

---

**Práticas pedagógicas com os princípios da educação do campo: um estudo de caso na  
Escola Vovó Vina em Santa Rita-PB**

*Pedagogical practices with the principles of field education: a case study at Vovó Vina School in  
Santa Rita-PB*

Ladjane Fidelis Felinto Bizerra  
Maria do Socorro Xavier Batista  
Jislayne Fidelis Felinto  
**Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**  
João Pessoa-Paraíba-Brasil

**Resumo**

O artigo versa sobre o resultado de uma pesquisa de mestrado que se insere no contexto das lutas dos sujeitos do campo, estes, historicamente excluídos dos direitos sociais, sendo um deles, o direito à Educação do Campo. A referente pesquisa teve como *lócus* a Escola Vovó Vina. Nesta, buscou-se analisar as práticas pedagógicas e as aproximações com os princípios da Educação do Campo. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada: realizada com 3 (três) professores, 1 (uma) supervisora e 1 (uma) gestora da citada escola. Quanto aos resultados desta pesquisa, destacaram-se os elementos da Educação do Campo que se aproximam e se distanciam das práticas pedagógicas da escola, pontua-se, neste caso, a ausência de um elemento fundamental, que é a criticidade nesse processo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Práticas pedagógicas; Escola do campo.

**Abstract**

The article deals with the result of a master's research that is inserted in the context of the struggles of countryside subjects who were historically excluded from social rights, one of them being the right to Countryside Education. The referent research had as locus the Vovó Vina School, in which we sought to analyze its pedagogical practices and the approximations with the principles of Countryside Education. As a methodological part, the research is qualitative in nature, having as data collection instruments the participant observation and semi-structured interview with 3 (three) teachers, 1 (one) supervisor and 1 (one) manager of the mentioned school. As a result of this research, we visualize the elements of Countryside Education that approach and distance themselves in the pedagogical practices of the school, we point out the case of the absence of a fundamental element, which is the criticality in this process.

**Keywords:** Countryside Education; Pedagogical practices; Field school.

## **1. Introdução**

Este artigo busca apresentar os resultados da pesquisa de dissertação de mestrado defendida, em 2020, pela Linha de Pesquisa em Educação Popular, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

A discussão abordada na pesquisa faz parte da luta pelo direito dos povos do Campo à Educação do/no Campo, e tem como ponto de partida o processo histórico ao qual o direito à educação favoreceu apenas uma parte da população, que só tardiamente chegou ao campo brasileiro através da Educação Rural. Esta, transportou para o meio rural o modelo urbano e só ofertou uma escola precária que não atendia a todos, e, tampouco, garantia o Ensino Fundamental completo, como direito dos cidadãos e obrigação do Estado.

Tal situação mobilizou os povos do campo, que, a partir de 1990, organizaram-se na esfera pública, tensionando o debate da Educação do Campo enquanto questão de interesse nacional. No presente, o direito à educação do campo tem respaldo na Constituição Federal Brasileira, no artigo 205, como também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). A LDB/96, em seu artigo 28, expressa a garantia legal da Educação Básica aos habitantes da zona rural, com adaptações que respeitem as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no que tange aos conteúdos curriculares, metodologia, organização escolar própria e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A legitimidade do direito a uma educação que considere as necessidades dos sujeitos do campo, na prática pedagógica escolar, constitui um processo de luta da população do campo, organizada através dos Movimentos Sociais que promovem a articulação e a mobilização necessárias à luta.

Sobre isso, destacam-se os encontros e seminários, sobretudo duas Conferências Nacionais de Educação do Campo que se constituem marco para uma proposta educacional da Educação do Campo: o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997; e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida após um ano, em 1998. A última estabeleceu o termo Educação do Campo em contraposição à Educação Rural.

Em 2001, baseado no artigo 28 da LDB/96, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que gerou a Resolução CNE/CEB nº1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Nesses termos, reconheceu a diversidade no campo e o modo de vida social das diversas populações que ali residem.

O Campo é um conceito que identifica os espaços da floresta, pecuária, das minas e da agricultura; abrange também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Trata-se de um conceito (campo) que incorpora as possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, compreende-se o camponês a partir dos grupos que habitam no cenário do campo brasileiro, quer sejam, ribeirinhos, agricultores, quilombolas, indígenas, caiçaras — povos que possuem sua própria identidade, a depender do espaço geográfico no qual o sujeito está inserido.

