

Raízes e Horizontes: Desafios e Potencialidades na Educação do Campo - Um Estudo na Escola Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein

 Eliete dos Santos da Silva¹,  Kelly Almeida de Oliveira²,  Jhonatan Wendell Tavares Ferreira³

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Avenida José Anselmo, 2008 - Codó, MA, 65400-000. Centro de Ciências de Codó - CCCo. Codó/MA. Brasil. ² Universidade Federal do Maranhão (UFMA). ³ Universidade de Pernambuco (UPE).

Autor para correspondência/Author for correspondence: elietesantossilva267@gmail.com

RESUMO. O artigo propõe uma reflexão crítica sobre a educação do campo, buscando alinhar a prática educativa à vivência das/os estudantes da educação do campo, investiga o cenário educacional sob uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Adotamos os estudos das/os autoras/es Kolling, Cerioli & Caldart (2002), Arroyo (1999, 2007), Zamberlan (1995) e outras/os para referenciar educação do/no campo. O estudo utilizou metodologias de pesquisa de campo, incluindo observação e entrevistas com o gestor da Escola Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein, situada no povoado Monte Cristo, em Codó/MA. As observações ressaltam a participação da comunidade e da cultura local no ensino e aprendizagem, demonstrando como esses elementos enriquecem a formação das/os envolvidas/os. A análise dos dados coletados e a aplicação dos conceitos teóricos revelam a lacuna entre o que idealmente deve ser o ensino nestas escolas e a prática pedagógica real. Destaca-se a importância de uma relação direta entre o currículo escolar e a realidade das/os estudantes, integrando elementos significativos de suas vivências na sala de aula. Conclui-se que a educação do campo deve se integrar à realidade das/os discentes, incorporando aspectos culturais ao currículo.

Palavras-chave: educação do campo, prática pedagógica, cultura local, currículo escolar.

Roots and Horizons: Challenges and Potential in Rural Education - A Study at the Rita Lore Wicklein Family Farm School

ABSTRACT. The article proposes a critical reflection on rural education, seeking to align educational practice with the experiences of rural students, investigating the educational scenario from a qualitative research perspective. We adopted the studies of authors Kolling, Cerioli & Caldart (2002), Arroyo (1999, 2007), Zamberlan (1995), and others to reference rural education. The study used field research methodologies, including observation and interviews with the manager of the Rita Lore Wicklein Family Farm School, located in the village of Monte Cristo, in Codó, Maranhão. The observations highlight the participation of the community and local culture in teaching and learning, demonstrating how these elements enrich the education of those involved. The analysis of the data collected and the application of theoretical concepts reveal the gap between what teaching in these schools should ideally be and actual pedagogical practice. The importance of a direct relationship between the school curriculum and the reality of the students is highlighted, integrating significant elements of their experiences into the classroom. It is concluded that rural education should be integrated with the reality of the students, incorporating cultural aspects into the curriculum.

Keywords: rural education, pedagogical practice, local culture, school curriculum.

Raíces y horizontes: Retos y potencial de la educación rural - Un estudio en la Granja Escuela Familiar Rita Lore Wicklein

RESUMEN. El artículo propone una reflexión crítica sobre la educación rural, buscando alinear la práctica educativa con la experiencia de los estudiantes de la educación rural, e investiga el panorama educativo desde una perspectiva cualitativa de investigación. Adoptamos los estudios de los autores Kolling, Cerioli y Caldart (2002), Arroyo (1999, 2007), Zamberlan (1995) y otros para hacer referencia a la educación rural. El estudio utilizó metodologías de investigación de campo, incluyendo observación y entrevistas con el director de la Escuela Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein, situada en el pueblo de Monte Cristo, en Codó/MA. Las observaciones destacan la participación de la comunidad y la cultura local en la enseñanza y el aprendizaje, demostrando cómo estos elementos enriquecen la formación de los participantes. El análisis de los datos recopilados y la aplicación de los conceptos teóricos revelan la brecha entre lo que idealmente debería ser la enseñanza en estas escuelas y la práctica pedagógica real. Se destaca la importancia de una relación directa entre el plan de estudios escolar y la realidad de los estudiantes, integrando elementos significativos de sus experiencias en el aula. Se concluye que la educación rural debe integrarse a la realidad de los alumnos, incorporando aspectos culturales al currículo.

Palabras clave: educación rural, práctica pedagógica, cultura local, currículo escolar.

Educação no, para e com o Campo: Primeiros Passos e Aproximações

A educação representa um dos meios pelos quais a sociedade busca transformar suas realidades, disseminar conhecimento e influenciar as culturas, especialmente quando são submetidos a uma educação que não reflete sua própria realidade. A educação voltada para o campo emerge como resultado de lutas sociais em prol do acesso a uma educação de qualidade e com participação social.

Diante dessas considerações, surgem questionamentos sobre a natureza da educação voltada para o campo e como seu currículo é abordado dentro do contexto escolar. Iniciando a pesquisa sobre esse tema, diversas/os estudiosas/os como Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Arroyo (1999, 2007), Zamberlan (1995) e outras/os argumentam que a Educação do Campo é sistematicamente negligenciada e subestimada no processo de formulação e implementação de políticas educacionais públicas. Torna-se, portanto, necessário dedicar esforços para efetivar a Educação do Campo, buscando ampliar a conscientização da sociedade sobre as questões relevantes para as comunidades rurais, proporcionando-lhes maior visibilidade e compreensão.

