiros para desenvolver as ações planejadas.

[37] Criado com o objetivo de recuperar nascentes e promover a educação ambiental. Parceria entre governo, empresas e sociedade, já distribuíram gratuitamente cerca de 50 mil mudas de árvores e outras 14 mil foram plantadas em matas ciliares, sempre em mutirões com a comunidade.

ou já existentes, e confecção de placas informando sobre a fauna e a flora do Bioma Cerrado.

A capacitação dos alunos para manutenção do viveiro acontece durante as aulas teóricas e práticas da Educação em Tempo Integral, os alunos colhem, catalogam e identificam as sementes conforme sua morfologia e, posteriormente, de acordo com sua espécie. Azevedo (2004), recomenda que através de investigações e pesquisas, o professor deve construir com os alunos a passagem do saber cotidiano para o saber científico, a partir de uma investigação fundamentada em questionamentos sobre fenômenos ou eventos ocorridos.

Como afirma Amorim (2018), o projeto do viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio almeja que a comunidade escolar compreenda sobre a dinâmica do meio ambiente, assim será capaz de decidir sobre as questões ambientais e sociais de seu cotidiano quando necessário, pois cuidamos e preservamos o que conhecemos. A participação comunitária favorece valiosas possibilidades de atividades pedagógicas e sustentáveis voltadas para preservação do Bioma Cerrado.

Como aponta Lukács (1979), por meio do planejamento da ação do ser humano sobre a natureza, a consciência conjectura as consequências de sua ação, e o resultado é idealizado antes da própria prática. A intenção inicial do planejamento dessa ação era de que o projeto se estendesse até as residências da área de abrangência do Ecomuseu Pedra Fundamental, assim as famílias produziriam suas próprias mudas, reflorestariam a área que achassem conveniente e principalmente se teriam consciência quanto à necessidade de valorização e preservação do seu meio ambiente.

> Na montagem do viveiro, reforçou-se o aspecto de reutilização, sensibilizando os alunos para que entendam que materiais antes dados com “lixo” podem ser a matéria-prima para a construção de um viveiro, reforçando assim o sentimento ambiental dos alunos. Com isso, alunos e pais são incentivados a fazerem viveiros em suas casas com material reciclado, reaproveitando, reutilizando, sem necessidade de muitos recursos. (AMORIM, 2018, p. 108).

Conforme ensina Freire (1992) não é apenas no espaço da sala de aula que se aprende, a educação acontece em vários espaços da escola. Posto isso, espaços alternativos podem enriquecer os processos de ensino-aprendizagem dos alunos; todos os espaços da escola são espaços que auxiliam na estruturação de elementos teóricos e práticos da agroecologia e de outras áreas do conhecimento, além de incentivar a reflexão coletiva e troca de experiência.

FIGURA 10 - MANUTENÇÃO DO VIVEIRO DE MUDAS NATIVAS DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2017)

6.4.4 - Quarta ação – Organização de trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental

Com a implementação do viveiro de mudas nativas foi avaliado que seria conveniente o planejamento de uma nova ação a fim de complementá-la. Assim a coleta das sementes deveria ocorrer durante atividades de trilhas na região do Ecomuseu Pedra Fundamental. As trilhas aconteceriam durante as aulas de Educação em Tempo Integral e em eventos promovidos pelo Ecomuseu Pedra Fundamental, com o objetivo de promover uma situação de ensino e aprendizagem. Vasconcellos (1997) afirma que as trilhas são reconhecidas como importante ferramenta de educação, interpretação, comunicação e conscientização ambiental.

A comunidade escolar e parceiros foram convidados a participar das trilhas, assim, por meio dessa ação, alunos e comunidade teriam mais oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a dinâmica da flora e fauna do Cerrado. Como afirma Campos; Filleto (2011), as trilhas ecológicas são ótimos espaços para a prática de projetos de Educação Ambiental, tanto para o ensino formal quanto para o não formal, pois sugere mudanças na maneira como as pessoas pensam e avaliam a sua relação com o meio ambiente.

FIGURA 11 - TRILHA PRÓXIMO A ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2018)

Como aponta Silveira; Melo (2009), a trilha ecológica tem como propósito a prática de esporte e, especialmente, a sensibilização, por meio do observar, sentir, experimentar, questionar, refletir e descobrir o ambiente. Bem planejadas e mantidas de modo correto, preservam o ambiente dos impactos provocados devido seu uso, e garante maior segurança, conforto e conscientização ambiental aos visitantes.

A implantação de trilhas em ambientes naturais evidencia o conceito "quem conhece preserva". Assim pretende-se que o envolvimento da comunidade fará com que as pessoas a se sintam pertencentes ao ambiente. Ao percorrer as trilhas, os caminhantes buscam e compartilham informações sobre fauna, flora, história, cultura, costumes e tradições do Bioma Cerrado. Conforme esclarecimentos de Tuan (1982), o indivíduo absorve as sensações em espaços, naturais ou construídos pelo homem, assimilando suas propriedades através de seus sentidos, principalmente a visão.

O planejamento de cada local de trilha observou aspectos sociais e biofísicos e suas oportunidades e restrições. Na ação, oportunidades abrange elementos como

paisagem, possibilidades culturais e educacionais, acesso a áreas para caminhadas e acampamentos e apoio a atividades de manejo. As restrições estão associadas a zoneamentos ambientais, segurança dos trilheiros, presença de espécies raras ou ameaçadas, dentre outros.

FIGURA 12 - TRILHA DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO E ADASA

FONTE: Autoria Própria (2018)

> Atividades em trilhas não podem se restringir a caminhadas sem objetivos pré-determinados. É fundamental planejamento e adequada elaboração das atividades que serão desenvolvidas. O próprio ambiente da trilha já colabora para uma sensibilização, porém, ao associar a caminhada a atividades que busquem um conhecimento crítico sobre questões ambientais, a sensibilização será mais significativa. (AMORIM, 2018b, p. 788).

Conforme considerações de Costa (2006), as trilhas favorecem o contato do homem com os ambientes naturais, possibilitando mostrar a importância dos ambientes bióticos e abióticos através da Educação Ambiental. Ao motivar a sensibilização humana, as trilhas viabilizam a compreensão da natureza e suas relações, assim os participantes podem a adquirir valores relacionados à preservação do meio ambiente.

As atividades de trilhas desenvolvidas permitiram uma vivência prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, facilitando a aprendizagem, dinamizando as práticas, estimulando os alunos e comunidade a uma forma personalizada de conhecimento, conservação e valorização dos atrativos naturais da região em que vivem. Bedim (2004) considera que na atividade de trilha o conhecimento se torna uma

experiência de vida. Em cada toque e observação o trilheiro amplia seu aprendizado, entendendo melhor o mundo em que vive.

6.4.5 - Quinta ação – Iniciativas de despoluição do Ribeirão Sobradinho

A quinta ação planejada é uma ação em parceria com o Ecomuseu Pedra Fundamental e a ADASA (Agência Reguladora de Águas e Saneamento do Distrito Federal), a fim de sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem através de atividades que visam a despoluição do Ribeirão Sobradinho. Para Seniciato (2002), ao adquirir conhecimento a respeito da dinâmica dos ecossistemas o aluno se torna capaz de tomar decisões sobre os problemas ambientais e sociais de seu dia a dia.

FIGURA 13 - DESPOLUIÇÃO DO RIBEIRÃO SOBRADINHO

FONTE: Autoria Própria (2018)

Cortando o território do Distrito Federal, de norte a sul, o Ribeirão Sobradinho é importante formador da Bacia do rio São Bartolomeu e ocupa área de 1.579 km², com um curso de água de 28 km de extensão. No trajeto, as águas que correm formando cachoeiras exuberantes cachoeiras, especialmente na região do Córrego do meio. Tem importância inquestionável para a região, embora suas águas estejam bastante poluídas, devido o

lançamento de esgoto não tratado, o que tem causado a proliferação de endemias graves a população.

Além de palestras e atividades pedagógicas e culturais e trilhas monitoradas de reconhecimento, a escola realiza anualmente junto com a comunidade escolar e alguns parceiros a despoluição de algumas áreas do Ribeirão Sobradinho, sensibilizando sobre a necessidade de cuidar de nossos recursos hídricos. Segundo Gadotti (2001, p. 89) "O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação".

6.4.6 - Sexta ação – Plantio de árvores nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental

Após monitoramento e avaliação das ações Viveiro de Mudas Nativas, e a realização de vários seminários com a comunidade escolar e os parceiros do projeto, foi decidido que a partir daquela ação seria viável planejar outra ação para alcançar com êxito o objetivo de introduzir conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas, e sensibilização dos moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem.

Em consenso, foi planejado que as mudas de espécies nativas produzidas no viveiro da escola deveriam ser plantadas nas trilhas e percursos de caminhada do Ecomuseu Pedra Fundamental e nascentes, proporcionando o reflorestamento da região, e doadas para projetos escolares e outros projetos que priorizasse o conhecimento e preservação do Cerrado.

Antes da implantação do viveiro, buscamos apoio especializado de alguns parceiros. O projeto contou com apoio especializado do IBRAM (Instituto Brasília Ambiental)[38], para a seleção de espécies de árvores a serem plantadas em cada trilha e a recomendações de plantio em função do relevo, orientação geográfica, tipo de solo, dentre outros.

O plantio foi realizado por alunos e professores durantes as aulas de Educação Integral, moradores da região e parceiros da escola. As árvores foram plantadas também aos finais de semana durante caminhadas do GCB.

---

[38] Executa e faz executar as políticas de meio ambiente e recursos hídricos do Distrito Federal, bem como controla e fiscaliza o manejo desses recursos a fim de promover o desenvolvimento sustentável.

FIGURA 14 - PLANTIO DE ÁRVORES NAS TRILHAS DO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL

FONTE: Autoria Própria (2018)

6.4.7 - Sétima ação – Prática do Esporte Orientação

Após conhecer o esporte Orientação[39], foi decidido investigar suas possibilidades pedagógicas. Percebemos diversas oportunidades educativas com diferentes áreas de conhecimento. Considerando a viabilidade pedagógica, decidimos que o Esporte Orientação integraria nossa pesquisa com o objetivo principal de sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região, pois conforme Maroun e Vieira (2007, p.1) "essas atividades esportivas são caracterizadas pela interação de seus praticantes com o ambiente natural, ou seja, são praticadas em espaços naturais".

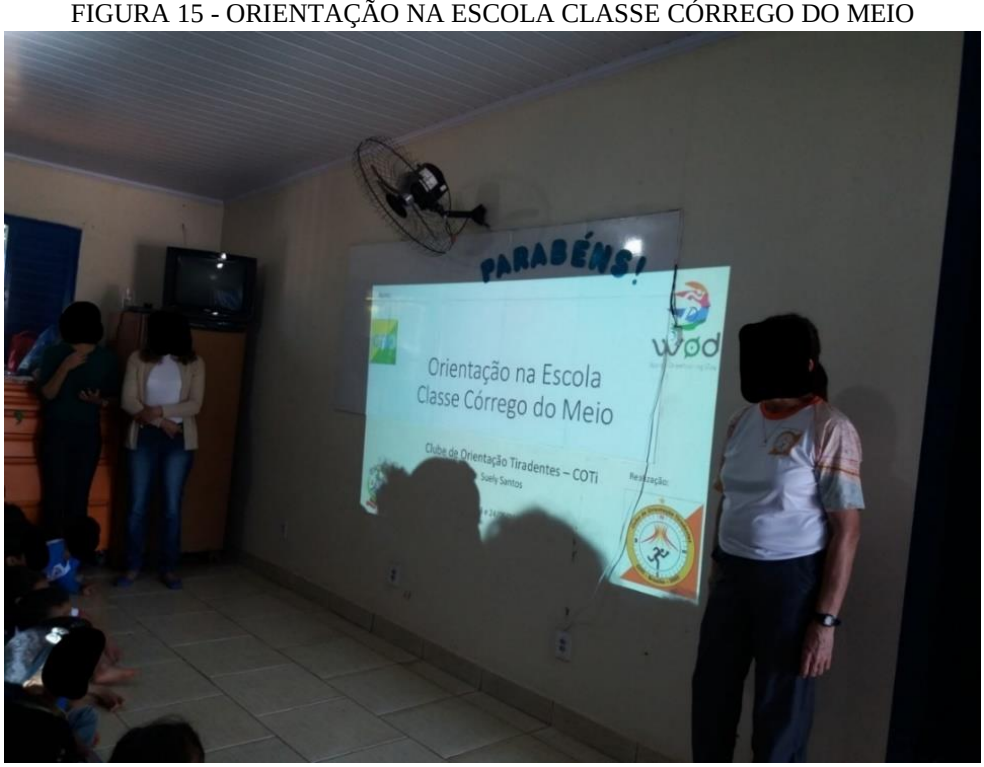
A ação fez parte de nossa proposta de Educação em Tempo Integra, e contou com parceria do Clube de Orientação Tiradentes (COTi)[40], sendo este incumbido de promover e divulgar os conceitos teóricos e práticos do esporte. A proposta foi apresentar o esporte Orientação durante as trilhas e sugerir atividades práticas a serem realizadas durante as

[39] Conhecida como o "desporto da floresta", modalidade esportiva autônoma, com regulamentos característicos provenientes da International Orienteering Federation (IOF), promove as vertentes competitiva, ambiental, recreativa ou lúdica e educativa. É realizado ao ar livre, os parques, o campo e até mesmo os pátios das escolas garantem ótima alternativa para prática de exercícios de iniciação e pequenas corridas (AMORIM, 2018c).

[40] Criado em 13 de maio de 2005, como parte do Grêmio Desportivo do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PM. Com o tempo, o clube foi aberto a todos que quisessem praticar o esporte. Atualmente desenvolve o esporte em várias escolas do Distrito Federal.

aulas, integrando conhecimentos de Geografia, Educação Ambiental, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática, assim uma atividade multidisciplinar.

FIGURA 15 - ORIENTAÇÃO NA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO



FONTE: Autoria Própria (2019)

Foram organizadas aulas expositivas com os alunos e a comunidade escolar para conhecimento da parte teórica do Esporte Orientação: o espaço onde seria praticada a atividade, sua história, suas normas, seus equipamentos, a atenção com a natureza além dos benefícios do esporte. No que diz respeito a instrumentalização, inicialmente foram realizadas oficinas, onde os alunos conheceram os procedimentos a serem adotados antes, durante e depois das corridas.

As atividades de Esporte Orientação da Escola Classe Córrego do Meio aconteceram nas proximidades da escola e nas trilhas da região do Ecomuseu Pedra Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 27, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que “os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: (...) V - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”, (Brasil. 1996).

A realização da atividade tem o objetivo de utilizar a percepção do espaço através da prática do esporte Orientação, a fim de desenvolver uma metodologia transdisciplinar

para o ensino geográfico e cartográfico através dos conceitos de localização e orientação espacial. De acordo com o artigo 127 da Constituição Federal, é “dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um”. O inciso II, estabelece que deve haver “destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional” (BRASIL, 1988).

O propósito não é esclarecer todas as dúvidas relacionadas aos conceitos do esporte Orientação e, sim, oferecer um alicerce teórico e metodológico a fim de dinamizar especialmente as aulas de Educação Ambiental, Geografia e Educação Física, e relacionando o lúdico ao cognitivo. Sobre o Esporte Orientação, Scherma (2010. p, 64) afirma que “promove o desenvolvimento das capacidades motrizes básicas, relacionadas com o domínio corporal, o movimento e o domínio espaço-temporal, em processos que implicam exploração, indagação e resolução de problemas”.

FIGURA 16 - LABIRINTO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO COM MUDAS DE PAU-FERRO

FONTE: COTi (2018)

Ainda como aponta Scherma (2010), no campo educacional, a construção do conhecimento geográfico e cartográfico não tem sido reconhecido como oportunidade de interpretar e transformar a realidade. Quase sempre, a transmissão dos conteúdos aos alunos, não respondem as reais necessidades para que possa atuar e agir em sociedade.

Em sua vertente ambiental o campo de atuação é o meio natural, o praticante é orientado a respeitar o habitat dos animais e áreas preservadas, criando condições para uma relação íntima do homem com a natureza. Tem o objetivo de assegurar o mínimo de impacto sobre o meio ambiente, assim se preocupa com a elaboração das normas de proteção ambiental na competição, e com às regras e ações educativas que incluem organizadores e atletas.

A atividade de orientação tem preocupação em conservar e preservar os ambientes em que a atividade é desenvolvida. Pretende-se que ao praticar o esporte o aluno adquira conhecimentos sobre o ambiente em que está inserido e aprenda formas de o valorizar, de modo que possa conservá-lo ao longo de sua vida. Consideramos ainda o fato de que o aluno possa se beneficiar da experiência acumulada da cultura em que está inserido.

O esporte se fundamenta na diversão, descontração, prazer, e melhoria da qualidade de vida; evidencia os princípios da biofilia[41]. No estudo de Amorim (2018c), por ser praticada em ambientes naturais, proporcionando mais familiaridade das pessoas com a natureza, o Esporte Orientação é conhecido também como Esporte da Natureza. Para Campos et. al (2010), a interação ativa com o meio ambiente promovida pelo esporte, favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social dos alunos, impulsionando suas potencialidades biopsicossocias e físicas.

6.4.8 - Oitava ação – Elaboração de livro de receita de frutos do Cerrado

Como aponta Freire (2004), o ensino deve estar fundamentado no meio em que os educandos estão inseridos, respeitando os saberes dos educandos. Em Pereira (2015), preocupada com a libertação do campesinato, a escola do campo tem como enfoque as relações educativas experiências vivenciadas pelas/os estudantes. Considerando as afirmações, verificamos a necessidade em implantar práticas agroecológicas que valorizassem as características naturais da região, oportunizando o desenvolvimento de uma efetiva aprendizagem.

Diante do exposto a oitava ação proposta foi a elaboração, de forma participativa de um livro de receita de frutos de espécies nativas do Cerrado, a fim de possibilitar

[41] Representa a afetividade emocional inata dos seres humanos para com as demais espécies da terra (WILSON, 2002).

conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas através do consumo de frutos do Cerrado na comunidade escolar Córrego do Meio.

> [...] a experiência de trabalho na agricultura (na escola ou fora dela), visando inclusive tornar mais profundos o estudo e a relação de apropriação social e não de exploração ou dominação da natureza. É fundamental que os estudantes desenvolvam ou se envolvam em experiências que lhes permitam compreender processualmente o que é a agroecologia, através de práticas simples ou mais complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa ter nessa perspectiva (CALDART, 2017, p. 125).

FIGURA 17 - DEGUSTAÇÃO DE RECEITA DE FRUTOS DO CERRADO

FONTE: Autoria Própria (2019)

Conforme escreve Ávidos e Ferreira (2000), os frutos do Cerrado apresentam sabores sui generis[42], com elevados teores de proteínas, vitaminas, açúcares e sais minerais; podem ser consumidos in natura, ou como licores, sucos, geleias, bolos e doces. Há milênios esses frutos são consumidos pelos índios, foi muito importante para a alimentação dos primeiros desbravadores e colonizadores.

No entendimento de Duboc (2008), as frutíferas do Cerrado podem atender o principal objetivo dos sistemas agroflorestais, aprimorando o uso da terra agregando a produção de alimentos, energia e serviços ambientais com a produção florestal; favorecendo a conservação dos recursos renováveis por intermédio de sistemas agroecológicos mais estáveis.

[42] Evidencia a ideia de unicidade, raridade e particularidade.