Este território de vida é um campo disputado por projetos de sociedade antagônicos. De um lado, tem-se o agronegócio, que se situa como projeto do capital nacional e multinacional com concentração de capital, por outro, tem-se a agricultura familiar, que dispõe de pouca terra e recursos para produzir alimentos e garantir a vida daqueles trabalhadores e de suas famílias.

Na dimensão política, a Educação do Campo apresenta-se imersa em um território de disputa de poder, pois assume um posicionamento diante da realidade injusta e excludente, apresentando outra concepção educacional, oposta ao que se pretende com a educação hegemônica. Em um cenário de profundas desigualdades sociais, a educação é uma possibilidade de transformação. Assim, a partir de ações coletivas, com respeito ao outro e ao mundo, os sujeitos reivindicam a efetivação de seus direitos, e se assumem enquanto seres sociais no engajamento da luta por libertação (BATISTA, 2007).

A negação do direito à educação aos povos do campo se manifesta na não oferta de educação na Escola rural, que, grande parte, tem uma estrutura física precária, com pouco ou nenhum material didático. Alheios à vida do campo, os professores não têm uma formação voltada para a Educação do Campo, os currículos

são descontextualizados e as práticas pedagógicas tradicionais, focadas na transmissão de conteúdos científicos fragmentados.

Essa situação de precariedade exposta está presente também nas escolas no campo dos municípios paraibanos, nos quais desconsideram a necessidade de adequar os seus projetos pedagógicos aos princípios da Educação do Campo, mesmo sendo uma Lei posta na LDB/96.

Não obstante, algumas escolas, por iniciativa de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, junto à comunidade, vêm desenvolvendo experiências que se aproximam dos princípios da Educação do Campo. Como é o caso da Escola Vovó Vina, situada na zona rural do município de Santa Rita-PB. O que suscitou a questão que norteia as discussões e reflexões desta pesquisa, a partir da seguinte questão: quais são os princípios que orientam as práticas da escola em estudo?

Este questionamento leva-nos a pensar a importância de entender, como contribuição da pesquisa, o que está acontecendo nas práticas pedagógicas da escola localizada no campo, de modo a refletir a garantia da Educação do Campo não apenas como direito legitimado em documentos oficiais, mas a sua materialidade no município em que está se desenvolvendo a pesquisa. Diante da questão problema desta pesquisa, definiu-se como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas e as aproximações com os princípios da Educação do Campo na Escola Municipal Vovó Vina.

A opção metodológica é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, documental e bibliográfica. Como coleta de dados, foram utilizados a observação participante e a entrevista semiestruturada com 3 (três) professores, 1 (uma) supervisora e 1 (uma) gestora da escola citada.

O artigo se dividiu em quatro tópicos: Pedagogias da Educação do Campo, o qual buscou compreender a amplitude em que se dá os tipos de pedagogias que perpassam a realidade do campo; Princípios Pedagógicos da Educação do Campo, trazendo uma discussão mais específica acerca deste termo; Práticas Pedagógicas nas pesquisas de Dissertações de mestrado, que buscou compreender a categoria central desta pesquisa a partir de variadas produções científicas; e, por fim, as Aproximações e distanciamentos com os princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas

na Escola Vovó Vina, que consistiu na aplicação do que foi colocado nas teorias e políticas discutidas anteriormente.

## 2. Pedagogias da Educação do Campo

As Pedagogias da Educação do Campo, anunciadas por Caldart (2004), ajudam a fundamentar a prática pedagógica da Educação do Campo. A autora apresenta três referências como principais: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento, destacando, em um primeiro momento, a **Pedagogia Socialista**, a qual o viés teórico dialoga com a tradição pedagógica crítica.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) traz a sua contribuição para a compreensão da pedagogia mencionada por Caldart (2004). Apesar de não mostrar claramente a concepção pedagógica que poderia orientar os procedimentos de ensino, é de grande importância pensar uma pedagogia crítica, pois, de acordo com Pistrak (2000), esse tipo de pedagogia é: “centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social” (PISTRAK, 2000, p. 8).

Já a pedagogia socialista evidencia que o currículo escolar não é somente o local de repasse de conteúdo, mas um lugar de produção social em que se faz necessário a crítica radical à escola atual e à construção de propostas educativas que cumpram, especialmente, duas funções sociais: a primeira, de internalizar valores e atitudes contrários aos do regime social do capital; e a segunda, de desenvolver os instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo.

