



## Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium



### ARTICLES/ARTIGOS/ARTÍCULOS/ARTICLES

## Educação do campo e agroecologia: perspectivas a partir das escolas no/do campo no município de Goiás-GO

### Doutor Murilo Mendonça Oliveira de Souza

Professor do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Goiás e do Mestrado em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC). Pesquisador do Grupo Gwatá - Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo. Rua Santa Bárbara, 45, Bairro Santa Bárbara – Goiás/GO – CEP: 76.600-000. **E-mail:** murilosouza@hotmail.com

### Doutoranda Auristela Afonso da Costa

Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora do Grupo Gwatá - Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo. Rua Santa Bárbara, 17-B, Bairro Santa Bárbara – Goiás/GO – CEP: 76.600-000. **E-mail:** aurigeo16@hotmail.com

### RESUMO

#### ARTICLE HISTORY

**Received: 10 June 2012**

**Accepted: 28 August 2013**

#### PALAVRAS-CHAVE:

Educação do campo  
Agroecologia  
Meio Ambiente

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender as questões socioambientais regionais, especialmente relacionadas à agroecologia, a partir da percepção do ambiente vivenciado por alunos, professores e pessoas de comunidades rurais no contexto espacial das escolas no/do campo do município de Goiás, utilizando, para isto, técnicas metodológicas de Diagnóstico Rural Participativo (DRP), com destaque para o Desenho Temático, o Mapeamento Participativo e a Caminhada Transversal. O desenvolvimento das ações investigativas possibilitou um diálogo sobre a inserção da agroecologia no contexto pedagógico das escolas situadas no campo neste município. A partir deste diálogo participativo buscamos estabelecer uma reflexão ativa sobre a relação entre os preceitos agroecológicos e o processo educativo levado a cabo nas escolas no/do campo no município de Goiás. Esperamos com isto

contribuir com o necessário debate sobre a educação do campo e a agroecologia.

---

**KEY-WORDS:**

Rural Education  
Agroecology  
Environment

**ABSTRACT – AGROECOLOGY AND RURAL EDUCATION: PERSPECTIVES IN/FROM THE RURAL SCHOOLS IN THE CITY OF GOIÁS/GO.** The present paper intends to understand the regional environmental issues, especially related to Agroecology, from the students, teachers and community people perception of the environment in the spatial context of the Goiás County rural schools. We have used for this, methodological techniques of Participatory Rural Appraisal (PRA), with emphasis on the design theme, the Participatory Mapping and Thematic Drawing. The development of investigative actions enabled a dialogue on the integration of Agroecology in the pedagogical context of schools located in the field in this county. From this participatory dialogue we seek to establish an active reflection on the relationship between agroecological principles and the educational process carried out in rural schools in the city of Goiás. We expect to contribute to the necessary debate on rural education and Agroecology.

---

**RESÚMEN:**

Educación del campo  
Agroecología  
Medio Ambiente

**RESÚMEN –. Agroecología y la educación rural: perspectivas en las/de las escuelas rurales de la ciudad de Goiás-GO.** Este estudio tuvo como objetivo comprender los problemas ambientales de la región, especialmente relacionados con la agroecología, de la percepción del ambiente experimentado por los estudiantes, maestros y personas de las comunidades rurales en el contexto espacial de las escuelas / de campo en la ciudad de Goiás, con para ello, técnicas metodológicas de Diagnóstico Rural Participativo (DRP), con énfasis en el tema del diseño, la cartografía participativa y Paseo de la Cruz. El desarrollo de acciones de investigación permitió un diálogo sobre la integración de la agroecología en el contexto pedagógico de las escuelas ubicadas en el campo en este país. A partir de este diálogo participativo se busca establecer una reflexión activa sobre la relación entre los principios agroecológicos y el proceso educativo en los colegios en / del campo en la ciudad de Goiás, con la esperanza de que contribuyan al necesario debate sobre la educación rural y la agroecología.

---

## Introdução

A educação representou, historicamente, um instrumento de poder e dominação entre as sociedades das diferentes partes do mundo. Com a consolidação do modo capitalista de produção, este caráter foi intensificado e aprimorado. No mundo capitalista, o processo educativo assumiu a função de

preparar a força de trabalho necessária para fazer girar o moinho da acumulação. Acima de tudo, este contexto consolidou a educação como fator essencial para a exploração, por uma reduzida elite, da natureza e do próprio homem.

Os efeitos segregadores cumpridos pela educação foram consolidados no território brasileiro de forma bastante ampla. Consideramos, contudo, que o campo foi o espaço onde esta educação excludente, a *educação para o capital*, assumiu a tarefa de ensinar ao povo sua função no âmbito da sociedade capitalista (SOUZA, 2009). As populações do campo foram, neste sentido, expropriadas de sua base material e simbólica de vida. Quanto aos camponeses, estes foram alienados de seus conhecimentos socialmente construídos, estabelecidos em uma parceria equilibrada com o ambiente no qual se territorializaram.

A educação levada a cabo no campo, em momento algum procurou valorizar a proximidade camponesa com o ambiente ou os conhecimentos daí resultantes. Nessa conjuntura, a proposta educacional para as escolas situadas no campo seguiu moldes iguais aos das escolas urbanas, desde a mesma matriz curricular até a adoção do mesmo livro-texto. A concepção em questão negou as especificidades socioculturais dos camponeses e os conhecimentos socialmente construídos por eles, entendendo a natureza como recurso disponível para a exploração capitalista e não como um bem comum importante para a sobrevivência da humanidade.

Este processo educativo, fortemente influenciado pelos donos do Capital, sustenta um modelo capitalista de agricultura que direciona os parâmetros educacionais de acordo com suas necessidades. E é certo que, para o Capital, os produtores camponeses e seus conhecimentos tradicionais não são relevantes. A escola, portanto, não deve valorizar e considerar em seus currículos tais conhecimentos. O que tem ocorrido é um processo intenso de erosão dos conhecimentos das populações tradicionais do campo e, por consequência, a degradação progressiva da natureza.

Por outro lado, nas últimas décadas, tem sido construído um processo concreto de resistência camponesa. A luta pela terra promoveu, em várias partes do país, uma verdadeira transformação do espaço agrário. Foi modificada também, entre alguns grupos, a forma de se perceber o campo e de conceber a educação. A educação, especificamente, passou a ser repensada, possibilitando que os movimentos sociais construíssem, na esteira da luta pela terra, uma proposta de educação libertadora e emancipadora que, ao mesmo tempo, situa a natureza como parceira no processo de territorialização. As transformações na estrutura agrária foram dialeticamente acompanhadas por mudanças nas concepções gerais sobre educação e meio ambiente.

Nesse contexto, foi construído o conceito de *Educação do Campo*, ao mesmo tempo em que se consolidou a proposta *Agroecológica* de produção e vida. A proposta da educação *do campo* propõe o estabelecimento de um processo educativo que leve em consideração os conhecimentos camponeses e as condições sociopolíticas vivenciadas pela população do campo. Esta proposta prevê a valorização dos saberes camponeses, especialmente a partir de sua relação de proximidade com o ambiente natural. A educação *do campo*, entendemos, é o caminho para a construção de um campo socialmente mais justo e

ambientalmente equilibrado. A agroecologia, por sua vez, propõe uma mudança ampla na compreensão do campo e da agricultura, especificamente, buscando conectar os conhecimentos científicos com aqueles construídos socialmente pelas populações camponesas ao longo da história.

A proposta da Educação do Campo e a Agroecologia estão sendo construídas no âmbito da resistência dos movimentos sociais do campo e seus apoiadores, como algumas Organizações Não Governamentais (ONG's) e *guetos* universitários, enquanto o Estado caminha a reboque dos movimentos, com políticas públicas pontuais e fragmentadas. O que já foi transformado no contexto institucional, no que se refere à inserção de elementos da educação *do* campo e agroecologia, ocorreu como resultado da luta dos movimentos sociais. Neste sentido, nos questionamos sobre qual a profundidade das mudanças concretas no âmbito da educação nas escolas situadas no campo? Como a educação proposta para a escola no campo tem sido repensada a partir do conceito de educação *do* campo? A relação dos alunos das escolas no/do campo com a natureza, considerando que eles, em sua maioria, nasceram na luta pela terra, é diferente da recebida por aqueles alunos que estudam na cidade? Como a agroecologia tem sido inserida na educação escolar do campo? Como os conhecimentos da comunidade têm sido inseridos no currículo e no cotidiano escolar?

No sentido de refletir sobre tais questões, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender as questões socioambientais regionais, especialmente relacionadas à agroecologia, a partir da percepção do ambiente vivenciado por alunos, professores e pessoas da comunidade no contexto espacial das escolas no/do campo do município de Goiás. O texto está pautado pelo levantamento referencial concernente ao tema educação do campo e agroecologia, e por dados alcançados a partir das atividades de campo realizadas no âmbito do Projeto (CNPq/MDA-564604): Agroecologia e Educação do Campo: pesquisa, ação e reflexão, a partir das escolas do campo no município de Goiás-GO. Este projeto, desenvolvido entre 2011 e 2013, estabeleceu um processo de reflexão-ação-reflexão em quatro escolas do município de Goiás, tendo como parceiros entidades de apoio aos camponeses e movimentos sociais. Foram construídos conhecimentos, de forma partilhada, aproximando alunos e professores das escolas do campo e camponeses da comunidade do entorno de cada uma das escolas envolvidas.

A base metodológica inicial para execução do referido projeto e a partir da qual levantamos as informações aqui debatidas foi o Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Foram utilizados, destacadamente, os instrumentos metodológicos do Mapeamento Participativo e da Caminhada Transversal que permitiram estabelecer, para além da coleta de dados, um processo de reflexão sobre os problemas vivenciados cotidianamente.

O mapeamento participativo prioriza a reflexão territorial, estabelecida com o grupo/comunidade, que possa resultar no entendimento coletivo sobre a dinâmica social, política, econômica e ambiental da área ou região estudada.

O mapeamento participativo é um instrumento do DRP que possibilita, de forma muito rica, a configuração da dinâmica territorial estabelecida no recorte espacial

investigado. Com base na percepção dos indivíduos e no conhecimento historicamente construído, são estabelecidas representações cartográficas participativas, que não somente expressam as características físicas do ambiente, como também as dinâmicas socioculturais vivenciadas. (SOUZA; PESSÔA, 2009, p. 211).

A caminhada transversal, por sua vez, permite o conhecimento *in loco* da realidade socioambiental da região ou agroecossistema estudado/analísado. Com esta técnica é possível um diálogo de saberes, durante uma caminhada, sobre o ambiente natural e sua utilização pela população que com ele convive. Podem ser identificadas as plantas medicinais, animais e alimentos existentes na região, assim como os impactos ambientais causados pelo processo produtivo.

A técnica permite a aproximação entre os conhecimentos científicos do pesquisador e os conhecimentos histórico-geográficos da comunidade investigada. A técnica consiste em percorrer uma determinada propriedade ou assentamento, acompanhado de um grupo composto por pessoas da comunidade. A aplicação dessa técnica deve ser antecedida de um rápido planejamento, pelo qual será definido o percurso e as atividades a serem desenvolvidas durante a caminhada. (SOUZA; PESSÔA, 2009, p. 213).

É importante destacar que as atividades desenvolvidas pautaram-se pela valorização desse processo de reflexão, como primeiro resultado, com envolvimento da comunidade e de parceiros que têm contribuído com o fortalecimento do campesinato, da educação do campo e da agroecologia no município de Goiás/GO.

Inicialmente, apresentamos algumas reflexões teóricas em torno do debate sobre a educação do campo e a agroecologia como propostas de construção de um campo mais justo e, posteriormente, destacamos algumas questões resultantes da percepção de alunos, professores e camponeses sobre as relações que aproximam ou distanciam a educação e o ambiente. Esperamos, com isto, trazer informações e, principalmente, questões para o debate da educação do campo e da agroecologia, em especial nas escolas no/do campo do município de Goiás.

### **Da educação no campo à educação do campo**

A educação no campo, embora concebida a partir de outros conceitos, especialmente o de educação rural, tem sido discutida há algumas décadas, tanto no âmbito acadêmico como no estritamente político. Tal debate, contudo, ainda que tenha passado por momentos em que as reflexões foram altamente críticas, como a década de 1970, com as discussões desencadeadas por Paulo Freire, não resultou no fortalecimento e na valorização de uma educação que considerasse as características próprias do campo brasileiro, especialmente do *campo camponês*.

Estão refletidos aí os interesses político-econômicos burgueses, garantidos pelo Estado, que tem direcionado historicamente a educação no sentido de manter o *status quo* inalterado.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, políticos e econômicos, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional. (LEITE, 1999). Privilegiou-se um sistema de educação focado no atendimento às necessidades mais prementes do desenvolvimento capitalista, com marcada perspectiva “urbanizante”. A educação foi padronizada a partir dos parâmetros homogeneizantes estabelecidos pela lógica capitalista, que tem na organização do espaço urbano seu parâmetro essencial.

Assim como as escolas urbanas, também as escolas situadas no campo atenderam, em cada momento histórico, os interesses necessários para apoiar o processo de desenvolvimento desencadeado nos centros urbanos, ora incentivando uma educação direcionada a transformar os camponeses em produtores de alimentos para os operários das indústrias, ora formando-os como consumidores dos produtos do capitalismo, mas, via de regra, situando os camponeses como sujeitos de categoria secundária no âmbito do capitalismo.

A partir dos anos 1960, no âmbito da modernização conservadora no campo, a função da população camponesa passou a ser a de “desaparecer”. A concentração da posse da terra e a padronização das práticas agrícolas no contexto da Revolução Verde direcionaram massivamente a população do campo para os centros urbanos, visto que, na nova ordem, já não havia espaço para a agricultura camponesa. Nesse contexto, o ensino nas escolas localizadas no campo passou a atender, ainda mais intensamente, as necessidades do Capital, no que se refere às poucas vagas de emprego nos latifúndios modernizados ou ao engrossamento do exército de reserva nas cidades.