Para Luzia (2012), os frutos do Cerrado contêm composição química diversificada, tanto em condições calóricas quanto em concentração de macro e micronutrientes, de apresentação gastronômica variada e agradável ao paladar, contribui para uma alimentação balanceada e rica em nutrientes.

Acima de 7.000 espécies nativas do Cerrado, são conhecidas e consumidas de variadas formas pelas populações locais, sendo uma alternativa de geração de renda e promoção da segurança alimentar para o sujeito do campo. Mais de 58 espécies de frutas nativas são aproveitadas para consumo da população local e comercialização nos centros urbanos, como o Pequi (Caryocar brasiliense), Araticum (Annonacrassifolia), Barú (Dipteryxalata), Mangaba (Hancorniaspeciosa), Bacupari (Salaciacrassifolia), Cajuzinho do cerrado (Anacardiumhumile), Cagaita (Eugenia dysenterica), Buriti (Mauritia flexuosa), o araticum marolo (Annona Crassiflora), a gabiroba (Campomanesia xanthocarpa), o araçá (Psidium cattleianum) e muitos outros frutos.

Considerando a afirmação de Vigotski (2010, p. 76), “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”, na elaboração do projeto do livro de receitas de frutos nativos do Cerrado foi realizada observações participantes e entrevistas coletivas através de grupos focais a respeito do conhecimento e experiências sustentáveis agroecológicas e extrativistas do aproveitamento de frutos do Cerrado, além de pesquisa bibliográfica buscando resgatar informações do processo de aproveitamento dos frutos do Cerrado. Foram realizadas várias oficinas de produção de receitas de frutos nativos do Cerrado com a participação de toda comunidade escolar e finalmente a elaboração de livro de receitas.

As atividades de elaboração do livro de receitas ocorreram de forma transdisciplinar, com a participação de toda comunidade escolar, durante as aulas de ensino regular e educação integral. Foram desenvolvidas o ensino de Educação Ambiental (palestras, trilhas, plantio de mudas, coleta de frutos e sementes), Ciências (composição do solo, vegetação, animais, polinização, valor nutricional dos alimentos e hábitos alimentares), Geografia (clima, localização, relação comunidade/ambiente e valor econômico dos frutos), Língua Portuguesa (produção de textos, formação de palavras e frases), Matemática (contagem de frutos, enumeração, fração, sistemas de medidas, situações problemas), e Artes (textura, cor, forma, musicalização e pinturas).

Como aponta Carraza (2009), para o desenvolvimento de práticas agroextrativistas, devem ser incorporadas várias tecnologias, que para serem replicadas e

disseminadas, necessitam de aprimoramento e sistematização para garantir a fixação das famílias no campo, a limitação do avanço da fronteira agrícola e o incentivo a conservação ambiental e sociocultural com inclusão social e geração de renda para várias comunidades do Campo.

6.5 - Avaliação das ações

A escola é entendida como um espaço que se frequenta com o propósito de aprender/apreender, quanto mais aprendizagens e apreensões ela oportunizar de forma integrada, mais completa será a formação que os alunos recebem ou seja, uma educação integral. Assim a fase de avaliação teve como objetivo analisar os resultados das ações, sintetizando ensinamentos úteis para continuar a experiência de implementação das práticas pedagógicas.

Como observadora participante, o acesso ao material produzido no âmbito de reuniões, seminários e grupos de trabalho, possibilitou maior contato com informações e dados elaborados em diversas etapas da pesquisa, o que, por sua vez, possibilitou leitura mais crítica de todo o processo do estudo.

Foi preciso um trabalho constante para a participação dos envolvidos em observação e auto-observação para a análise e avaliação dos conhecimentos adquiridos por ações práticas, oportunizando a reconstrução de suas percepções e a estruturação de novas teorias sobre as práticas.

As modificações incorporadas na prática foram reiteradamente avaliadas durante o processo de intervenção e a resposta adquirida do monitoramento da prática é configurado em modificações, novos direcionamentos e redefinições, de acordo com necessidade, beneficiando a própria prática e situações futuras.

Segundo Martins e Theóphilo (2007, p. 74), a fase de avaliação das ações realizadas são instrumento de profunda avaliação efetivada por meio de seminários, nos quais podem ser convidados avaliadores externos. Conforme Thiollent (1997), a fase de avaliação compreende observação, redirecionamento das ações e resgate do conhecimento adquirido durante o processo.

Os principais objetivos da fase de avaliação foram: capacitação teórica mais aprofundada para permitir que os trabalhos continuem mesmo após a saída da pesquisadora; avaliação dos trabalhos de pesquisa-ação durante os seminários. Nesta fase

as informações foram coletadas utilizando as seguintes fontes de evidência: seminários, análise documental, publicações, prêmios, análise de arquivos, observação direta e observação participante, conforme registrado nos anexos da pesquisa.

Ocorreram seminários visando capacitar para trabalhos futuros, reuniões de pequenos grupos para avaliação dos resultados da pesquisa-ação e capacitação para trabalhos futuros, bem como publicações em revistas e congressos científicos, o que pode ser comprovado nos anexos dessa pesquisa.

Retomando o objetivo central da pesquisa, que é analisar o processo de elaboração de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de uma intervenção baseada em experiências agroecológicas desenvolvidas por essa comunidade escolar, tendo como pressuposto que esta metodologia possibilita a intervenção a partir de uma problemática social para a reflexão das ações e a construção de novos saberes, pode-se afirmar que houve desenvolvimento em inúmeras áreas do conhecimento, oportunizando resultados teóricos, técnicos e impactos sociais, econômicos e ambientais no contexto dos sujeitos do Campo.

6.5.1 - Primeira ação - Implantação da Educação em Tempo Integral

Com a implantação da Educação em Tempo Integral verifica-se aumento do rendimento escolar dos conteúdos acadêmicos de Língua Portuguesa e Matemática, também organizaram oficinas de leitura e interpretação de textos, de produção de textos e de jogos, introduzindo aos poucos mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Foi desenvolvida a Educação em Tempo Integral a partir da criança vista como um ser social, enfatizando seus espaços-tempos para o brincar.

A análise da implantação da Educação em Tempo Integral na Escola Classe Córrego do Meio resultou variadas aprendizagens com uma formação mais completa, não só cognitivas, mas também de integração, de socialização, de desinibição e de fluência verbal, além de responsabilidade e solidariedade, conforme anexos B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M e O. Diante do exposto institui, portanto, para a Educação Integral, novos olhares e papéis, eventualmente, incluindo-a ao conceito de proteção social (CARVALHO, 2006).

FIGURA 18 - AULAS EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL AO AR LIVRE

FONTE: Autoria Própria (2018)

De acordo com Guará (2009, p. 76), “não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula”. Assim ao aumentar o tempo na escola evitou-se transtornos aos responsáveis no acompanhamento de seus filhos até o local de acesso.

As aulas de Educação Integral em Tempo integral, ao introduzir conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas, conseguiram sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem, o que pode ser confirmado nas publicações acadêmicas, fóruns, reportagens e prêmio ações sustentáveis, que reconhece e estimula o protagonismo do brasiliense na busca da sustentabilidade no Campo, nas cidades e no sistema educacional.

As aulas de Educação Integral em Tempo integral, ao introduzir conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas, conseguiram sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem, o que pode ser confirmado nas publicações acadêmicas, fóruns, reportagens e prêmio ações

sustentáveis, que reconhece e estimula o protagonismo do brasiliense na busca da sustentabilidade no Campo, nas cidades e no sistema educacional.

FIGURA 19 - PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

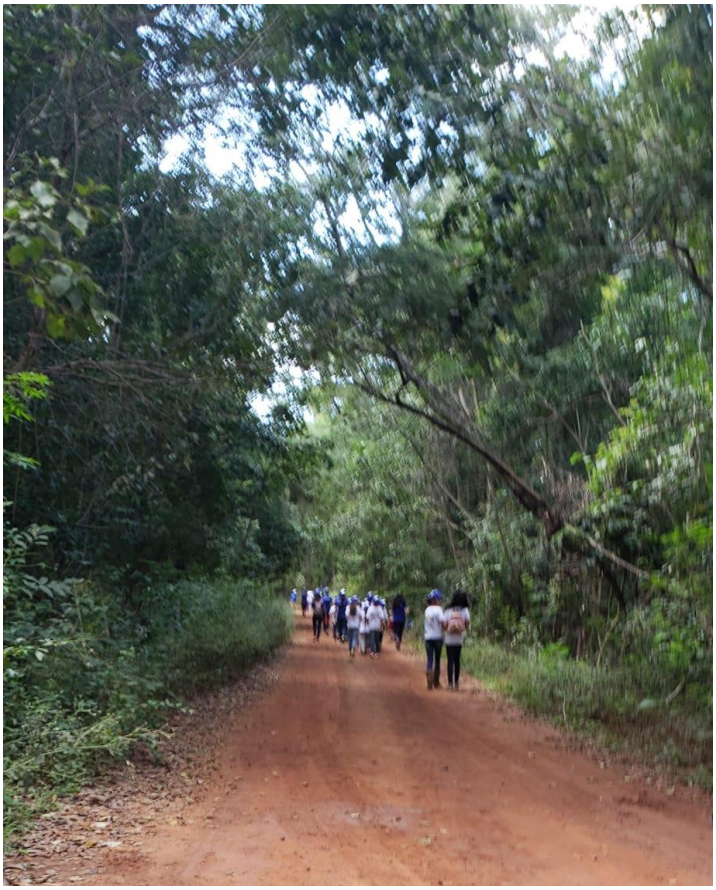
FONTE: Autoria Própria (2022)

6.5.2 - Segunda ação - Ecomuseu Pedra Fundamental

A educação integral precisa desenvolver-se em espaços mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares. Locais com potencial educativo podem ser utilizados pelos alunos e professores para suas explorações e descobertas, pois esses locais e equipamentos fazem parte da vida social, estão repletos de significados e valores para serem apreendidos.

Conforme estudos de Almeida (2017), o Ecomuseu incentiva um processo comunitário que propicia um pensamento que fortalece identidades, vínculos e relações. É essencial que tenha aptidão para construir um cenário de sustentabilidade socioambiental local e regional e redes de aprendizagem. Representa um território educativo, por significar um lugar, um povo e sua cultura imbricados em um processo de aprendizado coletivo, autoestima e senso de pertencimento.

FIGURA 20 - TRILHA NO ESPAÇO DO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL



FONTE: Autoria Própria (2019)

Nesse contexto, o Ecomuseu Pedra Fundamental introduz conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas na comunidade escolar Córrego do Meio, sensibilizando os moradores da região para conservação e valorização da região em que vivem.

> A transdisciplinaridade, a contextualização e a ludicidade podem ser considerados os pontos fortes do projeto e o que constitui um elemento motivador para alunos e professores, a oportunidade de utilizar as aprendizagens proporcionadas no espaço ecomuseu para complementar a aprendizagem em sala de aula. (AMORIM, 2017, p. 89).

Pode-se perceber nas publicações acadêmicas, revistas e jornais bem como eventos científicos em parceria com a Universidade de Brasília a representatividade do Ecomuseu Pedra Fundamental como campo de aprendizado para a formação de educadores e educandos em Educação Ambiental e História Ambiental, como retrata os anexos D e H.

6.5.3 - Terceira ação - Viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado

O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado inserido no ambiente escolar da Escola Classe Córrego do Meio e do Ecomuseu Pedra Fundamental, se torna um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo.

De acordo com Freire (1996), nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Somente dessa forma podemos falar realmente de saber ensinado, onde o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Seguindo a afirmação de Freire (1996), todas as etapas de montagem, manutenção e cuidado com as mudas do viveiro foram executadas com a ativa participação dos alunos durante as aulas da Educação em Tempo Integral, o que possibilitou questionamentos e promoveu a interação, empregando, assim, uma metodologia participativa baseada na prática. Para Gadotti (2001, p. 89) “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

FIGURA 21 - MUDAS NATIVAS DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2018)

As famílias também foram sensibilizadas quanto à necessidade de preservação do bioma Cerrado. O projeto se estendeu até as residências dos alunos, onde estão produzindo suas próprias mudas. “A cultura está estreitamente vinculada à formação humana, sendo assim o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social” (AMORIM, 2017, p. 45).

Merece destacar a oportunidade de promover a transdisciplinaridade com a Matemática, Português e Ciências. Isso porque, a leitura e a produção de textos foram base para o conhecimento e catalogação das especificidades das plantas nativas do cerrado; e para a construção do viveiro e plantio das mudas. Foi necessário a medição dos compostos utilizados na formulação dos substratos, bem como a realização de cálculos de área e do dimensionamento dos canteiros e de toda a área útil do viveiro.

De acordo com Macedo (2017, p. 63) “a sustentabilidade inicia-se com a educação e a conscientização das pessoas em relação ao uso dos recursos naturais”. O viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio se torna uma alternativa para um manejo sustentável do bioma do cerrado, pois sensibiliza de forma responsável toda a comunidade escolar para quanto à importância da preservação e recuperação do patrimônio natural do cerrado como aponta os anexos B, D, F, G, H, I, J, L e O.

FIGURA 22 - AULA NO VIVEIRO DE MUDAS DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2018)

6.5.4 - Quarta ação - Trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental

O desenvolvimento da ação Trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental em ambientes naturais do Bioma Cerrado representou uma importante metodologia no processo de sensibilização ambiental, pois oportunizou uma aproximação entre a aquisição formal de conhecimentos e as percepções no próprio ambiente natural o que pode ser comprovado nos anexos B, D, F, G, H, I, J e O.

Nas palavras de Araujo e Farias (2003), as trilhas são mecanismos essenciais de projetos de educação ao ar livre, além de transmitir conhecimentos, também possibilitam práticas que destacam os significados e as características do ambiente através da experiência direta e por meios ilustrativos.

A sensibilização através de atividades no ambiente das trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental possibilitou uma reflexão crítica sobre a sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado, resultando em práticas agroecológicas. Como escreve Vasconcellos (1997), o desenvolvimento de trilhas em áreas naturais, desempenham importantes aplicabilidades, principalmente propiciar a integração visitantes/ambiente, viabilizando maior compreensão e apreciação dos recursos naturais e culturais, promovendo mudanças de postura, envolvendo as pessoas em atividades de conservação que promova a sensação de pertencimento.

FIGURA 23 - TRILHA COM PARCEIROS DO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL

FONTE: Robson Eleutério (2019)

As trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental, ao promover a interação da comunidade a locais naturais, possibilitaram a compreensão sobre a importância da valorização e preservação ambiental, exercendo papel importante no processo de conservação do bioma Cerrado devido a mudança de comportamento na relação homem-natureza. Segundo Leff (1999), a consciência ambiental acontece através da reintegração do homem na natureza.

6.5.5 - Quinta ação - Despoluição do Ribeirão Sobradinho

Nessa ação a escola procurou minimizar através da sensibilização os problemas ambientais existentes na comunidade, principalmente os relacionados à água. Durante todo o período dessa pesquisa a comunidade escolar da Escola Classe córrego do Meio participou de todas as ações de apoio à reconstrução ambiental e despoluição do Ribeirão Sobradinho. A comunidade teve conhecimento do potencial turístico da região, principalmente devido a existência de cachoeiras exuberantes ao longo do curso do Ribeirão Sobradinho.

FIGURA 24 - CAMINHADA PELA DESPOLUIÇÃO DO RIBEIRÃO SOBRADINHO

FONTE: www.cerratense.com.br (2019)

Os moradores tornaram-se divulgadores das belezas e importância do Ribeirão Sobradinho, bem como de seus problemas socioambientais, adotando medidas de fiscalização e cobrança junto aos órgãos públicos para solução dos problemas ambientais o que é observado no anexo C.

FIGURA 25 - NA TRILHA DAS CACHOEIRAS DO RIBEIRÃO SOBRADINHO: RECOLHENDO OBJETOS POLUENTES

FONTE: www.cerratense.com.br (2017)

Os moradores tornaram-se divulgadores das belezas e importância do Ribeirão Sobradinho, bem como de seus problemas socioambientais, adotando medidas de fiscalização e cobrança junto aos órgãos públicos para solução dos problemas ambientais o que é observado no anexo C.

6.5.6 - Sexta ação - Árvores nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental

A ação buscou o sentido topofílico, idealizado por Yi Fu Tuan, de formação de um elo afetivo entre o homem e o meio. Nas palavras de Tuan (1983) as relações entre o

homem e o ambiente estabelecem atitude que “Primariamente é postura cultural, uma postura que se toma em relação ao mundo”. Recorremos aos ideais do educador John Dewey (1859-1952), que defendia a importância do conhecimento processual e recomendava a transmissão do conhecimento para além da sala de aula, ou seja, para a vida.

FIGURA 26 - PLANTIO DE ÁRVORES NATIVAS DO CERRADO POR COMUNIDADE ESCOLAR CÓRREGO DO MEIO

FONTE: Autoria Própria (2018).

O plantio realizado por alunos e professores durante as aulas de Educação Integral, moradores da região e parceiros da escola, oportunizou a sensibilização da comunidade Córrego do Meio para que percebessem a importância de preservar o bioma Cerrado, fortalecendo o pertencimento o que fica evidenciado nos anexos B, D, F, G, H, I, J, L e O.

O plantio de espécies nativas do Cerrado fortalece a preservação e restauração do meio ambiente, além de vincular a relação das pessoas que habitam ou compartilham a região do Córrego do Meio. Observa-se mudança de comportamento e desenvolvimento de valores éticos, por meio da sensibilização para os detalhes da natureza, despertando hábitos pela convivência harmoniosa e sustentável com os ecossistemas.

A comunidade passou a cuidar das árvores plantadas próximas a sua residência, além de realizar, independente de ações planejadas pela escola, o plantio de novas

espécies nativas do Cerrado. Com a ação a comunidade escolar entende sobre a dinâmica do meio ambiente, pois só cuidamos, e preservamos aquilo que conhecemos.

FIGURA 27 - COMUNIDADE REALIZANDO PLANTIO DE ESPÉCIES NATIVAS DO CERRADO NAS TRILHAS DO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL

FONTE: Autoria Própria (2018)

A comunidade passou a cuidar das árvores plantadas próximas a sua residência, além de realizar, independente de ações planejadas pela escola, o plantio de novas espécies nativas do Cerrado. Com a ação a comunidade escolar entende sobre a dinâmica do meio ambiente, pois só cuidamos, e preservamos aquilo que conhecemos.

6.5.7 - Sétima Ação - Esporte Orientação

O desenvolvimento do Esporte Orientação permitiu aos envolvidos, desenvolverem habilidades que contemplaram o aprendizado dos diversos tipos de linguagem, além de viabilizar o reconhecimento da necessidade de preservação de seu meio ambiente imediato. A ação foi capaz de sensibilizar os moradores da região do Córrego do Meio para conservação e valorização da região em que vivem.

Conteúdos que anteriormente eram tratados isolados do ambiente escolar foram elucidados e compreendidos a partir de situações problematizadoras propostas pelo

Esporte Orientação, ocasionadas pelo reconhecimento das várias formas de uso e ocupação do bioma Cerrado como exposto nos anexos E e M.

Conforme esclarece Vygotsky (2008), as proximidades da escola são ambientes apropriados para aquisição de conhecimento, pois recebe intencionalidades para possíveis interferências pedagógicas, tencionando a garantia do processo ensino-aprendizagem. Para Campos et al (2010), o Desporto Orientação como ferramenta pedagógica é uma atividade torna possível em Instituições de Ensino, podendo ocorrer em parcerias com clubes de orientação ou instituições militares que pratiquem esse esporte.