Caldart (2004), após tratar da pedagogia socialista como uma das pedagogias que fazem parte da Educação do Campo, menciona a **Pedagogia do Oprimido**:

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo. (CALDART, 2004, p. 4).

Freire (1987), em seus escritos, remete à perspectiva da ação dialógica no respeito à dignidade humana. A Pedagogia do Oprimido leva a refletir sobre a relação opressão e oprimido, considerando a sociedade de classes sociais, assim como a relação pedagógica

entre professor e aluno. O olhar para essas relações é, na perspectiva humanizada, para superar a desumanização de uma educação “bancária”.

O teórico (FREIRE, 1987) designa os dois principais projetos educativos em luta, a pedagogia do opressor e a pedagogia do oprimido. O opressor, membro ou representante dos interesses dominantes, tem consciência de que a manutenção da estrutura desigual capitalista, a qual se beneficia, dar-se a partir do funcionamento dos mecanismos de reprodução da sociedade, dentre eles, o estado e suas instituições: nas dimensões política, cultural, educacional, religiosa, ideológica etc.

A pedagogia do opressor tem êxito quando consegue fazer com que os oprimidos pensem e ajam em conformidade com os interesses dominantes, quando permitem que o opressor se “hospede” na sua consciência. Na Pedagogia do Oprimido, Freire direciona a sua opção político-pedagógica aos esfarrapados do mundo. Reconhece, como compromisso político, a busca pela emergência da consciência das classes populares e consequente inserção crítica na realidade.

Freire centra sua atenção àqueles que chamava de os oprimidos do capitalismo periférico, isto é, aqueles a quem a palavra havia sido negada. Frente à opressão, a pedagogia dos oprimidos se instala e se expressa em dois momentos distintos: “O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p. 41).

O diálogo com essas pedagogias está vinculado aos objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. A terceira pedagogia, referenciada por Caldart (2004) para a Educação do Campo, é intitulada de **Pedagogia do Movimento**, a autora afirma que esta:

[...] também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais. (CALDART, 2004, p. 4)

Esta pedagogia é gerada a partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Para esse Movimento, a forma de pensar o processo educativo é chamada Pedagogia do Movimento com a intencionalidade de transformar a educação e formar os sujeitos sociais do campo.

Esse tipo de Pedagogia é essencialmente de cunho social, leva consigo o sentimento de luta, de batalhas, conquistas e vitórias da luta de um povo com identidade que está sempre em busca de novas mudanças.

No MST, a pedagogia tem como ideal a cooperação dos assentamentos e acampamentos, partindo dos ideais da Reforma Agrária um dos objetivos da luta, cooperação para o desenvolvimento do campo, pregando uma cultura em conjunto, acabando com o pensamento individualista e egocêntrico presentes nas relações de trabalho. E o papel da escola é problematizar para o aluno construir e desconstruir valores, ajudando a enraizar a identidade do Sem-terra, com o objetivo de suprir a necessidade de todos e não de uma pessoa unicamente.

As práticas pedagógicas que o MST utiliza para fortalecer o processo de enraizamento dos sujeitos são as memórias trabalhadas com os alunos sobre os relatos das antigas lutas dos familiares, as vivências, carregando consigo todo um sentimento de superação de batalhas de um passado sofrido, buscando conhecer a história da humanidade.

A Pedagogia do Movimento contribui para as concepções da educação do campo, levando para a escola os desafios de uma mudança social a ser feita, uma transformação que está nas mãos de cada sujeito capaz de assumir as lutas por sua identidade.

Contudo, compreende-se que abordar as pedagogias, identificando os tipos existentes na educação do campo, respaldos por Caldart (2004), trata-se do ponto inicial, para que, posteriormente, aprofunde-se sobre essa realidade, tendo em vista seus princípios, como se busca mostrar no próximo tópico.

### **3. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo**

Tendo como respaldo as Pedagogias da Educação do Campo, anunciam-se os **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo** que se identificam como coerentes com os princípios pedagógicos encontrados nas “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/ MEC, 2004) que fundamentam a identidade da escola do campo, como também no Caderno de Educação nº 08 do MST.

Os princípios pedagógicos referem-se ao jeito de fazer e pensar a educação. As propostas desses princípios apontam que a Educação do Campo deve ser compreendida como uma ação de afirmação da realidade educacional dos camponeses que pressupõe o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, pois os conhecimentos são construídos de forma coletiva a partir do trabalho na terra, da problematização sistemática da relação dos camponeses com a natureza.