O interesse por essa temática foi despertado não apenas por meio de aulas expositivas sobre o conteúdo relacionado ao campo, mas também pelo desejo pessoal da primeira autora deste artigo de compreender a realidade das escolas localizadas nessas áreas. Este interesse é alimentado pela história de seu pai, um homem do campo que enfrentou desafios e lutou para obter educação. No entanto, devido às limitações do sistema educacional da época em que ele frequentou a escola, ele não pôde dar continuidade aos seus estudos.

Esta escrita é um recorte dos resultados da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "*O Currículo da Escola Família Agrícola Rita Lore Wicklein Em Codó-Ma*" (Silva¹, 2023) apresentada no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a qual investiga o panorama educacional da educação voltada para o campo por meio de uma abordagem qualitativa. Na análise, sobressaem-se aspectos fundamentais do currículo da Escola Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein, proporcionando reflexões sobre a dinâmica educativa específica desses contextos rurais. Para tanto, estabelecemos como questão de pesquisa: como está organizado o currículo da Escola Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein? O objetivo é analisar como está organizado o currículo da Escola Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein.

Com esta intenção, organizamos o texto iniciando com esta breve introdução, estabelecendo as primeiras abordagens ao tema central. A seção “Preparando os canteiros: processos metodológicos” apresentará os métodos utilizados na pesquisa. Na seção subsequente, “Terra, Tradição e Transformação: (Re)pensando a Educação do Campo para além da Cidade”, apresentamos a dicotomia entre a educação do campo e urbana. Em seguida, em “Caminhos da Terra: Uma odisseia pela História da Educação do Campo”, faremos um resumo sucinto da trajetória histórica dessa forma de educação. A seguir “O Currículo como Solo Fértil na Educação do Campo” apresentamos uma breve reflexão sobre o lugar do currículo na educação do campo. Na seção seguinte “Resistência no Campo: Desafios e Superações na Escola Família Agrícola em Codó/MA” apresentamos as análises e discussões. Por fim, em “Semeando Saberes: Tecendo o Caminho para uma Colheita Farta”, concluiremos nossa análise

Preparando os canteiros: processos metodológicos

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza descritiva. Optamos pelo método dialético (Gil, 2008) como base teórica, pois reconhecemos que os fenômenos sociais são complexos e inter-relacionados, e, portanto, devem ser compreendidos em um contexto mais amplo. O método dialético nos permite pesquisar as múltiplas facetas de um fenômeno, considerando suas conexões com diversos aspectos da sociedade, como política, economia, cultura e outros.

Ao adotar o método dialético, busca-se ir além da simples observação dos fatos, buscando compreender suas contradições e transformações ao longo do tempo. Reconhece-se que as realidades sociais são dinâmicas e estão sujeitas a constantes mudanças, e, portanto, é essencial analisá-las em sua totalidade, levando em conta as relações e interações que ocorrem entre diferentes elementos do contexto social (Gil, 2008).

Assim, a escolha do método dialético reflete nossa preocupação em realizar uma análise sensível e contextualizada do tema em questão, buscando captar sua complexidade e dinamismo e contribuindo para uma compreensão mais abrangente e da realidade da educação do campo.

Assim, para a obtenção dos dados, desenvolvemos um estudo bibliográfico seguido de uma etapa de campo. Além disso, também examinamos criticamente as legislações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), Constituição Federal de 1988, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação do Campo, com base nas contribuições teóricas de Arroyo (2007) e outras/os estudiosas/os do tema em questão.

A etapa de campo consistiu em uma visita técnica realizada no âmbito da disciplina Práticas Interdisciplinares na Educação do Campo realizada no dia 13 de outubro de 2022; e durante a execução do projeto de estágio supervisionado em Educação do Campo nos dias 15 de abril e 13 de maio de 2023. Ambos, oferecidos no âmbito do Curso de Pedagogia da UFMA/Codó. Durante esses períodos, dedicamos integralmente nossos esforços a uma série de atividades, incluindo observações detalhadas e entrevistas, que foram empregadas como técnicas primárias de coleta de dados. Para as observações, utilizamos um roteiro com perguntas sobre a estrutura física, as rotinas, o corpo docente e discente, as atividades pedagógicas especialmente, o currículo, por meio da Pedagogia da Alternância. As entrevistas também tiveram um roteiro semiestruturado com perguntas elaboradas a partir das observações. As pessoas entrevistadas foram o gestor, alguns professores e estudantes sobre o funcionamento da escola e as práticas pedagógicas, sobretudo, a respeito da Pedagogia da Alternância.

A pesquisa de campo foi essencial para a coleta de dados, os quais foram posteriormente analisados e organizados em forma de texto descritivo. Para embasar nossa análise, utilizamos a abordagem qualitativa proposta por Gil (2008), que nos orientou na compreensão dos dados e na descrição da Pedagogia da Alternância que, consistiu em nossa principal categoria de análise.