FIGURA 28 - ESPORTE ORIENTAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

FONTE: Autoria Própria (2018)

6.5.8 - Oitava ação – Livro de receita de frutos do Cerrado

A proposta do Livro de Receita de Frutos do Cerrado proporcionou de forma prática o aprendizado de agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade através do desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar. A aquisição de conhecimento das possibilidades alimentícias, nutricionais e econômicas de várias espécies nativas de frutos do Cerrado contribuiu para que os alunos e comunidade compreendessem a

necessidade de conservação e valorização do bioma Cerrado, contribuindo assim com sua preservação.

Com o auxílio do livro de receitas as famílias passaram a aproveitar os frutos do Cerrado em sua alimentação diária, além de comercializar produtos a partir das receitas desenvolvidas, o que estimulou o aumento de renda e taxas de emprego, assim alguns moradores não precisaram sair a procura de emprego, podendo permanecer em suas residências, diminuindo a evasão escolar e consequentemente contribuindo para o desenvolvimento local[43].

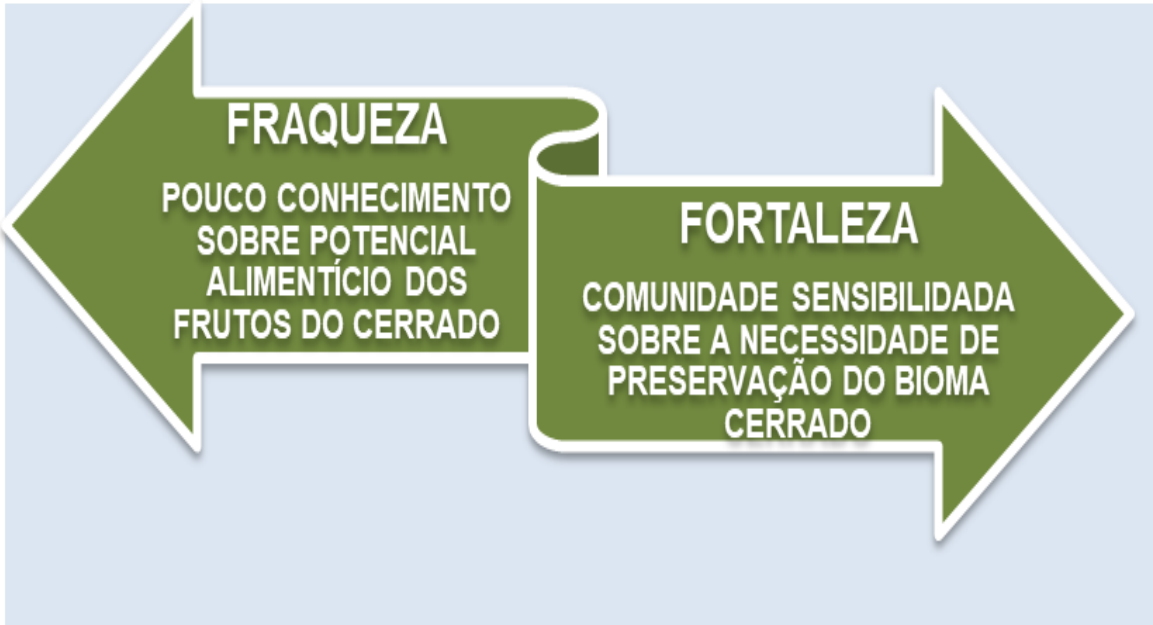
FIGURA 29 - PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO NO FÓRUM MUNDIAL DA ÁGUA COM DEGUSTAÇÃO DE RECEITAS COM FRUTOS DO CERRADO

Fonte: Autoria Própria (2018)

A ação buscou o melhoramento constante do manejo ecológico e da quantidade de alimentos produzidos, estimulando a soberania alimentar através do consumo de alimentos saudáveis além de valorizar os saberes camponeses acumulados e a preservação e sustentabilidade do Bioma Cerrado, como evidenciando no anexo L.

[43][...] deve mobilizar e explorar as potencialidades locais e contribuir para elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local; ao mesmo tempo, deve assegurar a conservação dos recursos naturais locais, que são a base mesma das suas potencialidades e condição para a qualidade de vida da população local. (BUARQUE. 2002, p. 25).

FIGURA 30 – FRAQUEZAS E FORTALEZAS APÓS AVALIAÇÃO



FONTE: Autoria Própria (2022)

Após a avaliação das ações nota-se que os objetivos do estudo foram alcançados, embora ainda exista a necessidade de continuidade das propostas, uma vez que é imprescindível o manejo sustentável do bioma Cerrado. Assim evidencia-se o carecimento de maior conhecimento em relação ao aproveitamento dos frutos do Cerrado na alimentação.

6.6 - Proposta final

Como aponta Tripp (1996), todos nós aprendemos com a experiência, podemos também registrar o que aprendemos no intuito de esclarecer, disseminar entre os colegas e incluir ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.

O emprego do método de Pesquisa-ação mostrou-se totalmente adequado à solução do problema estudado. A natureza interativa do método, aliada ao envolvimento do pesquisador e as ações implementadas, sempre apoiadas na revisão da literatura, teve grande importância para a convergência dos resultados esperados, como observado nas publicações, reportagens e prêmio relacionado nos anexos dessa pesquisa.

QUADRO 2 - RESULTADO DE AÇÕES IMPLANTADAS

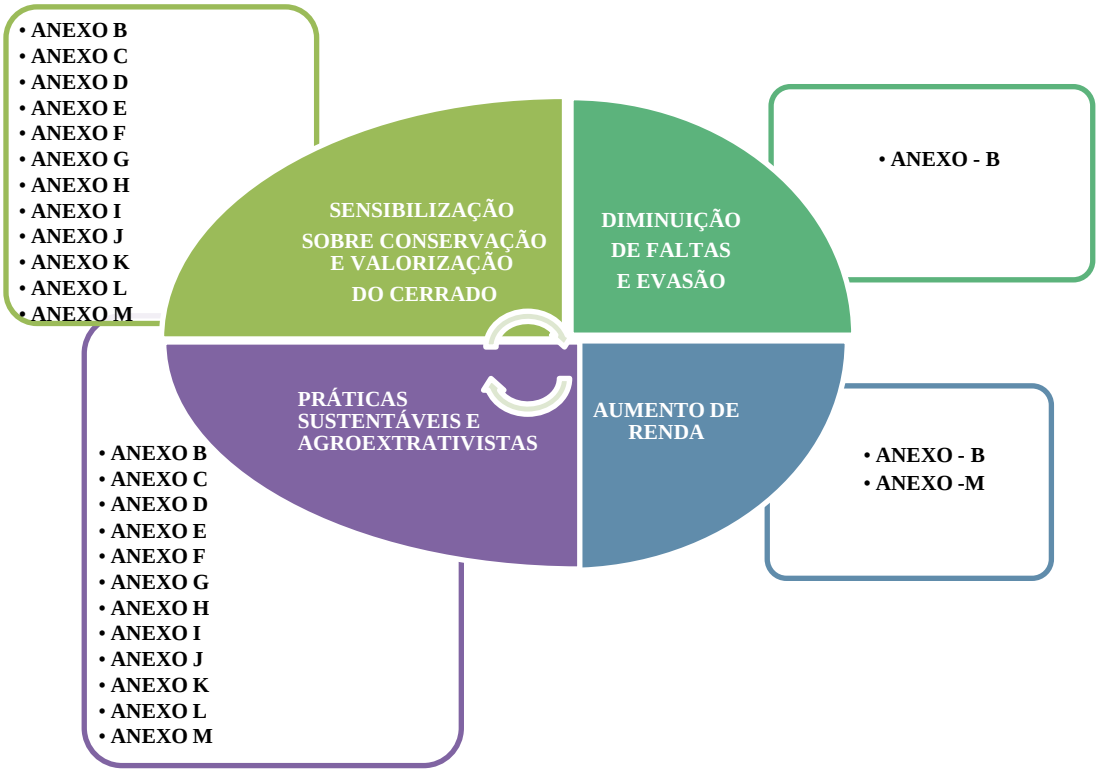
AÇÕES	PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E AGROEXTRATIVISTAS	AUMENTO DE RENDA	DIMINUIÇÃO DE FALTAS E DE EVASÃO	SENSIBILIZAÇÃO SOBRE CONSERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO CERRADO
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL				
ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL				
VIVEIRO DE MUDAS				
TRILHAS DO ECOMUSEU				
DESPOLUIÇÃO DO RIBEIRÃO SOBRADINHO				
ÁRVORES NAS TRILHAS				
ESPORTE ORIENTAÇÃO				
LIVRO DE RECEITAS DE FRUTOS DO CERRADO				

FONTE: Autoria Própria (2022)

Diante do exposto na discussão dos resultados, recomenda-se que a escola do Campo deva atender à classe trabalhadora e basear-se numa educação libertadora, capaz de criar condições para que o homem, mediante o processo ensino-aprendizagem, esteja apto a construir o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento de si e da sociedade.

De acordo com Susman e Evered (1978, p. 599), “a partir do modelo de processo criado pelo pesquisador, o padrão aplicado pode ser reaplicado em outras organizações”. Portanto, constatou-se a importância da presença dos pais, responsáveis e dos parceiros em todas as ações. Sem a colaboração e interesse dos parceiros e responsáveis os objetivos previstos não podem ser alcançados como esperado.

FIGURA 31 – COMPROVAÇÃO DE AÇÕES IMPLANTADAS



FONTE: Autoria Própria (2022)

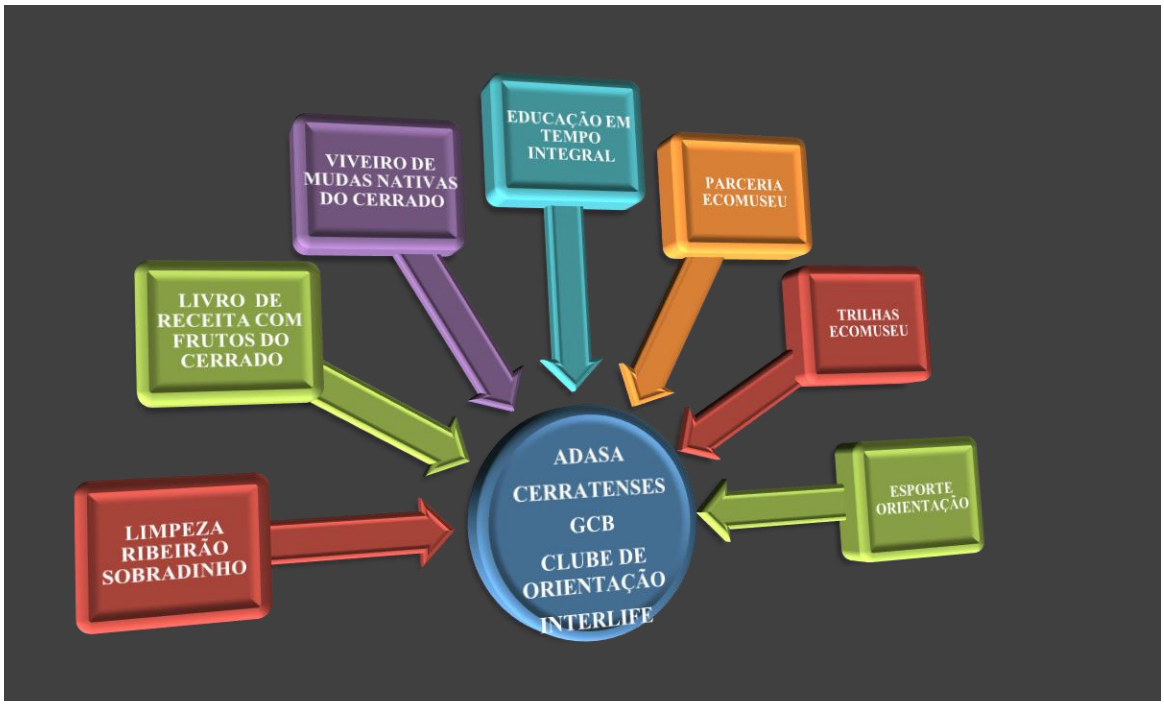
Segundo Minayo (2017), a conclusão deve fazer referência à pergunta de pesquisa e apresentar suas próprias críticas sobre os achados. Considerou-se satisfatória a implementação de novas ações que fortaleçam o aproveitamento dos frutos do Cerrado na alimentação. Nas palavras de Nogueira e Fleischer (2005), o destaque no agroextrativismo e a valorização da sociobiodiversidade no Cerrado têm idealizado novas identidades rurais fortemente associadas à natureza e aos processos naturais, num processo de ressignificação do próprio espaço rural.

Nota-se ainda, dificuldades desde as poucas informações e pesquisas sobre os ciclos produtivos e as propriedades dos frutos do Cerrado, até uma maior valorização das riquezas regionais em detrimento do que vem de fora. Entende - se que o aproveitamento de frutos de Cerrado demonstra potencial no cenário agroindustrial brasileiro, seu processamento e aplicação agregam valor comercial e nutricional e as técnicas agroextrativistas de sua produção são benéficas ao meio ambiente, especialmente no que refere aos objetivos de conservação da biodiversidade.

Diante do exposto é relevante ressaltar que todas as ações necessitam de muito comprometimento dos profissionais da educação e parceiros envolvidos no projeto, assim sendo é importante o envolvimento de mais parceiros nas próximas ações desenvolvidas.

O caráter sustentável do agroextrativismo no Cerrado constitui forte motivo para preservá-lo. Os frutos dos Cerrado são considerados superalimentos pela diversidade de nutrientes, podendo ser usados para melhorar a segurança nutricional e o combate a insegurança alimentar. Portanto é importante que a valorização dos frutos ou das cadeias da sociobiodiversidade do Cerrado seja um processo construído sobre ampla discussão, contemplando a diversidade, os sistemas produtivos e a transformação das comunidades tradicionais do Cerrado.

FIGURA 32 – ENVOLVIMENTO DE PARCEIROS NAS AÇÕES



FONTE: Autoria Própria (2022)

A proposta final compreende o integral com o que mais se aproxima do conceito materialista de omnilateralidade. Sugere-se, portanto, algumas ações para valorizar os frutos do Cerrado junto à comunidade escolar:

– Atividades de informação e sensibilização para a popularização do uso de alguns frutos do Cerrado;

– Organização de festivais ou outros eventos culturais envolvendo toda comunidade escolar incentivando o uso e o consumo dos frutos do Cerrado;

– Introdução de frutos do Cerrado na alimentação escolar;

– Incentivo a pesquisas sobre métodos de conservação e processamento dos frutos do Cerrado;

Assim pode-se implementar algumas sugestões as ações já desenvolvidas:

6.6.1 - Primeira ação - Implantação da Educação em Tempo Integral

- Promover campeonatos de receitas de frutos do Cerrado;
- Realizar estudos sobre propriedades dos frutos do Cerrado;
- Introduzir receitas dos frutos do Cerrado na alimentação escolar;
- Organizar feiras gastronômicas de receitas de frutos do Cerrado.

6.6.2 - Segunda ação - Ecomuseu Pedra Fundamental

- Organizar estudos e seminários sobre o potencial nutricional dos frutos do Cerrado;
- Divulgar os frutos do Cerrado como superalimentos;
- Publicar livros de receitas de frutos do Cerrado;
- Organizar feira gastronômica de frutos do Cerrado.

6.6.3 - Terceira ação - Viveiro de mudas nativas do bioma Cerrado

- Aumentar o número de mudas de frutos do Cerrado.

6.6.4 - Quarta ação - Trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental

- Organizar trilhas para coleta de sementes de frutos do Cerrado.

6.6.5 - Quinta ação - Despoluição do Ribeirão Sobradinho

- Mapear as árvores frutíferas nativas do Cerrado próximas ao Ribeirão Sobradinho.

6.6.6 - Sexta ação - Árvores nas trilhas do ecomuseu Pedra Fundamental

- Priorizar o plantio de árvores frutíferas nativas do Cerrado.

6.6.7 - Sétima ação - Esporte Orientação

- Priorizar, quando possível, como pontos de referência árvores frutíferas nativas do Cerrado.

6.6.8 - Oitava ação - Livro de receita de frutos do Cerrado

- Produzir livro de receita para merenda escolar com frutos do Cerrado.

Após a elaboração da proposta final, a Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) aprova no dia sete de dezembro de 2022, em segundo turno, um Projeto de Lei (PL) que prevê a compra de frutos e produtos nativos do cerrado para a alimentação escolar da rede pública de ensino, conforma mexo N. Dessa forma, fica comprovada a necessidade de execução das ações da proposta final da pesquisa.

7 - CONCLUSÃO

A Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo deve ser considerada como um processo de aprendizagem permanente com consolidação de valores que favorecem a transformação humana e social e requer responsabilidade individual e coletiva. Portanto, escolas do Campo devem elaborar uma proposta pedagógica vinculada à sustentabilidade, através de ações que possam sensibilizar as pessoas a desenvolver uma postura de preservação de seu meio ambiente imediato, com capacidade de produzir com sustentabilidade e gerar riquezas renovadas para gerações presentes e futuras

Considerando que o futuro da preservação e restauração dos ecossistemas não se limita somente a proteção humana, pois depende também da relação das pessoas que residem ou compartilham esses ambientes, e por entender que a sustentabilidade é construída a partir da interação de vários agentes, as ações desenvolvidas pela escola Córrego do Meio viabilizaram uma reflexão sobre o comportamento e as relações da comunidade com a natureza e com as pessoas.

O estudo demonstrou práticas metodológicas agroecológicas associadas a Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo reforçam a perspectiva de construção de uma escola democrática e pluralista, que assegure o acesso e a permanência dos alunos em um espaço direcionado pela qualidade de ensino e pela socialização de conhecimentos científicos.

A proposta pedagógica implantada na comunidade escolar Córrego do Meio conseguiu integrar procedimentos de uso do bioma Cerrado a partir do conhecimento científico e popular, da sensibilização junto à comunidade, da proteção eficiente de espécies e ecossistemas e do reconhecimento dos recursos naturais e serviços ambientais, ações imprescindíveis para a sustentabilidade do bioma Cerrado.

De acordo com a pesquisa realizada percebe-se que a implantação da Educação Integral em Tempo Integral, com base em fundamentos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade dos sujeitos do Campo, poderá introduzir conhecimentos sobre práticas sustentáveis e agroextrativistas, auxiliar o aumento de renda na comunidade e assim diminuir as faltas e taxas de evasão escolar, bem como sensibilizar os moradores da região

do Córrego do Meio sobre a conservação e valorização da região de Cerrado em que vivem.

A hipótese da pesquisa foi confirmada pois as experiências agroecológicas ancoradas nas matrizes formativas e pedagógicas da Educação em Tempo Integral em escolas do Campo implantadas na escola classe Córrego do Meio, no contexto do Bioma Cerrado aprofundou questões socioambientais possibilitando a formação e desenvolvimento de comunidades sustentáveis.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois, por meio dos resultados da pesquisa ação, elaborou-se uma proposta pedagógica para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de uma intervenção baseada em experiências agroecológicas desenvolvidas por essa comunidade escolar.

Diante do estudo, evidenciou-se a difusão dos saberes para além da sala de aula, ou seja, para a vivência do aluno, sustentando ainda a importância do conhecimento processual e a correlação com o estudo do meio; através de estratégia de ensino interdisciplinar direcionado para as atividades em campo, a vivência social e à relação com o mundo; convicções estas, pregadas pelo educador e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952).