Inicialmente, destaca-se o princípio da Formação Humana. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola do campo sustenta-se através das relações sociais que se tornam a base desse ambiente educativo, explicando que “[...] se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado” (CALDART; MOLINA, 2004, p. 121).

O segundo princípio pedagógico é a Valorização dos Diferentes Saberes no Processo Educativo. Freire (2006) enfatiza a necessidade da apreensão dos saberes dos educandos pela escola para que possa “captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos” (FREIRE, 2006, p. 30). Expressa que esses saberes devem ser respeitados, pois são construídos socialmente na prática comunitária, e devem ser discutidos em relação ao ensino dos conteúdos.

A Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seus artigos 5º e 7º, demonstra preocupação com a organização do trabalho pedagógico, organização curricular e tempo pedagógico, de forma a garantir o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem e o de atender as especificidades do campo. Um currículo e um calendário que atendam as especificidades do campo fazem parte de muitos dos problemas e negações já visualizados na educação do campo, tanto nas Diretrizes Operacionais, já mencionadas, como na LDB, em seu art. 28.

Destaca-se, no artigo 6º das Diretrizes Operacionais, o princípio do lugar da escola, vinculado à realidade dos sujeitos. Como discute Caldart (2004), a escola vinculada à realidade fortalece a reflexão sobre a exclusão e a discriminação sofridas pela população do campo, ao buscar compreender vários porquês: o porquê de as políticas públicas não atenderem à



necessidade da população rural, o porquê da subordinação do povo campestre a uma cultura urbana e o porquê da desvalorização da cultural local.

O quinto princípio trata da Educação como Estratégia do Desenvolvimento Sustentável. O documento “Referências para uma Política Nacional de Educação para o campo” (BRASIL/MEC, 2004) afirma que a educação, em relação ao desenvolvimento sustentável, deve ser pensada a partir da ideia de que o local pode ser reinventado através de suas potencialidades.

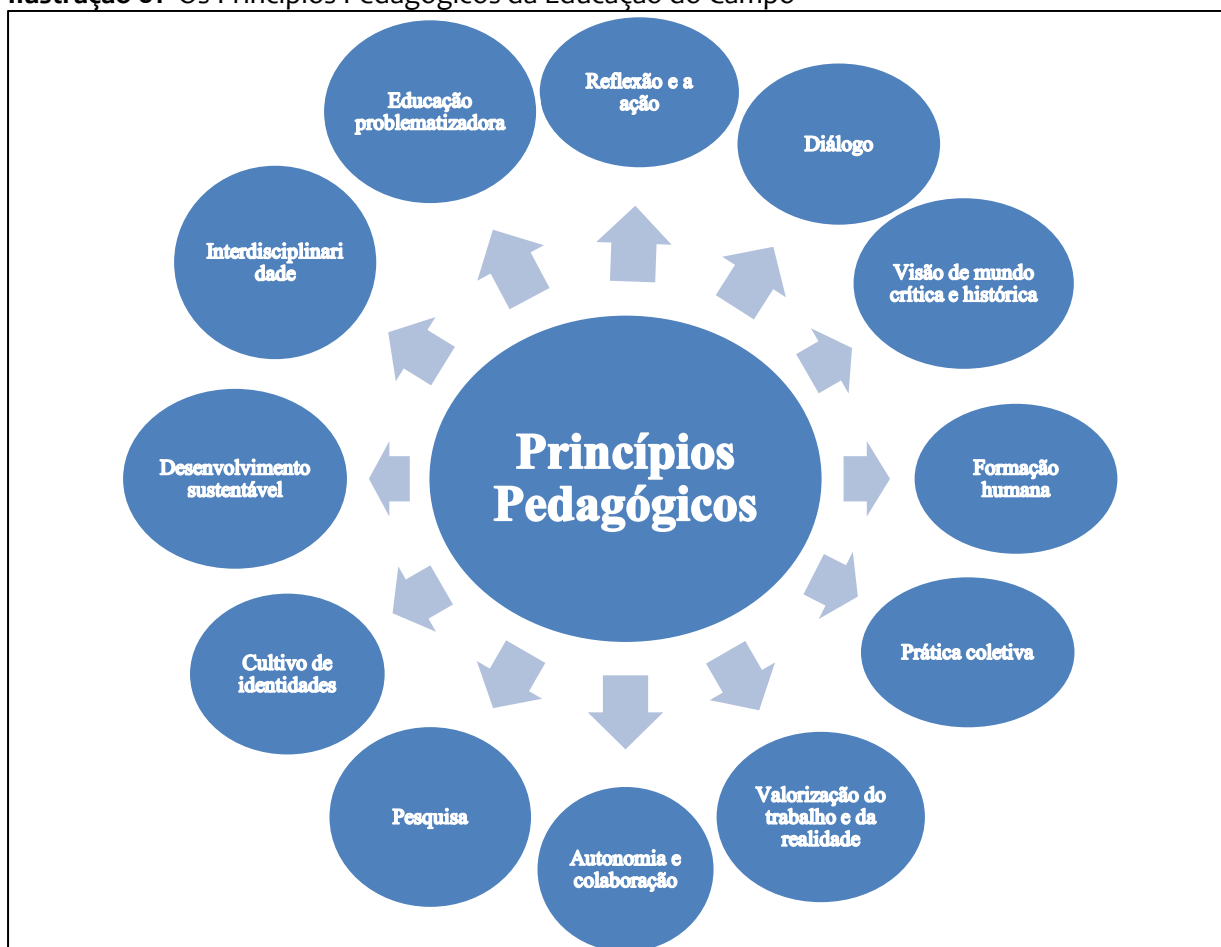
O último princípio pedagógico seria o da Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Esse princípio reflete a heterogeneidade do campo e duas implicações ligadas à esta: a primeira, que não se pode construir uma política pública de educação idêntica para todos os povos do campo; e a segunda, que a política de educação, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais, e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território (BRASIL/MEC, 2004). Nesse sentido, a escola do campo é provocada a repensar seu Projeto Político-Pedagógico, considerando esses princípios.