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, elaboramos um documento de autorização para uso de imagem, nome e informações, obtendo a devida permissão do gestor da escola. Este documento, conhecido como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), detalhou a proposta da pesquisa e seus objetivos. O gestor recebeu o termo, leu-o cuidadosamente, esclareceu eventuais dúvidas e, após concordar com os termos da pesquisa e da entrevista, assinou o documento, dando sua autorização formal para a realização da pesquisa. Nenhuma das identidades será revelada em atendimento a legislação.

Terra, Tradição e Transformação: (Re)pensando a Educação do Campo para além da Cidade

A dicotomia entre campo e cidade tem sido uma característica marcante no discurso educacional e político, onde a cidade muitas vezes é enaltecida como o epicentro do desenvolvimento e progresso, enquanto o campo é relegado a um papel secundário, associado ao atraso e à tradição. Essa visão desigual reflete-se no próprio sistema educacional, onde políticas e práticas são frequentemente moldadas de acordo com o paradigma urbano, negligenciando as realidades e necessidades específicas das comunidades campesinas.

Ao idealizar a cidade como o ápice da civilização, tendemos a ignorar a riqueza cultural, social e ambiental que o campo tem a oferecer. O campo não é apenas um espaço de produção agrícola, mas sim um ambiente vibrante, onde comunidades inteiras vivem e prosperam, mantendo tradições ancestrais e conhecimentos que são parte integrante de nossa identidade como sociedade. Nessa direção, sobre a escola e a educação, cabe mencionar que:

... nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural (Arroyo, 2007, p. 158).

Ao relegar o campo a uma posição de inferioridade, perpetuamos estereótipos prejudiciais que desvalorizam a vida campesina e marginalizam as pessoas que vivem no campo. Esse viés urbano no sistema educacional se reflete na falta de investimento em infraestrutura escolar, na escassez de recursos pedagógicos adequados e na ausência de programas que atendam às necessidades específicas das populações do campo.

Pelos resultados que constatamos em nossa pesquisa, defendemos que o campo é mais do que apenas um cenário de atividades agrícolas. É um lugar de vida, onde as pessoas podem encontrar moradia, trabalho e educação com dignidade, cultivando sua identidade cultural e reafirmando sua conexão com a terra. Muitas vezes, o campo é erroneamente reduzido ao mero espaço de produção agropecuária, dominado por latifundiários e ameaçado pela grilagem de terras. No entanto, essa visão estreita negligencia a riqueza e a diversidade que o campo abriga.

O campo é o lar dos/as camponeses/as e dos/as quilombolas, comunidades que mantêm uma relação profunda com a terra, preservando tradições ancestrais e modos de vida

sustentáveis. É nele que encontramos as vastas florestas, berço de inúmeras formas de vida e *habitat* das diversas nações indígenas, guardiãs do conhecimento tradicional e da sabedoria sobre a natureza.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de que tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 63).

Nesse contexto, o campo se revela como um espaço de educação, onde as lições vão muito além das salas de aula. É onde se aprende a respeitar e a valorizar a natureza, a trabalhar em harmonia com o meio ambiente e a cultivar relações solidárias e comunitárias. É um lugar de aprendizado contínuo, onde cada árvore, cada rio e cada montanha contam uma história e oferecem ensinamentos preciosos.

A educação, nesse contexto, abrange todos os processos sociais envolvidos na formação das pessoas como agentes de seu próprio destino (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002). Nessa perspectiva, as pessoas são reconhecidas como possuidoras da capacidade de elaborar uma educação que promova o desenvolvimento de pessoas autônomas, garantindo-lhes o acesso a uma Educação do Campo que reconheça e enalteça sua cultura e tradições. Isso implica considerar desde a participação das comunidades locais na definição dos currículos até a implementação de práticas pedagógicas que estejam alinhadas com as realidades e necessidades específicas do campo. Portanto, a escola se compromete não apenas com a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também com o fortalecimento da identidade cultural e o empoderamento destas pessoas para que exerçam um papel ativo em suas comunidades e em suas vidas.

Portanto, é fundamental reconhecer o campo como um local de vida plena e de educação integral. Devemos valorizar e proteger suas riquezas naturais e culturais, garantindo que as gerações presentes e futuras possam desfrutar de suas benesses e aprender com suas lições. Somente assim poderemos construir um futuro sustentável e inclusivo, onde o campo seja verdadeiramente um lugar de vida e de educação para todos. Nesse sentido, a Educação do Campo busca formar estudantes para desafios futuros, para que sejam agentes de transformação em seus contextos, valorizando sua origem, suas práticas e saberes ancestrais.

Caminhos da Terra: Uma odisseia pela História da Educação do Campo

A história da educação campesina no Brasil remonta ao período colonial, quando os jesuítas, atuando em prol dos interesses da coroa portuguesa, introduziram os padrões educacionais europeus às populações indígenas e aos escravizados recém-chegados ao país.