A pesquisa oportunizou implantar uma concepção de Educação Integral mais abrangente, pois a integralidade exigiu de nossa parte uma nova percepção de mundo e do agir humano. Pode -se compreender o integral com o que mais se aproxima do conceito materialista de omnilateralidade.

O estudo seguiu argumentações de Bourdieu (1983) e Freire (1980), apoiando-se a um projeto pedagógico dialeticamente desenvolvido na construção de um novo habitus cultural, ético, político e social que busca uma transformação biófila. O estudo busca a concepção topofílica idealizada por Yi Fu Tuan a partir de uma conexão afetiva entre o sujeito e o ambiente físico.

Verifica-se que se faz necessário preservar plantas nativas alimentícias do bioma Cerrado, para que haja o resgate da identidade cultural e que possamos ofertar alimentos com qualidades nutricionais à população. É importante que a valorização dos frutos ou das cadeias da sociobiodiversidade do bioma Cerrado seja um processo construído sobre ampla discussão, contemplando a diversidade, os sistemas produtivos e a transformação das comunidades tradicionais.

Expandir a discussão acadêmica a respeito do agroextrativismo e a agroecologia será muito significativo para sua disseminação e construção de conhecimentos sólidos que sustentariam inúmeras políticas públicas. É preciso uma mudança de atitude e intervenção governamental e educacional, pois o bioma Cerrado vem sendo transformado em território do agronegócio, acelerando seu processo de extinção.

A valorização da biodiversidade do Cerrado através de atividades pedagógicas da Educação em Tempo Integral, permite reconhecer e dar visibilidade à riqueza de sua sociobiodiversidade, aos conhecimentos e práticas dos diferentes atores territoriais, como é o caso das comunidades agroextrativistas e atores ligados à gastronomia local e regional. O caráter sustentável do agroextrativismo no Cerrado constitui forte motivo para preservá-lo.

Conclui-se que, o estudo almeja uma concepção de Educação do Campo que seja integral, visando uma proposta pedagógica nutrida duma base filosófica com foco no desenvolvimento e sustentabilidade dos sujeitos que residem no Bioma Cerrado. Para tanto, será necessário seguir as ações sugeridas no contexto com os processos adequados que a pesquisa propõe.

Fica claro que esse trabalho não esgota o debate aberto sobre Educação Integral e Educação do Campo no Brasil. Nossa opinião é que ele poderá inspirar outros estudos sobre o tema, de igual ou superior relevância, para ajudar a compreender esse urgente cenário da Educação, da Escola do Campo bem como a sustentabilidade e preservação dos biomas brasileiros.

Espera-se que os resultados alcançados nessa pesquisa sirvam de base para novos estudos, podendo ser apresentados em congressos e eventos científicos e em programas de capacitação sobre Educação Integral e Educação do Campo, sociobiodiversidade e desenvolvimento sustentável, buscando sempre a troca de experiências, aumentando, assim, as discussões pertinentes a esse assunto, tendo a importante missão de conscientizar e sensibilizar toda a sociedade sobre as observações até aqui evidenciadas.

8 - RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa não finaliza seus resultados, é claro que ainda há muito a ser pesquisado, refletido e praticado, principalmente em se tratando do tema Educação Integral em Tempo Integral com base agroecológica e sua relevância para o desenvolvimento e sustentabilidade dos biomas brasileiros.

Ao governo recomenda-se a criação de políticas públicas com capacidade de aprimorar os programas de educação, assistência técnica, capacitação e sensibilização direcionados sustentabilidade dos biomas brasileiros, a fim de buscar um desenvolvimento sustentável priorizando a geração de renda e a preservação desses biomas. Recomenda-se, ainda, a implantação de escolas de Educação Integral em Tempo Integral com base agroecológica para os sujeitos do Campo, desempenhando um trabalho voltado para a coletividade e sustentabilidade da região em que estão inseridas.

Recomenda-se a todos os profissionais envolvidos com a educação do Campo, que tornem de praxe um trabalho pedagógico com propostas de educação ambiental com capacidade de intensificar as discussões sobre sustentabilidade através de atividades práticas e significativas sobre a urgente necessidade de preservação e sociobiodiversidade dos biomas brasileiros.

Sugere-se à comunidade científica a promoção e divulgação de pesquisas sobre segurança alimentar e sustentabilidade dos produtos provenientes da sociobiodiversidade das espécies nativas dos biomas brasileiros.

Propomos também estudos de programas de qualificação tecnológica e educação ambiental eficazes, com habilidade de sensibilizar os sujeitos do Campo quanto à importância da gestão sustentável, da proteção dos biomas e do trabalho cooperativo na explotação de frutos nativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios. Seminário sobre Reforma Agrária e desenvolvimento sustentável. MDA/NEAD, Brasília, 1998.

AGLIARDI, D. A.; WELTER, C. B.; PIEROSAN, M. R. O novo Plano Nacional Decenal de Educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas novas desafios. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL**, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1–18.

AGUIAR, Ludmila. et al. Cerrado Terra incógnita do século 21. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 330, out 2015. Disponível em: <http://mosaicosvp.com.br/2017/03/09/cerrado-terra-incognita-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

AIRES, L. **O sentido da formação pliniana**. In: ENCICLOPÉDIA do Integralismo. p. 78. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959. v. IX.

ALBUQUERQUE, Plícia Mara Negreiros Feliz.; Leite, Ivonaldo Neres. Reformulação do Programa Mais Educação: o novo para mais ou para menos? In: **VI SETEPE**. Anais V.1, 2016. Pau dos Ferros: RN. Disponível em < http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/resumo.php?idtrabalho=206>. Acesso em 10 de mar. 2020.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J. & NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

_____. **A construção social de uma nova agricultura**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

ALMEIDA, S. P. de et al. Cerrado: espécies vegetais úteis. **Planaltina: Embrapa-CPAC**, v. 464, 1998.

ALTIERI, Miguel. Agroecology: A new research and development paradigm for world agriculture. **Agriculture, Ecosystems & Environment**, v. 27, n. 1-4, p. 37-46, 1989.

_____. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** 4. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991. Disponível em :<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ALVES, Stefânia Poliana de Lima. **Marketing verde e os desafios na preservação do Cerrado**. Goiânia, GO, 2014. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014. Disponível em :<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/2528>. Acesso em: 8 jan. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMORIM, Lívia dos Reis. **Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município de Buritis-MG: qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado**. Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017a.

_____, Ecomuseu Pedra Fundamental: Espaço abcerrado. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 4, n. 2, maio, 2017b.

_____. Viveiro de Mudas Nativas do Cerrado: Árvores nas Trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental. In: **Anais do VI Colóquio Internacional de Educação**, Joaçaba-SC. Anais. v. 4, n. 1, Joaçaba: Unoesc. 2018. Disponível em :< https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/issue/view/375>. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. Trilhas Ecológicas: Contexto Para Educação Ambiental e Preservação do Meio Ambiente. In: **Anais do VI Colóquio Internacional de Educação**, Joaçaba-SC. Anais. v. 4, n. 1, Joaçaba: Unoesc. 2018b. Disponível em:<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/issue/view/375>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Corrida de orientação: uma proposta metodológica transdisciplinar da escola classe córrego do meio**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018c. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46852>. Acesso em: 15/03/2019.

_____. O Cerrado - meu, seu, nosso: cuidemos! In: Seabra, Giovanni (org). **Educação Ambiental - cenários atuais da saúde ambiental e humana.** Ituiutaba: Barlavento, 2020. 1.889 p.

_____; MACEDO, Flávio Xavier. Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil; uma Breve Análise. In: **II Congresso Internacional de Educação da Unoeste**, Presidente Prudente-SP. Anais. v. 1, Presidente Prudente: Unoeste. 2019. Disponível em :< http://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/446/Anais.pdf >. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____; MACEDO, Flávio Xavier. Copabase: Cooperativismo e Agroextrativismo Aliados a Sustentabilidade e Preservação do Bioma Cerrado. In: **ADM 2019-Congresso Internacional de Administração**, Ponta Grossa-PR. Anais. v. 1, Ponta Grossa: ADM. 2019. Disponível em :< http://

http://admpg.com.br/2019/anais/arquivos/04052019_010420_5ca6d5e05775b.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ANDRADE, Helena. **Desenvolvimento Rural Sustentável**: “uma visão territorial”. Caderno de Formação. Projecto Terra. FAO, 2012. Disponível em :<http://www.fao.org/docrep/field/009/aq096pt/aq096pt.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo:** processos históricos e pedagógicos em relação. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, mai./ago. 2007.

APOLONIO, Elaine Aparecida de Souza. **O Projovem Campo - Saberes da Terra e sua Contribuição para a Formação e Desenvolvimento do Capital Social Pelos Jovens Agricultores(as) Familiares**. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 24-40, jan./jun. 2017.

ARAÚJO, Daniel; FARIAS, Maria Eloísa. Trabalhando a construção de um novo conhecimento através dos sentidos em trilhas ecológicas. **II Simpósio SulBrasileiro de Educação Ambiental**, 2003.

ARGYRIS, Chris. **Enfrentando Defesas Empresariais**. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Ofício de Mestre:** Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas:** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176. Maio/agosto. 2007.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 232-8.

_____. O direito do trabalhador á educação. In: GOMES et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.

_____. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direitos a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 33-45. 2012. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver[1271].pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

_____; CALDART, Roseli; CASTAGNA, Mônica (organizadores). FERNANDES, Bernado M.; CERIOLI; Paulo R.; CALDART, Roseli S**. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo"**, 2004.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por Investigação**:** problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira, 2004, v.1, p. 19-33.

AVIDOS, Maria Fernanda Dinis; FERREIRA, Lucas Tadeu. Frutos dos Cerrados: preservação gera muitos frutos. **Revista Biotecnologia Ciência e Desenvolvimento**, vol. 3, nº 15, pp. 36-41. Jul /ago. 2000. Disponível em: < https://www.academia.edu/28669357/FRUTOS_DOS_CERRADOS_Preserva%C3%A7%C3%A3o_gera_muitos_frutos_Os_cerrados_possuem_204_milh%C3%B5es_de_hectares_e_grande_diversifica%C3%A7%C3%A3o_de_fauna_e_flora />. Acesso em 11 mar de 2020.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

_____. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. P.226.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovich. **La instrucción integral**. José J. de Olañeta., 1979.

BALEEIRO, Aliomar e SOBRINHO, LIMA, Barbosa. **Constituições Brasileiras, 1946.** Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

BARBOSA Altair Sales. O Cerrado está extinto e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água. **Jornal Opção**, Goiânia, ed. 2048, 2014.

http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fimdos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-16970/. Acesso: 09 nov. 2019.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina**. Hemisferio Izquierdo, ago. 2016. Disponível em: <http://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/ Di%C3%A1logo-de-Saberes-en-la-construcci%C3%B3n-del-conocimiento-aportes-dela-praxis-educativopol%C3%ADtica-de-los-movimientos-sociales-en-Am%C3%A9ricaLatina>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Educación, resistencia y movimientos sociales:** la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los zapatistas. México: LIBRUNAM, 2015.

_____; ROSSET, Peter Michael. **Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina:** Aportes da La Via Campesina e da Cloc**.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.705-724, jul-set, 2017. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00705.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019.

BARREIRO, I. M. de F. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil – anos cinquenta. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. São Paulo, v. 32, p. 123–142, jun. 2006.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora da consciência filosófica à prática revolucionária. In: BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina (orgs). **Pedagogia histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEDIM, B P. Trilhas Interpretativas como instrumento didático à Educação Biológica e Ambiental: Reflexões. In: BIOED 2004 – **INTERNATIONAL CONFERENCE ON BIOLOGY EDUCATION, SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ETHICS AND CITIZENSHIP**. Rio de Janeiro, 2004.

BEGNAMI, J. B. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas EFA's do Brasil. In: II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília, 12 a 14 nov. 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **O que são assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** Campinas, SP, 2003. Originalmente apresentada como tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas,

Faculdade de Educação, 2003. Disponível em:<http:// www.repositorio.unicamp.br/handle/EPOSIP/253589 >. Acesso em: 15 jul. 2019.

BEZZON, Lara Crivelaro; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **A Cultura e o Ecossistema–Reflexões a Partir de um Diálogo**. Alínea Editora,2006.

BISPO, T.W. **Agroextrativismo no Vale do rio Urucuia-MG**: formas de organização da produção e da distribuição. Brasília 2014. Originalmente apresentada como Dissertação de MestradoFaculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/16565. Acesso em: 18 ago. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Cidade do Porto: Porto, 1994.

BORGES FILHO, Henrique Cruvinel; FELFILI, Jeanine Maria. Avaliação dos níveis de extrativismo da casca de barbatimão (Stryphnodendron adstringens (Mart.) Coville) no Distrito Federal; Brasil. **Revista Árvore**; v. 27; n. 5; p. 735-745; 2003. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-67622003000500016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Disponível em: <file:///C:/Users/Livia/Downloads/BOSCHETTI-%20I._Avaliacao_de_politicas_programas_e_projetos_sociais.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania?. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANCO, V. A Política de formação continuada de professores para a educação integral. (In) MOLL, J. e Colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, vol. 10, n.1, p. 11-27, jan/jun 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs//article/view/1719> Acesso em: 11 jan. 2020.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**: (LDB). Brasília/DF, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, Senado Federal, 1988.

_____. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de dúvidas de Educação Integral**, Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, CEINT, 2012.

_____. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Saberes da Terra**: Projeto Político Pedagógico. Brasília, 2005. Não publicado.

_____. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade Secretaria de Educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **A construção da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: CONSEA, 2007. Disponível em: http://SISAN - Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional — Português (Brasil) (www.gov.br) . Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. **Lei n. 10.831**, de 23 de dezembro de 2003. Diário Oficial da União, 24 dez. 2003. Seção I. Dispõe sobre a agricultura orgânica e outras providências

_____. **Decreto nº 6.323**, de 27 de dezembro de 2007. Regulamenta a Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a agricultura orgânica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/ D6323.htm>. Acesso em: 12 jun de 2020.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-df&Itemid=30192>.Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Projeto base ProJovem Campo** – Saberes da Terra. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade Secretaria de Educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Brasília, 2008.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador**. Versão I. Brasília, Out/2016. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educação>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/integral, no exercício de 2010b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&task=doc_download& gid=8143&ltemid=>. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 jul. 2019.

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2014b. Disponível em:<portal.mec.gov.br/index.php?option= com_docman&task>. Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2005. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. Lei CNE/CEB n. 2. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 28 de abril de 2008.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 23 de out. 2019.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9. 1994, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 1994. p. 3-4.

BREDA, Bárbara Serafini et al. Caracterização do Perfil dos Participantes, Facilitadores e Articuladores do Projeto Terra Solidária 2017-2019: Multiplicando Ações e Sujeitos Sociais. In: IX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA DA SAÚDE-2019. Blumenau, SC, 19 a 21 jun. 2019.

BRUYNE, Paul de; Herman, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: pólos da prática metodológica. Trad. Rut Joffily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BUFFA, Ester; NOSELLA Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUSTAMANTE, Mercedes. Desmatar o Cerrado é "fechar a torneira da água", diz especialista. 2015. Revista Valor Econômico. Disponível em: < https://valor.globo.com/brasil/coluna/desmatar-o-cerrado-e-fechar-a-torneira-da-agua-diz-especialista -1.ghtml >. Acesso em: 27 set. 2019.

CABALLERO; J. La Etnobotânica. In: **La Etnobotânica: Três Puntos de Vista y Uma Perspectiva. Xalapa**. Instituto de Investigacion sobre Recursos Bióticos (INIREB); 1979.p. 27-30.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo. Papirus, Campinas, 1993. p. 15–51.

_____. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993, p. 39-87.

CALDART, Roseli Salete et al. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma educação do campo**, v. 5, p. 147-160, 2002.

_____. **A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60–81, jan./jun. 2003.

_____. **Dicionário de educação no campo**. Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular, 2012.

_____; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 1ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

_____. **Educação em movimento:** formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.) **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. p. 67-86. (Por uma educação do campo, n. 7).

_____. **Teses sobre a Pedagogia do Movimento**. Texto inédito, junho de 2005.

_____. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; LOPES, Joice Aparecida; MAZIN, Ângelo Diogo(orgs.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 3.

CALVO, P. L. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: II **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil, Brasília, 12 a 14 nov. 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Luiz Américo da Silva et al. Corrida de orientação: um desporto interdisciplinar por natureza. **Revista Digital Buenos Aires**, Buenos Aires, ano 15, n.149, out 2010. Disponível em: < http://www.efdeportes.com/efd149/corrida-de-orientacao-um-desporto-interdisciplinar.htm>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CAMPOS, Michele Laffayett. **Escolas do campo: desafios e possibilidades para o ensino de agroecologia e educação ambiental**. Araras, SP, 2014. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em:< https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/171/5939.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Aceso em: 05, jun. 2020.

CAMPOS, R. F; FILLETO, F**.** Análise do perfil, da percepção ambiental e da qualidade da experiência dos visitantes da Serra do Cipó (MG). **Revista Brasileira de Ecoturismo**. v. 4, p.69-94. 2011.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**. Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia**: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. Brasília: 2009. 30 p.

_____; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. Agroecologia: Matriz disciplinas ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. Brasília - DF. SEAE, abr. 2006. p. 45-80. Disponível em: http://biblioteca.emater.tche.br:8080/pergamumweb/vinculos/000005/000005f5.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2019.

_____; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER/IICA, 2004.

_____; PETERSEN, Peter. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil**. Agroecología, v. 6, p. 63-74, 2011.

CAREY, Mark. A. The group effect in focus group: planning, implementing and interpreting focus group research. In: MORSE, M. (Org.). **Critical issues in qualitative research methods**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARRARA, Álvaro Alves. **Reconversão agroextrativista: perspectivas e possibilidades para o Norte de Minas Gerais**. Brasília, 2007. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2007.

CARRAZZA, Luis. Tecnologias Sociais Agroextrativistas como Estratégia de conservação e Desenvolvimento Local. In: **Tecnologias Sociais: Caminhos para a sustentabilidade**. / Aldalice Otterloo [et al.]. – Brasília/DF: s.n, 2009. 278 p. (p. 264-277).

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. de. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2º sem. 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100. Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, v. 20, n. 46, p, 249-259, maio-ago. 2010a. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

CAZZOLATO, N. K.Resenha: - Pesquisa-ação nas organizações - (THIOLLENT, Michel - 1997). **Revista Organizações em Contexto**, v. 4, n. 7, p. 84-87, 2008.

CENTURIÓN, Diosnel. **Manual abreviado de método e estilo**: guia para elaboração de teses e dissertações baseada em normas acadêmicas internacionais. Curitiba: Editora CRV, 2015.
_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, obra em construção. 2022.

CHANEL, Émile. **Pedagogia e educadores socialistas**: os homens, as idéias, as realizações. Trad. De M. de Campos. Lisboa: Publicações Europa´-América, CHANEL, 1977.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, (2006).

CLAPARÉDE, Edouard. **A educação funcional**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1958.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a, p. 1-17. Disponível em:< http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho.Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____; CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação brasileira e (m) tempo integral. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2002.

_____. "História(s) da educação integral". In: MAURÍCIO, L. V. (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v. 22, n.80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 17 jan. 2020.

_____; PAIVA Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos. Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar. In: **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em:< https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 12 jan. 2020.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – CMMAD. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

COSTA, Eugênio Pacceli; POLITANO, Paulo Rogério; PEREIRA, Néocles Alves. **Exemplo de aplicação do método de Pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar.** *Gest. Prod.* [online]. 2014, vol.21, n.4, pp.895-905. Epub May 09, 2014. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2014000400017#:~:text=Este%20trabalho%20apresenta%20um%20exemplo,%C3%A0%20solu%C3%A7%C3%A3o%20do%20problema%20estudado>. Acesso em: 18 jan. 2020.