Destacam-se também os princípios da Educação do Campo que foram definidos no Art. 2º do Decreto 7.352/2010, que prevê:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, n.p).

Nesse sentido, a escola do campo é provocada a repensar seu Projeto Político-Pedagógico, considerando esses princípios. O quadro a seguir apresenta a síntese dos princípios pedagógicos identificados no estudo realizado.

Ilustração 01- Os Princípios Pedagógicos da Educação do Campo



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2020)

Estes princípios políticos e pedagógicos se enraízam num projeto de sociedade ao qual seus sujeitos lutam para superar as relações de opressão, dominação e desigualdades que são intrínsecas à sociabilidade capitalista.

Dito isto, como se pode compreender tais princípios nas práticas pedagógicas? Para isso, busca-se abordar, no próximo tópico, as variadas pesquisas de dissertações de mestrado.

#### 4. As Práticas Pedagógicas nas pesquisas de Dissertações

Neste tópico, apresenta-se o levantamento no repositório de teses e dissertações da Capes. Foi utilizado, como filtro de busca, o termo: práticas na Educação do Campo, que resultou em aproximadamente 22 trabalhos, sendo 16 deles dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. Entre os trabalhos mapeados, realizou-se uma busca apenas das dissertações que possuíam em seus títulos os termos: práticas pedagógicas e educativas,

considerando o contexto das escolas do campo, com intuito de buscar o conceito e justificar a relevância desta pesquisa.

A discussão das práticas pedagógicas e educativas na Educação do Campo se dá a partir de autores como Paulo Freire, Mônica Molina, Miguel Arroyo, sendo Freire o mais referenciado nas discussões das análises das práticas. Nos trabalhos analisados, os termos prática educativa e pedagógica são usados como sinônimos que refletem uma ação consciente em espaços escolares e não escolares, como destaca Gonçalves (2009). A autora, ao debruçar-se sobre o processo de construção das identidades, através das práticas educativas, entendeu que essa prática é uma ação que ganha amplitude em variados espaços, como escolares e, também, no núcleo familiar.

Nessa perspectiva, a dissertação de Martins (2004), que utilizou como categoria de análise a prática educativa, entendeu que esta prática é uma ação consciente que tem como base o diálogo, a conscientização política dos sujeitos envolvidos, a participação dos educadores e educandos frente às problemáticas da comunidade etc.