A modernização da agricultura tem intensificado, a cada dia, uma perspectiva urbanizante e desestruturante da educação no campo, que tem sido conformada, política e ideologicamente, aos moldes da educação urbana. Por outro lado, em termos de infraestrutura, as escolas no campo estão longe de se enquadrarem nos parâmetros das escolas situadas nas cidades, visto que são poucas as políticas públicas que atendem minimamente as necessidades específicas de tais escolas. E, por isso, as escolas rurais não têm conseguido formar trabalhadores nem para a cidade e nem para o cotidiano vivenciado no campo, como reflete Marlene Ribeiro:

Toda a política para a educação rural tem-se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. (RIBEIRO, 2000, p. 3).

As escolas rurais cumpriram a função de demarcar profundamente o *lugar* a ser ocupado pelo camponês na sociedade capitalista, seja no campo ou na cidade. Nesse sentido, as escolas situadas no campo, em momento algum na história, contaram com a infraestrutura mínima para dar base a um processo educacional

bem intencionado. Ainda hoje, escolas no campo funcionam em currais adaptados, galpões abandonados, além de raramente possuírem estruturas para práticas de esporte ou outras atividades culturais. O currículo adotado nas escolas rurais segue os mesmos parâmetros estabelecidos para as escolas situadas nas cidades. Não são valorizadas, no currículo escolar, as características específicas da cultura camponesa. O mesmo acontece com o calendário escolar, que não atende às demandas temporais inerentes à vida e ao cotidiano camponês.

Esta situação é resultado, especialmente, do modelo construído pelo avanço das relações capitalistas no campo brasileiro. Este processo definiu, basicamente, duas formas de relação com a terra. Uma hegemônica, o *agronegócio*, e outra supostamente em processo de extinção, o *campesinato*, historicamente preterido no estabelecimento dos rumos político, econômico e cultural dados ao país, como destacam as reflexões apresentadas pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA):

[...] existem dois modelos de desenvolvimento para o meio rural em disputa, com reflexos diretos no meio urbano. Um preconiza a agricultura camponesa, o outro aclama o agronegócio. Não se trata de modelos complementares, nem tão somente diferenciados. São modelos que nascem com interesses políticos distintos. Enquanto o agronegócio foi estimulado, apoiado, financiado, protegido e defendido, ao longo da história brasileira, a agricultura camponesa foi por diversas formas bloqueada, impedida, reprimida e inibida. (ANA, 2007, p. 262).

A educação, no âmbito do processo de modernização conservadora, seguiu, recorrentemente, as demandas definidas pelo agronegócio, ou seja, se restringiu a fornecer conhecimentos técnicos básicos e específicos, que pudessem formar tratoristas, vaqueiros, entre outros profissionais demandados pela agropecuária desenvolvida em larga escala. As necessidades e características camponesas no processo educacional, por sua vez, foram historicamente ignoradas. Isto resultou, entre outras questões, em um intenso processo de perda da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais acumulados pelas populações camponesas.

O projeto de desenvolvimento dominante do campo, que nasce com uma lógica de mercado, tirou das comunidades o controle dos processos intimamente relacionados às suas vidas. Desconsiderando seus saberes, levou ao abandono dos métodos tradicionais de cultivo que garantiam a grande diversidade e a proteção dos solos, rios, nascentes, vegetações e animais silvestres. Enfim, provocou o fim do respeito ao meio ambiente. Foram erodidos os recursos genéticos, ao desaparecerem cultivares e raças de animais adaptadas pelo trabalho camponês durante milhares de anos. Os camponeses e as camponesas perderam sua

autonomia, favorecendo interesses econômicos de poderosos grupos internacionais, além de serem levados a trazer prejuízos ao meio ambiente e risco a sua saúde e dos consumidores. (ANA, 2007, p. 263).

Nas últimas décadas, contudo, tem sido construído um movimento amplo de resistência camponesa que promoveu um processo relativo de democratização do acesso à terra e apresentou uma nova proposta de educação para o campo. A partir da luta pela terra nasceu um movimento de luta também pela educação libertadora e emancipadora para os trabalhadores e trabalhadoras camponesas. Esta proposta de educação *do* campo foi construída na esteira da luta pela terra e levada a cabo por milhares de camponeses e camponesas sem terra por todo país, desde meados da década de 1980.

A Educação *do* Campo, na forma como propomos pensá-la na atualidade, resulta de um contexto social e político da luta pela terra e da territorialização camponesa nos assentamentos rurais, tratando-se, portanto, de uma proposta em construção. As palavras de Roseli Caldart refletem muito bem os princípios a partir dos quais nasceu tal proposta:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2007, p. 2-3).

A Educação *do* Campo prevê, portanto, um processo amplo de transformação social, com o resgate/valorização dos conhecimentos socialmente construídos pelos agricultores camponeses em sua relação cotidiana com a terra e a natureza.



Esta proposta compreende, ao mesmo tempo, que para além da valorização dos conhecimentos camponeses, estes saberes sejam considerados no processo educacional e integrem os currículos não somente das Universidades como também da escola básica da cidade e do campo, como destaca Miguel Arroyo:

A grande luta hoje não é apenas pela escola, nem pelo saber socialmente construído, é a luta por recuperar os paradigmas, as formas de pensar, de ver e interpretar a realidade, que sempre foram marginalizadas e ignoradas, e que coincidem com as formas de ver a realidade, de interpretar o mundo, interpretar a terra, interpretar o campo, dos povos do campo e das cidades. Essas formas de pensar e os saberes que vocês [camponeses] acumularam nestes anos ainda não estão nas universidades, nem no ensino médio, nem fundamental. As escolas têm de legitimar todos os saberes e todas as formas de pensar. Têm de legitimar, também, sua cultura e o pensar popular. (ARROYO, 2005, não paginado).

Estas formas de pensar a que se refere Miguel Arroyo compõem uma gama infinita de conhecimentos historicamente construídos pelo campesinato. O camponês territorializado nas diferentes regiões do país aprendeu a conviver com o ambiente, a identificar os tipos de solos e suas características, a conhecer a vegetação e o que ela indica em cada momento e local. Aprendeu também a utilizar, de forma equilibrada, os bens naturais. Estes conhecimentos, no entanto, não têm sido valorizados no processo educativo das populações do campo. Esta valorização é o que a proposta da Educação *do* Campo vem procurando estabelecer.

Entendemos que os conhecimentos socioambientais das populações camponesas devem ser resgatados, valorizados e inseridos nos currículos das escolas situadas no campo. Estes conhecimentos provaram historicamente, sem afetar o ambiente, sua força e estabilidade na promoção da sobrevivência de grande quantidade de agricultores camponeses. No contexto amplo da proposta de Educação *do* Campo, pode ser situada também a Agroecologia, perspectiva produtiva e política que busca ressaltar os conhecimentos camponeses. Os alunos das escolas no/do campo no município de Goiás também têm herdado/conservado, em contraposição à educação alienadora do currículo escolar institucional, conhecimentos relacionados ao ambiente, que podem ser identificados na perspectiva agroecológica, que discutiremos a seguir.

### **Agroecologia: um processo educativo da/para a vida**

A proposta agroecológica está inserida em um processo amplo de mudança de percepção sobre a relação homem-natureza. No bojo de um grupo de projetos de agricultura alternativos, a agroecologia se consolidou como aquela que busca, ao mesmo tempo, construir práticas produtivas ambientalmente equilibradas e uma

sociedade justa no campo e na cidade. A agroecologia é, portanto, a contradição interna no mote da “agricultura moderna”, que tem esterilizado produtiva e culturalmente o campo que, por sua vez, se transformou em simples substrato para desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente destrutiva e socialmente excludente:

A Agroecologia sugere alternativas sustentáveis em substituição às práticas predadoras da agricultura capitalista e à violência com que a terra foi forçada a dar seus frutos. A Agroecologia, como reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta [...]. (LEFF, 2002, p. 37).

A agroecologia propõe alternativas à agricultura capitalista que, a despeito de ter permitido aumento na produtividade, também minaram a sua base. As técnicas, inovações, práticas e políticas que promoveram esta matriz produtiva degradaram os recursos naturais dos quais a agricultura e, portanto, a sociedade depende – o solo, reservas de água e a diversidade genética natural. (GLIESSMAN, 2000). No sentido de suplantar este modelo, propondo alternativas sustentáveis ao agronegócio, a proposta agroecológica busca resgatar práticas e saberes tradicionais dos agricultores camponeses e populações tradicionais, integrando-os aos conhecimentos cientificamente construídos no âmbito das diferentes ciências. A agroecologia busca, assim, mesclar os conhecimentos científicos e os saberes camponeses. Para isso, foi preciso romper com o preconceito cultural gerado no contexto de desenvolvimento da agricultura capitalista em relação às práticas culturais e produtivas das populações tradicionais, as quais eram consideradas arcaicas.

A transição para uma agricultura agroecológica pressupõe, em primeiro lugar, a valorização e a utilização dos conhecimentos camponeses. E a comprovação do paradigma agroecológico também deve ocorrer a partir do contexto concreto do território onde e para o qual é desenvolvido.

As práticas agroecológicas resultam culturalmente compatíveis com a racionalidade produtiva camponesa, pois se constroem sobre o conhecimento agrícola tradicional, combinando este conhecimento com elementos da ciência agrícola moderna. [...] Ao contrário dos paradigmas científicos que são contrastados e provados em espaços restritos de experimentação científica, a Agroecologia se prova nos campos de produção agrícola. Seus saberes não se validam ou refutam no laboratório científico, porém nas práticas de cultivo de indígenas, camponeses agricultores. Por isso, a Agroecologia desafia o conhecimento, mas este se aplica e

se testa no terreno dos saberes individuais e coletivos.  
(LEFF, 2002, p. 39 e 41).

A proposta agroecológica, no entanto, somente nos últimos anos passou a ser aceita e inserida no processo educativo institucionalizado. No Brasil, especificamente, apenas nos últimos anos os primeiros estudantes de agroecologia, em nível técnico e universitário superior, vêm sendo formados. Os Cursos Técnicos e Superiores de Agroecologia, assim como a proposta da Educação do Campo, resultam da luta e reflexão de movimentos sociais. Além de incipientes, as políticas que promovem a agroecologia institucionalmente, ainda não alcançaram a educação de forma ampla. Especialmente a educação básica, desenvolvida nas escolas no campo, tem se furtado ao debate necessário sobre a agroecologia. Nem os livros didáticos nem as práticas pedagógicas docentes têm valorizado a agroecologia no processo de formação das escolas situadas no campo.

Para além da inserção da agroecologia nos currículos escolares, destacamos também a não valorização do contexto social, político, social e ambiental no qual os alunos das escolas no campo vivem e convivem. As contradições inerentes ao campo brasileiro não têm sido tratadas nos conteúdos das escolas. Da mesma forma, os conhecimentos dos alunos do campo, nascidos de sua relação mais próxima e equilibrada com o ambiente, não são considerados na educação escolar. Estes conhecimentos são a essência da agroecologia e sua valorização poderia contribuir com uma educação mais conectada com a realidade do povo do campo e, portanto, com a construção de uma escola libertária.

As diversas comunidades camponesas acumulam um imenso cabedal de conhecimentos sobre o clima, o solo, as matas, os rios, as nascentes, os momentos de plantar e colher, as plantas medicinais, dentre vários outros. A sabedoria camponesa deve estar imersa profundamente no processo educacional das escolas do campo. A partir desta compreensão, as reflexões apresentadas a seguir buscam discutir e apresentar, a partir de práticas participativas de educação desenvolvidas em escolas rurais no município de Goiás, as percepções e saberes de alunos camponeses, especialmente em sua conexão com o ambiente.

## **Reflexões participantes sobre educação do campo e agroecologia**

### *O campo e as escolas do campo no município de Goiás/GO*

O município de Goiás/GO, território em que estão sendo desenvolvidas as atividades investigativas/extensionistas, que serão adiante discutidas, passou por um processo de reestruturação socioespacial que também ocorreu em outras partes do território brasileiro, em decorrência da Revolução Verde e da implantação de seu pacote tecnológico. Esse município, porém, apresentou uma especificidade diante do processo entendido como modernização do campo brasileiro, visto que as transformações aí ocorridas foram oriundas, sobretudo, da produção pecuária. Isso ocorreu porque o relevo dissecado e os solos rasos ofereceram certa limitação à expansão da agricultura em larga escala. A estrutura

agrária teve, portanto, como base, os grandes latifúndios com criação de gado de corte, resultando em prejuízos ambientais, sociais e culturais no município.

A partir de meados dos anos 1980, contudo, esta estrutura agrária concentrada foi gradativamente subvertida, mediante a luta de centenas de camponeses pela terra, resultando até o momento, na criação de 22 assentamentos e a fixação de 647 famílias camponesas na terra. A luta pela terra e a reestruturação agrária promoveu, também, a construção de uma nova perspectiva educacional no campo, com a criação e/ou fortalecimento das escolas rurais no município. Entre estas se destacam as escolas municipais Holanda (P.A. Holanda), Olímpya Angélica de Lima (P.A. São Carlos), Terezinha de Jesus Rocha (Distrito Buenolândia) e Vale do Amanhecer (Distrito Calcilândia), todas elas parceiras no Projeto Agroecologia e Educação do Campo, cujos resultados originaram as reflexões apresentadas nesse texto. Juntas, estas escolas congregam mais de 500 alunos de diferentes anos do ensino básico.

O fortalecimento das escolas situadas no campo permitiu a abertura de uma nova perspectiva de debate sobre o espaço agrário no município e região, sob a qual é possível visualizar a construção de um campo mais conectado com a realidade camponesa. Por outro lado, embora as escolas criadas tenham atendido a demanda apresentada pelo surgimento dos assentamentos rurais, não houve preocupação institucional em prover estes espaços de infraestrutura adequada para um ensino de qualidade. Tampouco se tem buscado a organização de parâmetros educacionais adequados à realidade concreta vivenciada pela população camponesa.