COSTA, Vivian Castilho. **Proposta de manejo e planejamento ambiental de trilhas ecoturísticas: um estudo no Maciço da Pedra Branca - município do Rio de Janeiro (RJ)**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2006. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:< http://objdig.ufrj.br/16/teses/676098.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. (1991). **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, São Paulo: Cortez, 1991.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73- 89, jan./abr., 2004.

DE CHESNAY, Mary (Ed.). **Pesquisa em enfermagem usando fenomenologia: métodos e métodos qualitativos em enfermagem**. Springer Publishing Company, 2014.

DEMO, Pedro. Projeto Pedagógico da ETI. **Blog Pedro Demo**, 30 set. 2008a. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. Algumas Condições da Escola de Tempo Integral. **Blog Pedro Demo**, 28 nov. 2008b. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 01 mar. 2020.

DIEGUES, Antônio Carlos S. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: Nupaup-USP, 2003.

DINIZ, Janaína Deane de Abreu Sá et al. Agregação de valores a espécies do Cerrado como oportunidade de inserção da agricultura familiar em mercados diferenciados. In: CONTERATO, Marcelo Antônio et al. (Org.). Mercados e agricultura familiar: interfaces, conexões e conflitos. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013. p. 268-289.

DORNAS, Roberto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações. **Belo Horizonte: Modelo Editorial**, 1997.

DYBALL, R.; BROWN, V. A.; KEEN, M. Towards Sustainability: five strands of social learming. In: WALS, A. E. J. **Social learning: towards sustainable word.** The NETHERLANDS: Wageningen Academic Publishers, 2007.

DREBES, L. M.; WIZNIEWSKY, J. G. Agroecologia e juventude: um possível campo de investigação científica em ascensão. **Monografias Ambientais**, v. 14, n. 1, p. 26-36, 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal:** marxismo e Educação em Debate, v. 3, n. 1, p. 128-138, 2011.

DUBOC, E. Sistemas agroflorestais e o Cerrado. In FALEIRO, F.; FARIAS NETO, A.L de (Ed). Savana: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2008. P. 965- 985

DUTRA, Rodrigo Marciel Soares; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Agroextrativismo e geopolítica da natureza: alternativa para o Cerrado na perspectiva analítica da cienciometria. **Ateliê Geográfico** – Goiânia, GO, v. 11, n. 3, dez./2017, p. 110-133. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/43644>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ÉBOLI, Therezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. Fundação Getulio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Plataforma Digital de Conhecimento Agroecológico - Plataforma Agroecológica. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-solucoes-tecnologicas/-/produto-servico/3867/plataforma-digital-de-conhecimento-agroecologico--plataforma-agroecologica> Acesso em: 10 maio, 2020.

ESTEVES, Gabrieli Cristina et al. As Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância: um Breve Resgate Histórico. In: EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25900_12484.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FEDERAL, DISTRITO. SEEDF. Educação Integral **Desafios e Perspectivas. Brasília, DF**, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Soberania alimentar como território. In: TÁRREGA, M. C. V. B; SCHWENDLER, S. F. Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos. Goiânia: Editora da PUC, 2015.

_____. **A formação do MST no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; Caldart, Roseli Salete; MOLINA, Molina Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P.19-63.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo" texto Preparatório**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. 1. ed. digital. São Paulo: Editora Globo, 2013.

FERNADES, Roberto Rosa. SILVA Andressa Aparecida. GUERRA, Marcelo. **Agroecologia, desenvolvimento rural sustentável e educação ambiental na escola de campo**. Disponível em < http://www. coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2003/Roberto%20da%20Rosa%20Fernandes.pdf >. Acesso em: 15 set. 2019.

FERREIRA, Alciléa Maria Araújo. **A pedagogia da Alternância na Escola Agroextrativista do Maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local.** Macapá, AP, 2013. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amapá, 2013. Disponível em < https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2019/06/Alcil%c3%a9a-Ferreira.pdf>. cesso em: 25 abr. 2020.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro. **Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação. São Carlos, S**P, 2018. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de SÃO CARLOS, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10637>. cesso em: 21 abr. 2020.

FETRAF-SUL/CUT. II Congresso. **Caderno de Tese**. Chapecó, SC, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM GLOBAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 2014.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguai y Perú. Santiago: UNESCO; FAO, 2004, p. 45-91.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Periópolis, 2000.

_____. **Boniteza de um Sonho**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**; Série Livros, 2008.

_____. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Pedagogia da terra**: ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. Brasiliense, São Paulo, 1986.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. **Reunião anual da ANPED**, v. 24, p. 97, 1995.

_____. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral – Resgatando elementos históricos e conceituais para debate. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIORDANI, M. C. **História da Grécia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIRARDI, E. P. **O rural e o urbano: é possível uma tipologia**. Presidente Prudente, 2008.

GLIESSMAN, Stephen R., **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 4°ed. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995a. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf >. Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b. Disponível em: < http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944 >. Acesso em: 21 jul. 2019.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GRAMSCI, Antonio Carlos. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárceres, volume 2 (Os intelectuais. Princípio educativo, Jornalismo).** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROSS, Renato. **Paideia as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

GRUNDY, S. J. Three modes of action research. **Curriculum Perspectives**, Geelong, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUÉNEAU, Stéphane et al. Construção social dos mercados de frutos do Cerrado: entre sociobiodiversidade e alta gastronomia. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, v. 7, n. 1, p. 130-156, 2017.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto; TONÁ Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 313, 2012.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. Ecopedagogia e Cidadania Planetária. 3ª. **São Paulo**, 2000.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **La agroecología como estratégia metodológica de transformación social**. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba. España, 2004.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HECHT, B. Suzanna. **Agroecologia e desenvolvimento**. Assessorias e serviços a projetos em agricultura alternativa. Clades. Ano I, n. 1, 1993.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 82-93.

HOLT GIMÉNEZ, E. **Campesino a Camp*esino:*** voces de Latinoamérica. Movimientos de campesino a campesino para una agricultura sustentable. Managua: SIMAS, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2001: novas perspectivas/INEP. Brasília, DF: O instituto, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conceituação das características divulgadas na contagem da população de 1996. Geociências. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>. Acesso em 09 de mar. 2019.

JAEGER, Werner. **Paideia – a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999.

_____ (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Vol. 4 (Série Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF: Incra; MDA, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do conteúdo**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPPENDORFF, K. **Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantínovna. A construção da pedagogia socialista (Escritos selecionados). In: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2017, p, 81-88.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes. 1998.

KUSNIEWSKI, Fernanda Paula Piran. **Agroecologia e Educação do Campo**: Meios de Promover a Permanência do Jovem no Campo? Laranjeiras do Sul, PR, 2018. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018. Disponível em: < file:///C:/Users/Livia/Desktop/ECOPEDAGOGIA/agroecologia%2016.pdf >. Acesso em: 05 dez. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

_____; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAND, L. R. B. et al. Composição centesimal, compostos bioativos e parâmetros físico-químicos da mama-cadela (*BrosimumGaudichaudii* Tréc) proveniente do cerrado mineiro. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 12, n. 2, p. 509-518, 2017.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo I. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. Mestre Jou: São Paulo, 1982.

LAU, Francis. Toward a framework for action research in information systems studies. **Information Technology & People**, 1999. Disponível em: < https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09593849910267206/full/html>. Acesso em: 18 dez. 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. (orgs). **Educação Integral e Integrada**: Desenvolvimento da Educação integral no Brasil. Faculdade de Educação da UFMG. 2010, p. 73.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2 ed., 2002.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946. Disponível em:<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Acesso em: 1
5 dez. 2019.

_____. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Las necessidades y los motivos de La actividad. In: SMIRNOV, A. et al. Psicología. México, Editorial Grijalbo, 1960. P.341-354.

LEX, Ary. **Biologia Educacional**. 14ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, 2009.

LIMA, Jorge Enoch Furquim Werneck. Situação e perspectivas sobre as águas do cerrado. **Ciência e cultura**, v. 63, n. 3, p. 27-29, 2011.

LINDEMANN, R. H.; **Ensino de Química em Escolas do Campo com Proposta Agroecológica: Contribuições a Partir da Perspectiva Freireana de Educação**. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Florianópolis, SC, 2010. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94552?show=full.>. Acesso em: 03, jun, 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUZIA, Débora Maria Moreno. **Propriedades funcionais de óleos extraídos de sementes de frutos do cerrado brasileiro**. São José do Rio Preto, SP, 2012. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100896>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MACEDO, Flávio Xavier. **A Importância da Cooperativa Agropecuária Unaí LTDA-CAPUL- no desenvolvimento do cooperativismo no município de Unaí-MG.** Assunção, PY, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Americana, 2017.

MACHADO, L.C.P., MACHADO FILHO, L.C.P. **A dialética da agroecologia – contribuição para um mundo com alimentos sem veneno**. Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2014.

MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermans**: um novo paradigma. Belo Horizonte: Una Editoria. 1999.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. Editora Rio, 1979.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ISSN: 1676-2584, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2019.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARGUTTI, E. C; MARIANO, A.; FURLANETTI, M. P. F. R. A importância da Educação no Campo. 2010. In: I CONGRESSO INTERNACIOAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. João Pessoa/PB, 2010.

MARINHO, D.L. **Rompendo as cercas e construindo saberes**: a juventude na construção da educação profissional do campo no sudeste do Pará. Recife: Imprima, 2016.

MAROUN, K.; VIEIRA, V. Impactos ambientais positivos são possíveis nos esportes praticados em ambientes naturais? **Revista digital de Educação Física.** Buenos Aires, n. 108, p.1-8, maio 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 17 jan 2019.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011.

MARTENSSON, Pär; LEE, Allen S. Dialogical Action Research at Omega Corporation. **MIS Quarterly,** vol. 28, no. 3, 2004, pp. 507–536. Disponível em: < www.jstor.org/stable/25148648.>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MARTINS Gilberto de Andrade; THEÓPHILO Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. Atlas, São Paulo, 2007.

MARTINS, Lígia Marcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, nº 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705. Acesso em 19 de out. 2019.

MARX, Karl. **El capital**. Tomo III, v. 8, Livro Terceiro. 3. ed. México, Siglo Veintiuno, 1984.

_____; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Estudos avançados**, v. 12, p. 7-46, 1998.

_____; ENGELS, Fredrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
_____; ENGELS, Frederick. **The Communist manifesto: a road map to history's most important political document**. Haymarket Books, 2005b.

McCUNE, N.; REARDON, J.; ROSSET, P. **Agroecological formacion in rural social movements.** Radical Teacher, n. 98, p. 31-37, 2014. Disponível em: <http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0101-
7330201700030070500028&lng=en>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MCKAY, Judy; MARSHALL, Peter. The dual imperatives of action research. **Information Technology & People**, 2001. Disponível em: < http://www.cse.chalmers.se/~feldt/advice/mckay_2001_double_imperatives_in_action_ research.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MESQUITA, Afonso Mancuso. A pedagogia histórico-crítica e a revolução. In: BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda (2). **Revista Vinculando**, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **A pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 9 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998. p. 9-29

_____. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência e Saúde Coletiva**, 22(1), 16-17, 2007. Disponível em:< https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/20400>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

_____. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In: _____ (Org.). Educação do campo e pesquisa. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em:< http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. Contribuições do Pronera à educação do campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo-política pública-educação. In: SANTOS, C.A. dos; MOLINA, M.C.; JESUS, S.M. dos S. A memória e história do Pronera. Brasília: Pronera/ Incra/MDA, 2010.

_____; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

_____; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

_____; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

_____. (Org.). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC\Secad, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 23 de dez. 2019.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: **Salto para o futuro**. TV escola Brasília. Ano XVIII, boletim 13 p. 11-16, agosto, 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. (Org.) **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, Ministério da Educação, 2009. Série Mais educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_ educ_integral.pdf>. Acesso em 14 de jan. 2020.

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

_____ et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MONROE, Paul. **História da educação**. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. Atualidades Pedagógicas.

MORGAN, David. **Focus Groups as qualitative research**. Newbury Park Ca: Sage Edition, 1997.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, R. M. de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. Piracicaba: Unimep, [s.n.], 2014.

MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação nº 18**, São Paulo, 1991.

_____. **Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental**. Caderno de Educação n.9. 1º Ed. São Paulo: 1999.

_____. Boletim da Educação. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. II ENERA. Textos para estudo e debate. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em: <http;//www.anped.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2019.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, USP, Instituto de Estudos Avançados, v. 15, n. 43, dez. 2001.

_____. **Nunca cruzaremos este rio** – a estranha associação entre o poder do atraso, a história lenta e a "sociologia militante" e o ocaso da reforma agrária no Brasil. XXXII Encontro Anual da ANPOCS. GT 35: Ruralidades, território e meio ambiente. Caxambu, MG, 2008.

NEVES, L. C. Frutos: o remédio do futuro! **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 34, n. 4, p. 957-1306, 2012.

NOGUEIRA, Mônica; FLEISCHER, Soraya. Entre tradição e modernidade: potenciais e contradições da cadeia produtiva agroextrativista no Cerrado. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 13, n. 1, p. 125-157, 2005.

NOLASCO-SILVA, L; FARIA, L. Educação Integral e ampliação do tempo escolar diário na cidade do Rio de Janeiro: aproximações e diferenças entre e o projeto ciep e o programa nas escolas do amanhã. In **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 7. N. p.,2013, Cuiabá, MT. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/EDUCACAO%20INTEGRAL%20E%20AMPLIACAO%20DO%20TEMPO%20ESCOLAR.pdf. > Acesso em 13 fev. 2020.

NOSELLA, Paolo. **A Modernização da Produção e da Escola no Brasil: O Estigma da Relação Escravocrata**. In: Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP. Campinas V. 1, n. 1, p. 22-33. agosto, 1996.

NUNES, Carla Cristiane Pagliare. **As instituições dos mercados de produtos agroecológicos em Laranjeiras do Sul – Paraná**. Laranjeiras do Sul, PR 2016. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: < https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/468>. Acesso em: 30 set. 2018.

NUNES, César. **Ide, Ensinai a Todos: 500 anos da pedagogia Luterana (1517-2017)**. Porto Alegre: Concordia, 2017.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria Elisabeth Barros de; GUERRA, Nonete Barbosa; BARROS, Levi de Moura; ALVES, Ricardo Elesbão**. Aspectos agronômicos e de qualidade do pequi**. Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, 2008. Disponível em: http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/pequi2_000g6vgzrwj02wx5ok0wtedt3jlubacj.pdf. Acesso em 20 de jun. de 2022.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113.

PADULA, J. et al. Os caminhos da agroecologia no Brasil. In: GOMES, J.C.C.; ASSIS, W.S. (Orgs.). **Agroecologia**: princípios e reflexões conceituais. Brasília: Embrapa, 2013. p. 37-73.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, R.; COSTABEBER, J. A. Sistemas Agroflorestais como estratégia de desenvolvimento rural em diferentes biomas brasileiros. **Revista Brasileira de Agroecologia**. v. 7, n. 2, p. 63-76, 2012

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

_____. **Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo**. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.11, n.2, p. 439-454, jun./ago., 2017.

_____. **A Construção dos Tempos Escolares**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2015.

_____; PRADO, Raquel Nakamura Almeida. Programa Mais Educação: análise das produções acadêmicas. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 563-583, jul./dez. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de Tempo Integral: desafio para o Ensino Público**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). Educação integral em tempo integral – estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PASSADOR, Claúdia Souza. **A educação rural no Brasil:** o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PASTOR, R. O professor Rural. In: **Revista De Educação**, jul./dez. v. XXX n. 40 e 41 Secretaria da Educação e Saúde Pública: Departamento de Educação, São Paulo: 1943.

PEDRO, R. O Professor Rural. In: **Revista de Educação**, jul/dez v. XXX n. 40 e 41. Secretaria da Educação e Saúde Pública: Departamento de Educação, São Paulo: 1943.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI CONGRESSO LUSO BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação**. Uberlândia, 2006.

PEREIRA, Kelci Anne. **Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação**. São Paulo, SP, 2015 Originalmente apresentada como tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-104156/en.php>. Acesso em: 25 set. 2020.

PETERSEN, Paulo. et al. Sementes ou grãos? Lutas para a desconstrução de uma falsa dicotomia. **Revista Agriculturas**, v. 10, n. 1. p. 36-45, 2013. Disponível em:<http://aspta.org.br/revista/v10-n1-ciencia-e-poder-nos-sistemas-agroalimentares/sementes-ou-graos-lutas-para-desconstrucao-de-uma-falsa-dicotomia/ >. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Construção do Conhecimento Agroecológico: Novos Papéis, Novas Identidades**. In: Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia. Orgs. Paulo PETERSEN, P. e SANTOS, A. D. ANA. Rio de Janeiro, 2007.

PICOLOTTO, E.L. A formação de um sindicalismo de agricultores familiares no Sul do Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, no 35, jan/abr 2014, p. 204-236

PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares:** lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

POLETTI, Ronaldo. Constituições Brasileiras, 1934. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

PONCE, Aníbal**. Educación y lucha de clases**. Buenos Aires, Cártago. 1975.

PONTES, Flávio Aparecido; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; BARONE, Luis Antonio. Transição agroecológica a partir da formação técnica no assentamento Gleba XV de Novembro em Rosana–SP. **Retratos de Assentamentos**, v. 20, n. 1, p. 246-274, 2017.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, jul. 1995.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. EDURURAL/NE: estratégia política da educação para o Nordeste. In: CABRAL NETO. António (Org.) Política **educacional**: desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 144-177.

REIS, A. F.; SCHMIELE, M. Características e potencialidades dos frutos do cerrado na indústria de alimentos. **Brazilian Journal of Food Technology**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bjft/a/F3N9GCfWzJRx77Py3ShRmRq/abstract/?lang=pt>.Acesso em: 14 de jul. 2022.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thompson Learning, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, José Felipe et al. Usos múltiplos da biodiversidade no bioma Cerrado: estratégia sustentável para a sociedade, o agronegócio e os recursos naturais. In: FALEIRO, Fábio Gelape; FARIAS NETO, Austeclinio Lopes (Org.). Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2008. p. 337-360.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre Currículo e Educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. Pará, PA: UFPA, 2017. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Pará, 2017. Disponível em:< http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/MADISON.pdf>. Acesso em 23 de jan. 2020.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, S; FERREIRA, A. P; NORONHA, S. Educação do campo e agroecologia. In: Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis novos identidades. Rio de Janeiro: Articulação Nacional da Agroecologia, 2007. p. 255-265.

ROCHA, et al. **Contribuições dos Quefazeres de Paulo Freire para a educação do campo hoje**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 949-973, jul./set. 2018.

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). História dos jovens 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

ROSA, F. R. Atividade antioxidante de frutos do cerrado e identificação de compostos em *bactrissetosamart., palmae* (tucum-do-cerrado). Brasília. 2013. 146 f. Originalmente apresentada como tese de Doutorado em Nutrição Humana, Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/625058?mode=full>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

ROSSI, R. Educação do campo e agroecologia: da perspectiva reformista à necessária práxis revolucionária. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 1, p. 171-174, 2015.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. – 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Mônica Silveira. **Educação em Tempo Integral**: uma análise da gestão da ampliação da jornada sob foco na participação dos alunos e pais/responsáveis nos processos de tomada de decisão. São Cristóvão, SE, 2017. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SANT'ANNA, Paulo Afrânio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Pibid Diversidade e a formação de educadores do campo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-44, jul./set. 2015. Disponível em: <hΣ p:// www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/arΘ cle/view/45795/34276>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTOS, Christiane Fernandes dos, et al. A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000200004. Acesso em: 02 ago. 2019.