Outras dissertações, como a de Pereira (2013), buscaram compreender como o processo educativo pode contribuir com a prática de educadores do campo, considerando a organicidade da licenciatura em Educação do Campo na instituição. A autora identificou que a ação consciente da organicidade das turmas e das disciplinas geraram nos alunos a auto-organização, como também a compressão que o trabalho se caracteriza como um princípio fundamental para que o educador do campo possa transformar sua prática educativa. Portanto, a prática educativa enquanto ação consciente fortaleceu a organização social dos jovens.

Diante dos trabalhos analisados, compreenderam-se os conceitos de prática pedagógica e educativa, no sentido de serem entendidos como ação consciente e transformadora que geram no estudante um pensar crítico e engajamento político frente às suas condições sociais. Na dissertação de Sousa (2014), a prática pedagógica é entendida como uma prática social politicamente comprometida com as mudanças sociais.

A discussão destacada na pesquisa de Bispo (2018), que buscou tratar sobre os limites e possibilidades quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas, corrobora com as demais pesquisas analisadas, colocando que a prática

pedagógica precisa estar alicerçada em uma ação coletiva, que seja refletida a partir da organização curricular entre os sujeitos envolvidos.

As reflexões abordadas apresentam elementos concomitantes que envolvem a estrutura e organização do currículo, do aprendizado, vivência do cotidiano, práticas calcadas na pedagogia das perguntas, no território, na cultura e na organização do trabalho. Para além, também são entendidas na interação professor-aluno, em um movimento constante, num processo de desconstrução e reconstrução, descobertas e reflexão. Os elementos identificados nessas práticas cotidianas são o diálogo, a participação, a construção coletiva, sendo que, dentre eles, o diálogo ganha destaque no processo, conforme mencionado em todos os trabalhos pesquisados.

Na busca do entendimento do conceito de prática pedagógica tratado neste trabalho, tem-se como referência Souza (2009), que faz uma discussão sobre a compreensão do conceito para além da prática docente.

A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz. (SOUZA, 2009, p. 5).

O referido autor aborda o conceito de prática pedagógica como uma práxis. E esta comporta algumas dimensões envolvidas no processo de construção e reflexão desta prática, são elas: a prática docente, discente, gestora, epistemológica e/ou gnosiológica, que estão relacionadas e que se desenvolvem “com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios)” (SOUZA, 2009, p. 11).

Nesse sentido, o objeto de estudo da pesquisa foi desenvolvido considerando as dimensões anunciadas por Souza (2009), isto é, compreendendo a prática escolar em sentido mais amplo, envolvendo a prática docente, discente, gestora e epistêmica. Nesse sentido, buscar-se-á, para o próximo tópico, compreender essa prática na realidade da Escola Vovó Vina.

## **5. Aproximações e distanciamentos dos princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas na Escola Vovó Vina**

A Escola Vovó Vina fica localizada no campo do município de Santa Rita, mais precisamente na Granja São Luiz S/N, na comunidade de Taquarituba, Estado da Paraíba. Foi

fundada em 30 de maio de 1994 através do decreto nº 10/94, Resolução 086/2004, parecer 077/2004. Integrada ao Sistema Municipal de Educação do Município de Santa Rita/PB.

A escolha por esta escola se deu a partir de visitas às escolas localizadas na zona rural do município de Santa Rita, com a equipe pedagógica da secretaria de educação do município citado. Durante as visitas, foi percebido que, na Vovó Vina, em suas práticas pedagógicas, — observadas através de registros fotográficos, relatórios de atividades, planejamentos e projetos da equipe pedagógica — existiam indícios de elementos que se aproximavam da proposta da Educação do Campo. Outro fator importante foi a aceitação da equipe escolar em participar da pesquisa através das entrevistas, da observação das atividades da escola e do acesso aos documentos da instituição. Também foi identificado que existiam profissionais que buscaram, por conta própria, formação específica sobre a Educação do Campo.

A região em que fica localizada a escola faz divisa com os Municípios do Conde e Alhandra. O Território da comunidade é loteado por granjas (propriedade rural destinada ao lazer, nos fins de semana, dos seus proprietários e familiares), sendo que alguns lotes desse território são destinados ao plantio de abacaxi e coco, havendo ainda três propriedades que possuem pequenas empresas: criação de aves (frango) para o abate, criação de codornas para a produção de ovos e abate, além de envase de água de coco.

A escola Vovó Vina atende às crianças filhas(os) dos moradores destas granjas e de ex-alunos residentes na comunidade vizinha, chamada de Cicerolândia.