Um marco relevante na trajetória educacional ocorreu em 1808, quando surgiu a demanda por uma educação voltada para a elite. Em seguida, em 1824, foi outorgada a primeira Constituição Imperial, e em 1827, foram estabelecidas as primeiras escolas de Primeiras Letras em diversas localidades, juntamente com escolas para meninas em centros urbanos mais populosos, embora tais iniciativas enfrentassem desafios na sua implementação prática. Nas décadas seguintes, no Rio de Janeiro e na Bahia em 1830, foram fundadas as primeiras Escolas Normais (Saviani, 2016).

A transição para a República em 1891 trouxe mudanças significativas, como a remoção da referência ao ensino gratuito na Constituição e a exigência de alfabetização para o direito de voto, embora a maioria da população permanecesse analfabeta. Nas décadas de 1920, com o aumento do número de analfabetos e a crescente urbanização, movimentos surgiram reivindicando reformas educacionais (Saviani, 2016).

Os anos 1930 viram um novo foco na educação campesina, visando conter a migração das áreas rurais para as urbanas. Nas décadas de 1950 e 1960, movimentos educacionais inspirados nas ideias de Paulo Freire surgiram, buscando proporcionar uma educação emancipatória aos trabalhadores rurais. No entanto, essas iniciativas foram reprimidas durante a Ditadura Militar, que viu na educação crítica uma ameaça ao seu regime.

As discussões sobre a educação campesina ganharam força com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 ampliou esses princípios, refletindo as demandas dos movimentos sociais do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido na década de 1980, tornou-se um dos principais defensores da educação campesina, lutando por uma escola pública de qualidade que valorizasse a cultura e os saberes do campo. Suas ações visavam garantir o acesso à educação no próprio ambiente em que as comunidades vivem, desafiando os estereótipos que relegam o campo apenas à produção agrícola para a cidade. Isso significa que “... as políticas públicas foram negadas aos sujeitos que vivem no campo”

(Bicalho, Macedo & Rodrigues, 2021, p. 42), o que contribuiu para reproduzir esses preconceitos e estereótipos.

Mais tarde, a expressão "Educação do Campo" teve sua origem nos debates realizados durante o Seminário Nacional em Brasília, ocorrido entre 26 e 29 de novembro de 2002. Esse evento marcou um importante momento de reflexão e discussão sobre as necessidades educacionais das populações campesinas no Brasil. Essas discussões foram uma continuação dos debates iniciados durante a II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. Anteriormente, o termo utilizado era "Educação Básica do Campo". No entanto, após as intensas discussões e reflexões ocorridas no Seminário Nacional de 2002, houve uma mudança significativa na terminologia adotada. A expressão "Educação do Campo" emergiu como uma forma mais abrangente e inclusiva de abordar as questões educacionais relacionadas às comunidades campesinas.

Essa mudança não foi apenas semântica, mas também refletiu uma compreensão mais ampla das necessidades e realidades das populações do campo. A transição de "Educação Básica do Campo" para "Educação do Campo" representou um reconhecimento da complexidade e diversidade das experiências educacionais no meio campesino, bem como a busca por uma abordagem mais integrada e contextualizada para atender às demandas dessas comunidades.

No ano de 2002, a Secretaria de Educação, em parceria com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), deu início a uma série de projetos visando aprimorar a educação campesina. Um desses projetos consistiu na expansão do programa Escola Ativa, com o objetivo de substituir as precárias escolas de barracões por estruturas de alvenaria e ampliar o acesso ao Ensino Fundamental para as crianças que estavam nas últimas séries do Ensino Fundamental. Contudo, os debates travados contrariaram as propostas do BIRD.

Em 2004, realizou-se o I Seminário Estadual de Educação do Campo, no qual foi redigida a Carta do Maranhão, delineando os princípios e diretrizes defendidos pelos movimentos sociais. No ano seguinte, em 2005, foi criada a Supervisão de Educação do Campo, com a finalidade de coordenar políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

No estado do Maranhão, as primeiras iniciativas concretas ocorreram com a construção de duas instituições: uma em Poção de Pedra e outra em Coroatá. Muitos/as jovens do município de Codó passaram a frequentar essa última. Com planos de erguer uma Escola Família Agrícola (EFA) em Codó, as articulações iniciaram-se no início dos anos 2000.

Em 2003, foi fundada a Associação das Famílias Rurais Aluno e Ex-aluno da Escola Família Agrícola de Codó (AFRAEFAC), que doou um terreno de 10 mil hectares em uma comunidade quilombola, situada no Povoado Monte Cristo na MA-026. Nesse contexto, surge a história da Escola Família Agrícola (EFA), foco desta pesquisa.

A EFA recebeu o nome de EFA Irmã Rita Lore Wicklein, em homenagem a uma religiosa alemã que doou 60 mil reais para sua construção e prestou serviços à comunidade nas áreas de saúde e assistência social. As atividades pedagógicas na escola tiveram início em 25 de abril de 2005.

A AFRAEFAC é responsável pela manutenção da escola, além de envolver-se em discussões sobre questões territoriais e Reforma Agrária. Ela junta-se a outras duas associações que também debatem sobre a Educação do Campo: a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)ⁱⁱ.

O Currículo como Solo Fértil na Educação do Campo

É na perspectiva da Educação do Campo que se forja um novo caminho, um projeto de educação intrinsecamente ligado à luta de classes, um contraponto ao paradigma dominante que permeia os sistemas educacionais. Neste cenário, o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos, mas sim um componente vital de um projeto mais amplo de emancipação. Nasce das mãos árduas dos/as camponeses/as e se molda pelos movimentos sociais que ecoam pelos vales e montanhas. É um currículo enraizado na realidade dos que labutam a terra, uma educação que busca transcender as barreiras impostas pelo *status quo*.

O currículo na perspectiva da Educação do Campo só pode ser compreendido como parte de um projeto de Educação de classe, que se coloca em contraposição ao projeto dominante de educação. O projeto de Educação do Campo, nascido dos camponeses e dos seus movimentos sociais se funda numa perspectiva de educação emancipadora e contra hegemônica calcada em alguns princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos: formação humana que desenvolva todas as dimensões dos sujeitos; o fazer educativo calcado no diálogo entre educandos/as e educadores/as, mediado reflexão dos temas e questões da cultura, da produção, dos modos de vidas dos/as sujeitos do campo, como elementos para a construção de conhecimentos que contribuam para entender e transformar a vida a partir de um projeto de sociedade solidária, igualitária, sustentável (Costa & Batista, 2021, p. 8).

Em sua essência, o projeto da Educação do Campo abraça princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos que desafiam as estruturas de poder estabelecidas. Ele reconhece a necessidade de uma formação humana integral, que não se restrinja ao acúmulo

de conhecimentos acadêmicos, mas que também valorize as múltiplas dimensões dos sujeitos. É uma educação que se propõe a dialogar, onde docentes e estudantes se encontram em um espaço de troca e reflexão, mediados pela riqueza das culturas, das práticas de produção e dos modos de vida do campo, coadunando com as percepções de cada estudante sobre sua realidade (Vieira, Santos & Turco, 2023).

Nesse diálogo fecundo, temas e questões emergem das vivências cotidianas, das tradições ancestrais e das lutas travadas por justiça e dignidade. São esses elementos que servem de matéria-prima para a construção do conhecimento, um conhecimento que não se contenta em apenas compreender a realidade, mas que almeja transformá-la. É um saber que se insurge contra as injustiças, que se ergue em prol de uma sociedade solidária, igualitária e sustentável.

O currículo, em sua essência, transcende os limites físicos da sala de aula, conectando-se de maneira intrínseca com a complexidade da sociedade que o circunda. Ele é a ponte que une a cultura que permeia as comunidades ao processo educativo, trazendo consigo os conhecimentos e valores herdados ao mesmo tempo em que busca promover uma aprendizagem significativa para os/as discentes. Esta conexão entre passado e presente, entre tradição e inovação, é vital para uma educação que não apenas transmite informações, mas que também catalise a compreensão e transformação do mundo ao redor.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999, p. 61).

No entanto, o currículo não é uma entidade estática e desvinculada da realidade. Ele é orientado pelas contingências do contexto em que se insere, pelas aspirações da comunidade e pelas condições concretas que permeiam a prática educativa. É nessa interseção entre teoria e prática que o currículo adquire sua verdadeira relevância, buscando equilibrar as ideias e suposições com as possibilidades reais de implementação. Assim, ele se revela um guia para o ensino e aprendizagem, um instrumento dinâmico que busca conciliar as aspirações mais elevadas com os desafios concretos do cotidiano escolar.

Assim, o currículo na perspectiva da Educação do Campo se apresenta como um instrumento de resistência e de esperança. É um convite à reflexão crítica, à ação consciente e à construção coletiva de um futuro mais justo e humano. É, em última análise, uma jornada

rumo à liberdade, onde os campos férteis da educação se tornam o solo fértil para semear os sonhos de um mundo melhor.

Todos esses pensamentos encontram respaldo nas legislações vigentes. Conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

É evidente, portanto, que a legislação brasileira reconhece a importância de se considerar o conhecimento e as características culturais diversificadas das/os estudantes. Isso se traduz na exigência de que os currículos escolares respeitem as especificidades de cada região, promovendo uma proposta curricular variada e adaptada à realidade local. Diante desse contexto, emerge a reflexão sobre o currículo na Educação do Campo, cuja realidade se diferencia significativamente daquela encontrada nas áreas urbanas.

Resistência no Campo: Desafios e Superações na Escola Família Agrícola em Codó/MA

Essa seção é destinada a apresentar os resultados construídos ao longo da pesquisa. Assim, em 13 de outubro de 2022, realizamos uma visita técnica à Escola Família Agrícola Rita Lore Wicklein, com o intuito de realizar uma análise detalhada das instalações e de outros aspectos relevantes. Além disso, realizamos uma entrevista com o gestor da escola, com o objetivo de coletar dados para embasar a pesquisa.