SANTOS, C. F. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 181-206.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Formação Humana e Práticas Educativas Escolares no Campo: Reflexões à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 114-132.

_____; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. 2010. p. 13-65. Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Livia/Desktop/ARTIGOS%20LIDOS/educação%20do%20camo%203.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Gouveia. **A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2064-2080, out./dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

_____. **A Nova Lei da Educação**. LDB – trajetórias, limites e perspectivas. 6. ed. Revisada. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações**.** Campinas, SP. Editora: Autores Associados. 2008. 10. Ed.

_____. Modo de produção e pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

_____. **Escola e democracia**. 42. Ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Asoociados, 2012.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SCHEIN, E. H. **Psicologia organizacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1982.

SCHEREINER, Camila Traesel. **Importância das frutíferas nativas para famílias agricultoras na Cantuquiriguaçu**, Laranjeiras do Sul, PR, 2016. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/608>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SCHERMA, Elka Paccelli. **Corrida de orientação: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia e da Cartografia**. Rio Claro, SP, 2010. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104313>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SCHIASSI, M. C. E. V. et al. Fruits from the Brazilian Cerrado region: physico-chemical characterization, bioactive compounds, antioxidant activities, and sensory evaluation. Food Chemistry, London, v. 245, p. 305-311, 15 Apr. 2018.
Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0308814617317454>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

SCHMITZ, H.; MOTA, D. M. DA; SILVA JÚNIOR, J. F. Gestão coletiva de bens comuns no extrativismo da mangaba no Nordeste do Brasil. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 273-292, jul.-dez. 2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/asoc/v12n/a05v12n2.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2019.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENICIATO, Tatiana. **Ecossistemas terrestres naturais como ambientes para as atividades de ensino de ciências**. Bauru, 2002. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=29>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; Evangelista, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Carlos E. M. Desenvolvimento sustentável. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 204-209.

SILVA, D. L. et al. Capacidade antioxidante de frutos do cerrado. Desafios. **Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 6, n. Especial, p. 127-133, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/6845/15832>. A cesso em: 15 de jul. 2022.

SILVA, Edna Lúcia da: MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, J. R. S.; ASSIS, S. M. B. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores para Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVII, Fortaleza, 2014. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Fortaleza: EdUECE, 2014, p.702-711. Disponível em:< http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20NA%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20IMPASSES%20E%20DESAFIOS.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

_____; ROSA, Sandra. **A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades**. FORMAÇÃO DOCENTE, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em:<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élida Lopes. EDUCAÇAO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO In: 37ª Reunião Nacional da

ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:< file:///C:/Users/Livia/Desktop/ECOPEDAGOGIA/AGROECOLOGIA%20.pdf >. Acesso em: 23 mar. 2019.

SILVA. Maria Cristini Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil.** Campinas, SP, 2018. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332030/1/Silva_MariaCristiani Goncalves_D.pdf>. Acesso em 15, fev. 2020.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Brasília 2007. Disponível em:< http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sust entav el.pdf>. Acesso em 23, fev. 2018.

SILVEIRA, Kilma; MELO, Maria. **Uma avaliação das trilhas ecológicas do Parque Estadual de Dois Irmãos–Recife/PE**. Disponível em: Disponível em: < http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/47_1384_1337.pdf. Acessado em: 28/11/2012 às 14:17 >. Acesso em: 20, Nov. 2017.

SINGER, P. I. **Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário**. São Paulo: Estudos Avançados, 2004.

SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda Correa; SILVA, Rafael Falcão da; (orgs.). **Educação agroecologia e bem viver**: transição ambientalista para sociedades sustentáveis. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, 2017. 344 p.

SOUZA; C.D. & FELFILI; J.M. **Uso das plantas medicinais na região de Alto Paraíso de Goiás; GO; Brasil.** Acta Botanica Brasilica; v. 20; p. 135-142; 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-33062006000100013#:~:text=O%20estudo%20etnobot%C3%A2nico%20evidenciou%20que,alternativos%20e%20por%20m%C3%A9dicos%20naturalistas.>. Acesso em: 10 jun, 2020.

SOUZA, H. A.; NAVES, L. D. C. R. **Preservação do bioma cerrado e o aproveitamento dos frutos nativos na merenda escolar em Goiânia No contexto da Educação Ambiental.** 2016. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2016/VIII-009%20.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOUZA. Maria A. de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 36, p. 442-549, set/dez, 2007.

SOUZA, M. Z. M.; BONATO, N.M.C. O ensino integral no asilo de meninos desvalidos (1876– 1894). In: COELHO, L.M.C.C. (Org.). **Educação integral em tempo integral – estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SOUSA, Romier da Paixão. **Educación profesional y sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía: una reflexión desde la agroecología política**. Sevilha, 2015. Originalmente apresentada como tese de doutorado– Universidad Pablo de Olavide, 2015. Disponível em:< https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2140>. Acesso em 23 de nov. 2019.

_____. Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 2, p. 28-33, 2017.

SOUZA, Vagner Viera; MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa. A Escola no Contexto do Campo: vivências à partir do Programa Mais Educação. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v. 04, ed. especial, fev, 2018, artigo nº 745. Disponível em:<https://www.claec.org/periodicos/index.php/relacult/article/view/745>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SUSMAN, Gerald I.; EVERED, Roger D. An assessment of the scientific merits of action research. **Administrative science quarterly**, p. 582-603, 1978. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2392581?seq=1. Acesso em: 18, mar. 2020.

TAFAREL, Celi Z.; MOLINA, Mônica C. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 569-576

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em:< http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em:<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p.21-33, jul/set. 1962. Disponível em:<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

_____. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed, UFRJ, 1999.

_____. **Educação não é privilégio**. Companhia editora nacional, São Paulo, 1971.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Analete Regina. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jor Universidade de Maringá, 2013. nada7/_GT1%20PDF/A% 20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%2 0DE %20AN%CDSIO.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TIRONI, Margarete; GOMES, Aurélia Lopes. A Educação de Tempo Integral na Escola do Campo: Questões Curriculares e a Perspectiva Interdisciplinar. In: EDUCERE- XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba. p. 5524-5539. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8804_4773.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

TRIPP, David. The SCOPE Prog The SCOPE Prog The SCOPE Program (An action inquiry program for supporting professional-practical workplace learning). **Perth: Education Department of WA**, 1996.

_____. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas,1987.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia – um estudo de valores e atitudes do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1982.

VASCONCELLOS, J. M. O. Trilhas interpretativas: aliando educação e recreação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO, 1., 1997, Curitiba: IAP, UNILIVRE, REDE PRÓ-UC, 1997, v.1, p.465-477.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: ed UNIJUÍ, 2000.

_____. A natureza de classe dos trabalhadores sem-terra. In: AUED, B.; PAULILO, M. I. S. (Org.). **Agricultura familiar**. Florianópolis: Insular, 2004.

_____. **A escola diante do multifacetado espaço rural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan/jun. 2004.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 121-135, 2007.

_____; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular**, p. 79-107, 2011.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, J. E. da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

_____. A face territorial do desenvolvimento. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 5, p. 5-19, 2002.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIDELA, F. C. et al. The relative role of Amazonian and non-amazonian fires in building up the aerosol optical depth in south america: a five years study. **Atmospheric Research**, v. 122, p. 298-309. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0169809512003808>. Acesso em: 24 de jun.2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology**. Springer Science & Business Media, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch et al. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

VILLAR, J. P.; CARDOSO, I. M.; FERRARI, E. A.; DAL SOGLIO, F. K. Os caminhos da agroecologia no Brasil. In: GOMES, João Carlos Costa; ASSIS, William Santos de. (Org.). **Agroecologia princípios e reflexões**. 1. ed. Brasília: EMBRAPA, 2013. v. 1, p. 37-72.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. São Paulo: Contraponto, 2002.

_____. Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema-mundo. In: CHESNAIS, F., et al. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

WEZEL, Alexander et al. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for sustainable development**, v. 29, n. 4, p. 503-515, 2009.

WHITAKER, Dulce; BEZZON, Lara A. Crivelaro; TUNDISI, J. G. **A cultura e o ecossistema**: reflexões a partir de um diálogo. Alínea Editora, 2006.

WILSON, Edward Osborne. **O futuro da vida: um estudo da biosfera para a proteção de todas as espécies, inclusive a humana**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

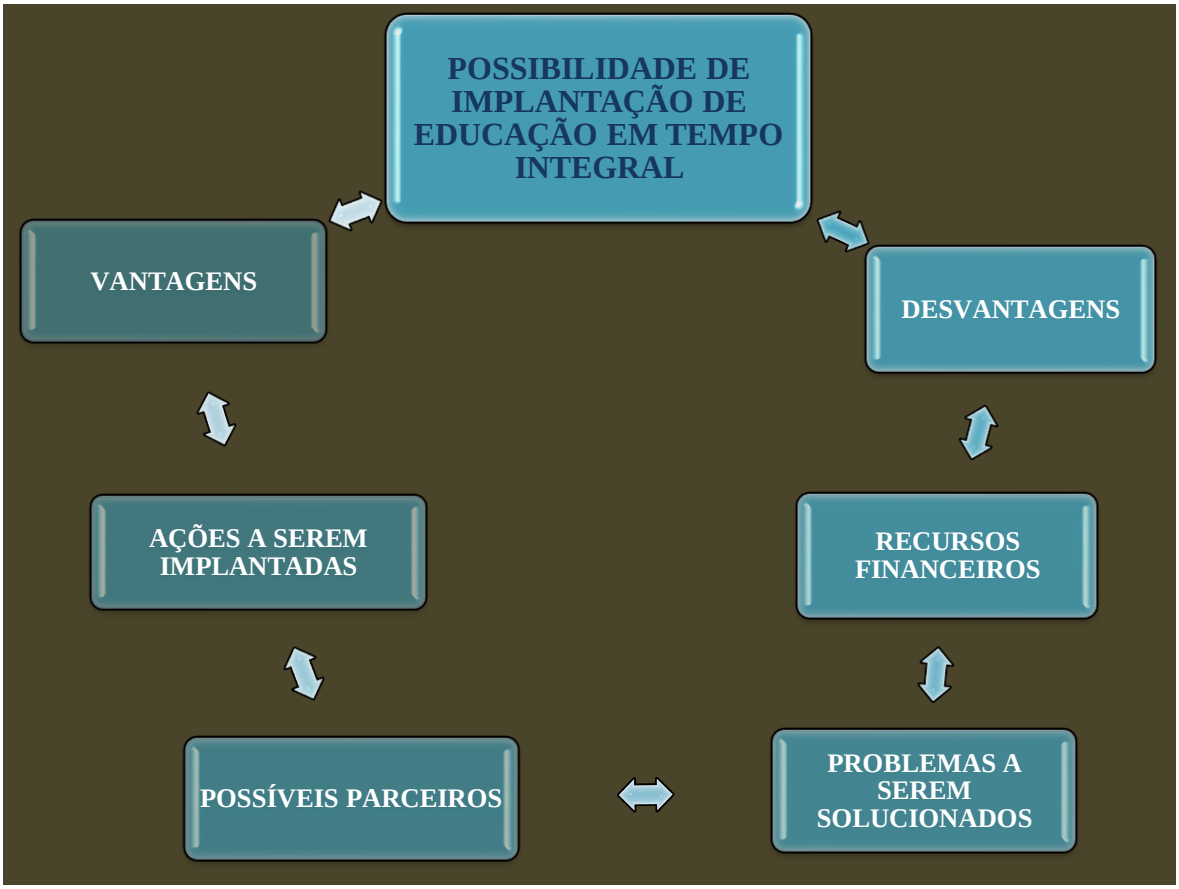
YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi. Educação ambiental nas escolas do campo. IN: MELO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (Org.), **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

ANEXOS

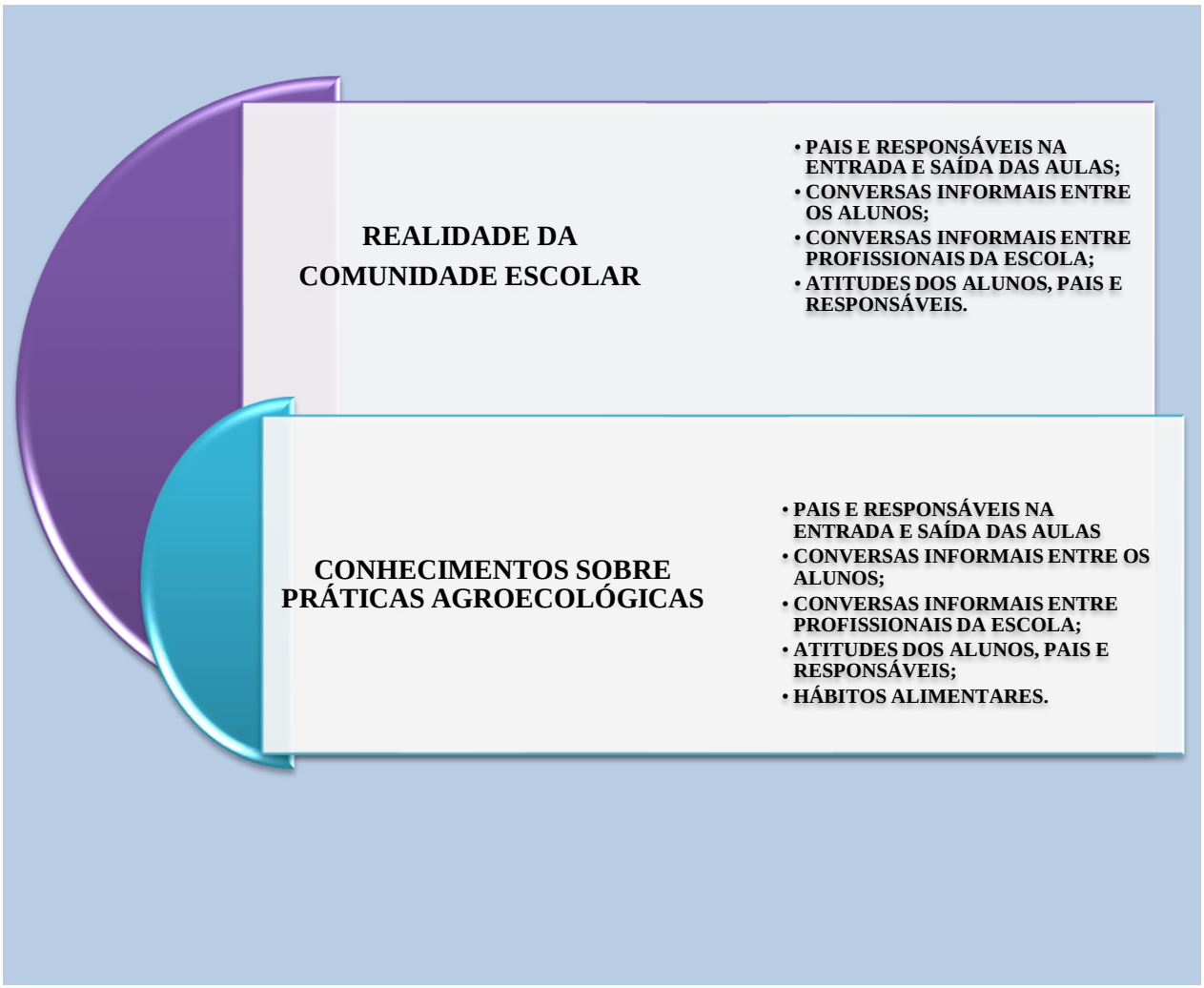
ANEXO A - Instrumentos da pesquisa

FIGURA 33 – ROTEIRO GRUPO FOCAL PARA POSSÍVEL IMPLANTAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL



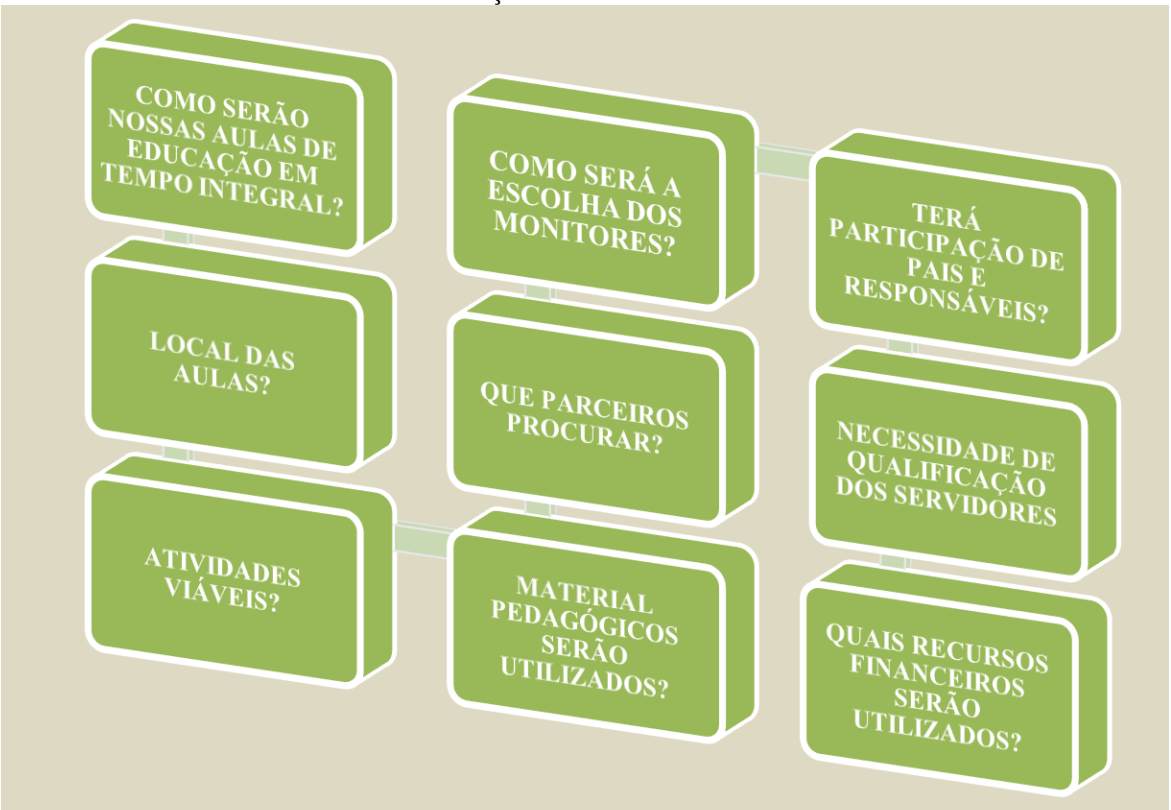
FONTE: autoria própria (2017).

FIGURA 34 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



FONTE: autoria própria (2017).