No período da pesquisa, a estrutura possuía 03 (três) salas de aulas — espaços que foram adaptados para funcionar como salas de aulas—, 02 (dois) banheiros, 1 (um) pequeno espaço destinado ao armazenamento de livros, 1 (uma) cozinha e dispensa, além de 1 (uma) área coberta, na qual as crianças fazem as refeições.

A escola atende a um público de 68 estudantes, matriculados nas etapas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã. O modelo de organização das turmas é multisseriado. As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries/anos simultaneamente, tendo que atender a estudantes com idades e níveis de conhecimento diferentes. No quadro a seguir, observa-se a distribuição das turmas e a quantidade de estudantes:

Práticas Pedagógicas com os princípios da Educação do Campo: um estudo de caso na Escola Vovó Vina em Santa Rita-PB

Tabela 01- Quadro demonstrativo de estudantes matriculados.

Anos	Nº de Estudantes matriculados por ano	Nº de estudantes
Infantil IV e V	IV – 5 / V – 15	20 estudantes
1º, 2º e 3º anos	1º - 7 / 2º - 7 / 3º - 10	24 estudantes
4º e 5º anos	4º - 14 / 5º - 10	24 estudantes
<b>Total</b>		<b>68 estudantes</b>

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vovó Vina, 2019.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Vovó Vina, compreendeu-se que a escola combina o trabalho pedagógico com aulas tradicionais centradas na transmissão de conhecimentos, tendo o livro didático como principal material. Também é trabalhado projetos envolvendo determinados temas, com todas as turmas. Nesses projetos, as práticas pedagógicas são mais diversificadas, com várias atividades envolvendo a participação das professoras, equipe pedagógica e estudantes com um papel mais ativo.

Os projetos eram denominados: “Nossas raízes indígenas”, “Cultura Africana”, “Horta: Semeando saúde, plantando saberes e colhendo vínculos-sociais”, dentre outros. No desenvolvimento desses projetos, foi visualizado um conjunto de práticas, envolvendo a interdisciplinaridade nas ações, embora não fosse percebida, ou seja, explicitada no planejamento.

Com relação às falas dos entrevistados (as), busca-se sintetizar e responder à pergunta levantada: quais são os princípios que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Vovó Vina? Para isso, elaborou-se um quadro que mostra os princípios pedagógicos da educação do campo e como foram executados na Escola Vovó Vina.

Quadro 01- Síntese dos resultados da pesquisa

Princípio pedagógico da Educação do campo	Princípios da Educação do Campo na escola Vovó Vina
Educação problematizadora	A ausência de provocações que gere reflexões sobre problemáticas da comunidade.
Interdisciplinaridade	Nos momentos que eram desenvolvidos projetos, ou seja, ações pontuais.
Desenvolvimento sustentável	Desenvolvido a partir de um projeto pontual denominado como Horta, que suscita a prática e a reflexão do modo de vida sustentável, percebendo terra enquanto um espaço de vida.
Cultivo de identidades	A valorização da cultura e do território na prática pedagógica é esporádica.
Reflexão e a ação	Não é uma prática diária que se incorpora organicamente às práticas pedagógicas.

Diálogo	Presente na participação coletiva com a equipe que integra a escola e os estudantes nos projetos.
Visão de mundo crítica e histórica	Não existe uma reflexão crítica do direito à educação e, sim, como uma dádiva, um sentimento de gratidão pelos donos que cederam a terra e o prédio da capela onde funciona a escola, e que se faz presente até hoje, opinando nos trabalhos pedagógicos da escola.
Formação humana	Materializa-se enquanto valores éticos, morais e religiosos para o convívio social/coletivo.
Prática coletiva	Faz-se presente no cotidiano, com toda comunidade escolar se envolvendo nas ações e, às vezes, com as famílias.
Valorização do trabalho e da realidade	É presente de forma eventual porque traz elementos do cultivo do território local, apesar de não refletir sobre tal prática.
Autonomia e colaboração	A prática pedagógica é desenvolvida em uma perspectiva colaborativa e as tomadas de decisões no processo de elaboração das ações são realizadas envolvendo a comunidade escolar.
Pesquisa	A prática pedagógica tem como princípio a pesquisa e, no caso da escola Vovó Vina, as professoras relataram não ter dificuldades, porque a internet facilitava, mas não considerando a perspectiva da pesquisa enquanto princípio educativo incorporado a uma prática problematizadora, que estimula a curiosidade e a reflexão.