A entrevista se estendeu por cerca de 30 minutos, durante os quais tratamos de diversos aspectos relacionados à Escola Família Agrícola Rita Lore Wicklein. Questões foram abordadas, incluindo a origem da escola, o número de docentes e estudantes, o currículo escolar e os recursos financeiros provenientes do governo para a escola, além de discutirmos o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Durante as observações, familiarizam-nos com as instalações da escola, sua infraestrutura e o modo como estudantes e docentes se tratam, evidenciando um claro respeito mútuo. A estrutura física do estabelecimento é caracterizada da seguinte maneira: trata-se de um prédio de apenas um andar, de construção antiga, sem nunca ter passado por reformas desde sua inauguração em 2005. Conta com quatro salas de aula, uma biblioteca, um

refeitório, cinco quartos, três banheiros, uma sala para o diretor e uma cozinha. Árvores circundam a escola e o pátio oferece espaço para recreação das/os discentes. Na área externa, há um campo onde eles/elas podem praticar futebol e outras atividades, além de uma horta. Todas as fotografias, a seguir, foram capturadas pelas/os autoras/es durante as observações realizadas na escola no ano de 2022.

Imagen 1 - Pátio da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Imagen 2 - Cantina da escola (externo)



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Imagen 3- Diretoria/secretaria da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Imagen 4 - Horta da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A cantina é espaçosa, equipada com forno à lenha, uma pia, mesa para preparação de alimentos e divide-se em duas áreas: cozinha e sala de refeições. É bem ventilada, iluminada e mantida limpa, embora a cozinheira não receba orientações de uma nutricionista. A escola dispõe de um campo para práticas esportivas e recreativas, aberto e limpo, sem cobertura. Quanto à biblioteca, há apenas uma, utilizada tanto pelas/os estudantes para estudo quanto pelas/os docentes para reuniões. Esta contém alguns livros, além de mesas e cadeiras de plástico.

Imagen 5: Biblioteca da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Imagen 6: Mural de notas, disciplinas e tarefas de convivência



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

As salas de aula são amplas, com capacidade para até vinte estudantes, embora atualmente apenas doze estejam frequentando. A escola conta com um total de 42 discentes matriculadas/os, abrangendo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Os espaços são mantidos limpos, organizados e bem iluminados, com trabalhos das/os discentess decorando as paredes.

Imagen 7: Sala dos monitores da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Imagen 8: Sala de aula da escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Há um corpo docente composto por dez docentes, denominadas/os monitoras/es. Todas/os possuem formação em suas áreas específicas, no entanto, ocasionalmente, alguns/algumas designados/as para a EFA acabam desistindo devido à natureza diferenciada do currículo e ao calendário escolar alternativo, que consiste em períodos de 15 dias em casa seguidos por 15 dias na escola (Pedagogia da Alternância).

A Escola Família Agrícola Rita Lore Wicklein adota a Pedagogia da Alternância como seu modelo pedagógico. Essa abordagem busca integrar os conhecimentos acadêmicos com a vivência dos/as estudantes, estimulando uma troca dinâmica de saberes entre a escola e o meio em que estão inseridos/as ambientes (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002).

Nesse formato pedagógico, o tempo é organizado entre período escolar e período em comunidade, com o objetivo de integrar os conhecimentos adquiridos na escola com a realidade do campo. Os/As estudantes vivenciam um regime de internato, alternando períodos de 15 dias na instituição e 15 dias em casa, participando de atividades em ambos os ambientes (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002; Gimonet, 2007). Conforme destacado por Pietrafesa (2007), um dos principais propósitos das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância é promover uma maior integração entre a juventude rural, o sistema produtivo local, a reprodução social e a manutenção dos vínculos familiares.

A estrutura pedagógica da escola engloba a Associação, a Pedagogia da Alternância, o ensino integral e o desenvolvimento do meio. O objetivo principal é prepará-los/las para o ensino superior, incentivando uma formação integral. A comunidade de pais desempenha um papel fundamental na escola, participando ativamente de reuniões e discussões para implementar melhorias, contribuindo na seleção de docentes, na eleição da/o diretor/a escolar e em outras funções de caráter organizacional.

Durante as observações na escola, ficou evidente que a Pedagogia da Alternância não apenas visa melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem no campo, mas também busca empoderar essas pessoas, tornando-as agentes ativas e reflexivas em sua comunidade. Este método educacional capacita os/as estudantes para o sucesso acadêmico e também os/as encoraja a lutar por seus direitos e ideais, impulsionando a comunidade de Monte Cristo a unir-se em prol do avanço da educação na região.

A EFA mantém uma abordagem metodológica e pedagógica exemplar, desafiando os estereótipos frequentemente associados às escolas do campo. Esta escola garante uma educação de qualidade ao estabelecer parcerias sólidas com as famílias e a comunidade local, fortalecendo assim os laços entre a escola e seu entorno. A relação entre a EFA e a comunidade é simbiótica, proporcionando benefícios mútuos para ambas as partes.

A escola está transformando a realidade desses jovens provenientes de famílias camponesas, auxiliando-os/as em seu processo de aprendizado e crescimento. Ao adotar os princípios da Pedagogia da Alternância, a escola reconhece e valoriza a identidade desses/as

discentes e o contexto em que vivem, oferecendo um currículo que se alinha com suas experiências e necessidades locais.

O PPP da escola abrange uma variedade de elementos essenciais, como disciplinas oferecidas, planos de formação, uma breve retrospectiva histórica e métodos avaliativos. A organização curricular é minuciosamente delineada, incluindo o Horário das Disciplinas, o Sábado Letivo, o Tempo Comunidade, os Serões, o Plano de Estudo, o Convívio Familiar, a Avaliação (tanto quantitativa quanto qualitativa) e os critérios de avaliação (nota mínima de 3,0 e máxima de 9,0).

O cronograma das disciplinas émeticamente estruturado. As atividades têm início às 6h00 da manhã, de segunda a sábado, com os/as discentes participando na organização do café, realizando tarefas de limpeza e se envolvendo em momentos de reflexões e orações. As aulas começam às 7h30 e seguem até às 11h30, seguidas pelo almoço às 11h40. As atividades são retomadas à tarde, das 13h00 às 16h40, incluindo a manutenção da horta e atividades esportivas como partidas de futebol. O horário de banho é às 18h00, seguido pelo jantar às 19h30, com o horário de dormir estabelecido para às 21h00.

As disciplinas oferecidas na Escola Família Agrícola Rita Wicklein refletem uma combinação cuidadosamente elaborada entre currículos tradicionais urbanos e conteúdos específicos para a realidade agrícola. Além das matérias convencionais, como matemática e história, são incluídas disciplinas voltadas para o estudo da agricultura, zootecnia e filosofia, proporcionando aos estudantes uma formação abrangente e contextualizada.

O Tempo-comunidade representa um período significativo, no qual retornam aos seus lares para realizar práticas pedagógicas orientadas, alternando esses períodos com os dias de estudo na escola. Essa alternância fortalece os laços familiares e comunitários das/os estudantes, promovendo uma memória social de participação e engajamento em questões locais. Além disso, esse tempo permite a integração dos saberes culturais da comunidade com o currículo escolar, enriquecendo as discussões em sala de aula com diversas perspectivas e experiências.

Por sua vez, o Tempo-escola é dedicado às atividades pedagógicas e formativas realizadas dentro do ambiente escolar, com o apoio ativo do corpo docente, denominado grupo de monitores/as. Este período não só visa o conhecimento acadêmico, mas também a promoção de valores cívicos, como respeito mútuo e valorização da cultura local. Além disso, busca estimular o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e reflexiva entre os membros

da comunidade campesina, preparando-os/as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com sabedoria e resiliência.

Conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, diversos instrumentos de avaliação são utilizados para verificar o progresso dos/as estudantes. Entre esses instrumentos, estão: o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, Visitas às Famílias, Intervenções Externas e os Serões, de acordo com Gimonet (2007). Cada um desses métodos desempenha um papel fundamental no processo de avaliação, proporcionando uma abordagem abrangente e holística para entender o desenvolvimento das/os discentes e identificar áreas de melhoria. A seguir, descrevemos resumidamente alguns desses instrumentos.

Plano de Estudo: Este consiste em uma pesquisa sobre um tema de relevância social, realizado pela/o estudante durante o Tempo-comunidade, em colaboração com sua família. Após a elaboração do plano, eles/elas, juntamente com as/os monitoras/es, escolhem a forma de apresentação, que pode incluir dramatização, mímica, teatro informal, debate, entre outras.

Colocação em Comum: Esta prática avaliativa ocorre em sala de aula, como parte de outra atividade, e é a maneira pela qual as/os discentes compartilham e apresentam seus planos de estudo. As apresentações podem variar, incluindo dramatizações, debates, conversas e outras formas de expressão.

Caderno da Realidade: Os/As estudantes utilizam este caderno para registrar suas anotações, reflexões e estudos, proporcionando um espaço para documentar seu progresso e pensamentos ao longo do tempo.

Visitas às Famílias: As/Os monitoras/es visitam as casas das/os estudantes para compartilhar e debater questões educacionais, técnicas agropecuárias e outros assuntos relevantes para a comunidade e a escola, fortalecendo os laços entre a instituição e as famílias das/os discentes.

Intervenções Externas: Palestras e atividades de aprofundamento são realizadas para complementar os temas abordados nos planos de estudo, oferecendo aos discentes uma oportunidade de explorar ainda mais os tópicos de interesse.

Serão: Esta atividade complementar ocorre fora do horário regular de aula e oferece uma variedade de experiências, como atividades lúdicas, culturais e outras, enriquecendo a vida educacional das/os estudantes além do currículo tradicional. Esses instrumentos são importantes porque envolvem: "... observação e análise direta da prática agrícola e estabelecer um elo entre a experiência, da vida familiar, social e o período escolar" (Gimonet, 2007, 32).

O gestor da Escola Família Agrícola resume a essência da instituição em uma palavra: "resistência". Este termo reflete os inúmeros desafios enfrentados pela escola, desde a incompreensão do projeto até a escassez de recursos e a falta de apoio adequado por parte das autoridades municipais.

No entanto, apesar dos esforços da EFA em promover uma educação de qualidade no campo, o poder público muitas vezes não comprehende totalmente sua importância. Isso se reflete na alocação insuficiente de recursos para a escola, evidenciando uma das principais dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino campesino: a subvalorizarão e a falta de apoio por parte das instâncias governamentais. Além destes, é importante registrar também os "... recursos didáticos e pedagógicos inefficientes, integração fragmentada entre educadores, estudantes e comunidade local, incompreensão dos princípios fundamentais da Educação do Campo e preparação docente insuficiente (Mendes *et al.*, 2023).

Semeando Saberes: Tecendo o Caminho para uma Colheita Farta

Ao concluir nossa análise sobre a Educação do Campo, é perceptível que a pesquisa, realizada por meio das observações e entrevistas, desempenhou um papel crucial ao fornecer dados essenciais que enriqueceram nossas reflexões sobre as complexidades inerentes ao ambiente campesino, especialmente no que diz respeito à organização curricular. Nesse sentido, estabelecemos conexões significativas com a Pedagogia da Alternância, uma abordagem educacional que busca valorizar os saberes locais e integrar o conhecimento adquirido na escola com a vivência da/o estudante em seu ambiente rural.

A Pedagogia da Alternância, que se baseia na alternância entre o Tempo-escola e o Tempo-comunidade, com a participação ativa da comunidade, emerge como uma prática pedagógica capaz de proporcionar uma educação mais relevante e significativa para os estudantes do campo. Ao adotar essa abordagem inovadora, a Escola Família Agrícola e outras instituições semelhantes estão desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos críticos/as e participativos/as.

É importante destacar que, ao disseminar a Pedagogia da Alternância, essas escolas garantem os direitos de suas/seus próprias/os estudantes, e contribuem para fortalecer a Educação do Campo como um todo. Em um mundo em constante transformação, onde o conhecimento e as demandas da sociedade estão em constante mudança. Garantir uma

educação de qualidade para as pessoas do campo é fundamental para promover sua inclusão e participação ativa na sociedade.

Portanto, ao reconhecer a importância da Pedagogia da Alternância e seu impacto positivo na formação das/os discentes do campo, reforçamos a necessidade de mais escolas rurais adotarem essa abordagem, a fim de garantir uma educação mais justa, relevante e inclusiva para todas/os, independentemente de seu contexto geográfico.

Após as observações e entrevistas, destacamos a importância do currículo da EFA, caracterizando-o como fundamental, inovador e diretamente voltado para as demandas e realidades do campo, como preconiza a Pedagogia da Alternância. O currículo da EFA Rita Lore Wicklein se destaca por sua riqueza de conteúdo e abordagens de ensino e avaliação que se distinguem significativamente das práticas das escolas urbanas.

Ao valorizar a pessoa, seu ambiente e seus saberes locais, a escola representa um avanço no sistema educacional, buscando beneficiar não apenas a população urbana, mas sobretudo a campesina. Conforme ressaltado por Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a educação da pessoa do campo deve ser contextualizada, ou seja, ela precisa ser educada no campo, para o campo e sobre o campo.

Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores do campo. *Caderno Cedes*, 27(72), 157-176.
- Arroyo, M., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação Básica e o Movimento Social no Campo*. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília.
- Bicalho, R., Macedo, P. C. S., & Rodrigues, G. G. (2021). Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmantelamento das políticas públicas. *Periferia*, 13(1), 39-60.
- Brasil. (1988). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/.pdf>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/.pdf>.
- Brasil. (1996). Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/.pdf>.

Brasil. (2001). *Parecer CNE/CEB 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/.pdf>.

Campos, D. L., & Silva, S. C. B. da. (2009). *O conceito de currículo : um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares*. Amazonas. Revista: Igapó. Recuperado de <https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/download/30/31/85>.

Costa, L. M. & Batista, M. S. X. (2021). *O Currículo Na Perspectiva Da Educação Do Campo: Contraponto às políticas curriculares hegemônicas*. Revista Espaço do Currículo, 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed São Paulo: Atlas.

Gimonet, J. C (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kolling, E. J., Cerioli, P. R., Caldart, R. S. (2002). *Educação do campo: identidades e políticas públicas. Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. V. 2. Recuperado de <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>.

Mendes, F. et al (2023). Educação no campo: Desafios e Perspectivas. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 7, 468-484.

Pietrafesa, J. P. (2007). Escola Família Agrícola: um espaço de inovação educativa no meio rural. *Revista Linhas*, 7(2).

Sacristan, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300016>.

Saviani, D. (2016). A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In Basso, J. D., Santos Neto, J. L. dos., & Bezerra, M. C. dos S. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais*. São Carlos-SP.

Vieira, M. do S. T. C., Dos Santos, V. M. L., & Turco, S. H. N. (2023). Pedagogia da alternância: história e metodologia. *Revista Semiárido De Visu*, 11(1), p. 144-162.
Zamberlan, S. A. (1995). *Pedagogia da Alternância*. Vitória.

ⁱ Primeira autora do artigo.

ⁱⁱ Informações obtidas mediante as entrevistas no *lócus* de pesquisa.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 03/03/2025

Aprovado em: 03/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on March 03th, 2025

Accepted on October 03th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, E. S., Oliveira, K. A., & Ferreira, J. W. T. (2025). Raízes e Horizontes: Desafios e Potencialidades na Educação do Campo - Um Estudo na Escola Familiar Agrícola Rita Lore Wicklein. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19657.