FIGURA 35 - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL PARA PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA AULAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL



FONTE: autoria própria (2017)

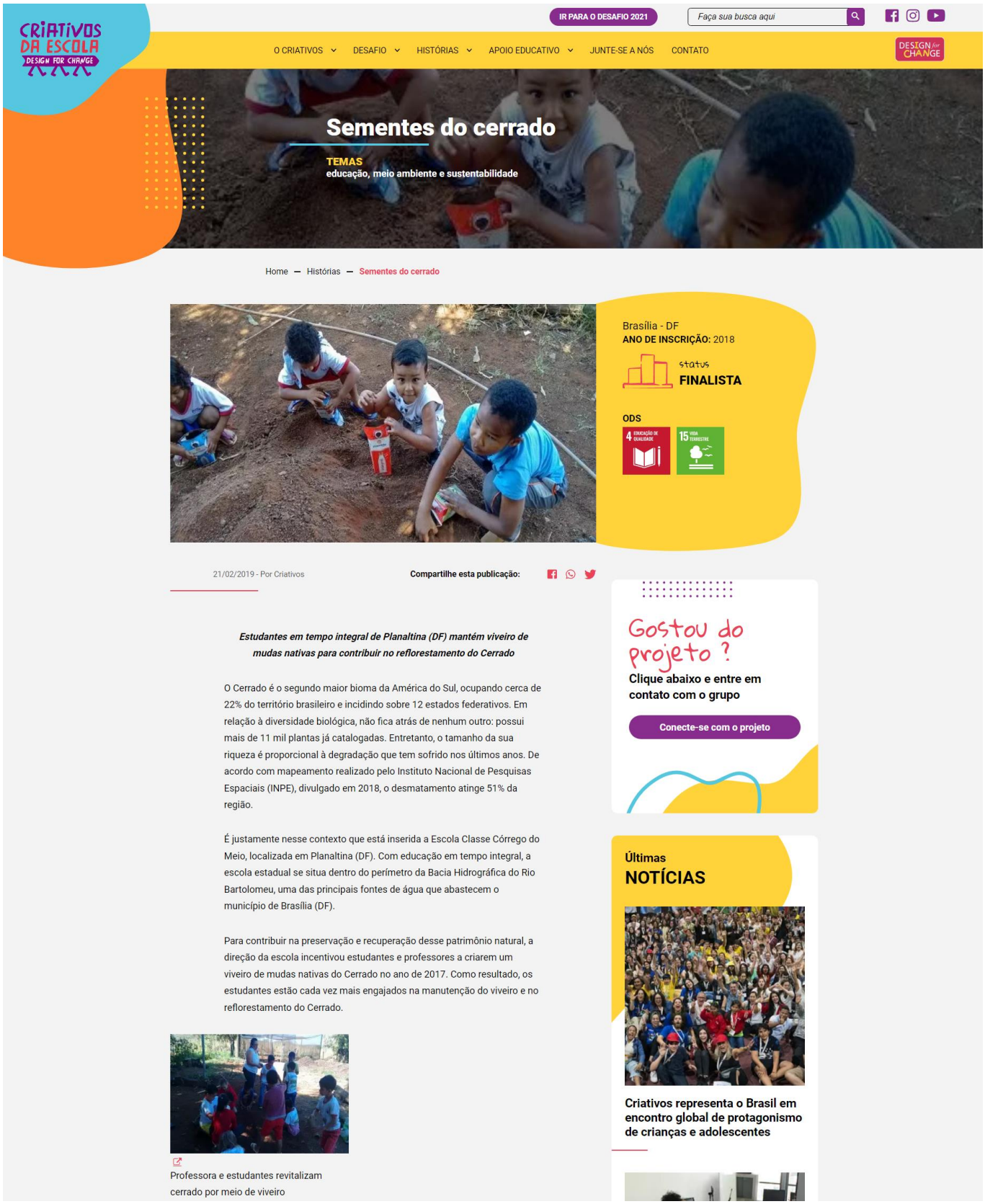
FIGURA 36 - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM PARCEIROS

FONTE: autoria própria (2018)

FIGURA 37 - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTA FINAL

FONTE: autoria própria (2019)

ANEXO B - Publicação criativos da escola sobre projeto de preservação do Cerrado



CRIATIVOS DA ESCOLA
DESIGN FOR CHANGE

IR PARA O DESAFIO 2021 | Faça sua busca aqui

O CRIATIVOS | DESAFIO | HISTÓRIAS | APOIO EDUCATIVO | JUNTE-SE A NÓS | CONTATO

DESIGN for CHANGE

Sementes do cerrado

TEMAS
educação, meio ambiente e sustentabilidade

Home — Histórias — Sementes do cerrado

Brasília - DF
ANO DE INSCRIÇÃO: 2018
status
FINALISTA

ODS
4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
15 VIDA TERRESTRE

21/02/2019 - Por Criativos

Compartilhe esta publicação:

Estudantes em tempo integral de Planaltina (DF) mantém viveiro de mudas nativas para contribuir no reflorestamento do Cerrado

O Cerrado é o segundo maior bioma da América do Sul, ocupando cerca de 22% do território brasileiro e incidindo sobre 12 estados federativos. Em relação à diversidade biológica, não fica atrás de nenhum outro: possui mais de 11 mil plantas já catalogadas. Entretanto, o tamanho da sua riqueza é proporcional à degradação que tem sofrido nos últimos anos. De acordo com mapeamento realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), divulgado em 2018, o desmatamento atinge 51% da região.

É justamente nesse contexto que está inserida a Escola Classe Córrego do Meio, localizada em Planaltina (DF). Com educação em tempo integral, a escola estadual se situa dentro do perímetro da Bacia Hidrográfica do Rio Bartolomeu, uma das principais fontes de água que abastecem o município de Brasília (DF).

Para contribuir na preservação e recuperação desse patrimônio natural, a direção da escola incentivou estudantes e professores a criarem um viveiro de mudas nativas do Cerrado no ano de 2017. Como resultado, os estudantes estão cada vez mais engajados na manutenção do viveiro e no reflorestamento do Cerrado.

Professora e estudantes revitalizam cerrado por meio de viveiro

Gostou do projeto ?
Clique abaixo e entre em contato com o grupo
Conecte-se com o projeto

Últimas
NOTÍCIAS

Criativos representa o Brasil em encontro global de protagonismo de crianças e adolescentes

FONTE: https://criativosdaescola.com.br/sementesdocerrado/

ANEXO C - Publicação do IBRAM sobre projeto de despoluição do Ribeirão Sobradinho

9/05/18 às 14h27 - Atualizado em 10/10/22 às 17h16

Mais poluído rio do DF recebe mutirão de limpeza

COMPARTILHAR

Facebook Twitter

O maior rio urbano do DF recebe nesta quarta-feira, 9 de maio, a sua primeira festa de comemoração, marcando a data, instituída em dezembro ano passado pelo governador Rodrigo Rollemberg , como o Dia do Ribeirão Sobradinho. Na programação, alunos e professores da Escola Classe Córrego do Meio farão um mutirão de limpeza da trilha das três principais cachoeiras e participarão de aulas de educação ambiental . A força tarefa contará também com voluntários do Grupo Cerratense de Caminhada do Distrito Federal e do Ecomuseu Pedra Fundamental na retirada do lixo no trecho de mais de dois quilômetros. O Ribeirão Sobradinho é hoje um dos mais poluídos do DF, o que motivou a criação simbólica do seu dia e a formação de parcerias de órgãos do governo e da sociedade em busca de recuperar a qualidade de sua bacia hidrográfica .

Foi nesse sentido que a Agência Reguladora de Água, Energia e Saneamento Básico do Distrito Federal (Adasa) assinou contrato para elaboração do primeiro diagnóstico ambiental do Ribeirão Sobradinho. O estudo também embasará a criação de uma nova Unidade de Conservação na região, incorporando o Parque Canela da Ema. O projeto vem sendo conduzido pelo Instituto Brasília Ambiental, Ibram. As análises técnicas irão definir, principalmente, a área que será destinada à preservação.

A Adasa coordena, ainda, o Grupo de Trabalho do Ribeirão Sobradinho e conta com diversos órgãos do governo do Distrito Federal para realizar levantamentos de dados, coleta de informações e elaboração de pareceres técnicos necessários para descrever a situação atual do Ribeirão Sobradinho. O resultado desse diagnóstico ambiental será balizador dos trabalhos do Ibram na criação da Unidade de Conservação Canela da Ema, uma conquista da população de Sobradinho I e II, que há anos anseia pela recuperação e preservação do Ribeirão.

Além da caminhada para limpeza da trilha pela manhã, a programação do evento conta com atividades de educação ambiental, dança, exposição de fotos, meditação, apresentação do Bumba-meu-boi do Seu Teodoro, entre outras atrações, durante a tarde, no Parque Jequitibas,. Ao final, haverá um lanche colaborativo. A comemoração do Dia do Ribeirão Sobradinho é uma iniciativa da Adasa, com o apoio da Coordenação de Educação do Ibram, dos grupos Cerratense e Ecomuseu Pedra Fundamental; da Associação dos Produtores Rurais da Pedra Fundamental (Apref), do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, do Projeto ABCerrado, e da Escola Classe Córrego do Meio e Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (Creplan-DF).

FONTE: http://www.ibram.df.gov.br/mais-poluido-rio-do-df-recebe-mutirao-de-limpeza/

ANEXO D – Participação sessão solene da Câmara dos Deputados

CÂMARA DOS DEPUTADOS - DETAQ

Com redação final

Sessão: 202.4.55.O
Orador: ERIKA KOKAY (PRESIDENTE), PT-DF

Hora: 10:00 Fase: HO
Data: 03/09/2018

Ata da 202ª (ducentésima segunda) Sessão da Câmara dos Deputados, Não Deliberativa Solene, matutina, da 4ª Sessão Legislativa Ordinária, da 55ª Legislatura, em 3 de setembro de 2018. Às 10h14, a Sra. Erika Kokay, no exercício da Presidência, nos termos do § 2º do artigo 18 do Regimento Interno, declarou aberta a sessão e deu por dispensada a leitura da ata da sessão anterior. A Sra. Presidente informou que a sessão se destinou à homenagem aos 96 Anos da Pedra Fundamental da Construção de Brasília; prestou as devidas homenagens; e convidou para compor a Mesa os Srs. Thiago Pereira Perpétuo, Superintendente substituto do IPHAN no Distrito Federal, representando a Sra. Kátia Bogéa, Presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); Nilvan Vasconcellos, Presidente da Associação dos Carreiros de Planaltina e Entorno - ASCAPE; Francisco da Paz Mendes, Presidente da Academia Planaltinense de Letras, Artes e Ciências (APLAC); Robson Eleuterio, Coordenador do Instituto Cerratense; Célio Rodrigues, Presidente do Conselho de Cultura de Planaltina; e Quetti Dietrich, Diretora da Regional de Ensino de Planaltina. A Sra. Presidente convidou todos a ouvir o Hino Nacional. Após a exibição do vídeo institucional, a Sra. Presidente proferiu discurso do Sr. Rodrigo Maia, Presidente da Câmara dos Deputados, e concedeu a palavra ao Sr. Hildo Rocha, pelo MDB, e aos Srs. Thiago Pereira Perpétuo, Nilvan Vasconcellos, Francisco da Paz Mendes, Quetti Dietrich, Célio Rodrigues e Robson Eleuterio, componentes da Mesa. Usaram ainda da palavra o Sr. Luiz Felipe Vitelli, com performance poética interpretando os poemas Notícias de Brasília e Nós por nós atados às águas; e a Sra. Luciany Osório, Professora da Sala de Recursos de Altas Habilidades de Brazlândia, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os alunos da Escola Classe Córrego do Meio, de Planaltina, interpretaram o canto do Projeto Árvores na Trilha Ecomuseu Pedra Fundamental. A Sra. Presidente registrou a presença de convidados, reiterou as homenagens prestadas, agradeceu a presença de todos e, às 11h40, encerrou a sessão.

Delegado Edson Moreira
Presidente

Benedita da Silva
Secretária

As notas taquigráficas desta Sessão Não Deliberativa Solene poderão ser solicitadas ao Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação — DETAQ.

FONTE:https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=202.4.55.O&nuQuarto=1&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=10:00&sgFaseSessao=HO%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=03/09/2018&txApelido=PRESIDENTE&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final

ANEXO E - Publicação do Coti sobre Esporte Orientação na Escola Classe Córrego do Meio

Orientação na Escola Classe Córrego do Meio

POR SUELY SANTOS / EM 3 DE AGOSTO DE 2018 / EM SEM CATEGORIA

Agradecemos a diretora da Escola Classe Córrego do Meio, Lívia dos Reis Amorim, por seu interesse pela Orientação e pela inciativa no desenvolvimento de metodologia transdisciplinar para os alunos da Educação em Tempo Integral.

O seu artigo ***"Corrida de Orientação: uma proposta metodológica transdisciplinar da Escola Classe Córrego do Meio"*** foi selecionado e será apresentado no V Congresso Nacional de Educação (CONEDU) em outubro próximo.

Parabéns, Lívia! Educar é dos ofícios o mais nobre!

Juntos somos mais fortes: escola e Orientação!

Leia o artigo clicando aqui.

Resumo: A Orientação é também conhecida como o "desporto da floresta", modalidade esportiva autônoma, capaz de promover as vertentes competitiva, ambiental, recreativa ou lúdica e educativa. Por ser praticada em ambientes naturais faz com que os alunos se familiarizem com a natureza tomando consciência da necessidade de preservação. O estudo da corrida de orientação enquanto conteúdo escolar, fundamenta-se na necessidade de superar as dificuldades que os alunos apresentam em ler, analisar e interpretar os mapas. A proposta pedagógica é uma parceria da Escola Classe Córrego do Meio localizada em Planaltina-DF e o Clube de Orientação Tiradentes. O objetivo do projeto é propor uma metodologia transdisciplinar para o ensino geográfico e cartográfico a fim de melhorar o entendimento dos alunos da Escola Classe Córrego do Meio sobre os conceitos de localização e orientação espacial durante as aulas de Educação em Tempo Integral.

FONTE: http://coti.org.br/orientacao-na-escola-classe-corrego-do-meio/

ANEXO F - Finalistas do desafio Criativos da Escola

PROJETO DE ESCOLA PARTICIPANTE DO ECOATIVOS É FINALISTA DO DESAFIO CRIATIVOS DA ESCOLA
25 nov 2018

O projeto 'Viveiro de mudas nativas do Cerrado: árvores nas trilhas do Ecomuseu Pedra Fundamental' da Escola Classe Córrego do Meio, em Brasília, escola participante das formações do *Ecoativos* ao longo de 2018, chegou à lista de finalistas do Desafio Criativos da Escola – iniciativa que premia projetos protagonizados por crianças e jovens de todo o país.

A ideia partiu da percepção de estudantes do 5º ano, que observaram a degradação do cerrado e criaram um viveiro de mudas de plantas típicas para posteriormente serem plantadas na região: eles coletaram sementes, fizeram mudas e realizaram o plantio em áreas degradadas, durante as aulas. A iniciativa envolveu, também, a realização de trilhas ecológicas, pesquisas, visitas a estação ecológica Águas Emendadas e participação em palestras.

O projeto se estendeu até as residências dos estudantes, que estão produzindo suas próprias mudas, assim as famílias também estão sendo sensibilizadas quanto à necessidade de preservação do cerrado.

FONTE: https://ecoativos.org.br/tag/escola-classe-corrego-do-meio/

ANEXO G - Prêmio ações sustentáveis

Ações sustentáveis recebem prêmios no Palácio do Buriti

Reconhecimento estimula o protagonismo do brasiliense na busca da sustentabilidade no campo, nas cidades e no sistema educacional

Selecionadas em concursos da Secretaria do Meio Ambiente, 40 atitudes relevantes para a sustentabilidade no Distrito Federal foram homenageadas nesta sexta-feira (8). A distinção engloba ações nas áreas urbanas, rurais, educacionais formais e não formais e empresariais.
Os prêmios distribuídos somam cerca de R$ 600 mil, além do reconhecimento concedido às iniciativas sustentáveis de médios e grandes produtores rurais.
O secretário do Meio Ambiente, Igor Tokarski, manifestou satisfação e otimismo com a iniciativa. “É gratificante premiar o protagonismo do cidadão brasiliense em relação à sustentabilidade”, enfatizou.
Ele assinalou que o governador Rodrigo Rollemberg tem reiterado a orientação de assegurar participação à sociedade nas políticas públicas. “Esse processo nada mais é do que a valorização de práticas sustentáveis que devemos replicar em todo o nosso território”, disse.
O coordenador dos concursos, Carcius Santos, também secretário adjunto do Meio Ambiente, lembrou que a iniciativa foi possível ao transformar recursos – que estavam adormecidos nos cofres públicos – em incentivo às ações sustentáveis.

"Esse processo nada mais é do que a valorização de práticas sustentáveis que devemos replicar em todo o nosso território"
Igor Tokarski, secretário do Meio Ambiente

Ele se referia à utilização do Fundo Único do Meio Ambiente (Funam), reativado por Rollemberg, que financia os prêmios entregues hoje. “O governo deu toda liberdade para construir uma estrutura para fortalecer a agenda do meio ambiente”, enfatizou.
A solenidade de premiação contou com a presença do ex-secretário André Lima, cumprimentado por Tokarski com um agradecimento por seu trabalho à frente do cargo.
Também foi homenageado o ambientalista Jorg Zimmermman (*in memorian*), que dá seu nome ao concurso das ações rurais.
No caso das iniciativas urbanas, são 15 prêmios a ações estimuladoras de práticas socioambientais sustentáveis, com valores que vão de R$ 15 mil para o primeiro lugar, a R$ 5 mil para o 15º colocado.
O Prêmio de Iniciativas Rurais Jorg Zimmermann é oferecido em reconhecimento às ações no campo voltadas para a temática socioambiental, agroecológica e uso sustentável da biodiversidade do Cerrado. O valor foi de R$ 15 mil.
No caso das iniciativas empresariais, foram reconhecidas dez micro e

FONTE: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2017/12/08/acoes-sustentaveis-recebem-premios-no-palacio-do-buriti/

ANEXO H - Participação na revista Ecomuseu Pedra Fundamental

FICHA CATALOGRÁFICA

Projeto Ecomuseu Pedra Fundamental concebido
em abril de 2013.

Autores: Irineu Tamaio, Regina Fernandes e Robson Eleutério.