**Fonte:** autoral (2020)

Sobre os princípios que se distanciaram, reforça a questão de que o elemento reflexivo e crítico não estão presentes na prática pedagógica da escola Vovó Vina, nesse sentido, pode-se destacar:

- Cultivo de identidades: existe a ausência da valorização da cultura e do território na prática pedagógica.
- Reflexão e a ação: não é uma prática diária que se incorpora organicamente às práticas pedagógicas.
- Visão de mundo crítica e histórica: não existe uma reflexão crítica do direito à educação, e, sim, a educação como uma dádiva, um sentimento de gratidão pelos donos que cederam a terra e o prédio onde funciona a escola, e que se fazem presentes até hoje, opinando nos trabalhos pedagógicos da escola.

- Pesquisa: considerando a perspectiva da pesquisa enquanto princípio educativo incorporado a uma prática problematizadora, que estimula a curiosidade e a reflexão, não está presente na prática pedagógica.

O elemento da criticidade, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Vovó Vina, não aparece nas falas, como também não aparece durante as observações realizadas na escola. Esse elemento é fundamental para uma prática pedagógica conscientizadora, segundo o conceito de Souza (2009, p.9), definida como práxis pedagógica, que compreende:

uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p.9).

Neste trabalho entende-se que, visando o trabalho na perspectiva da Proposta da Educação do e no Campo, para que ocorra a transformação social, faz-se necessária a tomada de consciência e a reflexão crítica como peças-chaves nesse processo educativo.

## **6. Considerações finais**

Compreendendo os elementos que se aproximam de uma proposta de Educação do Campo e os que se distanciam, propôs-se nesta pesquisa uma organização do currículo por temas geradores, pois essa proposta estaria mais adequada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico nas salas multisseriadas.

Nas análises, pontua-se o trabalho com o livro didático, que era o componente que direcionava as práticas pedagógicas disciplinares, fazendo com que os conteúdos e o trabalho com os temas geradores fossem tratados de forma paralela e eventual. Entende-se que é um fator que pode dificultar este trabalho interdisciplinar, pelo fato de não existir a clareza de uma proposta pedagógica pensada coletivamente que norteie o trabalho realizado.

Para isto, percebe-se a necessidade da realização do trabalho através de uma formação continuada específica para as escolas no Campo, uma vez que possibilitaria o desenvolvimento do trabalho de forma consciente. Conclui-se que esta pesquisa se trata de um ponto de partida para elaborar estratégias que possam efetivar uma proposta pedagógica voltada para a Educação do campo.

## **Referências**

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. **Santa Rita, Sua História, Sua Gente**. Campina Grande: Gráfica Júlio Costa, 1985.



ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli; MOLINA. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. p. 67-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, agosto de 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007.

BISPO, Roque Lessa. **Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 11/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acessado em: 11/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº01/2002**. Brasília: MEC -Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001**. Brasília: Conselho Nacional de Educação de 004 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, De 4 De Novembro De 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)> Acessado em 28/02/2020.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 1. 1998. **Conferência Nacional por uma Educação do Campo** (Declaração final) Texto avulso. Luziânia GO, ago.1998

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2. 2004. **Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. (Declaração final) Texto avulso. Luziânia GO, ago.2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

GONÇALVES, Marli Clementino. **Juventudes do campo e práticas educativas: o caso do assentamento marrecas em São João do Piauí**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola e gestão democrática: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos e assentamentos do MST**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

PEREIRA, Elisangela Nunes. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em Educação do Campo da UNB - um estudo de caso no território Kalunga/Goiás**. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de. **Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

### **Sobre as autoras**

#### **Ladjane Fidelis Felinto Bizerra**

Pedagoga, Mestre em Educação e Supervisora Escolar no município de Santa Rita-PB. E-mail: [ladjane@hotmai.com](mailto:ladjane@hotmai.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4630-0848>

#### **Maria do Socorro Xavier Batista**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1978), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1983) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). E-mail: [socorroxbatista@gmail.com](mailto:socorroxbatista@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7202-1041>

#### **Jislayne Fidelis Felinto**

Pedagoga, Mestre em Educação e doutoranda em educação pela Universidade Federal da Paraíba. e-mail: [jislayne\\_22@hotmail.com](mailto:jislayne_22@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7138-4932>

Recebido em: 09/08/2022

Aceito para publicação em: 16/01/2023