O sistema educacional vigente é precário, tanto em termos de infraestrutura como pedagógico. Entre os aspectos que desvelam essa precarização, podemos citar: as péssimas condições de conservação dos ônibus que transportam os alunos e professores; a não conservação das estradas; a ausência de bibliotecas, laboratórios e internet; salas de aula pouco ventiladas e, em alguns casos, improvisadas nas estruturas de currais para o gado ou em varandas construídas para outras finalidades; mobiliários inadequados; professores com vínculo provisório (não concursados); recursos pedagógicos inexistentes, entre outros. (fotos 01, 02, 03 e 04).



**Foto 01** – Curral adaptado para abrigar sala de aula, Escola Municipal Holanda, Goiás/GO, 2011. **Autor:** SANT'ANNA, T. (2011).



**Foto 02** – Crianças estudando em galpão adaptado, Escola Municipal Vale do Amanhecer, Goiás/GO, 2012. **Autora:** COSTA, A. A. (2012).



**Foto 03** – Carteiras escolares quebradas e inapropriadas, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, Goiás/GO, 2012. **Autora:** COSTA, A. A. (2012).



**Foto 04** – Crianças na aula de educação física em local inapropriado, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, Goiás/GO, 2012. **Autora:** COSTA, A. A. (2012).

As escolas do campo no município, como é possível observar nas imagens, não atendem às necessidades básicas para um ensino de qualidade. Nenhuma das quatro escolas possui infraestrutura adequada para prática de esporte ou atividades culturais (foto 04), persistem em duas das escolas inseridas no projeto salas de aula improvisadas, como currais e galpões (fotos 01 e 02), não existem salas de informática ou internet disponível. Estes são alguns dos problemas, para além da não valorização das características intrínsecas da cultura camponesa, que dificultam a concretização de um processo educativo de qualidade. Isto indica, entre outras questões, um contexto político de desvalorização do campesinato como sujeito social importante no processo de desenvolvimento do campo brasileiro. É necessário garantir que estas escolas sejam estruturadas com equipamentos que permitam a inserção dos alunos *do campo no campo*, valorizando-os como sujeitos camponeses.

A nova conjuntura agrária do município de Goiás, fruto da luta dos camponeses pela terra, tem incentivado paulatinamente a busca por práticas que respeitem o ambiente e valorizem o modo de vida do camponês. Assim, um número gradativo de camponeses do município tem buscado conhecer e colocar em prática os saberes relacionados à agroecologia. A base principal de formação desses camponeses tem sido os cursos promovidos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Diocese de Goiás/GO, que, em linhas gerais, buscam discutir os princípios básicos da agroecologia e possibilitar aos camponeses o resgate e/ou a experimentação de práticas que respeitem o ambiente e o modo de vida camponês. Esses conhecimentos não tem sido, contudo, valorizados no processo educativo das escolas do campo.

O projeto que resultou no presente artigo buscou promover uma reflexão científica e um processo de formação participativa dos sujeitos que integram a proposta, com foco na agroecologia e educação do campo. Entre outros aspectos, buscamos identificar a concepção de educação desenvolvida nas escolas parceiras, assim como também averiguar se as bases agroecológicas estão sendo discutidas

com os alunos das escolas situadas no campo e refletir como podemos contribuir para valorizar e/ou despertar nesses alunos a conscientização sobre o cuidado com o ambiente e a valorização do modo de vida camponês. As reflexões aqui apresentadas são resultantes deste processo amplo de inserção investigativa e extensionista nas escolas do campo no município de Goiás.

#### *Agroecologia e educação nas escolas do campo no município de Goiás/GO*

O diálogo nas atividades participativas nas escolas do campo no município de Goiás nos permitiu contextualizar o cotidiano vivenciado pelos alunos e refletir, a partir delas, sobre a realidade pedagógica praticada. A percepção dos alunos camponeses, no sentido de se pensar a inserção da agroecologia nos currículos escolares, é essencial. Da mesma forma, é imprescindível a vivência dos pais de alunos e outras pessoas do entorno das escolas. Por isso, além dos alunos e professores, sempre estiveram presentes nestas dinâmicas metodológicas os sujeitos camponeses da comunidade.

Na atividade realizada a partir dos desenhos temáticos, no início do desenvolvimento do projeto, procuramos identificar elementos que nos possibilitassem responder, pelo menos, dois questionamentos: Como os alunos visualizam o território em que vivem? Como entendem a atividade agropecuária praticada por seus pais ou os trabalhos realizados por eles? As representações (Figuras 01 e 02), feitas por alunos da Escola Municipal Holanda, as quais tiveram como tema “o campo e a escola”, revelaram uma percepção de profunda transformação da natureza.

Nas figuras 01 e 02 é possível identificar a percepção dos alunos de que o ambiente está sendo intensamente modificado. Na figura 02, especificamente, podemos perceber que há também o entendimento de que estão em processo atividades de produção modernas, mecanizadas, como resultado do desmatamento. A construção da ideia de que o campo deve ser modernizado, estabelecida desde meados dos anos 1960 com a Revolução Verde e consolidada nos anos 1990 com o advento do Agronegócio, está ainda fortemente cimentada na percepção geral da sociedade da cidade e do campo. Esses elementos devem ser refletidos criticamente com os alunos, desde que são estes os problemas vivenciados cotidianamente por eles. Esta perspectiva de observação da natureza e de sua transformação é essencial para a discussão agroecológica. Os desenhos podem ser, neste sentido, uma excelente atividade para a inserção deste debate no ensino das escolas do campo.

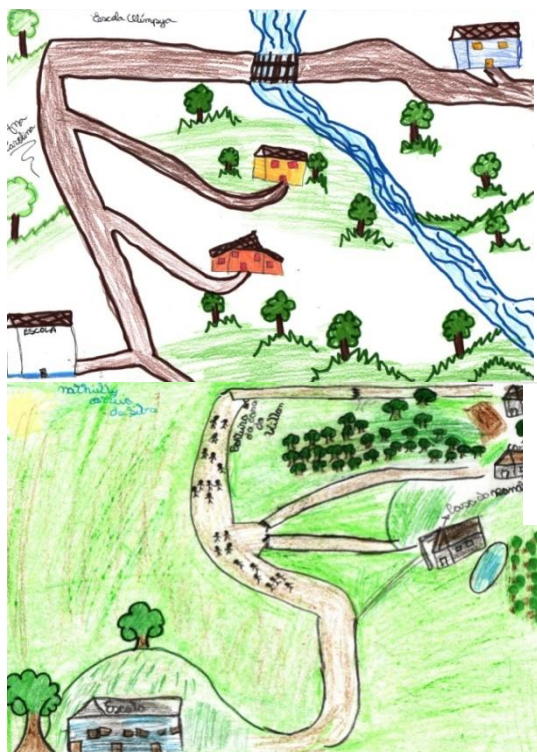




**Figura 01** – Representação do Campo por aluno do ensino fundamental. Escola Municipal Holanda, 2011. **Autor:** Renato

**Figura 02** – Representação do Campo por aluno do ensino fundamental. Escola Municipal Holanda, 2011. **Autor:** Lucas

Os alunos da Escola Olimpya Angélica de Lima, quando estimulados a desenhar a partir da temática “Escola do Campo”, a representaram inserida em um contexto onde são valorizados os aspectos ambientais (Figuras 03 e 04). Isto demonstra, a princípio, que os alunos guardam uma percepção que valoriza a natureza e visualiza a escola como espaço agradável por estar inserida no campo, com representação de rios, lagos, entre outros elementos. Esta questão nos permite compreender, a partir das representações construídas, que há uma identificação com o espaço de vivência e o conhecimento sobre tal espaço. Também estes conhecimentos podem e devem ser utilizados no processo de formação em agroecologia nas escolas do campo.



**Figura 03** – Representação da Escola no Campo por aluno do ensino fundamental. Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011. **Autora:** Ana Carolina

**Figura 04** – Representação da Escola no Campo por aluno do ensino fundamental. Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011. **Autora:** Nathielly

Identificamos também, a partir das informações levantadas/discutidas durante aplicação da técnica de Mapeamento Participativo (Fotos 05 e 06), que os alunos das escolas no/do campo apresentam um perfil de “alunos trabalhadores”, visto que participam diariamente nas atividades produtivas da família. Alguns, contudo, trabalham em outras atividades. Os alunos da Escola Municipal Vale do Amanhecer trabalham em fazendas e no carregamento de Cal, em grandes empresas de extração de calcário, localizadas no entorno da escola. Nas demais escolas pesquisadas, inseridas em áreas de assentamentos rurais, os alunos relataram que trabalham na ordenha manual e diária de leite, no plantio, na roça, etc.. Estas atividades não são uma exceção nas comunidades camponesas e são realizadas, geralmente, a partir de poucos recursos tecnológicos e com o emprego de força física. É necessário que haja investimento concreto de políticas públicas para que o trabalho no campo seja facilitado, possibilitando aí a permanência dos jovens. Os alunos da Escola Municipal Holanda, por exemplo, disseram que, se houvesse na propriedade dos pais condições de ganhar dinheiro, sem que fosse “puxando enxada”, eles não mudariam para a cidade.





**Foto 05** – Aplicação de técnica de Mapeamento Participativo, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011. **Autor:** SANT'ANNA, T. (2011).



**Foto 06** – Mapa produzido durante técnica de Mapeamento Participativo, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, 2011. **Autor:** SANT'ANNA, T. (2011).

Neste contexto, é fato que tem havido uma redução gradual de alunos, especialmente na Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima que, segundo a diretora (Informação Verbal, maio de 2011), começou a funcionar com 256 alunos e, hoje, conta com apenas 78 alunos. Essa redução também é resultado dos problemas enfrentados pelas escolas do campo. Com as condições precárias das estradas, os alunos levam muito tempo no deslocamento, chegando à escola, cansados e com fome, o que se reflete no baixo aprendizado. Além disso, embora haja o esforço de alguns professores em discutir a realidade camponesa, a matriz curricular e o livro didático não têm refletido a realidade camponesa e as contradições encerradas no campo, situando a cidade como espaço mais confortável, por natureza, e o campo como atrasado. Não há um debate que permita um processo libertador de educação, no qual os alunos sejam estimulados e refletir criticamente sobre a sua história.

Em todas as escolas, ficou evidente o desconhecimento dos alunos a respeito do histórico de ocupação da região e da estruturação do espaço agrário. Essas informações foram fornecidas basicamente por assentados que participaram do processo de luta pela terra. Um agricultor assentado no Projeto de Assentamento Holanda relatou, durante aplicação da técnica de Caminhada Transversal com os alunos e professores da Escola Municipal Holanda, um pouco da história da área onde está o assentamento.

*Eu vô falá mais ou menos o que era essa fazenda antes de ser assentamento e o que ela é hoje sendo assentamento. Essa fazenda antes dela ser assentamento tinha dois peão que morava nela, só. Ela era 220 e poucos alqueires. Existia nessa fazenda 284 cabeça de gado, na época. Hoje ela tem 31 família aqui e hoje ela tem aproximadamente 900 cabeça de gado. E antes produzia aqui dentro do assentamento muito pouco [...] Agora varia, faixa de mil e oitocentos a dois mil litros de leite por dia. E essas família basicamente todas tira seu sustento aqui de dentro.*

Esse desconhecimento dos alunos, sobretudo no que diz respeito ao histórico de luta pela terra com a criação dos assentamentos revela que, caso não seja feito um registro sobre o assunto, aos poucos, essas informações se perderão. Por isso, a aproximação com os conhecimentos da comunidade, como no exemplo acima, são essenciais para consolidar uma educação libertadora e uma pedagogia histórica.

Ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. [...] Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. (CALDART, 2008, p. 103-104).

É importante ainda lembrar que das quatro escolas pesquisadas, apenas a Escola Municipal Vale do Amanhecer não se localiza dentro ou no entorno de assentamento rural, o que torna mais preocupante essa falha na formação dos alunos. A inserção da história dos assentamentos, assim como do contexto atual da questão agrária regional, no currículo escolar e na prática docente das escolas do campo pode fortalecer nos alunos camponeses o sentido de classe social e pertença, possibilitando uma leitura mais crítica sobre o campo e o apoio a ações de transformação desta realidade.

Embora o conhecimento sobre a história da luta pela terra seja reduzida entre os alunos, as atividades metodológicas desenvolvidas permitiram que estes sujeitos revelassem um bom conhecimento sobre o espaço de vivência, especialmente sobre as questões sociais e ambientais locais. Essa formação, sobretudo no que diz respeito aos alunos, possivelmente foi adquirida no cotidiano familiar. Durante realização de Caminhada Transversal na Escola Municipal Holanda, por exemplo, os alunos relataram que a principal forma de uso do solo na região são as pastagens cultivadas. Essa predominância da forma de uso do solo se deve ao fato de que a principal atividade à qual se dedicam os assentados - no caso dos Projetos de Assentamento Holanda, São Carlos e Mata do Baú - e os pequenos agricultores - no caso dos arredores de Calcilândia - é a pecuária leiteira.

A atual configuração pode ser entendida como uma herança da reestruturação socioespacial ocorrida no município, durante o período da modernização do campo brasileiro que, nesse território, ocorreu a partir da pecuária. Assim, ao analisar o histórico das áreas de assentamentos rurais temos que considerar que os mesmos foram antigos latifúndios pecuaristas e que advém, desse período, alguns traços socioeconômicos, mas também problemas ambientais, especialmente relativos ao solo, vegetação e recursos hídricos. Na fala de um

agricultor assentado, sobre as famílias assentadas no Projeto de Assentamento Holanda, durante Caminhada Transversal, transpareceu a contradição entre o desenvolvimento do processo produtivo e a preservação ambiental.

*E essas família basicamente todas tira seu sustento aqui de dentro. É lógico que nessa coisa que vocês tão falando é importante porque nós tamo trabalhando pra tirar o nosso sustento sem ofender o meio ambiente porque esse é um objetivo nosso. Hoje pra você faze um pasto você tem que pensar duas vezes antes de faze uma derrubada, antes disso você tem que pensar nas nascentes, você tem que pensa em muitas coisas. (Informação Verbal, Sr. Divino, P.A. Holanda, Goiás/GO, maio de 2012).*

Ainda sobre as atividades produtivas a que se dedicam os assentados, além do leite, há outras atividades que são desenvolvidas para garantir o sustento das famílias. No P.A. São Carlos, assentamento onde está localizada a Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, as técnicas de DRP e os depoimentos dos alunos possibilitaram identificar uma produção bem variada. Nas três parcelas visitadas a partir da Caminhada Transversal, observamos que: a primeira se dedica à agricultura de autoconsumo; a segunda, à criação de frangos e também a um pequeno comércio próximo à escola, cuja clientela é a vizinhança; a terceira produz mel, que é vendido às margens da rodovia ou na cidade de Goiás.

Na construção dos mapas participativos, levantamos também atividades como a produção de pimenta, vendida para as fábricas de tempero como a Arisco em Goiânia/GO ou para intermediários de Nerópolis/GO e Imperatriz/MA, e plantações para o consumo como milho, mandioca, banana, arroz, abóbora, feijão, hortaliças em geral etc.. Identificamos, ainda, que as mães criam frangos, bordam, fazem crochê e vendem esses produtos para ajudar nas despesas da casa. Uma moradora ensina a fazer flores para sandálias, essa atividade desenvolvida no sistema de cooperativa, em parceria com a Igreja de Cristo. As pessoas que participam do projeto recebem pelo trabalho desenvolvido. Outro morador cultiva hortaliças para vender na feira da cidade de Goiás e, inclusive, faz doações de alimentos para a merenda da escola. Essa variedade produtiva é característica inerente à agricultura camponesa. Esses dados são, portanto, altamente valiosos e devem ser utilizados no processo educativo.

Nos arredores do Distrito de Calcilândia, onde está localizada a Escola Municipal Vale do Amanhecer, as atividades são um pouco diferenciadas daquelas que são realizadas nos assentamentos, exceto a produção do leite, que ainda configura como principal atividade. A extração de calcário e a produção de eucalipto, milho e soja também são fortes no cenário produtivo do distrito, sendo que alguns desses cultivos utilizam de técnicas modernas como os pivôs de irrigação. Entre os alunos houve também o relato do pai de um aluno que se dedica ao plantio de hortaliças para vender em Itaberaí, visto que o distrito é muito próximo à sede desse outro município.

O tipo de atividade não é suficiente para compreender a matriz produtiva, embora forneça alguns indícios. Assim, para identificarmos a persistência ou não de práticas agroecológicas tradicionais, procuramos levantar informações sobre a relação das pessoas com o ambiente em que vivem os alunos, investigando se produzem para o sustento da família, se utilizam ou não produtos químicos, entre outras questões.

Em relação ao manejo do solo, identificamos, a partir da conversa com os alunos das quatro escolas, que as pastagens são plantadas com a utilização de tratores, mas a manutenção é feita a partir de roçados com foice. Em relação ao plantio agrícola, nos assentamentos, a “capina” é manual, com enxadas; nos arredores de Calcilândia também identificamos essa prática entre os pais dos alunos. Todavia é preciso lembrar que a agricultura tecnificada está muito presente nesse espaço, e seria necessária uma investigação mais aprofundada para saber como o solo é manejado. No Assentamento São Carlos, foi registrado que os assentados que são acompanhados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) fazem o combate das pragas com venenos inseticidas, o que pode contaminar o ambiente e gerar riscos de intoxicação.

Além do manejo do solo, os integrantes das escolas parceiras e pessoas da comunidade possuem noções básicas sobre as questões ambientais, conhecem alguns exemplares da flora e fauna do Cerrado e reconhecem a necessidade de preservar o ambiente em que vivem. Na E. M. Vale do Amanhecer e na E. M. Terezinha de Jesus, os alunos apontaram que a destruição do Cerrado ocorreu para o plantio de pastagem, revelando uma leitura do processo de apropriação e transformação do espaço. Na E. M. Olímpya Angélica de Lima, um dos camponeses presentes ressaltou que não há mais prática das queimadas na região e que todos têm consciência dos riscos e prejuízos que as mesmas causam. Enfatizou que quando é necessário recorrer a essa forma de manejo da pastagem, é feito um controle com a ajuda dos vizinhos. Esse posicionamento dos camponeses de não fazer queimadas ou usar o fogo controlado revela uma relação de respeito ao ambiente e, mais, uma relação que demonstra limites na apropriação do espaço e que é possível produzir sem destruir.

A necessidade de preservação das matas ciliares foi outro aspecto levantado pelos alunos, através do Mapeamento Participativo, na E.M. Olímpya Angélica de Lima. Eles disseram que muitos córregos pequenos secavam na época da seca e que, para ter água para o gado, era necessário construir represas. Também ressaltaram que sempre ficavam sem água no período seco, mas depois que a vegetação cresceu nas margens dos rios, isso não mais ocorreu. Os alunos dessa escola observaram também que há muitas erosões na beira das estradas e que são os moradores que fazem a manutenção das estradas, cobrindo os sulcos formados pela água da chuva. Esse fato revela, por um lado, a necessidade de práticas conservacionistas e de manejo no solo e, por outro, a ausência do poder público na manutenção das estradas vicinais.

Na E. M. Holanda, através da Caminhada Transversal, observamos a ocorrência de erosões (em sulcos) que ocorriam às margens das estradas e que carreavam sedimentos para um curso d' água. Nesse momento, construímos um diálogo com os alunos e aproveitamos para averiguar que informações eles tinham sobre manejo e conservação do solo. Percebemos que os alunos possuíam

noções sobre os processos erosivos, mas pouco sabiam sobre a conservação e o manejo do solo. Aproveitamos também, na esteira desse assunto, para dialogar sobre a importância das matas ciliares e conservação das nascentes.

Nas quatro escolas, os alunos conhecem muitas espécies arbóreas do Cerrado. Entre as mais citadas estão pequi (*Cariocar brasiliense* Camb.) e a aroeira (*Myracrodruon urundeuva* Fr. All.) e outras espécies que fornecem frutos comestíveis, dentre as quais a cagaita (*Eugenia dysenterica* DC.), o murici (*Byrsonima crassifolia* (L.) Rich.) e o cajuzinho (*Anacardium humile* A. St.Hil.). Esses frutos são utilizados cotidianamente pelos alunos das escolas. Tanto o conhecimento sobre as frutas do Cerrado como sua utilização foi revelado na fala de alunos da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, durante Caminhada Transversal.

*Essa árvore é a árvore que dá o araticum. Essas fruta aqui tão seca, mais tem algumas que já caiu no chão e escurrachou. As madura pode comer.* (Informação Verbal, Aluno Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, Goiás/GO, maio de 2012).

As conversas com os alunos revelaram que esses frutos fazem parte da alimentação da família, todavia percebemos que outros hábitos alimentares menos saudáveis também fazem parte do cotidiano dos mesmos. Isso ficou evidente entre os alunos da E. M. Holanda, que admitiram gostar mais de um refrigerante de determinada marca do que de refresco à base de frutos do Cerrado.

*Esse suco de murici pode até se bom, mais eu gosto mesmo é de coca-cola* (Informação Verbal, Aluno Escola Municipal Holanda, Goiás/GO, maio de 2012).

Além do aproveitamento dos frutos do Cerrado para alimentação, na E. M. Holanda, uma das participantes, Sra. Suely, que é funcionária da escola, demonstrou ter um grande conhecimento sobre as plantas medicinais do Cerrado, iniciando uma discussão sobre o assunto. Ela destacou a importância cultural da manutenção das práticas de saúde, a partir das plantas medicinais desse bioma, além de dialogar com os alunos sobre várias plantas que podem ser utilizadas como medicamentos.

*Essa planta é o chá de frade. É uma planta muito indicada pra infecção. Ferve a água, ferve ela na água e toma o chazinho. Muito bom pra infecção.* (Informação Verbal, Sra. Suely, P.A. Holanda, Goiás/GO, maio de 2012).

Entre os alunos da Escola Municipal Vale do Amanhecer, as plantas medicinais utilizadas pela família, que foram mais citadas são o hortelã-verde (*Mentha*

*spicata*) e o boldo-brasileiro (*Plectranthus barbatus Andrews*)<sup>1</sup>. O conhecimento sobre as plantas medicinais é importante alternativa para a família dos alunos participantes do projeto, especialmente porque o atendimento médico não ocorre com frequência nos assentamentos.

Nas escolas do campo também constatamos que os alunos conhecem um pouco da fauna do Cerrado. A maioria citada foi o lobo-guará (*Chrysocyon brachyurus*), cachorro-do-mato-vinagre (*Speothos venaticus*) e pássaros variados. Todavia, a retirada da vegetação natural, em função, sobretudo das pastagens, tem dado origem a alguns desequilíbrios ambientais, conforme pudemos comprovar no P.A. Holanda. Nesse assentamento, os camponeses que participaram da Caminhada Transversal, nos relataram que algumas espécies, especialmente as manadas de catitu (*Tayassu tajacu*), têm atacado as plantações e causado prejuízo na produção. Como as roças ocupam pequenas áreas, essa ação dos animais compromete a produção de alimentos para a subsistência da família.

Por fim, as informações originadas da aplicação das técnicas metodológicas nos possibilitaram fazer algumas leituras sobre o espaço de vivência dos alunos das escolas do campo no município. Há, de forma geral, uma percepção apurada sobre a natureza e sobre o campo. O processo de trabalho no campo, as agressões ao ambiente etc., são, objetivamente, compreendidos pelos alunos. Permanece, contudo, uma supervalorização da cidade, sobretudo como espaço para melhores oportunidades de trabalho. É imprescindível que o campo camponês seja valorizado como espaço elemento central no processo de ensino das escolas do campo, como ressaltou um professor da Escola Família Agrícola de Goiás.

*Acho que a educação do campo devia resgatar essa qualidade e excelência da vida e ajudar o jovem do campo a perceber que ele tem uma contribuição que é única, pra transformação da sociedade, da realidade e do mundo. Sem ele a humanidade tá perdida [...] você vê as grandes cidades [...] nas periferias de Goiânia [...] em pouco tempo você vê tudo arborizado, planta, manga, mangueiras, bananeiras [...] o pessoal tem uma relação com o campo que tá na alma. Mas uma alma machucada, desprezada, ferida e eu acho que a educação deve sarar, deve sanar esta ferida, costurar esses elementos todos e sarar, a ferida do desprezo que o agricultor, o camponês receberam. (Informação Verbal, Padre Celso, Escola Família Agrícola de Goiás, Goiás/GO, 2012)*

Entendemos, portanto, que somente a partir de uma educação que valorize o campo como espaço de produção e vida, que valorize o camponês como produtor de conhecimentos essenciais para a sobrevivência humana poderemos pensar uma sociedade mais justa. A educação deve exercer função destacada neste

---

<sup>1</sup> A nomenclatura utilizada pelos camponeses para identificar estas duas ervas medicinais, foi respectivamente hortelã e boldo, sem a especificação dos nomes complementares, que caracterizam as diferentes variedades.

processo, valorizando os conhecimentos dos alunos e da comunidade camponesa na construção do currículo escolar, aproximando a escola do cotidiano concreto das famílias camponesas.

### Considerações finais

Considerando um processo inicial de construção do paradigma da Educação do Campo, entendemos que é possível valorizar e resgatar os conhecimentos tradicionais camponeses, aproximando os alunos do campo de seu cotidiano e valorizando a agroecologia nos currículos escolares. Os conhecimentos sobre o espaço em que vivem podem fornecer elementos para a construção do currículo específico das escolas do campo, fortalecendo a função da escola, como libertadora e formadora de seres humanos conectados criticamente com sua realidade. Isto certamente possibilitará a construção de territórios socialmente mais justos e ambientalmente equilibrados. A agroecologia é um elemento presente no cotidiano dos alunos das escolas no/do campo, mas precisa ser efetivamente inserida no ensino. Isto deve ser feito, entendemos, a partir de um processo contínuo de aproximação da escola com as comunidades onde estão imersas. Os pais dos alunos e os camponeses de forma geral devem participar de forma efetiva no ensino das escolas do campo. Este é um caminho que devemos construir participativa e cotidianamente.

### Referências

- ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis, novas identidades. **Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia**. Junho de 2007. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Constru%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Conhecimento\\_Agroecol%C3%B3gico.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Constru%C3%A7%C3%A3o_do_Conhecimento_Agroecol%C3%B3gico.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- ARROYO, M. **Que educação básica para os povos do campo?** 2005. Disponível em: <[www.nre.seed.pr.gov.br/.../Que\\_educacao\\_basica\\_para\\_os\\_povos\\_do\\_campo.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/.../Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2012.
- CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. 2007. Disponível em: <[www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_03.html](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html)>. Acesso em: 09 jun. 2012.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- FERREIRA, I. M.. **Bioma Cerrado: um estudo das paisagens do Cerrado**. [200-?]. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/paisagens.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, n. 1, Porto Alegre, p. 36-51, jan./mar. 2002.
- LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RIBEIRO, M. **Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. Disponível em: <[www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf](http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf)>. Acesso em: 09 jun. 2012.
- SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 8, p. 64-75, jan./dez. 2009.
- SOUZA, M. M. O.; PESSÔA, V. L. S. (2009) Diagnóstico Rural Participativo (DRP): um instrumento metodológico em geografia. In: RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009. p. 199-220.