ISBN: 978-85-915001-3-0

Autores dos Textos:

- Aron Henrique: Bacharel em Turismo
- Aurielly Xavier: Projeto Abcerrado
- Eduardo C. Guimarães: Coordenado do Grupo de Ciclismo Pedala Planaltina
- Irineu Tamaio: Prof. de História Ambiental e de Educação Ambiental – UnB Campus de Planaltina/DF
- Ivany Câmara Neiva: Profª. do Centro de Excelência em Turismo – UnB
- João Carlos Machado: Coordenador do Grupo de Caminhada Brasília
- Liciane Carvalho: Coordenadora do Projeto "Na Trilha da Missão Cruls"
- Lívia Amorim: Diretora da Escola Classe Córrego do Meio Planaltina/DF
- Maita Andrade: Pedagoga e produtora rural associada a APREF (Associação dos Produtores Rurais da Pedra Fundamental).
- Nilvan Vasconcellos: Membro do Conselho do Patrimônio Cultural de Planaltina e da ASCAPE
- Robson Eleutério: Coordenador do Instituto e Portal Cerratense.
- Suely Santos: Presidente do COTi (Clube de Orientação Tiradentes)

-**Revisão:** Joana Fusco Lobo

Revista Ecomuseu Pedra Fundamental:

preservando a cultura e biodiversidade do Cerrado

Edição Nº 01 Abril/2018

Planaltina – Distrito Federal

FONTE: cerratense.com.br/fotosdocumento/arquivopdf3/-%20REVISTA%20ECOMUSEU%20PEDRA%20FUNDAMENTAL.pdf

ANEXO I - Publicação sobre o viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio

FONTE: www.correiobraziliense.com.br (2019)

ANEXO J - Publicação sobre o projeto de Educação em Tempo Integral

FONTE: Revista Xapuri (2019)

ANEXO K - Participação da escola no Fórum Mundial da Água com receitas de frutos do Cerrado

FICHA DAS VISITAS TÉCNICAS DO 8º FÓRUM MUNDIAL DA ÁGUA

Nome da visita técnica	ESTAÇÃO ECOLÓGICA DE ÁGUAS EMENDADAS
Responsáveis pela visita	GESISLEU (LEU)/ DANIELLE e FERNANDA (IBRAM) e CLÁUDIO ODILON (ADASA)
Contato (fone e e-mail)	3214-5641/3214-5643 (IBRAM – Sede) 9-8548-9923 (Gesisleu)
Órgãos envolvidos e responsabilidades	ADASA e IBRAM
Dia	Quinta-feira **22/03** e sábado **24/03**
Localidade/Região adm.	PLANALTINA
Distância do Centro de Convenções	50 KM
Quantidade min e máx. de participantes	34 participantes (vagas nos ônibus + os 2 acompanhantes fluentes em inglês) + os técnicos dos órgãos que estarão com carros institucionais
Descrever as refeições oferecidas (café da manhã, almoço, lanche) e o cardápio	Café da manhã (IBRAM) Fruta, suco IBRAM irá oferecer um almoço (comida típica, suco de frutas do Cerrado)
Quem assumirá os custos das refeições?	IBRAM
Como será organizado o transporte?	São 1 ônibus e 1 van que levaram os participantes. 1 van irá buscar as crianças na quinta-feira. A ADASA está disponibilizando esses transportes.
Descrever a programação com os horários, locais	Roteiro da Visita Técnica – ESECAE 8h – Saída do Plano Piloto

FONTE: FICHA-visita-técnica-8FMA-ESEC-AE.pdf (www.df.gov.br)

ANEXO L - Participação da escola no Dia Mundial da Orientação

Dia Mundial da Orientação

Dias 23 e 24 de maio de 2018

Orientação na Escola

Tudo começou em outubro de 2017 numa reunião na Escola Classe Córrego do Meio para tratar da abertura de trilhas na região do Ecomuseu da Pedra Fundamental, em Planaltina, DF.

A Diretora Lívia quis logo saber o que era Orientação. Tentei explicar rapidamente o que era o esporte, mas a cada frase ela se interessava mais e queria saber mais sobre este esporte que desafia o corpo e a mente.

No primeiro trimestre de 2018 estavam esboçados os projetos para o COTi e para algumas atividades na escola. Após algumas visitas agendamos as primeiras atividades para alunos e professores nos dias 23 e 24 de maio em comemoração ao Dia Mundial da Orientação (WOD – *World Orienteering Day*).

O objetivo era apresentar o esporte para a comunidade escolar e demonstrar técnicas para estimular a aprendizagem da Orientação como aplicação da teoria ensinada nas diversas matérias do currículo escolar.

Começar o começo é sempre um desafio!

Mas sempre podemos fazer o melhor com o que temos!

Orientação é legal, incrível e educativa!

Lançado o desafio, para elaborar o material para as atividades nos dois dias, tomamos por base o livro "Legal, incrível e educativo!", de GöranAndersson, traduzido pela Confederação Brasileira de Orientação – CBO, o material do Curso de Iniciação em Orientação produzido pela Federação de Orientação do Distrito Federal – FODF e o mapa do labirinto cedido pelo Roberto da Silva Alves, do mapeador Humberto Rizzi de Azevedo, além de pesquisas na Internet.

Escola Classe Córrego do Meio

A localização

A escola está situada no Ecomuseu Pedra Fundamental, na BR 020, Km 18, Chácara C, CEP: 73300-000, ao sudoeste da Região Administrativa de Planaltina, Distrito Federal, na área rural, a cerca de 10 km do centro da cidade.

Foi construída em 1978 e iniciou suas atividades em 16 de março de 1979. Foi criada pela Resolução no. 474 – CD, de 11/09/198 (DODF no. 67, de 08 de abril de 1981 e A. N. da FEDF – VOL. IV).

A escola

A Escola Classe Córrego do Meio é uma escola pública do Distrito Federal que atende alunos da educação infantil (Pré-escola) e do ensino fundamental (Anos Iniciais) nos turnos matutino e vespertino. Conta atualmente com 23 funcionários, sendo: 6 professores, 1secretaria, 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 psicologa, 4 voluntários, 2 merendeiras, 4 vigias, 3 faxineiras.

Estão matriculados 81 alunos, sendo 18 na Educação Infantil e 63 no ensino fundamental anos iniciais. Os alunos da Educação Infantil têm de 04 a 05 anos e os do ensino fundamental de 06 a 17 anos.

A escola conta com alimentação escolar para os alunos, água filtrada, poço artesiano, energia elétrica da rede pública, fossa séptica, coleta periódica de lixo, acesso à Internet (intermitente).

As instalações da escola são: sala da diretoria, sala dos professores, quatro salas de aulas (sendo uma sem paredes), cozinha, banheiros, despensa, parque infantil na areia, área verde com grama sazonal, viveiro de mudas de plantas do cerrado, horta.

Está em fase final a construção de uma sala de aulas e uma área coberta para atender aos alunos da Educação Integral.

O viveiro, construído no início no segundo semestre de 2017, é destinado a produção de mudas de árvores do cerrado. O plantio é feito ao longo de trilhas da região em parceria com outras escolas e grupos de voluntários (Grupo de Caminhadas Brasília – GCB). Os professores e voluntários recebem orientação de instituições públicas.

A pequena horta produz verduras e legumes que são utilizados no preparo das refeições e lanches das crianças.

Os alunos matriculados na Educação Integral têm aulas de Educação Ambiental e aprendem a cuidar das plantas da horta e do viveiro de mudas de plantas do cerrado.

Os alunos e professores

Os alunos são crianças cujos pais ou responsáveis são empregados das chácaras na redondeza e por isto muitos deles se mudam para outra região durante o ano letivo. Algumas famílias vivem em casas e condições precárias, sem infraestrutura básica e contam com a alimentação escolar para as crianças.

Os alunos que participaram das atividades do Dia Mundial da Orientação são:

Idade	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
Menor de 6 anos	9	12	21
Entre 6 e 10 anos	19	24	43
Entre 10 e 12 anos	4	7	11
Total de alunos	32	43	75

Também participaram a Diretora, três professores e quatro monitores da Educação Integral, com mais de 23 anos.

Orientação é legal, incrível e educativa!

Atividades

No dia 23 de maio, inicialmente foi feita uma apresentação do esporte para alunos e professores, com fotos e filmes de competições de Orientação, mapas e bússolas e noções básicas de direção. A atividade prática foi feita com o tabuleiro de xadrez.

O dia 24 de maio foi dedicado somente a atividades práticas e os alunos puderam aprender um pouco mais sobre Orientação no labirinto e na quadra de areia próxima ao parque infantil.

As atividades práticas apresentaram grau de dificuldade crescente. A primeira atividade foi o tabuleiro de xadrez onde o aluno deveria posicionar o mapa com o terreno (vermelho com vermelho) e seguir a linha vermelha sem escolha de rota. A segunda atividade foi o labirinto com a possibilidade de escolher a rota em alguns pontos de controle. A terceira atividade foi na quadra de areia onde o percurso não estava delimitado por fitas zebradas e o aluno poderia seguir a rota que considerasse correta.

O tabuleiro de xadrez

Optamos pelo tabuleiro de xadrez como primeira atividade porque os quadrados facilitam a orientação dos iniciantes no esporte. Em especial a técnica de direção para orientação do mapa "vermelho com vermelho". Consideramos a facilidade de entendimento dos conceitos, a visualização mapa-terreno e execução da atividade. A rota estabelecida no mapa deve ser seguida fielmente, o atleta não escolhe a rota.

O tabuleiro de xadrez foi montado com a ajuda de professores e alunos.

Orientação é legal, incrível e educativa!

Construindo o tabuleiro de xadrez.

Seguindo a linha vermelha. Percurso completo!

Foram utilizados como pontos de controle: quadrados de EVA vermelho e alaranjado, bolas, bambolês, mudas de Pau-Ferro e Abacate.

Todas as mudas de árvores utilizadas foram plantadas e cuidadas pelos professores e alunos da Escola Classe Córrego do Meio.

O labirinto

O labirinto foi escolhido como segunda atividade para as crianças. Nesta atividade a criança tem opção de rota em ambiente delimitado.

O labirinto desenhado possui dois blocos sendo um construído com hastes e o outro construído com mudas de árvores do cerrado produzidas na escola. A fita zebrada indica o muro intransponível.

Professores e alguns alunos ajudaram a construir o labirinto e participaram da brincadeira. Todos se divertiram procurando o melhor caminho pelos corredores e respeitando a fita zebrada.

Orientação é legal, incrível e educativa!

Foram utilizadas mudas de Pau-Ferro produzidas na Escola Classe Córrego do Meio e fita zebrada para fazer o desenho deste bloco do labirinto.

A quadra de areia

Como terceira atividade, a quadra de areia proporciona a livre escolha de rota pela criança. Consideramos que esta atividade apresenta maior grau de complexidade para crianças pequenas ou com dificuldade na leitura do mapa e direção a seguir.

Esta pista foi construída com os suportes para picotadores cedidos pela Federação de Orientação do Distrito Federal – FODF.

Considerações finais

Agradecemos à Diretora Lívia dos Reis Amorim a oportunidade de apresentar o esporte Orientação aos alunos e professores da Escola Classe Córrego do Meio. O interesse e o entusiasmo em conhecer e inserir a Orientação nas atividades cotidianas da escola indicam a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças.

Agradecemos aos professores e todos os colaboradores e voluntários que colaboraram na montagem das pistas do tabuleiro de xadrez, labirinto e quadra de areia. A participação de cada um enriqueceu cada atividade com suas sugestões.

Agradecemos aos pais e responsáveis que mesmo com a falta de combustível nos postos de todo o Distrito Federal permitiram que as crianças estivessem presentes nos dias 23 e 24 de maio e participassem das atividades de Orientação.

Agradecemos às crianças que participaram com alegria e disposição de cada atividade! A curiosidade, a solidariedade, a participação ativa estiveram presentes em cada movimento, em cada brilho no olhar, em cada descoberta! A vitória é de cada um e de todos nós!

Orientação é legal, incrível e educativa!

Observar e partilhar faz do aprendiz o mestre!

A participação confirma o interesse no aprendizado.

FONTE: CLUBE DE ORIENTAÇÃO TIRADENTES – COTi

ANEXO M - Projeto de Lei Distrital que aprova a inclusão de frutos do Cerrado na alimentação escolar

Pequi, buriti e mais frutos do cerrado entram na merenda escolar do DF

Brasil admin dezembro 8, 2022 0

A Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) aprovou nesta quarta-feira (7/12), em segundo turno, um Projeto de Lei (PL) que prevê a compra de frutos e produtos nativos do cerrado para a alimentação escolar da rede pública de ensino. Dessa forma, caso sancionado pelo governador Ibaneis Rocha (MDB), a merenda passará a contar com sucos, doces e bolos de diversas plantas.

São exemplos de frutos do cerrado o pequi, buriti, mangaba, cagaita, bacupari, cajuzinho do cerrado, araticum, as sementes do baru, jatobá e jenipapo. A proposta do deputado distrital Leandro Grass (PV) garante que esses alimentos tenham preferência de compra com a agricultura familiar do DF.

A lei aprovada altera a existente desde 2016, que dispõe sobre a aplicação dos recursos financeiros oriundos do Tesouro do Distrito Federal na alimentação escolar.

Na opinião de Grass, essa é uma forma não só de valorizar o bioma, mas também de fortalecer as políticas voltadas à segurança alimentar e nutricional.

FONTE: https://www.renovabrasil.com.br/2022/12/08/pequi-buriti-e-mais-frutos-do-cerrado-entram-na-merenda-escolar-do-df/

ANEXO N - Publicação no Correio Brasiliense sobre ações da Educação em Tempo Integral da Escola Classe Córrego do Meio

CORREIO BRAZILIENSE

ENSINO_EDUCACAOBASICA

Escola rural cria projeto voluntário para a preservação do cerrado

Um viveiro foi construído para plantação de mudas. O replantio é feito em áreas do entorno da instituição

TS Tayanne Silva*

postado em 18/03/2019 18:55

Você sabia que o cerrado é o segundo maior bioma da América do Sul e ocupa 22% do território brasileiro? Porém essa área está sendo destruída. O Centro-Oeste, por exemplo, registra desmatamento de cerca de 51% do bioma, de acordo com dados de 2018 do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Por esse motivo, os professores e os 84 alunos, na faixa etária de 4 e 12 anos, da Escola Classe Córrego do Meio, em Planaltina, executam trabalho de recuperação desse patrimônio natural. A escola criou um viveiro de mudas nativas do cerrado para o reflorestamento de áreas devastadas no entorno da instituição.

Durante essa etapa, os alunos e funcionários da escola fazem trilhas para colherem as sementes da vegetação desse bioma, que são plantadas de uma forma zelosa no viveiro, para depois serem replantadas no ambiente natural. Eles cavam, plantam, regam e cuidam. O estudante Paulo Cézar Silva, 9 anos, do 4; ano do ensino fundamental, não tinha conhecimento sobre o cerrado nem informações sobre como cuidar da natureza antes disso. ;A sensação que eu tenho ao colocar a mão na terra é de que, se essas plantas e árvores sobreviverem, eu também sobreviverei! É importante preservar o meio ambiente se não, no futuro, não terá mais essa vegetação;, afirma. Um dos vegetais de que o menino mais gosta é o araticum, por causa do sabor do fruto, conhecido como marolo, pinha, entre outros.

CORREIO BRAZILIENSE
VITRINE
DICAS DE COMPRAS ON-LINE
COM PRODUTOS PARA
O SEU DIA A DIA
CONFIRA

Assine a nossa newsletter

Digite seu endereço de e-mail para acompanhar as notícias diárias do Correio Braziliense.

Digite seu email...

INSCREVA-SE

MAIS LIDAS

1 Gilberto Gil é insultado por bolsonaristas em estádio no Catar
10:00 - 27/11/2022 - Compartilhe

2 País corre risco de paralisação de serviços básicos
05:52 - 28/11/2022 - Compartilhe

3 Balenciaga pede desculpas por campanha acusada de incitar pedofilia
17:59 - 27/11/2022 - Compartilhe

4 Ciro Gomes é hostilizado em

FONTE: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/03/18/interna-educacaobasica-2019,743766/escola-rural-cria-projeto-voluntario-para-a-preservacao-do-cerrado.shtml

ANEXO O – Validação de instrumentos da pesquisa

UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS

ESCUELA DE POSTGRADO

Doutorado en Ciencias de la Educación

PROGRAMA PARAGUAY-BRASIL. COORDENACAO ACADEMICA

Formulário para validação dos instrumentos de pesquisa

Doutorando/a: Lívia dos Reis Amorim

Orientador/a: Diosnel Centurion

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário destina-se à **validação** dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados da pesquisa de campo com modelo pesquisa-ação, e enfoque qualitativo do Doutorado em Ciências da Educação pela UNIDA cujo Título é:

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL COM BASE AGROECOLÓGICA: UMA INSERÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DO BIOMA CERRADO

Esta pesquisa tem como **objetivo geral:** Elaborar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir de uma intervenção baseada em experiências agroecológicas desenvolvidas por essa comunidade escolar.

Os **objetivos específicos** que norteiam essa pesquisa são: 1) Diagnosticar a realidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir das experiências e percepções sobre atividades agroecológicas e desenvolvimento sustentável; 2) Construir um plano de ação baseado em práticas agroecológicas para a sensibilização da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio quanto a sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado; 3) Aplicar durante 36 meses atividades metodológicas baseadas em práticas agroecológicas na comunidade escolar Classe Córrego do Meio utilizando diversos instrumentos; 4) Avaliar os resultados das práticas agroecológicas aplicadas durante a pesquisa ação com a comunidade da Escola Classe Córrego do Meio; 5) Elaborar uma proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo.

Para isso, solicito sua análise para dar o seu parecer sobre a clareza e coerência d**as questões formuladas e a sua relação com os objetivos formulados**.

As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com UM **X.**

Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Objetivos Específicos
1) Diagnosticar a realidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir das experiências e percepções sobre atividades agroecológicas e desenvolvimento sustentável; 2) Construir um plano de ação baseado em práticas agroecológicas para a sensibilização da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio quanto a sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado; 3) Aplicar durante 36 meses atividades metodológicas baseadas em práticas agroecológicas na comunidade escolar Classe Córrego do Meio utilizando diversos instrumentos; 4) Avaliar os resultados das práticas agroecológicas aplicadas durante a pesquisa ação com a comunidade da Escola Classe Córrego do Meio; 5) Elaborar uma proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo.

OBSERVAÇÃO	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
Situação atual.		X	
Características da comunidade escolar.	X		
Características do meio ambiente imediato.		X	
Reuniões e encontros mensais com pais ou responsáveis.	X		
Reuniões e encontros mensais com parceiros ou colaboradores.	X		
Reuniões pedagógicas com professores, equipes pedagógicas e diretivas.	X		
Práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade.	X		
Envolvimento dos profissionais da educação.	X		
Envolvimento dos alunos, pais ou responsáveis.	X		
Envolvimento dos parceiros ou colaboradores.	X		

GRUPO FOCAL

Objetivos Específicos
1) Diagnosticar a realidade da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio a partir das experiências e percepções sobre atividades agroecológicas e desenvolvimento sustentável; 2) Construir um plano de ação baseado em práticas agroecológicas para a sensibilização da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio quanto a sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado; 3) Aplicar durante 36 meses atividades metodológicas baseadas em práticas agroecológicas na comunidade escolar Classe Córrego do Meio utilizando diversos instrumentos; 4) Avaliar os

resultados das práticas agroecológicas aplicadas durante a pesquisa ação com a comunidade da Escola Classe Córrego do Meio; 5) Elaborar uma proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo.

GRUPO FOCAL	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
Situação atual.	X		
Características da comunidade escolar.	X		
Características do meio ambiente imediato.		X	
Reuniões e encontros mensais com pais ou responsáveis.	X		
Reuniões e encontros mensais com parceiros ou colaboradores.	X		
Reuniões pedagógicas com professores, equipes pedagógicas e diretivas.	X		
Práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento da agroecologia, agroextrativismo e sustentabilidade.	X		
Envolvimento dos profissionais da educação.	X		
Envolvimento dos alunos, pais ou responsáveis.		X	
Envolvimento dos parceiros ou colaboradores.	X		

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE EVENTOS E DOCUMENTOS

Objetivos Específicos
1) Construir um plano de ação baseado em práticas agroecológicas para a sensibilização da comunidade escolar da Escola Classe Córrego do Meio quanto a sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado; 2) Aplicar durante 36 meses atividades metodológicas baseadas em práticas agroecológicas na comunidade escolar Classe Córrego do Meio utilizando diversos instrumentos; 3) Avaliar os resultados das práticas agroecológicas aplicadas durante a pesquisa ação com a comunidade da Escola Classe Córrego do Meio; 4) Elaborar uma proposta final de melhoria para atender a problemática do estudo.

ANÁLISE E AVALIAÇÃO	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
Seminários	X		
Publicações	X		

Fotografias	X		

DADOS DO AVALIADOR/A

Nome completo: Dr Durval Ferreira Vieira

Formação: Doutorado

Instituição de Ensino: UNIDA

Data: 27 de dezembro de 2022

Dr. Durval Ferreira Vieira PhD
Assinatura do Avaliador: