



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRÍCOLA

ÉRICA DA COSTA

**CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO: IDENTIDADES DE  
UMA ESCOLA DO CAMPO**

SEROPÉDICA  
2026





ÉRICA DA COSTA

CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO: IDENTIDADES DE UMA  
ESCOLA DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação Agrícola.

Orientador(a): Dra. Liz Denize Carvalho Paiva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C838c COSTA, ÉRICA DA , 1990-  
CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO:  
IDENTIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO / ÉRICA DA COSTA.  
- Seropédica, 2026.  
125 f.: il.

Orientadora: Liz Denize Carvalho Paiva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola, 2026.

1. Escola do Campo. 2. Educação do Campo. 3.  
Agricultura Familiar. 4. MST. 5. Baixada Fluminense.  
I. Paiva, Liz Denize Carvalho , 1969-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa  
de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

**“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**ÉRICA DA COSTA**

**CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO: IDENTIDADES DE UMA**  
**ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Dissertação aprovada em 30 de maio de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

***(Assinado digitalmente em 29/05/2026 17:38)***

**LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA**  
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - TITULAR  
CoordCGPed (12.28.01.00.00.00.00.67)  
Matricula: ###329#4

***(Assinado digitalmente em 30/05/2026 21:53)***

**RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.00.22)  
Matricula: ###265#6

***(Assinado digitalmente em 01/06/2026 08:27)***

**ERICA DA COSTA**  
DISCENTE  
Matricula: 2024#####7

***(Assinado digitalmente em 31/05/2026 22:17)***

**ROSILDA NASCIMENTO BENÁCCHIO**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.257-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **2131**, ano: **2026**, tipo: **ATA**, data de emissão: **29/05/2026** e o código de verificação: **bb3ef825cc**

*A escola do campo deve ser do tamanho daqueles que nela habitam (Miguel Arroyo)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus e Pai, por ser o alicerce da minha existência, balizando meus dias com serenidade e força nos momentos de incerteza, e por me permitir chegar no final deste ciclo com fé e propósitos renovados.

À minha amada mãe que mesmo em meio aos desafios de uma mãe solo, com mínimas condições financeiras plantou em mim os princípios e valores que norteiam a minha conduta e, acima de tudo, por demonstrar através do exemplo e sacrifício que a fé e a educação são os bens mais preciosos que poderia me deixar.

À minha querida vovó Irene (in memoriam) com eterna gratidão e saudade. Lembro-me com carinho de suas mãos conduzindo as minhas rumo à escola em minha infância, enquanto minha mãe trabalhava arduamente para prover o nosso sustento. Esse título também pertence a você.

À toda a minha família por serem porto seguro nesta jornada.

À minha querida orientadora, Liz Denize, por todo o suporte e paciência. Sua condução foi essencial para que esta pesquisa ganhasse forma e profundidade.

Ao professor Ramofly Bicalho dos Santos, a quem devo um agradecimento especial. Pois talvez não saiba, mas foi a ponte para a realização desta pesquisa. Foi através de sua generosidade em um grupo de estudos na C.E.M Bairro Tabuleiro, onde leciono, que soube e acreditei na possibilidade de ingressar no Mestrado no PPGEA. Sua partilha de conhecimento foi a semente que permitiu o florescer desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) pela oportunidade de qualificação e espaço crítico. A todos os professores e colegas do programa, agradeço pelo ambiente de troca e crescimento coletivo que vivenciamos.

Aos participantes da pesquisa, colegas e alunos da C.E.M Bairro Tabuleiro, território de minha prática e inspiração para este trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade, meus mais sinceros agradecimentos.

## RESUMO

COSTA, Érica da. **Creche e escola municipal bairro Tabuleiro: identidades de uma escola do campo.** 2025. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2026.

A pesquisa de natureza qualitativa tem por objetivo analisar as características identitárias presentes na escola do campo Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, localizada no Distrito de Xerém, Duque de Caxias na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro; e as possíveis aproximações e distanciamentos que se estabelecem com as ambiências do campo e com as demais diversidades territoriais do seu entorno. A pesquisa se pauta no diálogo com referenciais teóricos sobre a temática Educação do Campo, sua relação com os movimentos sociais, com a agricultura familiar e com os elementos para a construção de um currículo e Projeto Político Pedagógico que contemple as especificidades da escola do campo. Para tanto, foi necessário aprofundamento da conjuntura histórica, pedagógica e social da instituição escolar, observando suas fases de construção e desconstrução territorial e identitária. Neste universo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve um importante papel na incursão de criação da escola, mostrando a potência dos movimentos sociais em luta, em um território historicamente marcada pelas desigualdades sociais. A metodologia investigativa utilizada, englobou pesquisa bibliográfica e documental, com entrevistas semiestruturadas junto às famílias de alunos que estudam na instituição escolar. A estratégia utilizada na análise da pesquisa foi embasada pela análise de conteúdo que direcionou a categorização e sistematização dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com a comunidade escolar da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro e as populações territoriais de seu entorno por intermédio de apresentações e publicações. Compreendemos que o compartilhamento entre os saberes científicos e os saberes populares apontam para a preservação das culturas e processos identitários do campo.

**Palavras-chave:** Escola do Campo, Educação do Campo, Agricultura Familiar, MST, Baixada Fluminense.

## ABSTRACT

COSTA, Érica da. **Daycare and municipal school in the Tabuleiro neighborhood: identities of a rural school.** 2025. 125f. Dissertation (Master's in Agricultural Education) – Postgraduate Program in Agricultural Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2026.

The qualitative research aims to analyze the identity characteristics present in the rural school Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, located in the District of Xerém, Duque de Caxias in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro; and the possible approximations and distances that are established with the rural environments and with the other territorial diversities of its surroundings. The research is anchored in the dialogue with theoretical references on the theme of Rural Education, its relationship with social movements, family farming and the elements for the construction of a curriculum and Political Pedagogical Project that contemplates the specificities of the rural school. To this end, it will be necessary to deepen the historical, pedagogical and social context of the school institution. The research methodology used includes bibliographic and documentary research, with semi-structured interviews with the families of students who study at the school. The strategy used in the research analysis is based on content analysis that will guide the categorization and systematization of the data collected in the interviews. The results of the research will be shared with the school community of the Tabuleiro Neighborhood Daycare and Municipal School and the surrounding territorial populations through presentations and publications.

**Keywords:** Countryside School, Countryside Education, Family Farming, MST, Baixada Fluminense.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Mapa da delimitação da Baixada Fluminense com a Região Metropolitana e cidade do Rio de Janeiro .....                         | 34 |
| Figura 2: Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, localizada na Estrada do Tabuleiro, s/nº, Xerém, município de Duque de Caxias..... | 51 |
| Figura 3: Jardim Sensorial, ferramenta pedagógica utilizada para estimular o contato com a natureza.....                                 | 54 |
| Figura 4: Plantio na horta escolar realizado pelos alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro.....                             | 55 |
| Figura 5: Plantio na horta escolar realizado pelos alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro.....                             | 56 |
| Figura 6: Festa da Colheita temática em homenagem ao Festival de Parintins. ....                                                         | 57 |
| Figura 7: Produtos levados por agricultores locais para serem comercializados na barraca “Coisas da Terra” na Festa da Colheita. ....    | 57 |
| Figura 8: Reunião de Responsáveis da C.E.M Bairro Tabuleiro .....                                                                        | 59 |
| Figura 9: Participação de responsáveis na Festa da Família .....                                                                         | 60 |
| Figura 10: Foto de uma das estradas que dão acesso à C.E.M Bairro Tabuleiro .....                                                        | 75 |
| Figura 11: Foto do Professor de Libras e uma turma de alunos .....                                                                       | 79 |
| Figura 12 – Localização da C.E.M Bairro Tabuleiro .....                                                                                  | 84 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Levantamento temático .....                                       | 21  |
| Quadro 2 – Categorias de análise e questões temáticas.....                   | 82  |
| Quadro 3 - Categoria I: Conceito de Território .....                         | 83  |
| Quadro 4 - Categoria II: Agricultura Familiar.....                           | 86  |
| Quadro 5 - Categoria III: Identidade do sujeito do campo .....               | 89  |
| Quadro 6 - CategoriaIV: Identidade de Escola do Campo .....                  | 92  |
| Quadro 7 - CategoriaV: Reconhecimento pedagógico para a escola do campo..... | 97  |
| Quadro 8 - CategoriaVI: Participação da Comunidade escolar.....              | 101 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
C.E.M – Creche e Escola Municipal  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
DOU – Diário Oficial da União  
EAD – Educação a Distância  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PP – Projeto Pedagógico  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
RJ – Rio de Janeiro  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UGF – Universidade Gama Filho  
UVA – Universidade Veiga de Almeida

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>MEMORIAL DA AUTORA.....</b>                                                                              | <b>11</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                     | <b>14</b>  |
| <b>1      CAPÍTULO I    AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A<br/>RELAÇÃO COM MOVIMENTOS SOCIAIS .....</b> | <b>19</b>  |
| 1.1    A Trajetória Histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....                          | 22         |
| 1.2    A estruturação das Escolas do Campo.....                                                             | 28         |
| 1.3    Aspectos históricos da Educação do Campo na Baixada Fluminense.....                                  | 33         |
| 1.4    Trajetória Histórica da Agricultura Familiar .....                                                   | 39         |
| 1.5    As possíveis relações entre a Escola do Campo e Agricultura Familiar .....                           | 42         |
| <b>2      CAPÍTULO II    CONTEXTO HISTÓRICO DA CRECHE E ESCOLA<br/>MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO.....</b>      | <b>48</b>  |
| 2.1    Aspectos culturais e identitários da C. E. M Bairro Tabuleiro.....                                   | 53         |
| 2.2    Proposta Pedagógica em ação: o Projeto Político Pedagógico (PPP) em foco .....                       | 61         |
| <b>3      CAPÍTULO III    ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA<br/>INVESTIGAÇÃO.....</b>                        | <b>66</b>  |
| 3.1    Aspectos metodológicos .....                                                                         | 66         |
| 3.2    As Narrativas orais da comunidade do Tabuleiro .....                                                 | 70         |
| 3.2.1    Rosa .....                                                                                         | 71         |
| 3.2.2    Camélia.....                                                                                       | 73         |
| 3.2.3    Camomila .....                                                                                     | 74         |
| 3.2.4    Dália .....                                                                                        | 75         |
| 3.2.5    Jasmim.....                                                                                        | 76         |
| 3.2.6    Violeta .....                                                                                      | 77         |
| 3.2.7    Copo-de-leite .....                                                                                | 77         |
| 3.2.8    Gardênia.....                                                                                      | 78         |
| 3.2.9    Margarida.....                                                                                     | 79         |
| 3.2.10    Girassol.....                                                                                     | 79         |
| 3.3    Categorias de análise .....                                                                          | 80         |
| 3.3.1    Categoria I: Conceito de Território .....                                                          | 83         |
| 3.3.2    Categoria II: Agricultura Familiar .....                                                           | 85         |
| 3.3.3    Categoria III: Identidade do sujeito do campo .....                                                | 88         |
| 3.3.4    Categoria IV: Identificação enquanto Escola do Campo.....                                          | 92         |
| 3.3.5    Categoria V: Reconhecimento pedagógico para a Escola do Campo .....                                | 96         |
| 3.3.6    Categoria VI: Participação da Comunidade escolar .....                                             | 100        |
| <b>4      CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                     | <b>104</b> |
| <b>5      REFERÊNCIAS .....</b>                                                                             | <b>108</b> |

## MEMORIAL DA AUTORA

Minha trajetória acadêmica e profissional para a formação de Mestre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), teve seu início há alguns anos.

Após a conclusão do Ensino Médio, na modalidade Normal no Instituto de Educação Rangel Pestana, escola de Formação de Professores localizada no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro - RJ, ingressei no Ensino Superior. Iniciei minha graduação em História aos 20 anos, no ano de 2010, como bolsista PROUNI<sup>1</sup>, na extinta Universidade Gama Filho (UGF). Universidade privada, localizada em Piedade, bairro da Zona Norte da cidade do RJ e fundada em 1939 pelo Ministro Gama Filho. A trajetória formativa parecia seguir seu fluxo normal, e então estando no último período no final do ano de 2013, me veio à ingrata surpresa. A UGF foi descredenciada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo sua falência decretada ao final de 2014. Após longo processo, os alunos do curso de História foram remanejados e realocados para a Universidade Veiga de Almeida (UVA).

Paralelo ao percurso dos anos da graduação, ingressei no setor público no cargo de Professor II anos iniciais. Minha primeira matrícula, ocorreu em 2011, na Prefeitura Municipal de Belford Roxo, localizada na Baixada Fluminense, região Metropolitana do RJ. Posteriormente, em 2014, conquistei a segunda matrícula de Professor II anos iniciais, agora pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Então trabalhando nos turnos matutino e vespertino, me vi obrigada a migrar a graduação para o ensino noturno. Mesmo trabalhando e residindo há mais ou menos 2 horas e meia a 3 horas de distância da Universidade, sem veículo próprio, finalizei as disciplinas que não havia concluído no último período da UGF na UVA. Porém, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), atividade pedagógica que demanda bastante tempo e dedicação, foi concluída somente no ano de 2016. Na minha pesquisa abordei “As transformações humanas provocadas pela Revolução Industrial”, sendo após sua defesa aprovada pela banca examinadora. Quando acreditava vir o tão almejado diploma, a história de minha caminhada acadêmica ainda revelaria mais surpresas. Houve mudança na coordenação do curso de História presencial da UVA e o novo coordenador alegou que eu deveria cursar mais 12 disciplinas, pois não constavam na matriz curricular da UVA e não existiam no currículo da UGF. Por conceber a alegação injusta e

---

<sup>1</sup> Programa Universidade para todos (PROUNI) destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2022)

contrária aos acordos previamente estabelecidos, posto ter cursado toda a matriz curricular proposta em minha instituição de origem, decidi não cursar as matérias impostas e adiei temporariamente a graduação.

Ausente temporariamente do Ensino Superior, segui realizando concursos públicos a Nível Médio. E em 2016, alcancei mais uma matrícula, através de Concurso Público de Magistério da Prefeitura de Duque de Caxias. Assim, sendo vedada ao servidor público, na função de Professor a acumulação de três matrículas, optei por exonerar o cargo que ocupava na Prefeitura Municipal de Belford Roxo.

Nas prefeituras de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, comecei a trabalhar em Escolas do Campo<sup>2</sup>, a Escola Municipal Professora Therezinha de Jesus Araújo Hermida e a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, ambas localizadas dentro da Reserva Biológica de Tinguá.<sup>3</sup>

As especificidades da Escola do Campo, a relação entre os espaços escolares e essas comunidades me despertaram o ensejo de observar mais atentamente e debruçar sobre pesquisas acerca desta realidade a partir das vivências no cotidiano escolar. Contudo, percebi a necessidade de investir mais em minha formação docente, pois, enquanto mediadores do processo educativo, necessitamos estar em constante atualização e aprimoramento da *práxis* educativa, considerando que as instrumentalizações teóricas e práticas são indissociáveis.

Então, no final de 2019, retornei à graduação de Licenciatura em História, porém, na modalidade de Educação a Distância (EAD<sup>4</sup>). Com o reaproveitamento parcial da matriz curricular anteriormente cursada, retornei à Universidade Veiga de Almeida para cursar mais dezoito disciplinas, concluindo as disciplinas programadas e me formando em 2021.

Após a conclusão da graduação continuei me dedicando a atividades de formação docente. Ainda em 2021, iniciei a pós-graduação *lato senso* em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) e paralelamente um curso de capacitação sobre Direito da Criança e do Adolescente. Ambos, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, na modalidade EAD, concluídas no primeiro semestre de 2022. Na pós-

---

<sup>2</sup> As Escolas do Campo fazem parte da Política Pública Educacional instituída por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo. (Resolução CNE/CNB nº 1, 2002)

<sup>3</sup> Reserva localizada no estado do Rio de Janeiro a 70 km da capital e 16 km da sede municipal de Nova Iguaçu, limite norte da Baixada Fluminense, é um dos fragmentos de Floresta Atlântica ainda existente nesse Estado (Santos, 2014). O Processo de Criação da reserva Biológica do Tinguá: conflitos na Constituição de uma Unidade de Conservação, Nova Iguaçu- RJ

<sup>4</sup> A modalidade da Educação a Distância esta amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 80. (Lei nº 9394, 1996)

graduação em Gestão Escolar, me aprofundei na pesquisa sobre “A Importância da Participação da Família no Processo de Ensino Aprendizagem”, sintetizada através da elaboração de um artigo científico, aprovado pela instituição.

Em 2022, segui no percurso em busca do aprimoramento docente, quando ingressei na Licenciatura em Pedagogia. Nesta segunda formação, prossegui a pesquisa acadêmica acerca da importância da participação das famílias no processo educativo e como se dava essa relação entre a escola e a comunidade escolar, concluindo-a no início de 2024.

Em 2024, tendo como principal meta acadêmica, o ingresso no curso de Mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), fui aprovada na linha de pesquisa “Educação, Linguagens e Culturas” através do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA). Neste contexto formativo, compreendi que seria uma excelente oportunidade de me aprofundar em pesquisas voltadas à Educação do Campo, realidade na qual há aproximadamente nove anos tem se dado minhas vivências, enquanto mediadora do processo do conhecimento, sigo pela trilha do conhecimento científico.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se a linha de pesquisa Educação, Fundamentos e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e propõe uma discussão acerca das especificidades de uma Escola do Campo, a relação entre os movimentos sociais, as características da agricultura familiar, os elementos para a construção de um currículo e um Projeto Político Pedagógico voltado para a Educação do Campo. O desafio foi direcionado para a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, localizada no Distrito de Xerém, município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, cujo contexto histórico tem revelado uma escola em luta por sua existência.

Assim, as características identitárias desta escola têm se forjado entre as culturas locais e tratativas que se articulam e se desarticulam com as ambiências do campo e seu entorno. Esta discussão territorial e cultural tem sido também objeto de vários estudos, mostrando as dificuldades dos camponeses na preservação do pertencimento de suas comunidades de origem. Tal cenário se repete no sistema escolar, onde se observa a dúvida e a recusa pela valorização do campo em determinados territórios. Nesse sentido, Caldart (2012) defende que a Educação do Campo surge como uma proposta político-pedagógica comprometida com a valorização dos sujeitos do campo, de seus territórios, culturas e formas próprias de valorização da vida, buscando superar processos históricos de invisibilização e negação destas identidades.

Buscando assim, compreender as características identitárias dessa Escola do Campo articulada à sua missão institucional, refletindo acerca de suas aproximações e/ou distanciamentos com as ambiências do campo e demais diversidades territoriais em seu entorno, seguí neste propósito para a referida investigação.

A pesquisa realizada partiu da concepção ideológica e pedagógica de uma Educação do Campo, não considerada a partir da ótica de reprodução do modelo da educação urbana, mas sim, concebida enquanto um processo educativo singular. Um espaço próprio que deve ser compreendido em sua complexidade, distanciado de estereótipos. Conforme Arroyo (2012), os sujeitos do campo deve ser compreendidos para além das representações estigmatizadas que marcaram historicamente o meio rural, sendo necessário reconhecer a diversidade de suas experiências, culturas e formas de produção da vida.

Nesse sentido, analisamos as influências advindas de diversas territorialidades de seu entorno no cenário da Escola do Campo, visando identificar as relações estabelecidas entre as comunidades camponesas e o espaço escolar. Somaram-se as questões que envolvem a

articulação da Escola do Campo com as vivências trazidas por estas comunidades com a implicação das trocas de saberes e as ações definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais projetos desenvolvidos na instituição.

A Escola do Campo além de atuar como promotora do combate ao analfabetismo e às demais desigualdades sociais, pode ser vista enquanto espaço de ressignificação de identidades, onde ocorre parte da história de vida dos sujeitos. A construção e atualização frequente do PPP e dos projetos desenvolvidos pela escola se constituem referenciais de engajamento e das escolhas de concepções de gestão. Nessa perspectiva, Molina (2015) compreende a Educação do Campo como um projeto educativo comprometido com a formação humana integral dos sujeitos do campo, articulado às suas realidades socioculturais e territoriais. Para a autora, a escola deve assumir um papel ativo na valorização das identidades camponesas e na construção coletiva de processos pedagógicos que expressem os interesses e as demandas das comunidades.

Defendemos assim, uma educação que não contribua com a visão hierarquizada entre campo e cidade, onde os alunos concebem a crença de ascensão social somente atrelada ao movimento de deixar o campo e migrar para a cidade. Nesta lógica capitalista, observamos o conceito de cidade relacionada ao desenvolvimento e ao progresso, ao passo que o campo é associado ao subdesenvolvimento. Portanto, é preciso buscar e realizar a educação emancipatória embasada no processo educativo que contribua na construção da cidadania desses sujeitos que poderão agir e/ou atuar com consciência crítica e identitária nos espaços em questão. Nesse processo, buscamos contribuir com a desconstrução de uma visão hierárquica em que a cidade se sobrepõe ao campo nos diversos aspectos sociais. Essa concepção alinha-se a Fernandes (2019) que estabelece que as relações entre campo e cidade não devem ser compreendidas sob uma perspectiva de subordinação de um espaço para o outro, mas como dimensões interdependentes da vida social. Nesse sentido a Educação do Campo contribui em prol do reconhecimento dos territórios rurais como espaços de produção material, cultural e política, favorecendo a construção de identidades que resistam à ideia de que o desenvolvimento pessoal e coletivo depende do abandono do campo.

O chão da Escola do Campo enfrenta inúmeros desafios que englobam a defesa de uma concepção educativa realmente voltada aos anseios da comunidade camponesa na qual está inserida. Pois, há uma distância significativa entre ser uma escola localizada no campo e praticar uma educação do campo baseada em seus princípios e valores. Nesse sentido Molina (2017) destaca que a Educação do Campo não se define apenas pela localização territorial da instituição escolar, mas pela adoção de um projeto político-pedagógico comprometido com as

realidades, os saberes, as culturas e as formas de organização dos povos do campo. Assim uma escola situada em uma área rural não se constitui automaticamente como Escola do Campo, sendo necessário que suas práticas educativas dialoguem com os sujeitos, os territórios e as demandas sociais das comunidades que atende.

Nesta conjuntura analisamos em que espaço se encontra a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro. O que a articulação de elementos desta instituição nos revela sobre o processo formativo desses alunos? O que significa a escola para o capitalismo, à medida que parece considerá-la como mais uma das peças de um jogo a serviço da formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho? Tais peças podem ser referenciadas no sistema escolar, na hierarquia dos seus órgãos executivos e normativos, nos ritos legalistas e, sobretudo, no *modus operandi* com que a escola do campo tem sido gerida pelo Estado brasileiro.

Deste modo, as peças parecem se encaixar no modelo estipulado pela concepção educativa urbana e evidenciam um xeque-mate da lógica capitalista da educação, em que a educação urbanizada tem sido alçada à posição de modelo ideal e a educação do campo relegada a segundo plano? Precisamos encontrar caminhos que levem ao protagonismo dos sujeitos do campo e corroborem em prol da construção da cidadania das populações camponesas.

Assim, estruturamos como objetivo geral: analisar as características identitárias de uma Escola do Campo e as possíveis aproximações e distanciamentos que se estabelecem com as ambiências do campo e com as demais diversidades territoriais do seu entorno.

Para alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

Identificar as concepções de educação do campo e de agricultura familiar, considerando os marcos históricos e legais;

Descrever os aspectos institucionais, pedagógicos, políticos e culturais da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, tendo em vista sua missão e valores institucionais;

Caracterizar os processos identitários da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro a partir das percepções dos pais e ou responsáveis discentes, considerando as possíveis relações que se estabelecem no âmbito dos contextos territoriais do campo.

Esta pesquisa propôs uma discussão acerca das especificidades da Escola do Campo Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, a observação e análise das identidades presentes em seu cotidiano, reconhecendo esse espaço físico, humano e cultural em suas especificidades.

A motivação deste estudo teve por objetivo verificar como as políticas públicas

educacionais se articulam à perspectiva de Educação do Campo, bem como compreender a missão institucional e compromisso político e pedagógico da instituição associados e/ou dissociados dos princípios e cultura da população camponesa. Estas reflexões nasceram de minha vivência, enquanto docente em escolas do campo, onde pude refletir sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas neste espaço.

Assim, analisar as características identitárias da referida instituição de ensino, implicada com que se estabelece nos territórios originários, alinhados às singularidades rurais e aqueles tecidos com o advento do denominado desenvolvimento econômico, posto como de especificidades urbanas, se constituiu o principal objeto da pesquisa. Os referenciais teóricos que foram utilizados dialogam entre si, pois, ultrapassam e/ou perpassam uns aos outros, sendo componentes que interagem e se complementam em um movimento dialógico envolvendo a Educação do Campo.

A dissertação foi organizada em capítulos e seções. No capítulo 1 (As Concepções de Educação do Campo e a Relação com os Movimentos Sociais) identificamos as concepções de Educação do Campo e sua trajetória histórica mais especificamente nas diversidades territoriais da Baixada Fluminense dialogando com os referenciais teóricos utilizados, a trajetória histórica do Movimento Sem Terra, estruturação das escolas do campo, a relação entre a escola do campo e a agricultura familiar e sua contextualização histórica. Este capítulo consistiu na fundamentação teórica que subsidiou o desenrolar de toda a pesquisa.

No capítulo II (Contexto Histórico da C.E.M Bairro Tabuleiro) apresentamos a trajetória histórica da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, locus de nossa pesquisa, identificando os aspectos culturais que a fundamentam articulados à sua proposta pedagógica, compreendendo os elementos que formam sua composição identitária.

No Capítulo III (Análise e discussão dos dados da investigação) descrevemos todas as etapas vivenciadas na investigação, delineamos os procedimentos e métodos adotados a fim de alcançar aos objetivos de pesquisa propostos. No Capítulo IV (Análise e discussão de dados) apresentamos o mapeamento e a mediação de dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas com dez responsáveis de alunos da instituição pesquisada a fim de compreender a dinâmica da relação estabelecida entre a instituição de ensino e seu entorno. O critério para o número correspondente foi proveniente do levantamento prévio dos responsáveis discentes mais atuantes na escola.

E, por fim, nas Considerações Finais articulamos a mediação entre os referenciais teóricos e a análise dos resultados, de modo a elaborar sua apresentação e registro. Para tanto, construímos categorias de análise, organizando os principais achados, evidenciando o alcance

dos objetivos e as proposições que respondiam ao problema de pesquisa. Pontuamos também, além da apresentação das contribuições da pesquisa, o reconhecimento das limitações e proposições de pesquisas e estudos futuros.

Esperamos que esta pesquisa, intitulada Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro: identidades de uma escola do campo colabore para o alerta da necessidade de efetivação de Políticas Públicas que não simplesmente mantenham as escolas do campo em funcionamento, mas, sobretudo, garantam sua autonomia epistemológica. O reconhecimento da relevância das comunidades camponesas na escola do campo significa permitir que o conhecimento científico seja produzido a partir dos saberes e vivências destas comunidades. O desafio para o futuro não se limita à territorialização das escolas do campo, mas também decolonializar as burocracias que a regem, próprias do sistema capitalista.

## **1 CAPÍTULO I**

### **AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO COM MOVIMENTOS SOCIAIS**

A Educação do Campo é subsidiada por políticas públicas que são frutos das articulações e pressões exercidas pelos movimentos sociais. Porém, é necessário conceber que a Educação do Campo é resultado de um longo processo histórico e social. Uma conquista histórica fundamentada no conflito entre o desenvolvimento do capital e os projetos de vida das populações camponesas. A fim de investigar como se dá tal processo fundamentamos as concepções de Educação do Campo à luz dos teóricos.

De acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002), compreendendo as especificidades da Educação do Campo que abarcam identidades próprias, protagonismos dos sujeitos, vínculo com o trabalho e a vida, formação crítica e autônoma, sustentabilidade e políticas públicas emancipatórias, nas últimas décadas têm se acentuado as lutas em prol da implantação de políticas voltadas a abarcar essas particularidades do ensino nas Escolas do Campo. A Educação do Campo necessita ser frequentemente repensada, sendo uma modalidade em constante construção, pois, durante muito tempo, foi simplesmente promovida enquanto modelo de reprodução da educação urbana.

Nesta perspectiva, as Escolas do Campo implicam um modelo próprio em construção, considerando cada especificidade local, tornando-se meio de produção de novos conhecimentos e estímulo para que os sujeitos do campo permaneçam e atuem no campo e pelo campo em diversas frentes. Sendo assim, a Educação do Campo e os movimentos sociais convergem na compreensão da educação como um ato político e emancipatório.

Dialogando com esta concepção, Gohn (2001) apresenta os movimentos educativos enquanto processos de cunho político que se desenvolvem dentro e fora dos espaços escolares. Sendo a educação também política e atuante na construção da cidadania, observamos assim, também o papel educativo dos movimentos sociais. Esses movimentos são produtores de saberes.

Nesta concepção, o processo de construção do conhecimento não se desenvolve somente dentro dos espaços escolares, mas na vida como um todo. E além disso são indissociáveis da política. Este embasamento teórico associa-se ao papel fundamental dos movimentos sociais nas escolas do campo.

Santos (2016) corroborando com tal concepção, aborda a contribuição dos

movimentos sociais para o resgate de memórias e identidade dentro de uma perspectiva de construção coletiva se apresentando como elemento de fortalecimento das escolas do campo. Além disso, esses movimentos são potentes no combate às mazelas sociais existentes em segmentos do campo, se apresentando como forma de organização política que almeja a construção de espaços emancipadores. E nesta perspectiva, aponta as escolas do campo enquanto espaços essenciais para esta emancipação. Os movimentos sociais suscitam a importância das escolas do campo não se tornarem reprodutoras das desigualdades sociais, mas serem espaços que contribuam para o desenvolvimento da cidadania plena do aluno do campo.

O autor enfatiza o papel crucial dos movimentos sociais na consolidação da Educação do Campo, enquanto um projeto emancipatório. Pois, estes movimentos atuam no fortalecimento da identidade e memória camponesa coletiva, resgatando a ancestralidade destas. Além disso, atuam organizados coletivamente visando combater as desigualdades sociais através da luta pela terra.

Nesse processo de busca pela consistência teórica de base, consultamos no levantamento inicial da pesquisa fontes científicas que contribuíssem com o objeto de estudo. As palavras-chave escolhidas para o levantamento preliminar mantiveram as propriedades e sentidos dos objetivos da pesquisa, foram elas: Educação do Campo, Escola do Campo, Agricultura Familiar, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>5</sup> e Baixada Fluminense.

O período da busca foi compreendido entre 2018 e 2024. A escolha na delimitação se justificou por ser o marco temporal inicial de minhas vivências enquanto educadora da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, além de concebermos a importância da verificação das permanências e alterações das concepções educativas no período anterior, durante e pós-pandêmico da Covid 19<sup>67</sup>, compreendendo também os impactos de fenômenos globais de alta escala na realidade longínqua das escolas do campo.

Como resultado apresentamos no quadro a seguir, o levantamento de referenciais teóricos que contribuíram na realização da pesquisa.

---

<sup>5</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) trata-se de um movimento social de massas, autônomo e político, cujo objetivo central é a Reforma Agrária e a transformação social. (Fernandes, 2000)

<sup>6</sup> A Pandemia de Covid-19 foi um fenômeno de proporção mundial. Sendo uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Os primeiros casos foram identificados na província de Wuhan na China, em dezembro de 2019. A pandemia gerou impacto massivo na saúde pública, bem-estar social e na economia global. (Brasil, 2021).

Quadro 1- Levantamento temático

| Obras       | Tema                                                                                                                                               | Autor                                                | Resultado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dissertação | Um Estudo sobre a Formação Agrícola no Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar no Município de Pinheiral no Estado do Rio de Janeiro | Perrone (2019)<br>Thamires Monteiro Nogueira Perrone | A dissertação dialoga com a temática proposta, pois, aborda a conceituação sobre Agricultura Familiar à partir de uma abordagem decolonial, sendo referenciada não somente enquanto um modo de produção agrícola, mas um estilo de vida, que reflete a forma como estas populações concebem e se relacionam com o meio ambiente, sua organização política e raízes culturais e sociais.                                                                                                                                                                                           |
| Dissertação | A Educação do Campo como ferramenta pela permanência na Terra- a experiência de Campo Alegre                                                       | Martins (2020)<br>Sônia Ferreira Martins             | O texto compreende a Educação do Campo a partir da perspectiva emancipatória, fundamentada nos princípios de uma educação popular que objetiva atribuir protagonismo do processo de ensino-aprendizagem as populações camponesas. Concebendo que a Educação do Campo deve contribuir para a formação cidadã dos envolvidos no processo. A escola do campo não compreendida somente enquanto um espaço de aprendizado curricular, mas palco das vivências de suas populações, articulados às lutas sociais e à busca e garantia de seus direitos fundamentais em seus territórios. |
| Dissertação | Expressões da Agricultura Familiar na Baixada Fluminense RJ: Um Estudo Sobre as Feiras da Roça em Japeri, Nova Iguaçu e Queimados                  | Cordeiro (2019)<br>Josilene Satyro Saldanha Cordeiro | A dissertação dialoga com a pesquisa proposta devido a sua abordagem decolonial acerca da agricultura familiar, abordando a preservação da identidade cultural camponesa através das Feiras de Roça existentes em municípios da Baixada Fluminense, território em que a presente pesquisa também se desenrola.                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Dissertação | Projeto Político Pedagógico para a escola indígena de comunidade Aracá no município de Amajari-RR: impactos e desafios                             | Carvalho (2018)<br>Thays Cristine Soares de Carvalho | A dissertação concebe a relevância da constituição de um Projeto Político Pedagógico embasado na perspectiva emancipatória. Defendendo que o PPP de uma escola indígena assim como o PPP de uma escola do campo divergem em muitos aspectos do PPP de uma escola urbana. Pois, tratam-se de conjunturas histórico-sociais diferentes e por consequência expressam visões políticas, anseios, necessidades e raízes culturais singulares.                                                                                                                                          |
| Dissertação | A luta pela terra na Baixada Fluminense na década de 1980: um estudo de caso sobre o mutirão Campo Alegre                                          | Nonato (2020)<br>Lígia Maria de Oliveira Nonato      | A Obra compreende a relevância e protagonismo dos movimentos sociais em territórios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, na luta pela terra e luta pelos direitos das populações camponesas. Concebendo que os movimentos sociais necessitam estar fortemente organizados como forma de se contrapor as dominações impostas pelo sistema capitalista vigente.                                                                                                                                                                                                                |

As referências teóricas utilizadas no quadro ofereceram embasamento para questões pertinentes à pesquisa sobre a análise dos sujeitos e da Educação no Campo. Reforçando que a identidade camponesa é multidimensional: político, cultural e territorial. Perrone (2019) e Cordeiro (2019) evidenciam que ser sujeito do campo transcende a produção de alimentos, e demonstram que a agricultura familiar são espaços de resistência e de preservação da identidade camponesa.

Martins (2020) reforça que a escola do campo deve ser um espaço emancipatório e não simplesmente um espaço curricular, um espaço de vivências articulado às garantias de direito relacionadas ao território.

Carvalho (2018) aponta que o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo deve se diferenciar ao de uma escola urbana, considerando que o contexto histórico, as necessidades e anseios culturais são singulares e, portanto, não podem ser contemplados por documentos padronizados. Por fim, Nonato (2020) enfatiza que o sujeito do campo se constitui na organização coletiva. A autora posiciona os movimentos sociais não apenas como grupos de pressão política, mas como agentes produtores de território e conhecimento. Tais concepções alicerçaram o aprofundamento teórico da pesquisa.

Compreendendo essa articulação entre a Escola do Campo e os movimentos sociais e a relevância desta para a discussão proposta, na próxima seção apresentamos alguns dos principais elementos da trajetória histórica do Movimento Sem Terra, forjada em meio às iniciativas de luta, conflitos, reflexões e reivindicações dos movimentos sociais ao longo do tempo.

### **1.1 A Trajetória Histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**

A concepção de terra e a forma com a qual a humanidade lida com a mesma, passou por uma série de transformações durante a História. Nos primórdios, a terra não era propriedade, mas sobrevivência. Santos (2008) concebe que a posse da terra é um mecanismo histórico de dominação das elites agrárias. Nesta perspectiva, a luta pela terra torna-se uma alternativa de enfrentamento desse poder, objetivando a democratização dos direitos fundamentais, fazendo surgir um dos movimentos sociais que encampa essa proposta. Trata-se do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que busca educar através da luta, ressignificando o território a fim de construir um contra-poder através da organização coletiva e educação.

Nonato (2020) disserta acerca dos movimentos sociais:

Assim, os movimentos sociais são compreendidos como uma forma organizada de se contrapor ao sistema de poder, visando a reivindicação de direitos e o reconhecimento de determinados grupos sociais como parte integrante da sociedade. A ação coletiva vai se legitimando na medida em que é reconhecida pelo Estado e cria uma teia de relações objetivando a garantia da sua própria autodefesa num mundo que se apresenta com perspectivas de luta contínua para a manutenção do poder. Logo, a ação coletiva corre objetivando um fim, ela não acontece num vazio, ou seja, é uma resposta a uma situação concreta imposta pelas relações de exploração estabelecidas pelo meio de produção (p. 81).

Destacamos que nesta atuação de insubordinação ao sistema político e econômico dominante, os movimentos sociais possibilitam que as populações marginalizadas possam manifestar e exigir suas demandas e direitos, a exemplo das populações camponesas. Compreendendo sua identidade cultural singular e suas necessidades diferenciadas.

Fernandes (2012) menciona que o MST é um movimento de cunho social e territorial que engloba uma série de grupos formados pela população camponesa pobre e também pessoas engajadas na luta pelo direito à terra em prol da reforma agrária e transformações estruturais na agricultura. De acordo com o autor, o movimento nasceu por intermédio da ocupação de terras e objetiva a equidade na distribuição territorial. A estratégia de atuação do movimento consiste na ocupação de terras pertencentes a latifúndios e, por consequente, a transformação destas terras em espaços de resistência denominados assentamentos. A priori, a atuação do MST se dá através da ocupação, que posteriormente é dimensionada para outras esferas, visando a subsistência, a dignidade humana e à cidadania, tais como: cultura, educação, saúde e políticas agrícolas.

Nesta conjuntura, compreendemos que o MST dialoga diretamente com o processo educativo desenvolvido nas Escolas do Campo à medida que não restringe sua atuação à ocupação da terra, mas visa a conquista e consolidação de direitos fundamentais ao bem-estar social de suas comunidades. Assim, tendo a Educação como direito fundamental destas populações camponesas, é de vital importância dimensioná-la à sua realidade histórica, econômica e cultural, a fim de que represente a construção identitária destas comunidades. Ter, portanto, um processo educativo de caráter popular que não perpetue uma hierarquização social rígida a fim de atender aos interesses do capital, mas uma educação aos moldes Freiriano, libertadora e voltada aos oprimidos pelo sistema. Atribuindo a estes oprimidos, o protagonismo de suas histórias (Freire, 1987).

A fim de compreender a construção do MST é necessário realizar um resgate histórico desde as fundamentações de sua base, com possíveis conquistas, avanços e retrocessos. Mesmo antes de sua organização enquanto movimento, a luta camponesa pelo direito à propriedade já se desenrolava no cenário da sociedade brasileira.

Moreira e Costa Júnior (2020) ao analisar as origens históricas da constituição do MST mencionam:

No final do século XIX, se tem uma das principais experiências de resistência campesina, a guerra de Canudos, ocorrida entre 1896 e 1897 no interior do estado da Bahia. O embate envolveu o exército brasileiro contra os grupos de comunidades sociais rurais e religiosas, que liderados por Antônio Conselheiro lutavam por latifúndios caracterizados historicamente como improdutivos (p. 299-300)

Nesse trecho os autores evidenciam a Guerra de Canudos sob a ótica da luta pela terra e resistência popular, sendo um marco historiográfico fundamental para representar a oposição a um sistema pautado na exclusão social e concentração fundiária. Sendo a Guerra de Canudos, um movimento liderado por Antônio Conselheiro que ocupou terras em uma região caracterizada por extensas áreas improdutivas, associando o movimento às origens das concepções que fundamentam as bases do Movimento Sem Terra.

Comprendemos que a Guerra de Canudos podem ser concebida como uma importante experiência histórica de resistência popular no campo brasileiro, inserida no conjunto das lutas sociais rurais relacionadas à exclusão social, à concentração fundiária e às formas comunitárias de organização. Embora dialogue com temáticas que permanecem presentes nos conflitos agrários contemporâneos, não se trata de uma origem direta do MST, mas de um antecedente histórico que revela a longa duração das tensões em torno da terra e dos direitos das populações camponesas.

Moreira e Costa Júnior (2020) ainda apontam que no século XX ocorrem novos movimentos camponeses de ocupação da terra que se efetivaram em todo o país com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). A CPT, fundada em 1975, desempenhou papel fundamental no apoio e na articulação das lutas camponesas que contribuíram posteriormente para a constituição do MST.

Nesta perspectiva, os autores apontam o amadurecimento das lutas sociais no campo através da atuação da CPT cuja função foi fundamental para oferecer suporte aos camponeses na luta pela terra, em que as ocupações eram utilizadas enquanto ferramentas para pressionar o Estado a cumprir com a função social de avaliar e ofertar condições de moradia aos

cidadãos, por meio da apropriação da terra, ainda que gerido sob gestão ditatorial.

Fernandes (2012) atribui à data 21 de janeiro de 1984 como marco temporal da fundação do Movimento Sem Terra, pois, entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, no Paraná, ocorreu o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Entre as décadas de 1980 e 1990, o MST se expandiu por todo o Brasil por intermédio de múltiplos assentamentos rurais.

No âmbito das lutas camponesas, a legislação estabelece outro marco importante na trajetória empreendida pelo MST, trata-se do intitulado 1º Plano Nacional de Reforma Agrária - Decreto nº 91.766, de 1985 (Brasil, 1985). Este Decreto autorizou a coordenação de ações de desapropriação e redistribuição de terras rurais improdutivas para aumentar a produção e o uso social da terra, determinando que os órgãos da administração federal fizessem um levantamento de seus imóveis rurais para possível incorporação ao processo de reforma agrária, além de permitir convênios com estados e municípios para a execução do plano.

Embora o Decreto nº 91.766, de 1985 tenha representado um avanço institucional ao formalizar o compromisso do Estado com a desconcentração fundiária, em sua execução enfrentou resistências políticas e burocráticas. Embora inovador em suas proposições, apresentou resultados limitados em relação as metas inicialmente previstas.

Neste cenário de tensões, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) consolida a Reforma Agrária não simplesmente como um plano de governo, mas como uma imposição constitucional. A CF/ 88 passa a integrar a gestão de terras públicas à justiça social. Essa transição jurídica pode ser evidenciada no art. 188:

Art 188: A destinação de terras públicas e devolutas será compartilhada com a política agrícola e com o plano nacional de reforma agrária.

§1º: A alienação ou a concessão, a qualquer título, de terras públicas com área superior a dois mil e quinhentos hectares a pessoa física ou jurídica, ainda que por interposta pessoa, dependerá da prévia autorização do Congresso Nacional.

§2º Excetuam-se do disposto no parágrafo anterior as alienações ou as concessões de terras públicas para fins de reforma agrária (Brasil, 1988).

Concebemos fundamental que o estabelecimento legislativo da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) ofereça suporte jurídico para que as comunidades camponesas reivindiquem seus direitos. Em especial, que terras devolutas ou mal aproveitadas sejam destinadas ao assentamento de famílias e não para a venda de grandes empreendimentos privados, garantindo a permanência do sujeito do campo no território.

Outro marco legislativo importante foi a Lei 8629 de 25 de fevereiro de 1993 (Brasil,

1993) que regulamentou os dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária e à política agrícola no Brasil, especialmente em seu artigo 9º, pois, detalha o conceito constitucional de Função Social da Propriedade.

Artigo 9º A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo graus e critérios estabelecidos nesta lei, os seguintes requisitos:

I- Aproveitamento racional e adequado;

II- Utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III – Observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV- Exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (Brasil, 1993).

As alterações legislativas apresentadas explicitam relevantes contribuições no processo de distribuição da terra, fruto principalmente da luta empreendida pelo MST, somada a de outras iniciativas, associando a posse da terra à sua eficiência produtiva da terra. Além disso as determinações de responsabilização do proprietário, no que se refere ao meio ambiente, buscou garantir os direitos dos trabalhadores do campo com foco na qualidade de vida das populações camponesas. Porém, concebemos que o processo de distribuição agrária não é um processo linear, sendo marcado por avanços e retrocessos, associados ao contexto sócio-político e econômico vigente.

Domingos (2002) aponta que durante a gestão do governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) houve um intenso processo de êxodo rural, quando os trabalhadores rurais, destituídos de terras, migraram para a cidade. Isto, apesar do Estado, ter pautado suas ações no âmbito agrário sob o discurso ideológico de implantação de uma política de assentamentos rurais. O autor evidencia que os números apresentados pelo governo à época atribuíam à política de assentamentos, também processos de regularização de direitos sobre a terra. Além de apontar para a aplicação de um fenômeno nomeada “reforma agrária de mercado”.

Esta intervenção apresentou como novidade a chamada “reforma agrária de mercado”, ou seja, o estímulo a transações de compra e venda da terra, em detrimento da desapropriação dos latifúndios por interesse social, prevista pela Constituição. Para justificar “a reforma agrária de mercado”, o governo arguiu formalmente a lentidão dos processos de desapropriação, os frequentes casos de superestimação das indenizações de imóveis desapropriados e os custos elevados dos assentamentos (Domingos, 2002, p. 3).

A reforma agrária de mercado mencionada, empreendida pelo governo FHC sob a justificativa de solução ágil representou a supressão do caráter punitivo do Estado sobre as terras que não cumpriam a sua função social, contrapondo-se as conquistas legislativas alcançadas a respeito do uso social adequado da terra prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Santos e Silva (2020) apontam outro marco temporal relevante para o MST. Trata-se da institucionalização em 2003, do II Plano Nacional de Reforma Agrária (Brasil, 2003) que ocorre em meio a uma contextualização política mais favorável, durante a primeira gestão governamental do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Os debates acerca da Reforma Agrária emergiram o antagonismo de dois grupos divergentes. O I Plano Nacional de Reforma Agrária primeiro representado pelos movimentos sociais, mais especificamente, pelo MST, que visavam à implantação de profundas transformações estruturais no sistema fundiário. O segundo pelos grupos ruralistas, cujo objetivo era a manutenção da hierarquização fundiária vigente com a concentração de latifúndios. Mesmo com a aprovação do II Plano Nacional de Reforma Agrária em novembro de 2003, o documento obteve alterações significativas do plano original que fora amplamente discutido entre o governo e os movimentos sociais. A aprovação de um projeto modificado, distanciado dos anseios camponeses estava associada à oposição da bancada ruralista e de forças conservadoras dentro do próprio governo. O Plano aprovado ficou conhecido como Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. Os autores ainda apontam que distanciado de significativos avanços relacionados à questão agrária, o restante do referido mandato governamental do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva foi marcado pela permanência de conflitos entre os movimentos sociais, setores do agronegócio e instituições estatais em torno da questão agrária.

Compreendemos, assim, que as transformações estruturais ocorridas no âmbito da Reforma Agrária ao longo do tempo foram influenciadas pela atuação do MST e de diversos movimentos e organizações ligadas à luta pela terra. Os movimentos sociais enfrentam as imposições do sistema capitalista vigente, que atende aos interesses do agronegócio, buscando formas de resistência nos acampamentos e assentamentos em prol de melhores condições de vida para suas populações.

Para Santos (2016) os movimentos sociais concebem o conceito da terminologia campo, que não se refere puramente as questões geográficas; mas as ultrapassa compreendendo o campo enquanto cenário de seus enfrentamentos políticos, suas lutas sociais e produções culturais próprias. Essa síntese social singular apresenta cidadãos com

características e necessidades que divergem dos sujeitos dos centros urbanos.

Concebemos que as atuações destes movimentos sociais estão intimamente relacionados as Escolas do Campo, e para aprofundar nossa pesquisa, na próxima seção realizaremos uma análise sobre a estruturação das Escolas do Campo.

## **1.2 A estruturação das Escolas do Campo**

A composição da Escola do Campo no Brasil é fruto de uma construção histórica coletiva que não ocorreu de forma linear, mas impregnada de avanços e retrocessos, e marca a construção identitária do povo do campo na busca da garantia de seus direitos fundamentais. Sendo a Escola do Campo um dos pilares da resistência das populações camponesas à submissão ao sistema.

Molina e Sá (2012, p. 326) mencionam a importância da escola do campo, qualificando seu conceito como:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital (Molina e Sá, 2012, p.36).

Neste contexto, compreendemos que a origem da Escola do Campo está intimamente atrelada ao engajamento dos movimentos sociais em prol de uma educação emancipatória em contraposição à concepção de escola hegemônica. Segundo Bordieu (2014) a escola hegemônica é uma das intuições utilizada pelas classes dominantes para a manutenção das estruturas de poder, dissimulando as desigualdades sociais sob o discurso meritocrático. Ou seja, uma escola utilizada a fim de garantir a manutenção do status quo, distanciada das perspectivas de transformação social. Contrapondo-se a tal concepção, a Escola do Campo é gerada no seio da pedagogia contra-hegemônica, que utiliza o conhecimento como ferramenta de emancipação das classes populares.

A Escola do Campo é imbricada de princípios e diretrizes de uma educação popular. Segundo Freire (1987) a educação popular transcende a concepção de metodologia de ensino, tornando-se uma prática libertadora. Tendo como principal objetivo a emancipação dos

sujeitos, tornando o até então oprimido, um cidadão crítico capaz de ler o mundo à sua volta e interferir sobre ele. Na educação popular ocorre o despertar da consciência crítica sobre a realidade econômica, política e social, propiciando a compreensão de que a opressão, é uma construção social passível de ser transformada. A educação popular concebe a impossibilidade de neutralidade na educação, pois, este suposto Estado neutro, indubitavelmente contribuirá em prol da manutenção do status quo ou em prol da libertação do oprimido.

Martins (2020) baseado em concepção ideológica similar considera que a Educação do Campo, pautada pelos princípios de uma educação popular, possui caráter emancipatório aos povos camponeses oprimidos, propiciando uma educação voltada à realidade desses sujeitos que articulada pelos movimentos sociais, converge na luta pela terra. Deste modo, temos a educação do Campo que atribui protagonismo aos povos camponeses, outrora silenciados pelo sistema político-econômico capitalista. A Escola do Campo, inserida nestes princípios, preocupa-se com a formação crítica destes sujeitos e que apresentam-se articulados às lutas sociais que ocorrem em seus territórios e a busca pela garantia de seus direitos.

Sob a ótica da legalidade, o Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup> (CNE) reconheceu um marco fundamental para a Educação do Campo estabelecido por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Este documento instituiu o conceito jurídico de Escola do Campo, diferenciando-o da perspectiva limitada de Escola Rural.

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Compreendemos que a substituição do termo Escola Rural por Escola do Campo não se restringe meramente a uma questão de nomenclatura, mas abarca a complexidade do processo de luta histórica empreendido pelos movimentos sociais a fim de garantir os direitos dos sujeitos do campo à uma concepção educativa, que considere sua identidade cultural e não relegue ao segundo plano suas reais necessidades. Pois, a Educação do Campo não implica

---

<sup>8</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um espaço de legitimação das lutas sociais. É no âmbito deste conselho que a pressão dos movimentos camponeses se transformou em marcos jurídicos como as Diretrizes de 2002. (Caldart, 2012, p. 257).

em reproduzir os moldes da concepção educativa urbana nas escolas do meio rural.

O Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010 (Brasil, 2010) estabelece outro avanço jurídico fundamental, pois instituiu a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). Para Molina (2019) este decreto foi fundamental para definir as escolas do campo com base nos sujeitos e não simplesmente na localização geográfica.

Concebemos que os marcos legais são as ferramentas que permitem a escola assumir seu protagonismo político. Em suma, o decreto fornece as bases legais para que a escola, possa de fato, dialogar com os movimentos sociais, garantindo além do direito a educação, o direito à existência e valorização da vida no campo.

Alentejano, Caldart, Frigotto e Pereira (2012) demonstram que as Escolas do Campo estão associadas aos movimentos sociais e à busca do direito à terra. Uma escola, portanto, que vise problematizar e atribua protagonismo às histórias individuais e coletivas da população camponesa, sendo assim, considerados espaços de aprendizagem coletiva e construção identitária. Uma escola com projeto educativo próprio que se contrapõe ao projeto educativo tradicional, dissociado da realidade camponesa.

A Escola do Campo é um espaço de produção do saber crítico promovendo a função emancipadora do conhecimento, pois, está articulada às histórias e vivências dos sujeitos que a compõe. Nesta perspectiva, o fortalecimento da identidade individual e coletiva dos sujeitos do campo é propiciado e os saberes relacionados à terra são valorizados, de forma antagônica ao que ocorria na escola rural, impregnada dos valores da concepção educativa tradicional em que esse reconhecimento identitário do camponês, em geral, era refutado.

Caldart (2023) ressalta que a Educação do Campo se constitui a partir do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos. Desse modo, as políticas educacionais voltadas para essas populações devem considerar suas trajetórias históricas, seus modos de vida, suas culturas e suas formas de organização social, evitando a reprodução de modelos pedagógicos descontextualizados da realidade camponesa.

A legislação estabelece a importância de projetos políticos pedagógicos que atendam às especificidades das escolas do campo, promovendo nestes espaços públicos, estímulos à participação e envolvimento coletivo para o desenvolvimento social. Além de estabelecer o fortalecimento da identidade da Escola do Campo por intermédio de ações e projetos pedagógicos. Além disto, concebe ainda, a relevância de um currículo e metodologias adequadas às reais necessidades das comunidades camponesas em que se encontram inseridas (Brasil, 2010).

Compreendemos que a Escola do Campo necessita ser um espaço que promova e incentive através de suas ações, a agricultura familiar e a luta pela igualdade da terra dentro da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Este por sua vez, abarca a complexidade histórico-geográfico-cultural do campo. Veiga (2004) define o PPP enquanto uma ação intencional e sistematizada que necessita estar em consonância com os interesses coletivos. Sendo, desta forma, um projeto que além de intencionalidade pedagógica possui dimensão política. Neste, a comunidade define o tipo de cidadão que pretende formar e o tipo de sociedade que pretendem construir. O PPP não se reduz à definição de currículo escolar formal, mas estabelece discussões a respeito da escola e sua relação com a sociedade.

Concebemos que a dimensão política do PPP e a gênese da escola do campo, aponta para a necessidade de uma educação que seja indissociável da vida e das lutas camponesas. O PPP é a materialização da intencionalidade de uma comunidade que projeta o tipo de sociedade que deseja construir. Nesta perspectiva, compreendemos que o projeto de sociedade das populações do campo é forjado no cerne dos movimentos sociais.

Caldart (2009) defende que a concepção de Escola do Campo emerge do contexto dos movimentos sociais da luta em prol da Educação do Campo, fomentada pela busca dos direitos sociais dos camponeses e por educação. Desta feita, as escolas do campo apresentam características de articulação com os sujeitos que se forjam e formam os movimentos sociais.

A Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto da sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado em sua história e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo [...] Caldart, 2009, p. 38).

Deste modo Caldart conceitua a Educação do Campo enquanto um projeto pedagógico em disputa, no qual sua essência tem origem nos movimentos sociais, tendo como base a resistência destes trabalhadores à exploração. A autora expõe que o projeto educativo pensado para as escolas do campo necessitam da implantação de políticas públicas que o subsidie,

porém tal efetivação contrapõe-se aos interesses de um Estado que defende um modelo antagônico de sociedade, aliados ao agronegócio e ao capital. A lógica camponesa defende uma Educação do Campo que ultrapasse aos muros da escola e um currículo universalizante, integrando a produção de conhecimento ao trabalho, à cultura, à militância e a à vida camponesa. A autora, continua sua afirmativa:

E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e a hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p. 38).

Sob este prisma, a Escola do Campo personifica a luta das populações camponesas em prol da superação do Capitalismo, sendo fruto de uma construção histórica e social dos trabalhadores do campo, representando a luta por melhores condições de vida, tendo em vista as desigualdades e fragmentações próprias do sistema capitalista. O acesso dos sujeitos do campo à educação é prioridade desta pauta, a fim de contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes do projeto político em que estão inseridos. Um projeto de transformação social promovido pela própria população do campo.

A Escola do Campo, de modo a cumprir a sua concepção, busca enquanto instituição integrar-se às organizações políticas e culturais da localidade em que se encontra. Ou seja, alinhada ao seu contexto histórico, político e cultural. Promovendo a formação de uma intelectualidade coletiva e não uma intelectualidade promovida apenas em prol das elites.

Nesta perspectiva, concebemos que a compreensão da escola do campo como um espaço emancipatório que transcende a mera organização curricular convergindo em um lugar de vivências indissociáveis dos direitos territoriais. Este conceito dialoga com o pensamento de Fernandes (2008) que defende a concepção de território em duas vertentes. O território concreto que representa a terra, posse. E o território simbólico, imaterial representado pelas ideias, saberes, tradições, ideologias. Para o autor um movimento social disputa o território físico, mas o sustenta através de um território simbólico representado pela ideologia e identidade do grupo.

Concebemos que o autor ao decompor o território em suas dimensões concreta e simbólica, evidencia que o êxito das populações camponesas não se restringe simplesmente a

conquista do território físico, mas na manutenção de sua concepção ideológica. Sem essa rede de saberes, tradições e valores compartilhados, a conquista física perderia o seu propósito, se descaracterizando de seu saber transformador e identitário.

De acordo com Haesbaert (2021), o território deve ser entendido para além de sua dimensão político-administrativa e econômica, envolvendo também aspectos simbólicos e identitários. Enquanto a dimensão material do território está relacionada ao controle, ao uso dos recursos e às relações de poder estabelecidas sobre determinado espaço, sua dimensão simbólica refere-se aos significados atribuídos pelos sujeitos, às memórias coletivas, aos afetos e aos sentimentos de pertencimento construídos nas experiências cotidianas. Assim, o território configura-se como espaço simultaneamente vivido, apropriado e significado pelos grupos sociais.

Nesse sentido a escola atua como alicerce do território imaterial, em que a disputa física pela terra ganha sustentação através da preservação da ideologia e identidade do grupo, transformando o aprendizado em um ato político de permanência no campo. Essa função emancipatória está associada a um Projeto Político Pedagógico que respeite as singularidades.

Neste cenário, aprofundamos na próxima seção, a discussão acerca da trajetória histórica da Educação do Campo em uma região específica do estado do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense. Região à qual se direcionou o lócus de nossa pesquisa.

### **1.3 Aspectos históricos da Educação do Campo na Baixada Fluminense**

O Rio de Janeiro possui extensão territorial de 43.750,425km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 366,97 hab/ km<sup>2</sup>, cuja população residente totaliza 16.055.174 pessoas. Dentre esse território, destacamos a Baixada Fluminense<sup>9</sup>. Esta é uma sub-região da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, sendo composta por treze municípios: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Queimados, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Paracambi, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé e Seropédica (IBGE, 2023). A seguir, podemos visualizar alguns territórios que envolvem o Rio de Janeiro.

---

<sup>9</sup> Originalmente a região da Baixada Fluminense era composta por três grandes vilas: Iguassu, Estrela e Itaguaí. Os processos de emancipação e desmembramento do território ocorreram em três grandes ondas. Na década de 40 Duque de Caxias e Nilópolis emanciparam-se de Nova Iguaçu e São João emancipou-se de Caxias. Posteriormente nas décadas de 80 e 90 Belford Roxo, Queimados e Japeri desmembraram-se de Nova Iguaçu. Guapimirim desmembrou-se de Magé e Seropédica de Itaguaí. E nos anos 2000 Mesquita também se emancipou de Nova Iguaçu. (Simões, 2011)

Figura 1 - Mapa da delimitação da Baixada Fluminense com a Região Metropolitana e cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Researchgate,2026

A trajetória da Educação do Campo em territórios periféricos da Baixada Fluminense é fruto da luta e resistência dos movimentos sociais, marcada por construções e desconstruções dentro do processo histórico destas comunidades. As ações destes movimentos em prol da ocupação de terras improdutivas nos territórios da Baixada Fluminense evidenciam uma nova articulação no contexto histórico e social destas populações camponesas. Assim, essas populações do campo tendo sido historicamente imposta à condição da hierarquização social de submissão pelo sistema capitalista, com as ações de enfrentamento dos movimentos sociais e o amparo da legislação, passam a ter mais condições de reivindicar o direito à terra.

Além disso, outras bandeiras de luta se mostram em questão, como a garantia de seus direitos básicos ao acesso à moradia, alimentação, educação e sua própria dignidade social. Além do direito à produção e comercialização, que se encontra entrelaçado aos demais.

Martins (2020) em seu estudo descreve que a ocupação de terras improdutivas da Baixada Fluminense é fruto da resistência das populações camponesas, que empreenderam uma série de lutas ao longo dos anos de 1950 e 1960 em prol da Reforma Agrária. A autora aponta que um marco histórico essencial em prol dessa luta na Baixada Fluminense ocorre em 1984, através da ocupação da Fazenda Campo Alegre. Este território, atualmente em 2026,

está compreendido como parte no município de Queimados e a outra parte no município de Nova Iguaçu.

A ocupação de Campo Alegre é uma marca significativa da mobilização da população camponesa em busca da garantia de seus direitos, relegados pelo sistema excludente econômico e político vigente. O episódio marca a retomada à luta social em prol da reforma agrária, após um longo período de silenciamento e repressão no Brasil. Esta ocupação encadeou uma série de outros movimentos posteriores em prol da causa. Tal conjuntura, atribui protagonismo a Campo Alegre na luta pela terra, tornando-a uma referência política na defesa pela Reforma Agrária na Baixada Fluminense (Martins, 2020).

Em um movimento de desconstrução deste processo de consolidação da Reforma Agrária em territórios da Baixada Fluminense, a autora aponta como uma das principais causas, a fragilização das massas camponesas ocasionadas pelas mazelas do período ditatorial, tornando-as vulneráveis às influências da política paternalista vigente no estado do Rio de Janeiro, à época, sob a gestão de Leonel Brizola<sup>10</sup>. Pois, a dependência da relação com o governo enfraqueceu a capacidade de mobilização destes grupos sociais e alguns meses após a ocupação dos territórios, o governo do Estado do Rio de Janeiro passou a gerir Campo Alegre, buscando sobrepor as organizações internas até então vigentes. Essa dinâmica alterou profundamente a realidade dos assentamentos. O Estado ignorou a coletividade, buscando tratar as questões referentes aos assentamentos com as lideranças de forma particularizada, o que explicitou a diferença de projeto do governo em comparativo ao projeto pensado pelos movimentos sociais. Este contexto, teve o efeito de desarticular a mobilização popular das famílias camponesas de Campo Alegre. Esta intervenção implicou em enfraquecimento político destas populações e culminou com a perda do poder de influência sobre as demais ocupações na Baixada Fluminense e no Estado do RJ, como um todo.

Souza (2022) apresenta outro ponto fundamental em prol da luta dos movimentos sociais a fim de garantir seus direitos fundamentais na área territorial da Baixada Fluminense. Tratou-se da articulação destes movimentos junto a Igreja Católica pressionando o Estado a empreender políticas públicas que atendessem às populações carentes em seu manifesto pelo direito à terra e à dignidade humana.

Corroborando com esta concepção de aliança entre a Igreja Católica e os movimentos sociais a fim da formação de uma consciência política das populações em territórios da Baixada Fluminense, Silva (2007) exemplifica:

---

<sup>10</sup> Leonel Brizola foi um político brasileiro, considerado o último representante do período Trabalhista. Governador do Rio de Janeiro em dois períodos (1983-1987) e (1991-1994). Ocupou centralidade na esquerda brasileira. Considerado um político populista, Brizola faleceu em 21 de junho de 2004 (Fernandes, 2013).

Motivada pela pergunta estratégica: “que Baixada Fluminense queremos daqui a 10 anos?”, a diocese desenvolve, a partir de 1995, o Projeto de Formação Social destinado às suas lideranças. São objetivos desse projeto: estimular, nos agentes sociais, a consciência dos direitos do povo e reforçar sua participação efetiva na transformação social e capaz de responder aos novos desafios; propiciar oportunidades de confrontar suas experiências, aprofundar os conhecimentos necessários ao enfrentamento das situações novas (Silva, 2007 p. 53).

O trecho citado evidencia um Projeto de Formação Social da Diocese de Nova Iguaçu, iniciativa esta, que reflete o papel social da Igreja Católica na Baixada Fluminense visando promover o protagonismo das populações camponesas na construção de um projeto de sociedade nestes territórios.

Porém, em fins da década de 1990, como apontado por Martins (2020) as mudanças na conjuntura política e social desencadearam um processo de desmantelamento das conquistas alcançadas até então. Na Baixada Fluminense, as lideranças eclesiais engajadas nas questões da luta pela terra foram substituídas, em sua maioria, por lideranças religiosas conservadoras e por conseguinte não engajadas nos movimentos sociais.

Nesta conjuntura, a luta pela propriedade e garantia dos direitos básicos para a subsistência destas comunidades, a exemplo da luta por uma educação do campo perdura na Baixada Fluminense apesar do intenso processo de urbanização e industrialização.

Nonato (2020) aponta que os municípios da Baixada Fluminense vêm recebendo apoio em seus territórios oriundos de movimentos sociais e instituições educativas, tais como: MST-RJ, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Iguaçu, Comissão Pastoral da Terra, Licenciatura em Educação do Campo da UFRJ e Escola de Serviço Social da UFRJ. Sendo a atuação das Universidades e seus núcleos de pesquisa direcionada à formação política e agroecológica destas comunidades. Porém, muitos aspectos terminam por implicar no processo de êxodo rural da região, tais como: falta de investimento do Estado em políticas públicas voltadas ao campo, projeto político de urbanização destas áreas e dificuldade de organização e movimentação coletiva interna das comunidades camponesas.

Cordeiro (2019) em seu estudo aponta uma importante ferramenta de resistência das comunidades camponesas, em meio ao processo de urbanização dos territórios da Baixada Fluminense. Trata-se da (re) existência das Feiras de Roça dos municípios de Japeri, Nova Iguaçu e Queimados, evidenciando a ruralidade presente nestes espaços. As Feiras de Roça transcendem ao objetivo de escoamento produtivo e comercialização de produtos oriundos da Agricultura Familiar desenvolvida nestas comunidades, pois, se tornam espaços de

valorização da cultura camponesa e articulação política voltada à luta em prol de políticas públicas.

Compreendemos que a organização de instituições educativas voltadas à formação política, social e ambiental das comunidades camponesas em territórios da Baixada Fluminense, bem como a existência das Feiras de Roça são instrumentalizações significativas para a construção identitária dessas comunidades. Estas, por sua vez, têm resistido a um projeto de inferiorização promovido pela lógica capitalista.

Direcionando o debate mais especificamente ao território em que se localiza a instituição escolar, objeto de pesquisa da temática proposta, a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, no município de Duque de Caxias, torna-se relevante destacar estabelecimentos legislativos voltados à realidade singular das escolas do campo.

A deliberação do Conselho Municipal de Educação - CME nº 21/ DC (2020) estabelece diretrizes para regulamentar as escolas do campo no nível da Educação Básica, mais especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio. A legislação de âmbito municipal aborda a relevância da utilização de metodologias e currículos que estejam vinculadas às necessidades e realidade sociocultural destas populações. E por isso, define que estas unidades escolares necessitam de um Projeto Político Pedagógico singular, alinhado ao seu próprio contexto que diverge das escolas urbanas. O documento salienta a importância do desenvolvimento de projetos pedagógicos que contribuam em razão da valorização da identidade das escolas do campo.

A legislação em questão estabelece também a possibilidade de as escolas do campo do município adotarem a Pedagogia da Alternância a fim de atender as necessidades dos trabalhadores do campo. Para Molina (2004) a Pedagogia da Alternância não se restringe meramente a um método de ensino, mas é uma ferramenta política e pedagógica de resistência que contribui significativamente na emancipação dos sujeitos do campo. Neste processo formativo, o planejamento pedagógico escolar articula os conhecimentos e experiências propiciados tanto na instituição de ensino, quanto nos respectivos territórios onde os alunos vivem com suas famílias. Trata-se do período de atividades pedagógicas denominado tempo escola e tempo comunidade. Com esta integração de saberes entre a educação formal e não formal, busca-se superar a fragmentação entre o saber popular e científico. Para tanto, também é preciso considerar e respeitar a organização de um calendário letivo diferenciado para estas escolas, sempre que necessário, pois, os ciclos produtivos de plantio e trato com criações de animais obdecem um calendário climático de produção.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância é um instrumento que propicia à Educação se tornar um fator fundamental de desenvolvimento da vida no campo, e não um meio para a retirada do sujeito dele. Concebemos que os princípios da Pedagogia da Alternância funcionam como um respaldo teórico, técnico e político que justifica as singularidades da Escola do Campo seja diferenciada, respeitando suas especificidades. Faz-se necessário compreender como a aplicabilidade destes conceitos se desenvolvem nos territórios do município de Duque de Caxias e para tal nos debruçamos sobre a Matriz Curricular do município.

A Matriz Curricular da rede municipal de Educação de Duque de Caxias (2023) é um documento normativo que estabelece as diretrizes para todos os componentes curriculares, organizando a parte comum em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>11</sup>. Neste documento municipal a Educação do Campo é concebida como uma modalidade de ensino que necessita de um olhar diferenciado. A matriz prevê que os conteúdos devem ser adequados à realidade camponesa, porém necessitam seguir a Base Nacional Comum Curricular.

Concebemos que embora a Matriz Curricular da rede municipal de Duque de Caxias de 2023 tenha sido um avanço, no que diz respeito ao menos ao reconhecimento da modalidade, observamos que as orientações específicas para as escolas do campo são bastante genéricas. E apesar do documento servir como um “aval” para que estas escolas do campo façam adaptações, distancia-se dos princípios da Pedagogia da Alternância e engendram o currículo ao estabelecimento de seguir ao estipulado na BNCC.

Molina (2018) aponta que a BNCC tende a ignorar as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas, impondo um modelo único que desvaloriza os saberes ancestrais e as pedagogias próprias, à exemplo da Pedagogia da Alternância.

A BNCC é considerada pelo campo progressista da educação, uma intervenção pedagógica arbitrária que contraria a gestão democrática e, por conseguinte, a educação na perspectiva emancipatória. A exemplo de Frigotto e Motta (2017) que corroboram à crítica à BNCC, uma vez que ela fomenta uma formação técnica precarizada às classes populares, focando em competências socioemocionais a fim de adequar o trabalhador às instabilidades do mercado em detrimento de uma formação humana integral e crítica.

Nesta perspectiva, compreendemos que a BNCC segue uma lógica pragmatista e utilitarista, com foco excessivo em competências para o trabalho, em detrimento de uma

---

<sup>11</sup> A BNCC constitui segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2017 um documento de caráter normativo que institui as aprendizagens essenciais da Educação Básica. Sendo referência em âmbito nacional para instituições públicas e privadas. (Brasil, 2017)

educação cidadã. A BNCC ainda que manifeste supostas adaptações contextuais, segue um modelo curricular padronizado e rígido, contrapondo-se aos princípios da Educação do Campo.

Conforme já explicitamos, a Escola do Campo é um espaço de resistência das comunidades camponesas, portanto, necessita de um currículo que expresse seus anseios, inquietações e identidades. Concebendo ainda que, a Escola do Campo deve ser um espaço aberto às vivências das comunidades camponesas.

Considerando a relevância da Agricultura Familiar e sua relação com a Educação do Campo, na próxima seção abordamos os principais aspectos do seu percurso histórico conceitual.

#### **1.4 Trajetória Histórica da Agricultura Familiar**

As múltiplas formas organizacionais de Agricultura Familiar e a relevância da herança cultural e econômica camponesa suscita a importância do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse modo de produção.

Perrone (2019) em seus estudos demonstra que durante o século XX, o Brasil passou por profundas transformações referentes ao âmbito econômico, saindo da condição de um país agroexportador, e se tornando um país potencialmente industrial, o que implica também na alteração de uma sociedade essencialmente agrária, em uma sociedade majoritariamente urbana. O modo produtivo da agricultura familiar perpassa desde a agricultura voltada para a subsistência até o desenvolvimento de empresas familiares de pequeno porte. A partir da década de 1980 verifica-se a ascensão de importantes grupos sociais na luta camponesa, tais como, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), grupos sociais denominados como povos da floresta e seringueiros. Esses grupos se contrapõem à visão desenvolvimentista do capitalismo, que explora indiscriminadamente o meio ambiente, visando exclusivamente os lucros dos grandes proprietários.

Concebemos que a ascensão dos movimentos sociais da década de 1980 marcou um período de extrema importância no tocante à resistência ao modelo exploratório do grande capital, deslocando o foco da terra como mercadoria para terra como espaço de vida e de convívio social no âmbito democrático. Essa articulação dos movimentos foi fundamental para o futuro desenvolvimento de políticas públicas destinadas à agricultura familiar.

Wanderley (2000) defende que outro processo de suma importância para a consolidação da agricultura familiar foi o estabelecimento do Programa de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF) implantado na década de 1990, por meio do Decreto nº 1946, de 28 de junho de 1996. (Brasil, 1996).

Apesar de suas limitações na prática, o Programa fortaleceu a agricultura familiar subsidiando ofertas e financiamentos com juros acessíveis aos pequenos agricultores. Porém, aponta a importância da prática de uma efetiva política de assentamentos e reforma agrária. Wanderley (2000) também evidencia a relação antagônica entre agricultura familiar e agricultura latifundiária:

Uma das principais consequências destes dois movimentos é a revalorização do meio rural com o lugar de trabalho e de vida, que se expressa na retomada da reivindicação pela permanência ou retorno à terra. Esta ‘ruralidade’ da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absenteísta, despovoadora e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura fundiária, à visão ‘urbano-centrada’ dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores (Wanderley, 2000 p. 36).

Compreendemos através destas evidências, essa relação dicotômica entre as concepções de agricultura fundiária e agricultura familiar. Em que a primeira se apresenta extremamente articulada aos interesses do sistema capitalista, visando à urbanização do campo, tornando-o um espaço a serviço do capital, negligenciado suas raízes históricas e culturais. Ao passo que a segunda transcende a um modo de produção das famílias camponesas, mas representa a valorização e o resgate da identidade do campo, expressando sua ruralidade. O campo que não precisa se modernizar a fim de se tornar urbano, mas o campo que constrói e reconstrói sua própria identidade a partir da dinâmica que se estabelece em seu próprio cenário. O campo que se permite ser rural e fornece subsídios para a construção da cidadania de seus sujeitos.

Perrone (2019) também aponta que o ano de 2009 se destaca enquanto um período de relevantes avanços no âmbito da agricultura familiar, a exemplo da manifestação popular, promovida por movimentos sociais, denominada “O Grito da Terra Brasil”. Inúmeras são as reivindicações trazidas à baila através do movimento, tais como a desapropriação de latifúndios improdutivos e a criação de assentamentos, a luta em prol do bem-estar, saúde e qualidade de vida da população camponesa; e o incentivo às políticas agrícolas voltadas a concessão de crédito e de inovações técnicas produtivas ofertadas ao pequeno agricultor.

Concebemos que a compreensão do bem-estar e a saúde da população camponesa são indissociáveis da posse da terra, de suporte técnico para lidar com as adversidades territoriais, bem como demais infraestrutura de manejo. Nesse sentido, a articulação dos movimentos sociais implica que o Estado reconheça a agricultura familiar em uma perspectiva multidimensional, não apenas restrita ao acesso à propriedade, mas criando condições de dignidade para as populações camponesas.

Outro marco fundamental para a consolidação da agricultura familiar foi a Lei nº.11947/2009 (Brasil, 2009). Esta legislação institucionalizou que, no mínimo, 30% dos recursos federais destinados à alimentação escolar fossem utilizados na compra direta de produtos oriundos de agricultores familiares. Este projeto foi nomeado MP da Merenda Escolar e teve alto impacto positivo para as famílias inseridas no modo produtivo da Agricultura Familiar (Brasil, 2009).

Nesta perspectiva, entendemos que a agricultura familiar delinea-se à partir de um ponto de inflexão. Pois, enquanto a mobilização popular vocalizava reivindicações fundamentais à exemplo da desapropriação de latifúndios e melhoria nas condições de vida, o Estado respondia com a criação de mecanismos legais que garantiam um mercado institucional inédito para estes produtores. Assim concebemos que as políticas públicas para o campo não são meras concessões governamentais, mas conquistas resultantes de luta e pressão social.

Compreendemos que a Agricultura Familiar pode ser concebida e estruturada de múltiplas formas. Nesta perspectiva, podemos destacar a Agroecologia, um modelo de produção atrelado aos valores de preservação ambiental.

Caporal e Costabeber (2000) conceituam a Agroecologia enquanto um modelo de produção agrícola mais harmônico ao meio ambiente, pautado nos valores de sustentabilidade que visam à preservação dos recursos naturais e solução de problemas socioambientais. Neste modelo, podemos perceber uma contraposição à agricultura moderna, ou seja, uma estrutura de agricultura químico-mecânica, pautada nos valores capitalistas que resultam na exploração desenfreada dos recursos naturais e implicam na degradação ambiental. A Agroecologia é um campo de conhecimento, pesquisa e investigação relacionado à agricultura, oferecendo ferramentas e novas possibilidades de desenvolvimento de uma prática agrícola sustentável. Aliando assim, valores de preservação ambiental e sentimento social na prática da agricultura em sua proposta produtiva.

Nesta perspectiva, compreendemos que a Agroecologia fornece os fundamentos para que a agricultura familiar além de ser um modelo de subsistência, se transforme em um modelo de resistência socioambiental.

Realizando um paralelo entre Agricultura Familiar e Agroecologia, Perrone (2019) destaca que a Agricultura Familiar não abarca, em seu contexto, as questões referentes à biodiversidade e preservação do meio natural enquanto ferramentas essenciais em prol de maior produtividade e rentabilidade, ao passo que tal relevância esta compreendida na definição de Agroecologia.

Deste modo, concebemos para que a Agricultura Familiar cumpra seu papel de resistência e emancipação é essencial a apropriação dos valores da Agroecologia. Sem essa transição, a agricultura familiar está passível a reprodução do modelo de agricultura químico-mecânica. Portanto, a Agroecologia atua como suporte teórico e prático que possibilita um modelo de agricultura familiar capaz de realizar o manejo da terra e demais recursos naturais alinhado aos interesses de preservação da vida e recursos naturais.

A agricultura familiar, pautada nos princípios da Agroecologia encontra-se intimamente atrelada ao contexto das escolas do campo. Na próxima seção, buscamos a compreensão de um pouco mais da relação entre estes dois conceitos.

### **1.5 As possíveis relações entre a Escola do Campo e Agricultura Familiar**

O cotidiano da Escola do Campo evidencia a importância de um processo educativo que ultrapasse aos conteúdos essenciais do currículo comum e englobe a parte diversificada e contextual considerando as especificidades da realidade diferenciada das comunidades camponesas.

Projetos destinados ao incentivo da agricultura familiar e ao cultivo da horta escolar se apresentam como importantes ferramentas no cenário da Escola do Campo. Estes, somados ao acesso ao conhecimento científico e popular, num movimento articulado, podem gerar frutos de viés democrático.

Cordeiro (2019) conceitua agricultura familiar ressaltando que:

[...] a agricultura familiar se destaca como toda prática de produção agrícola ou criação de animais que tem na família foco e centralidade. Compreendida como uma prática econômica, em que a família detém, ao mesmo tempo, os meios de produção, a gerência do empreendedorismo e a posse da terra (a propriedade), com reflexos no seu modo de vida e produção (p. 14).

Concebemos na perspectiva da autora, que a agricultura familiar é uma atividade de produção agrícola cuja centralidade se encontra na família. No entanto, a agricultura familiar pode ser compreendida por múltiplos grupos sociais.

Perrone (2019) compreende que conceito de Agricultura Familiar se estrutura a partir de três eixos centrais: a gestão do modo de produção e os investimentos nele realizados são feitos por pessoas com laços consanguíneos ou de contrato matrimonial; a divisão do trabalho, em sua maioria, é distribuída igualmente aos membros da família e a própria família é detentora dos meios produtivos. Além disso é um segmento amplo e engloba múltiplos grupos sociais, tais como: monocultores, assentados, agroecologistas, minifundiários, extrativistas, pequenos empresários e até mesmo pessoas com alto poder aquisitivo. Essa multiplicidade propicia dissensões dentro do segmento, ocasionando disputas internas no campo político, econômico e ambiental.

Perrone (2019) também tece críticas à visão capitalista incutida na sociedade que concebe a Agricultura Familiar enquanto um modo de produção pouco rentável e produtiva, trazendo evidências que tal concepção não corresponde à realidade, pois o censo agropecuário aponta que a Agricultura Familiar alcança índices produtivos maiores do que a agricultura patronal. No âmbito econômico, a Agricultura Familiar é de extrema relevância, gerando receitas através da criação de empregos, além de ser a base da alimentação.

A legislação (Brasil, 2006) regulamenta a Agricultura Familiar definindo critérios para ser categorizado enquanto um agricultor familiar, tais como: a utilização de mão-de-obra da própria família na produção, sendo o modo de produção gerido pela mesma; as atividades produtivas do estabelecimento devem atingir um percentual mínimo exigido; não possua área produtiva superior a quatro módulos e também não detenha título fiscal.

Compreendemos que a Lei da Agricultura Familiar que define os critérios básicos que conceitua um agricultor familiar é fundamental para a consolidação da Agricultura Familiar no Brasil à medida que transforma um conceito social em uma categoria normativa juridicamente. Estabelece, portanto, o agricultor familiar enquanto um sujeito de direitos, estimulando a economia e geração de empregos no campo. Além disso, essa conceituação jurídica permite ao Governo identificar de forma mais precisa esse público alvo, propiciando com que os recursos federais destinados à essa atividade econômica contemple efetivamente aos pequenos produtores.

Cordeiro (2019) conceitua o agricultor familiar enquanto um personagem histórico e político da história do campesinato brasileiro, que rompeu com os modelos agrícolas de produção tradicionais que se tornaram obsoletos, fazendo uso de meios produtivos

modernizados e tecnologia avançada. O campesinato e a Agricultura Familiar refletem uma nova organização política, com fortes raízes culturais e sociais, que expressam os anseios das famílias assentadas, pequenos proprietários rurais e demais agentes sociais integrados ao campo.

Identificamos, assim, a importância do caráter histórico do conceito, pois compreende que o agricultor familiar é a constituição de diversos grupos sociais como: quilombolas, ribeirinhos, assentados, pequenos proprietários. Tais grupos formam a identidade do agricultor familiar.

Junqueira e Lima (2008) discorrem sobre a contextualização da agricultura familiar no Brasil e a importância do investimento em políticas públicas voltadas para este segmento social.

Nessa conjuntura, a aplicabilidade do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) torna-se essencial (Brasil, 1996). O PRONAF foi instituído através do Decreto nº 1946, de 28 de junho de 1996, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável da Agricultura Familiar por intermédio de linhas de créditos específicas (Brasil, 2025). Porém, o programa foi elevado à categoria de política de Estado permanente somente através da Sanção da Lei nº 15223 de 30 de setembro de 2025, durante a gestão governamental de Luiz Inácio Lula da Silva. Desta forma, o PRONAF se consolida enquanto uma das principais políticas públicas do país voltada ao financiamento e apoio à agricultura familiar.

Compreendemos, assim, que agricultura familiar necessita de políticas públicas constantes que possibilitem o suprimento das necessidades materiais e o bem-estar das famílias do campo que dependem fundamentalmente dela, evitando desta forma, o êxodo do campo para a cidade visando melhores condições de vida.

Apesar de muitos considerarem um conceito novo, a agricultura familiar é fruto de uma construção histórico-social, que vêm ganhando novos contornos, ainda que suas raízes estejam associadas à produção camponesa tradicional.

Para Wanderley (2000) a agricultura familiar é um sistema baseado em trabalho e posse dos meios produtivos, estando os dois eixos indissociáveis e sob a responsabilidade dos pequenos produtores rurais e suas respectivas famílias.

Diante deste contexto, a fim de combater os problemas relacionados ao desenvolvimento da agricultura familiar é de suma importância o emprego de políticas públicas que viabilizem sua prática.

Santos (2018) evidencia a importância da agricultura familiar e disserta sobre a falta

de reconhecimento oficial e de investimento em políticas públicas que contemplem o agricultor familiar, especialmente em territórios da Baixada Fluminense, RJ. Este fenômeno contribui para a desvalorização e invisibilidade do agricultor local.

Dentro desta perspectiva, precisamos apontar a relevância da agricultura familiar para as populações do campo e a necessidade de um currículo escolar que a contemple.

Posto a necessidade da Educação do Campo ser constituída por um currículo que contenha suas especificidades, sendo a escola do campo um espaço físico e social, que representa os anseios, expectativas e necessidades das sociedades camponesas em que estão inseridas. Desta feita, a valorização das famílias agricultoras, o estímulo à produção para estas famílias, bem como, o aproveitamento dos saberes e vivências acerca do plantio são fundamentais para o contexto de uma Escola do Campo.

Identificamos também, que a agricultura familiar é uma importante constituição para combater o êxodo rural e necessita de investimentos através de políticas públicas, pois as famílias que residem no campo precisam de meios produtivos próprios para garantir uma vida de qualidade. Condições de precariedade podem ser uma das principais motivações para essas populações partirem em busca de oportunidades na cidade. Nessa perspectiva, a Escola do Campo demanda também ser um espaço público que promova e incentive a política de permanência e desenvolvimento do campo.

Arroyo e Fernandes (1999) apontam para a importância de um projeto de educação do campo pautado na identidade coletiva destas populações. Para tal se faz necessária a construção de uma escola do campo com identidade própria, fundamentada em uma prática educativa pautada na construção de um currículo próprio que abarque as vivências, tradições, saberes e identidades do campesinato. Posto ser a escola do campo, um meio físico, social e cultural que compreende populações com identidades próprias.

Nesta perspectiva compreendemos que o reconhecimento de uma Escola do Campo transcende a mera localização em áreas de perímetros distantes dos centros urbanos, mas vincula-se a identidade coletiva dos sujeitos. Transformando a escola em um espaço emancipatório de cidadania.

Para Molina (2006) o reconhecimento da Escola do Campo estrutura-se em quatro pilares:

- o reconhecimento da identidade do sujeito, que compreende o aluno enquanto um sujeito carregado por suas vivências e cultura própria e o diferencia de um aluno urbano;

- ✓ diálogo de saberes, em que o saber camponês é o ponto de partida para a construção do conhecimento científico;

- ✓ contextualização curricular, reconhecendo que o currículo não pode ser padronizado seguindo os moldes “urbano-centrados” e os materiais didáticos-pedagógicos utilizados devem estar atrelados a realidade camponesa; e
- ✓ território enquanto espaço educativo, concebendo que a aprendizagem transcende as paredes da sala de aula para todo o território.

A consolidação da Escola do Campo fundamentada nos pilares de Arroyo, Caldart e Molina (2004), torna-se essencial para interpretar a dinâmica do campo moderno. Este cenário contemporâneo apresenta-se como um espaço multifuncional, onde as famílias diversificam suas rendas para garantir a viabilidade econômica, mas mantem a moradia e a base produtiva no campo. Nesse contexto, os quatro pilares defendidos pelos autores: o reconhecimento do sujeito, o diálogo de saberes, a contextualização curricular e o território como espaço educativo funcionam como ferramentas de resistência. Eles garantem que, mesmo diante das novas relações econômicas, a identidade camponesa seja preservada.

Silva (1999) conceitua tal fenômeno definindo-o como “Novo Rural” composto por famílias não agrícolas, que apesar de residir no campo trabalham exclusivamente em setores urbanos ou atividades locais desvinculadas ao cultivo da terra. E Wanderley (2000) aponta que essas famílias mesmo abandonando o cultivo da terra, mantem sua identidade vinculada ao território. Nesta perspectiva, a autora estabelece a diferenciação entre o “rural” relacionando especificamente ao território e o agrícola relacionado a atividade econômica exercida.

Compreendemos que uma família do Novo Rural pode não plantar para vender, mas mantém o quintal, a horta e a relação da vizinhança típica do campo. Pois neste cenário a terra não é apenas um meio de produção, porém um lugar de vida. Mesmo a família trabalhando em área urbana, a identidade permanece vinculada ao campo.

Concebemos portanto que a identidade vinculada ao campo subsiste através de práticas tradicionais e afetivas, transformando a moradia em um território de resistência cultural. Tal perspectiva dialoga diretamente com o conceito de rurbanização proposto por Freyre (1982). O autor exemplifica esse conceito abordando à respeito de áreas que não são estritamente rurais e nem estritamente urbanas, mas áreas de influência mútua em que os valores e estilos de vida rural e urbano se misturam.

Após a apresentação dos principais conceitos, em especial, a educação do campo e a agricultura familiar, percebemos os vínculos entre os movimentos sociais e o processo histórico e estrutural da Escola do Campo.

Apresentamos no próximo capítulo o prisma das especificidades da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro através de sua contextualização histórica, dos aspectos educacionais, culturais e identitários ao longo do tempo.

Afinal de contas, como ocorreu o processo de construção pedagógico e identitário desta instituição? Quais as características identitárias presentes nessa escola do campo? Quais as relações que se estabelecem entre a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro e as ambiências do campo e demais diversidades territoriais em seu entorno?

Tais indagações somente se fazem passíveis de respostas à medida que refizemos um resgate histórico e investigamos o contexto da instituição de ensino, em questão.

## 2 CAPÍTULO II

### CONTEXTO HISTÓRICO DA CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO.

A Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro (C.E.M Bairro Tabuleiro) é uma escola do campo que foi fundada em 1969 com a finalidade de atender às crianças moradoras da região e até então era denominada primeiramente como Escola Municipal Castelo Branco.

A instituição de ensino situada na Estrada do Tabuleiro, em Xerém, 4º Distrito do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, ao longo de sua história, teve a sua denominação alterada em função dos diferentes contextos sociais e políticos que apresentamos a seguir.

Um desses contextos foi provocado pelas dificuldades encontradas para se chegar à localidade e a consequente falta de profissionais, que somados aos altos índices de evasão escolar culminaram na desativação da Unidade Escolar em 1978. Na ocasião, os alunos que até então estudavam na unidade foram transferidos para a Escola Municipal Presidente Vargas, unidade escolar mais próxima da região. Esta situação perdurou por uma década entre 1978-1988 (PP Escola, 2025).

A reativação da Unidade Escolar ocorreu em 10 de novembro do ano de 1988. Eram tempos de redemocratização no país, com a recém institucionalização da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). À época, os movimentos sociais estavam eclodindo e saindo do anonimato em busca de visibilidade, reivindicações e (re) conquistas de direitos. O processo democrático estava sendo efetivado lentamente no país, e ao que parece, esse movimento de alguma forma refletiu na retomada da escola.

Segundo narrativa oral<sup>12</sup> obtida em conversa com uma antiga gestora, este processo de reativação está intimamente relacionado à reivindicação de moradores, principalmente dos que residiam no Assentamento do MST que se constituía nessa região. O Assentamento participou das ações e mobilizações para a efetiva reinauguração da Unidade Escolar.

Devido à existência de outra unidade escolar com o nome Escola Municipal Castelo Branco, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias não pôde reativar a unidade escolar com a nomenclatura inicial. Neste processo, a nova denominação foi escolhida pelos membros da comunidade residentes no Bairro Tabuleiro, que participaram dos movimentos de reivindicação de reativação da unidade. A princípio, satisfeitos com a

---

<sup>12</sup> A memória e a narrativa oral são utilizadas como elementos de formação da identidade camponesa, funcionando como instrumento de resistência política contra o apagamento cultural promovido pela lógica urbana/capitalista (Caldart, 2012).

conquista optaram por nomeá-la homenageando o Bairro. Desta feita, ficou-se definido que a unidade escolar passaria a se chamar Escola Municipal Bairro Tabuleiro (E. M. Bairro Tabuleiro), configurando sua segunda denominação. Nos anos iniciais de funcionamento da instituição reativada, entre 1988 e 1992, a maior parte da comunidade escolar era oriunda do Assentamento.

A Escola, recém renascida, ainda viria a sofrer com alguns problemas antigos que persistiam, dentre eles, a infraestrutura de transportes. Deste modo, o direito de ir e vir no território continuava ser um entrave para aquela população, limitando o acesso aos direitos e deveres previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Além de não existir linhas rodoviárias, as estradas que davam acesso à E.M Bairro Tabuleiro eram extremamente precárias, o que dificultava a lotação de profissionais da educação na Unidade. Deste modo, a Secretaria Municipal de Educação do município teve que realizar uma convocação especial de profissionais que haviam feito Concurso Público para suprir a carência dessa Escola do Campo localizada em área de difícil acesso.

Porém, anos depois, surgiu um indivíduo que reivindicou a propriedade das terras ocupadas pelo Assentamento e conseguiu juridicamente comprovar a posse. Diante deste panorama, os moradores do Assentamento foram desapropriados e, por intervenção do Poder Público, migram para outra localidade, deixando as terras do Tabuleiro e a escola pela qual tanto empreenderam esforços para a reativação. Porém, nos registros documentais da unidade escolar não encontramos essa parte de sua história, o que nos alerta para mais um silenciamento destes povos.

Simões (2011) explica que o silenciamento da atuação dos movimentos sociais, em territórios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, serviu para criar a imagem da região apenas como dormitório, apagando o protagonismo destes grupos que lutavam pela terra no século XX. Esse apagamento serve para desarticular a rede de solidariedade camponesa, fazendo com que as novas gerações percam a referência de que seus antepassados foram sujeitos de luta.

Nesta perspectiva, concebemos que silenciar um movimento social é uma estratégia para despolitizar o território. Quando se apaga a história da luta, a terra e a escola do campo deixam de ser vistas como direitos conquistados.

Em 2010 a Escola Municipal Bairro Tabuleiro, quase teve o fim de suas atividades pedagógicas, decretado novamente. A prefeitura municipal do município de Duque de Caxias (RJ) alegava para a adoção de tal medida, o baixo quantitativo de alunos. Mesmo no âmbito legal não havendo nenhuma explicitação jurídica relacionada ao número mínimo de alunos

para o funcionamento de uma escola do campo.

Porém as comunidades escolar e local, formada por responsáveis de alunos da instituição, funcionários da unidade escolar e populações camponesas do entorno se engajaram em uma luta em prol da manutenção da escola, sendo esta um espaço de vital importância para a população residente na região. E como alternativa em prol da ampliação do número de matrículas, a comunidade escolar estruturou um projeto para implantação de uma Creche agregada à Escola.

Então, no ano de 2012, por intermédio da Portaria n. 028 de 21 de maio de 2012, a unidade escolar incorporando as atribuições legais passou a ter a sua terceira e atual denominação, considerando o ano de 2026: Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro (C.E.M Bairro Tabuleiro). Tal evidência corrobora, mais uma vez, com a concepção de que a constituição das escolas do campo são conquistas da organização coletiva.

Neste contexto é fundamental para o fortalecimento identitário institucional que a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro possa assumir a ação política de desenterrar as memórias da Escola, transformando o que foi produzido como ausência, em produção de conhecimento compartilhado junto à sociedade. Ao trazer o protagonismo dos movimentos sociais para as vivências da Escola do Campo, rompe-se com o ciclo de invisibilidade destes povos e subsidia aos alunos a percepção de si mesmos enquanto sujeito de direitos.

A seguir, a figura 2, vemos uma parte da fachada lateral e frontal da instituição.

Figura 2: Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, localizada na Estrada do Tabuleiro, s/nº, Xerém, município de Duque de Caxias.



Fonte: autoral (2025).

Atualmente, em 2026, a C.E.M Bairro Tabuleiro atua no Nível da Educação Básica com as seguintes etapas: Educação Infantil, compreendendo a creche (03 anos) e pré-escola (de 04 aos 05 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade). A Unidade Escolar atende à aproximadamente 150 alunos.

A estrutura física desta Escola do Campo conta com: 05 salas de aula, 01 sala de recursos multifuncional, 08 banheiros, 01 secretaria, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 refeitório, 01 quadra bem ampla, 01 pátio aberto e 01 área nos fundos da escola utilizada para a horta escolar.

A C.E.M Bairro Tabuleiro possui em seu quadro de funcionários: uma Diretora, uma Orientadora Educacional, seis Professores Regentes, um Professor de Educação Física, um Professor de Informática Educativa, uma Dinamizadora de Sala de Leitura, uma Professora de Sala de Recursos, um Professor de Libras, uma Interprete de Libras, três Auxiliares de Desenvolvimento da Educação Básica (ADEBs), cinco Agentes de Apoio à Inclusão, uma Secretária Escolar, três Cozinheiras, 03 Motoristas, dois Monitores do Transporte Escolar e três Auxiliares de Serviços Gerais (ASG).

A Unidade é basicamente composta por alunos oriundos do próprio bairro Tabuleiro e de bairros adjacentes tais como: São Lourenço, Rio da Areia e Tinguá, bairros pertencentes tanto ao município de Nova Iguaçu quanto ao município de Duque de Caxias.

No geral, a comunidade escolar se caracteriza por famílias de baixa renda, sendo em sua maioria pequenos agricultores, caseiros, diaristas e trabalhadores autônomos.

No tocante à gestão escolar compreendemos que a mesma transcende a simples administração de recursos e pessoas, configurando-se como um processo dinâmico de articulação pedagógica e administrativa. Em uma perspectiva democrática deve evidenciar a integração entre o corpo diretivo, os conselhos escolares e a comunidade em prol de um objetivo central: o ensino-aprendizagem e a emancipação dos sujeitos.

Para Libâneo (2013) a gestão escolar é um sistema de organização complexa, que reúne pessoas a fim de alcançar os objetivos educacionais, impregnado por intencionalidade em suas ações, levando em consideração e gerindo a dinâmica das relações sociais. Em seus estudos, o autor aponta a existência de quatro tipos de gestão: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrática-participativa.

A partir das referências do autor, no cenário da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro verificamos a prática de ações em consonância com as características da gestão democrática-participativa. Nesta estrutura, a gestão busca equilibrar a participação coletiva na tomada de decisões e na construção do Projeto Político Pedagógico e com transparência no compartilhamento de informações e processos de tomada de decisões. Identificamos também uma liderança compartilhada que refuta a centralidade das ações por parte do gestor, sendo este um agente capaz de coordenar o esforço coletivo e a busca constante da eficácia social da escola permeado por ética e profissionalismo.

Atendendo aos princípios de uma gestão democrática-participativa, um outro importante elemento na tomada de decisões referente ao âmbito da instituição é o Conselho Escolar.

O Conselho Escolar da instituição opera seguindo os moldes previsto no Regimento Escolar:

Art. 65: O Conselho Escolar, criado pelo Decreto Municipal nº 2813/95, de 25 de outubro de 1995, integrante do processo de Gestão Democrática da Unidade Escolar, de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador, tem por sua finalidade o planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das ações educativas, pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas pela Unidade Escolar, de acordo com as Diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

§1º A Presidência do Conselho Escolar será sempre exercida pelo Diretor da Unidade Escolar.

§2º As atribuições dos membros do Conselho Escolar estarão definidas no Estatuto do Conselho Escolar (Duque de Caxias, 1995).

Compreendemos que a relevância do Conselho Escolar reside na democratização das decisões, retirando a centralização do poder das mãos da direção e compartilhando com a comunidade. O Conselho Escolar garante que as decisões atendam aos interesses da comunidade e não simplesmente as diretrizes burocráticas. No cenário da C.E.M Bairro Tabuleiro as reuniões do Conselho Escolar ocorrem de forma periódica de dois em dois meses.

Um dos desafios encontrados para a operacionalização do Conselho Escolar reside na ausência de formação. Os participantes que desconhecem as legislações educacionais, principalmente as especificidades legislativas relacionadas as escolas do campo. E esse sentimento dos participantes que “desconhecem educação”, enfraquece seu poder de decisão e implicam em simplesmente acordarem com as proposições realizadas. Nesse sentido, é fundamental que os agentes do sistema escolar, tanto no âmbito macro, representada pela Secretaria Municipal de Educação, quanto no âmbito micro, ora representada pelo gestor da escola possam promover encontros formativos para capacitação dos integrantes dos Conselhos, de modo, que acompanhem os ritos legislativos e as ações políticas das diferentes esferas. Freire (1996) defende a autonomia e a consciência como elementos fundamentais para a cidadania, sendo a educação, formal ou não formal, potências para o ato político educativo. Faz-se importante os participantes do Conselho compreenderem que suas vozes e ações têm peso nas decisões da escola e da comunidade escolar.

Na seção a seguir abordamos os aspectos culturais e identitários da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro a fim analisar as identidades presentes em seu contexto e as relações que se estabelecem com as diversidades territoriais em seu entorno.

## **2.1 Aspectos culturais e identitários da C. E. M Bairro Tabuleiro**

O cotidiano de uma Escola do Campo evidencia a importância de um processo educativo que ultrapasse aos conteúdos essenciais do currículo comum e englobe a parte diversificada considerando as especificidades da realidade diferenciada das comunidades do seu entorno. Projetos destinados ao incentivo da agricultura familiar, ao cultivo da horta escolar e de outras ações pedagógicas que integrem os saberes científicos e os da educação popular, podem proporcionar a valorização e preservação do meio ambiente e da vida, agindo como elos formativos no cenário da Escola do Campo. Como exemplo dessas possibilidades, destacamos na figura 3 o Jardim Sensorial construído no pátio escola.

Figura 3: Jardim Sensorial, ferramenta pedagógica utilizada para estimular o contato com a natureza.



Fonte: autoral (2024).

Nesta ambiência, a agricultura familiar é um importante processo social para combater o êxodo rural e necessita de investimentos através de políticas públicas, pois, as famílias que residem no campo precisam de meios produtivos próprios para garantir uma vida de qualidade. O contexto de precariedade se apresenta como uma das principais motivações para essas populações partirem em busca de oportunidades na cidade. A Escola do Campo necessita também ser um espaço público que promova e incentive essa política.

Nesta perspectiva, a C.E.M Bairro Tabuleiro desenvolve o projeto “Horta Escolar” em que o ensino transcende ao plantio, colheita e utilização dos legumes e verduras, englobando o desenvolvimento de conhecimentos e demais estímulos voltados aos valores sociais, respeito ao meio ambiente, sustentabilidade e cidadania.

O projeto Horta escolar desenvolvido na C.E.M Bairro Tabuleiro foi implantado desde a reativação da unidade escolar em 1988 e perdura até os dias atuais, no ano de 2026. Percebemos a potência e longevidade de uma prática formativa que se perpetua com vigor. O projeto encontra-se estruturado nas seguintes etapas: confecção de mudas, plantio, compostagem, irrigação e manutenção do canteiro realizado pelos alunos com acompanhamento e supervisão dos professores. Outra etapa importante é a colheita dos alimentos realizada por alunos, responsáveis e comunidade camponesa dos bairros adjacentes durante a Festa da Colheita, realizada pela instituição. Este evento foi criado em 1989, e representa uma atividade que aproxima a escola de sua comunidade, criando e fortalecendo laços de convivência. Além disso, o projeto prevê uma abordagem pedagógica dos conteúdos realizada de forma interdisciplinar, abrangendo os campos de conhecimento: Língua

Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Essa abordagem interdisciplinar é empregada utilizando a horta enquanto laboratório vivo através do estudo do solo, compostagem, planejamento da área física para o plantio, estudo sobre alimentos saudáveis e culinária pedagógica. Nesta proposta pedagógica, observamos o que Freire defende como aprendizagem significativa, ou seja, quando as dimensões da aprendizagem ganham sentido no cotidiano dos alunos.

Na figura 4 observamos o plantio de mudas pelos alunos da escola, supervisionado pelos docentes do projeto.

Figura 4: Plantio na horta escolar realizado pelos alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro.



Fonte: autoral (2024)

Na figura 5 é possível identificar a intencionalidade de aspectos importantes da gestão democrática, como participação, integração, troca de conhecimentos, convivência, diversidade e afetividade. Tais ações se mostram relacionados ao convívio social e o exercício da cidadania. Observamos crianças em formação na educação infantil, exercitando as diretrizes previstas no âmbito curricular de matriz progressista.

Figura 5: Plantio na horta escolar realizado pelos alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro.



Fonte: autoral (2024)

Este projeto que culmina em uma Festa realizada na instituição escolar visa a integração entre escola e comunidade, onde ocorrem apresentações pedagógicas e culturais, músicas e danças da cultura local. Além da colheita das verduras e legumes plantados na horta escolar vemos a ação pedagógica de partilhar a produção elaborada coletivamente.

Geralmente, a Festa ocorre no mês de julho de cada ano, período anterior ao recesso escolar. Este evento cultural conta com grande adesão e participação das famílias dos alunos, membros da comunidade local e funcionários da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Duque de Caxias. Na figura 6, apresentamos um dos cenários da Festa da Colheita.

Figura 6: Festa da Colheita temática em homenagem ao Festival de Parintins.



Fonte autoral: 2024

Ao participar da Festa da Colheita, na qualidade de docente pude perceber uma atividade proposta bastante interessante realizada em uma barraca denominada “Coisas da nossa Terra”, onde os responsáveis dos alunos foram convidados a exporem e comercializarem seus produtos. Tal iniciativa além de valorizar o trato com a terra e o manejo na criação de animais, estimula a produção dos pequenos agricultores locais, artesãos e microempreendedores, proporcionando a movimentação da economia local. Na figura 7, a seguir, apresentamos alguns produtos que são expostos e comercializados no evento.

Figura 7: Produtos levados por agricultores locais para serem comercializados na barraca “Coisas da Terra” na Festa da Colheita.



Fonte: autoral (2024)

É preciso salientar também que a Escola do Campo necessita ser um espaço aberto para trocas dialógicas, interesses e necessidades das comunidades locais nas quais estão inseridas. Uma escola viva, dinâmica e com foco em sua missão social. A integração entre escola e comunidade é essencial para a constituição das Escolas do Campo.

Nesse sentido, uma das formas de se promover a integração entre comunidade e instituição escolar do campo, além da estabelecida de forma efetiva no cotidiano escolar, é consolidação por meio de projetos que as promova. Neste contexto, as comunidades camponesas podem ser convidadas a participarem ativamente das atividades culturais e pedagógicas da Escola do Campo. Os membros destas comunidades necessitam estar articulados atuando indiretamente e/ou diretamente nessas instituições.

Além disso, a Escola do Campo pode se apresentar como espaço público de escuta para os interesses e necessidades das comunidades, onde tais aspectos possam ser balizadores para a construção da parte diversificada do currículo. Um currículo composto por mediações de ações cotidianas e voltado para a vida prática dessas comunidades. Essa concepção de currículo alinha-se à concepção de Arroyo (2013) que conceitua o currículo enquanto um conjunto de territórios em disputa e que visa a reparação histórica em que o estudante esteja no centro, concebendo uma educação integral e a valorização dos sujeitos que historicamente foram excluídos pela escola. Essa abordagem se relaciona com a concepção de Silva (2016, p 150) que expressa a concepção de currículo enquanto um “documento de identidade”. Sendo um território que produz sujeitos e expressa relações de poder.

Neste cenário, a reunião de responsáveis da C.E.M Bairro Tabuleiro configura-se como um espaço estratégico de participação democrática e fortalecimento do território simbólico da Escola do Campo, funcionado como um espaço de escuta sensível. É o momento em que as famílias camponesas trazem suas realidades, dificuldades de acesso e anseios, permitindo que a escola ajuste o seu olhar pedagógico às necessidades do Bairro Tabuleiro. A reunião é o local em que a comunidade se reconhece enquanto sujeito de direitos, à exemplo da figura 8 a seguir:

Figura 8: Reunião de Responsáveis da C.E.M Bairro Tabuleiro



Fonte: autoral (2025)

Concebemos que a reunião de responsáveis na instituição é o exercício prático da gestão democrático-participativa na perspectiva de Libanêo (2013). A reunião é um dos momentos pedagógicos em que o saber científico da escola encontra o saber popular da agricultura familiar. Essa integração é fundamental para que o currículo não seja um estrangeiro no território, mas uma extensão da vida das comunidades do Tabuleiro e seu entorno.

Além da Festa da Colheita e Reunião de Responsáveis, a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro realiza outros projetos que implicam na participação da comunidade local. À exemplo da Festa da Família, em que os familiares dos alunos são convidados a participarem de brincadeiras e interagirem com os alunos. A Festa da Família é realizada em substituição as tradicionais comemorações de Dia das Mães, Dia dos Pais e Dia dos Avós, pois compreende-se a multiplicidade de estruturas familiares e a importância do acolhimento e bem-estar dos alunos.

A temática selecionada pela equipe escolar no ano de 2025 foi “Quem planta amor, colhe afeto”. O projeto pautou-se na relevância do espaço escolar enquanto um território focado no desenvolvimento das capacidades socioemocionais e no fortalecimento dos vínculos afetivos. O objetivo do projeto estrutura-se na reconstrução da cultura do olhar: o ver

o outro (colega, professor, funcionário, responsável e comunidade em sua potencialidade), combatendo a impessoalidade gerada pela pressa e o uso de telas, cada vez mais em expansão no cotidiano da escola e da comunidade do Tabuleiro como um todo (Proposta Pedagógica, 2025).

Na figura 9 a seguir podemos verificar a participação da família de um dos alunos no evento.

Figura 9: Participação de responsáveis na Festa da Família



Fonte: autoral (2025)

Compreendemos que a Festa da Colheita, Reunião de Responsáveis e Festa da Família, assim como os demais projetos desenvolvidos pela unidade escolar para a região do Tabuleiro, não exerce meramente o papel de atividade pedagógica, mas engloba questões culturais, identitárias e sociais da região. Fortalecendo a identidade de pertencimento das raízes camponesas de suas populações.

Segundo Hall (2014) a identidade não é algo pronto, fixo no indivíduo, mas um processo contínuo que está em constante transformação, ou seja, a identidade não esta relacionada a essencia, mas à construção. As identidades são múltiplas podendo estar relacionadas à raça, classe, gênero, nacionalidade. Para o autor, a identidade é formada por memórias, narrativas e histórias, sendo tecidas a partir de experiências individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, a identidade construída no contexto da comunidade do Tabuleiro não está relacionada à sua localização geográfica, mas é fruto de um processo ativo de produção cultural e resistência, permeado de memórias compartilhadas, símbolos e linguagem. Nesta conjuntura, a instituição de ensino exerce relevante contribuição propiciando o fortalecimento do local para reafirmar sua especificidade e sentimento de pertencimento.

Na seção a seguir, apresentamos a Proposta Pedagógica da C.E.M Bairro Tabuleiro e sua efetivação na prática, analisando e discutindo o seu Projeto Político Pedagógico e os princípios filosóficos, políticos e sociais que o rege.

## **2.2 Proposta Pedagógica em ação: o Projeto Político Pedagógico (PPP) em foco**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que confere singularidade à escola e, no âmbito da Educação do Campo, ele assume um papel fundamental no combate à invisibilização histórica destes povos. O PPP da escola do campo atua como um processo identitário que reafirma o campo enquanto um território de produção de conhecimento e vida.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo demanda ainda estar fundamentada ao seu contexto histórico-geográfico-social, onde os anseios, interesses e necessidades desta comunidade camponesa podem apontar caminhos de contribuição na construção do Projeto Político Pedagógico e da parte diversificada do currículo da Escola do Campo.

Para Caldart (2004) além de preservar a memória da Educação do Campo devemos propiciar através do processo educativo sua possibilidade de construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos, tornando-os capazes de identificar e empreender esforços em prol das lutas políticas e sociais do campo na atualidade. Aspectos esses, essenciais que poderão embasar a construção do PPP da Escola do Campo.

O PPP é um documento que define a identidade, metas e diretrizes de uma instituição de ensino. Veiga (2004) atribui a este documento cinco princípios que o balizam: igualdade de condições para acesso e permanência, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, salientando o caráter emancipador do documento que transcende as questões meramente burocráticas.

Nesta perspectiva das escolas do campo, o PPP é um documento que abarca sua complexidade e as especificidades culturais, sociais, políticas e geográficas. Uma iniciativa institucional que compõe a gestão democrática englobando o desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovam a inserção dessas comunidades camponesas no espaço escolar,

fortalecendo o diálogo e os laços interpessoais deste processo.

Deste modo, podem se estabelecer trocas dialógicas dos movimentos sociais do campo favorecendo de forma articulada, tanto a formulação das concepções teóricas, quanto os desdobramentos práticos da Educação do Campo.

Compreendemos que a construção coletiva de um PPP que abarque as vivências, os conhecimentos e os anseios da comunidade camponesa na qual está inserida, se faz fundamental e possível. Para tanto, é necessário que essas populações sejam elementos de voz ativa dentro da Escola do Campo e disseminadoras de propostas dialógicas e reflexivas.

Conforme apontam Kolling, Cerioli e Caldart (2002), fundamental é a luta por políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, concebendo a necessidade de um projeto educativo próprio para suas populações. Compreendendo assim, que as populações camponesas possuem raízes culturais específicas, formas singulares de se relacionar entre si e com o espaço geográfico. Nesta perspectiva de mundo, valoriza-se o meio ambiente e tempo próprio, distintas das características das populações urbanas. Os autores dissertam também sobre a existência da prática de currículos, distanciados da realidade sócio-histórico-cultural das famílias envolvidas com o trato com a terra, e a importância da construção de um currículo alinhado aos interesses e necessidades dessas populações.

Berni (2006) aponta o conceito sócio-histórico-cultural com base em Vigotsky<sup>13</sup> e se estabelece da seguinte forma: o aspecto social pauta as relações humanas, o aspecto histórico traz a reflexão em como as relações são influenciadas pelo tempo histórico, ao passo que o aspecto cultural promove a valorização das produções humanas em seus mais variados contextos sociais.

Desta forma, entendemos que a Teoria sócio-histórico-cultural é de suma importância para a construção do PPP das escolas do campo, contemplando os três eixos do conceito, à medida que tem por objetivo formar cidadãos capazes de transformar o meio social e também a si próprio, incorporando seu papel enquanto sujeito histórico e atuando em diversos contextos sociais.

Carvalho (2018) conceitua o PPP enquanto um documento que representa a identidade da escola tendo a incumbência de referenciar e embasar suas ações. Nesta perspectiva, os valores, princípios e missão institucional devem ser expressos. Apesar da forma estrutural do PPP ser abrangente, sua abordagem é singular, pois expressa os anseios de cada comunidade escolar. Desta forma, o PPP de uma escola do campo se diferencia de uma escola urbana, pois

---

<sup>13</sup> Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 na Rússia. Psicólogo, proponente da Teoria Histórico-Cultural, se dedicou ao estudo dos processos de aprendizagem (Trentin, 2012).

sua conjuntura histórico-social não é a mesma.

Construir um PPP de uma instituição escolar baseado na concepção sócio-histórico-cultural é pensar em um projeto voltado para a especificidade de cada comunidade escolar alinhado aos objetivos de formação que se pretende ofertar.

Nesta perspectiva, é de suma importância essa relação dialógica constante que se pode realizar entre escola do campo e comunidades camponesas. Concebendo, assim, a educação como meio capaz de propiciar as ferramentas necessárias em razão de transformações sociais.

Freire (1996) indica em sua bibliografia a relevância da escola não estar alheia ao contexto histórico, social e cultural em que seus alunos estão inseridos. Abordando e compreendendo seus interesses para materializá-los em seu currículo, ao passo que propicia a estes uma reflexão crítica acerca da sua própria realidade social. Fornecendo assim, os elementos para que esta sociedade possa se perceber enquanto agente de transformação social.

Estabelecendo uma analogia com a temática proposta, compreendemos que a relação dialética entre comunidades camponesas e escola do campo se estabelece à medida que a participação das famílias no ambiente escolar fornece os subsídios para a construção de um PPP voltado à realidade social. Ao mesmo tempo a relação com a escola do campo fornece à família, as ferramentas para estimular a emancipação e transformação social.

Santos (2016) explica que a Educação do Campo realizada em instituições de ensino públicas e de qualidade em todos os seus níveis é uma das lutas dos movimentos sociais, uma escola que esteja articulada aos interesses das populações camponesas. Uma Educação do campo com vínculo pedagógico e compromisso político com a cultura e vivências destas populações camponesas.

Nesta proposta dialógica, currículos trabalhados nas escolas do campo necessitam estar vinculados à realidade e problemáticas vivenciadas por estas populações, tais como: a valorização da agricultura familiar, a reforma agrária, o combate ao uso de agrotóxicos promovidos pelo agronegócio, as possibilidades de mudanças nas relações de poder, dentre outros vetores.

As relações que se estabelecem no cotidiano de uma Escola do Campo não ocorre somente de forma espontânea. Ela necessita se desenvolver também de forma sistematizada. Nesta perspectiva, a constituição do PPP desempenha vital importância nessa sistematização.

Partindo da compreensão acerca da relevância da construção do PPP na constituição da escola do campo, realizamos um estudo no documento normativo da unidade escolar em questão.

A análise do PPP traz à baila uma alteração legislativa significativa ao explicitar a substituição da nomenclatura do documento que na esfera do município de Duque de Caxias recebe a nomeação PP, ou seja, Projeto Pedagógico. Observamos, portanto, a supressão do termo Político na designação do documento. Para além da semântica do termo suprimido, se faz necessário observar se é uma mera terminologia, ou se o caráter ideológico do documento fora afetado e substituído por um padrão de gestão tecnicista.

Ao buscar tomar ciência das motivações da alteração obtive a resposta, por parte da Secretaria Municipal de Educação do município, que a alteração parte do âmbito legislativo do governo federal. Porém, ao pesquisar os documentos normativos não encontramos legislação em âmbito federal que justificasse tal alteração. Ocorreram propagações realizadas por veículos midiáticos sobre a supressão do termo “político”, porém tal alteração não efetivou-se regulamentada legislativamente. Tal situação traz-nos reflexões “Qual a celeridade da prefeitura de Duque de Caxias em suprimir o termo político do documento? A quais grupos interessam tal alteração?”

Veiga (2004) concebe que a dimensão política do PPP reside na superação de práticas de exclusão e no compromisso em prol da formação do cidadão, sendo um instrumento de transformação social. Alinhado a esta concepção Libâneo (2013) atribui o caráter político do PPP à sua intencionalidade em que ocorre a mobilização de procedimentos a fim de atingir objetivos sociais específicos, as ações delineadas dentro do PPP não são neutras, mas orientadas por concepções, valores e princípios.

Analisando e refletindo criticamente com base nos referenciais teóricos, concebemos que a supressão do caráter político do PPP pode significar na prática, a desconfiguração de sua finalidade social, reduzindo o documento meramente à um documento burocrático. Disassociado da dimensão política, o PPP deixa de ser um documento que expressa os anseios e a identidade da comunidade. Ignorar o caráter político implica em aceitar passivamente as ideologias das classes dominantes e/ou estruturas de poder vigentes. O PPP é político, pois está relacionado aos interesses e necessidades das comunidades locais e a supressão desse caráter negligencia seus aspectos culturais, sociais e históricos. Nesta perspectiva, o PPP passa a ser um documento burocrático a fim de atender as demandas da Secretaria de Educação e a escola pode tornar-se um mero espaço de reprodução social, perdendo seu caráter emancipatório.

Em seu Projeto Pedagógico (PP), ainda que pareça contraditório ao estipulado pela mudança legislativa outorgada pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro explicita o compromisso com a formação do cidadão do

campo. Seus movimentos vão ao encontro da formação desses indivíduos, não para migrarem simplesmente do campo para a cidade, mas para reconhecerem a relevância das atividades econômicas desempenhadas no campo e contribuírem de alguma forma nesse espaço geográfico e social. Deste modo, o documento da escola aponta o direito ao acesso aos direitos fundamentais inerentes a todo ser humano, atuando enquanto cidadão crítico que reivindica seus direitos, cumpre seus deveres e atua na transformação da realidade (PP, 2025).

Os princípios filosóficos da Instituição escolar estão sintetizados em três pilares fundamentais: a inserção do indivíduo nas relações sociais pautadas pela igualdade, nas relações simbólicas a fim de produzir conhecimento, bens e valores; e no mundo do trabalho.

A Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro desempenha uma prática educativa que visa propiciar aos seus alunos a construção dos seguintes valores “educar para a paz consigo, com os outros e meio ambiente; educar em prol do exercício da solidariedade e tolerância; educar para o desenvolvimento de práticas inclusivas pautadas no respeito as diferenças” (PP, 2025).

A escola do campo necessita estar conectada aos anseios das comunidades camponesas, as quais se destinam. Essa comunidade fornece os elementos essenciais para a construção de um currículo diversificado que atenda às suas necessidades cotidianas. Mas para tal, precisa estar inserida nos espaços escolares, enquanto elemento de voz ativa e reflexiva.

Diante do cenário delineado, no próximo capítulo apresentamos detalhadamente a metodologia, análise e discussão dos dados que sustentaram esta investigação. O capítulo III apresenta a análise e discussão dos dados da investigação, descrevendo a abordagem utilizada, os procedimentos, a seleção dos colaboradores e os instrumentos de coletas de dados.

### **3 CAPÍTULO III**

#### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO**

A presente pesquisa encontra-se balizada pelo objetivo de analisar as características identitárias da C.E.M Bairro Tabuleiro e suas possíveis aproximações e distanciamentos com as ambiências do campo e diversidades territoriais em seu entorno. Nesta perspectiva, tornou-se fundamental compreender a dinâmica das relações que se estabelecem entre a instituição educativa e as comunidades em seu entorno. Portanto, neste capítulo apresentamos o percurso metodológico adotado, a natureza da pesquisa, a abordagem utilizada, os procedimentos de coleta de dados e os critérios de análise. Descrevemos, a seguir, os aspectos metodológicos utilizados.

##### **3.1 Aspectos metodológicos**

No tocante aos aspectos metodológicos que embasaram a presente pesquisa, concebemos a importância de realizar aprofundamento das reflexões iniciais, por meio de referenciais teóricos sobre a temática Educação do Campo. Nesta etapa, abarcamos a origem, o cotidiano, as dinâmicas do contexto escolar e da comunidade de uma Escola do Campo. Esta trajetória de investigação pode inspirar futuros projetos que promovam a agricultura familiar e inserção da comunidade camponesa nos espaços escolares.

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), município de Seropédica, estado do Rio de Janeiro, no período de 2024 a 2026.

A temática seguiu os critérios da Pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa e descritiva. A pesquisa se estruturou no Estudo de Caso da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, analisando as aproximações e os distanciamentos presentes na instituição de ensino com as diversidades territoriais em seu entorno e as ambiências do campo.

Na fase inicial da pesquisa realizamos um breve levantamento de produções bibliográficas que tinham como objeto as escolas do campo, os movimentos sociais, as especificidades e políticas de educação para o campo, a agricultura familiar, as características das comunidades camponesas do entorno e os documentos institucionais, especialmente, o PPP da escola do campo. O estudo de outros referenciais teóricos foram uma constante em todo o percurso e fases da pesquisa.

Para Minayo (2002, p 35) “a pesquisa científica ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade através do método científico”. Desta forma, concebemos que a pesquisa científica segue padrões metodológicos, sendo um processo investigativo que ocorre de maneira sistêmica e se utiliza de experimentação, análise e interpretação de dados, transcendendo ao senso comum, que não implica na utilização de métodos científicos rigorosos.

Seguindo os padrões da pesquisa científica, com o objetivo de se compreender as relações sociais ocorridas no cotidiano de uma Escola do Campo, a incursão buscou o aprofundamento da investigação acerca da temática escola do campo. Para tanto, foi necessário nos debruçarmos sobre a conjuntura histórica, pedagógica e social da rede municipal da prefeitura de Duque de Caxias, por intermédio de análise documental.

A análise da Escola do Campo Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro e sua aproximação com os valores da educação do campo à sua proposta pedagógica foram realizadas por intermédio de observação e análise dos documentos da escola, dentre eles: atas das reuniões do Conselho Escolar, atas de reuniões de responsáveis, atas de Conselhos de Classe, Planos de Curso e o PPP. Ademais, fizemos a análise de documentações pertinentes ao município de Duque de Caxias, a exemplo da Matriz Curricular e Pressupostos teóricos e conceituais, correlacionando-as às legislações de âmbito nacional, tais como: Constituição Federal (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desta forma, a análise das produções bibliográficas e documentais nos auxiliaram na compreensão acerca da temática e nas reflexões acerca das identidades presentes na escola pesquisada. Concomitantemente à realização da pesquisa bibliográfica e documental trazendo os embasamentos teóricos necessários para as discussões, realizamos uma pesquisa de campo.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi, Lakatos, 2003, p. 186).

Nesta perspectiva, a interlocução de campo auxilia na aquisição de evidências a fim de se aprofundar o conhecimento acerca do objeto estudado. Podendo utilizar neste processo as entrevistas semiestruturadas, que são categorizadas por Minayo (2002, p. 58) enquanto

entrevistas “que pressupõem perguntas previamente formuladas.”

Na efetivação da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiros pré-estabelecidos aos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos investigados foram familiares de alunos que estudavam na Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro no ano de 2025, período em que a coleta foi realizada. As famílias entrevistadas foram observadas como as mais atuantes no espaço escolar através da participação em reuniões de responsáveis, Conselho escolar e ou atividades propostas pela escola e registradas em ata ou listas de presença da referida instituição de ensino.

Após observarmos este cenário, selecionamos responsáveis com estas características, chegando ao montante de 10 possíveis respondentes. Desta forma, o número de famílias delimitado abrange, em geral a quantidade de responsáveis que mais se mostravam presentes no cotidiano da escola em questão. Soma-se ao fato, o limitador do tempo para a realização e conclusão da pesquisa, além de considerar o tempo que a pesquisadora precisaria para entrevistar os respondentes em suas residências. Cabe ainda destacar a abrangência territorial em que essas famílias estão assentadas no entorno da escola. O perímetro de distância média entre a escola e as possíveis residências são de 5 até 40 Km.

Os sujeitos foram convidados a participar das entrevistas e caso estivessem em concordância receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora ofereceu a oportunidade para o entrevistado esclarecer suas dúvidas, bem como dispor de um prazo mínimo de três dias para leitura e assinatura do termo de forma a garantir uma tomada de decisão autônoma.

O referido termo assegurou que a participação dos entrevistados fosse por livre e espontânea vontade, além disso, garantiu o sigilo de sua participação. O entrevistado teve o direito de optar pela desistência da participação e retirar seu consentimento a qualquer tempo da pesquisa, sem sofrer sanções por tal ou obter prejuízo de sua relação com a Instituição e/ou pesquisador. Fatos estes, que felizmente não ocorreram.

A realização desta pesquisa teve como meta propiciar segurança integral e imediata, durante todo o período da pesquisa aos seus participantes. Em tempo algum ocorreu à exigência da identificação pessoal que correspondesse às características dos participantes, ou seja, não foi possível identificá-los.

A pesquisa obedeceu aos preceitos éticos previstos nas Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos, via Plataforma Brasil <sup>14</sup>. Contou com a utilização do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assegurando aos participantes da pesquisa que seus direitos fossem respeitados.

Após este processo foram incluídos, os sujeitos que concordaram com TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) da pesquisa. A pesquisadora deixou o entrevistado livre para responder as perguntas de maneira espontânea, propiciando uma comunicação interativa.

Como benefício o entrevistado poderá com os resultados dessa pesquisa contribuir com as reflexões relacionadas as características identitárias presentes na Escola do Campo Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro e as possíveis aproximações e distanciamentos que estabelece com as ambiências do campo e com as demais diversidades territoriais do seu entorno.

A análise dos resultados foi cotejada pela metodologia da Análise de Conteúdo. Segundo Franco (2021) e Bardin (2011) trata-se de uma análise articulada à contextualização dos produtores que emitem as mensagens, as palavras, os textos do discurso analisado. É imprescindível a análise dos aspectos sociais, culturais e econômicos em que estão inseridos os emissores e não somente a análise isolada do discurso. Além da relevância da análise das ideologias presentes nos discursos apresentados, que são construções sociais e inseridas em um processo de reflexão e análise, estão passíveis ainda, à desconstrução.

A categorização dos dados foi realizada através do movimento a priori em que as categorias foram derivadas diretamente do referencial teórico e objetivos da pesquisa. Nesse método as categorias foram estruturadas em momento anterior à pesquisa de campo. Com a organização das respostas, foi possível atribuir a cada uma delas as possíveis relações estabelecidas com as categorias de análise previamente constituídas.

Franco (2021) conceitua esse procedimento “por caixas”, pois em sua aplicação funciona como um sistema de gavetas previamente elaboradas onde os dados coletados são inseridos e organizados conforme são identificados no texto. Após a definição de categorias com base nos referenciais teóricos da pesquisa, foi realizada a definição do critério de inclusão para cada categoria. A etapa seguinte consistiu na definição das unidades de registros.

Para Franco (2021) a unidade de registro é o elemento básico da análise de conteúdo. Ela representa o recorte da mensagem que o pesquisador isola para realizar a análise qualitativa. Depois foi realizada a etapa operacional do preenchimento das lacunas

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em 10 mar. 2025.

concernentes a cada unidade de contexto relacionada à escuta, por meio da transcrição das entrevistas e encaixe das unidades de registro às categorias adequadas. Com as categorias alimentadas pelas respectivas respostas, os conteúdos foram qualificados e realizadas as inferências, promovendo o processo interpretativo, considerando a percepção da pesquisadora acerca dos distintos contextos e ambiências em que as entrevistas foram realizadas. Ao final, fizemos as mediações e tecemos as explicações teóricas do que os resultados disseram sobre a realidade pesquisada.

Assim, foi por meio das experiências e vivências relatadas por estas famílias, bem como das observações ao longo da pesquisa, que pudemos analisar mais profundamente, acerca das identidades presentes nesta Escola do Campo. Através da abordagem qualitativa, identificamos os aspectos campestres presentes nas características identitárias destas populações, e que em certa medida influenciam o cotidiano da escola. Dando continuidade ao percurso investigativo, na próxima sessão apresentamos uma síntese das narrativas orais colhidas junto aos entrevistados na pesquisa.

### **3.2 As Narrativas orais da comunidade do Tabuleiro**

Em prol da aquisição de fundamentos que evidenciem a relação entre a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro e as comunidades em seu entorno, lançamo-nos a missão investigativa, realizando entrevistas semiestruturadas com 10 responsáveis de alunos que estudavam na unidade escolar.

De modo a preservar o anonimato previsto no código de ética de pesquisa em humanos, atribuímos aos pesquisados denominações fictícias. A escolha das denominações buscou transcender a mera codificação numérica, optando-se por identificar as dez entrevistadas com nomes de flores. Essa decisão metodológica justificou-se pela exuberante biodiversidade da região do Tabuleiro, em Xerém, território marcado pela forte presença da flora nativa e pelo cultivo de jardins e hortas que compõem a paisagem local.

A relação da presença feminina nos cuidados familiares ao longo do tempo, puderam ser observadas no cotidiano da escola, onde se fizeram presentes massivamente. Deste modo, a proposta de tessitura do texto desta seção foi relacionar alguns dos elementos característicos e simbólicos da natureza às representações das entrevistadas.

Descrevemos, a seguir, as experiências das entrevistas semiestruturadas realizadas com os dez responsáveis dos alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, marcando um encontro de saberes inspirado na arte da escuta. No decorrer dos relatos orais

foi possível perceber a relação das entrevistadas com a escola e com seus respectivos territórios.

### **3.2.1 Rosa**

Na busca de compreender a relação que se estabelece entre a C.E.M Bairro Tabuleiro e as comunidades em seu entorno minha primeira entrevistada foi a Rosa.

A entrevista ocorreu no próprio pátio da escola. Sentamos em um banquinho colorido próximo à horta escolar para iniciarmos a conversa. Inicialmente a entrevistada demonstrou bastante nervosismo e receio de não saber responder alguns dos questionamentos. Porém, enquanto pesquisadora busquei adotar uma postura acolhedora, afinal de contas não havia certo ou errado, mas tão somente compartilhamento de vivências e saberes.

Aos poucos Rosa foi acalmando-se e revelando-se bastante falante e com opiniões bastante contundentes acerca dos assuntos tratados.

Houve um momento em que Rosa se mostrou bastante saudosa ao rememorar sua juventude exercida nas atividades de agricultura familiar e criação de animais. No entanto, com o passar do tempo, por motivações econômicas, se viu obrigada a buscar novos caminhos e, por isso, atualmente desempenha a função de Auxiliar de Serviços Gerais. Segundo Rosa, a vida no campo é mais dificultosa; ficam a mercê das condições climáticas e por isso, nem sempre conseguem prover o sustento diretamente das plantações ou de criações de animais. Salientou também a dificuldade de escoar a produção para conseguir dinheiro em prol do sustento de sua família. Posto que muitas vezes as populações da região não encontram na atividade do plantio o retorno financeiro que necessitam, de modo que propicie uma qualidade de vida melhor para suas famílias. O resultado se apresenta na busca por outras oportunidades de emprego, em geral, nas cidades.

Rosa em sua fala expôs que a falta de investimento do Poder Público junto à agricultura familiar implicando na migração de suas populações de atividades do campo para as atividades laborais da cidade.

Concernente às suas percepções sobre a vida no campo opinou que as pessoas possuem uma ideia distorcida do campo, associando as populações do campo a pessoas sem cultura, que não possuem entendimento.

Em um dos momentos finais da entrevista Rosa se emocionou e com a voz embargada realizou um relato em que mencionou a despedida da antiga gestora, que permaneceu na gestão da escola por 36 anos, desde sua reativação em 1992 até 2024. A permanência da antiga gestão por longo período na unidade escolar deveu-se ao fato da identificação da

comunidade escolar com a mesma, evidenciado nos relatos dos entrevistados e ao fator de desinteresse em outras candidaturas ao cargo, devido as dificuldades enfrentadas e a localização longínqua da instituição. Rosa pontuou que foi um momento que deixou muitas saudades e será algo que levará para o resto da vida. A entrevistada relata que a escola sempre foi a vida da antiga gestora da instituição. A definindo enquanto uma pessoa que sempre se dedicou ao máximo na tentativa de buscar o melhor para a C.E.M Bairro Tabuleiro, afirmando que este foi um legado deixado aos responsáveis “buscar sempre o melhor para as nossas crianças.” (Rosa).

Rosa declarou:

Pro meu filho estar na escola do campo, é mostrado pra ele que vai além dessa imagem. Porque mostra também que a partir do campo você pode buscar o conhecimento. Você pode buscar estudar e trazer esses conhecimentos adquiridos em sala de aula para o seu contexto ali, para onde você mora. E eu acho que esse conteúdo vai ajudar muito na formação do meu filho.

A entrevistada, evidenciou a sabedoria aprendida com a vida apontou que a busca pelo conhecimento em uma escola do campo pode implicar para que no futuro estes alunos tragam o retorno para suas comunidades e possam ter plantações e/ou exercerem funções laborais diretamente ligadas ao campo, a exemplo, da Medicina Veterinária e Agronomia. Por isto, defendeu a relevância de seu filho estudar em uma escola do campo que evidencia esse olhar diferenciado.

Dessa questão mesmo do meu filho estudar no campo e de repente um dia querer sair do campo, mas eu procuro mostrar pra ele que o campo tem seus benefícios e ele não precisa em si sair do campo para ele alcançar um patamar financeiro mais elevado. E sim ele pode continuar os estudos dele e trazer esse conteúdo todo adquirido para o campo... tem essa parte da qualidade de vida, essa parte de estar em contato com o meio ambiente, contato com a natureza. Então isso enriquece muito a nossa vida enquanto ser humano (Rosa).

Neste encontro com Rosa tivemos uma aula sobre a consciência política do ato educativo, sendo uma experiência enriquecedora. Mas fomos conhecer mais uma responsável de aluno da C.E.M Bairro Tabuleiro, a Camélia.

### 3.2.2 Camélia

Ao chegar na casa de Camélia logo fui recebida por olhares atentos e bem curiosos. Eram seus filhos que se colocaram próximos a nós durante toda a entrevista. A segunda entrevistada demonstrou-se bastante lacônica em seu discurso, sendo bem direta nas respostas.

Durante uma das perguntas realizadas na entrevista sobre o gosto do filho em estudar na C.E.M Bairro Tabuleiro a entrevistada revelou que o filho amava estar na escola e sentia falta quando não tinha aula, mas nesse momento o silêncio da entrevista é interrompido por doces gargalhadas das crianças que até então em silêncio acompanhavam. Esses doces sorrisos nos sugeriram uma contradição entre o relato verbal e a realidade cotidiana. Para Portelli ( 2000) o relato oral não nos diz apenas o que as pessoas fizeram, mas o que elas queriam estar fazendo ou o que acreditam que deveriam dizer ao pesquisador.

Nos momentos finais da entrevista Camélia evidenciou um brilho no olhar quando rememorou o momento em que seu filho mais velho, recebeu uma medalha em um campeonato de Jiu-Jitsu<sup>15</sup> realizado no espaço escolar e quando seu filho do meio foi coroado rei na Festa da Colheita. Discursou que esses momentos permanecerão eternizados em sua memória.

Camélia apresentou uma relevante contribuição ao apontar melhorias que podem ser empregadas na unidade escolar, ao sugerir a realização de oficinas abertas à comunidade a exemplo de oficinas esportivas, de orientação profissional, inclusive de pintura de tecido.

A sugestão da entrevistada revelou o quanto a relação entre escola e comunidade encontra-se imbricada por profundos vínculos, atribuindo a escola um papel social relevante. Demonstrou como a escola do campo pode interagir e contribuir de forma significativa nas vidas das populações camponesas, assim como estas populações são transformadas em sua relação com a escola.

Ao encerrar o diálogo com Camélia percebemos que a laconicidade inicial de seu discurso cedeu lugar à memória afetiva, onde o silêncio foi substituído pelo brilho no olhar. E notamos o quanto a escola Tabuleiro permanece como pilar de esperança e projeção social para suas populações. Então seguimos com mais uma experiência, desta vez conhecemos Camomila.

---

<sup>15</sup> O Jiu-Jitsu (do japonês Ju que significa suavidade e Jutsu que significa arte e técnica). É uma arte marcial de matriz japonesa que se baseia no uso de alavancas, torções e pressões para neutralizar oponentes, independentemente de força física.

### 3.2.3 Camomila

A entrevistada durante o percurso do ponto de encontro até a sua residência relatou um pouco de sua trajetória. Contou que foi nascida e criada em região do interior de Minas Gerais, porém aos 14 anos migrou para uma comunidade na periferia de São Paulo, relatando cenas de violência presenciada pela mesma. Camomila revelou ter morado no Centro do Rio de Janeiro, mas ter encontrado a paz que tanto procurava na região de Tinguá, na Estrada do Tabuleiro. Pois, disse amar o cuidado com a terra e plantio e revelou ter encontrado a combinação perfeita com seu marido, que se dedica ao trato e criação de vacas na região.

Durante o percurso antes de chegar a residência de Camomila passamos por um pasto e avistamos seu esposo cuidando da criação de bois. E ao chegar na residência de Camomila, sentamos em sua mesa na varanda ao lado de uma rede para descanso.

Em sua entrevista Camomila evidenciou como sua vida se transformou ao sair da cidade para o campo, como ela mesma define “essa vida maravilhosa de plantar e colher.” A entrevistada também discursou sobre a importância da escola, demonstrando a sabedoria de quem muito jovem, devido as dificuldades da vida, não pode dar prosseguimento aos estudos: “A escola vem pra nos ensinar primeiro a educação, a aprender, a falar, a entender as pessoas, e agir nas horas certas, trazer pra nós um grande benefício que é saber viver”. E ainda contou sobre a importância dos professores: “Os professores trazem pra gente todo o conhecimento da cidade e o que a gente sabe, a gente passa pra eles.”

Através desta fala, a entrevistada nos evidenciou a importância das comunidades camponesas terem às suas vozes, protagonismo atribuído no processo de construção do conhecimento das escolas do campo. O saber construído transcende ao encontrado no currículo formal, perpassando às vivências, cultura e valores destas comunidades.

Como aspecto que necessita de melhoria, Camomila destacou a precarização das estradas que dão acesso à C.E.M Bairro Tabuleiro, exemplificado na figura 10 a seguir:

Figura 10: Foto de uma das estradas que dão acesso à C.E.M Bairro Tabuleiro



Fonte: Bento (2025)

Camomila finalizou dizendo o quanto gosta de morar no campo vendo seus filhos livres, correndo com brincadeiras saudáveis, brincando com maior liberdade, vendo os filhos crescendo em um ambiente saudável, plantando e colhendo, rios, lagos. “A vida no campo eu chamo de vida”.

O encontro com Camomila revelou o quanto as comunidades camponesas são sujeitos ativos na construção de um conhecimento que valoriza a liberdade, a ecologia e a saúde nas relações humanas. Após esse diálogo com tanta singeleza e receptividade partimos para mais relatos. Dessa vez com a entrevistada Dália.

#### **3.2.4 Dália**

Ao chegar na residência de Dália logo fui recepcionada com um radiante sorriso da entrevistada. Um dos momentos mais marcantes da entrevista foi quando Dália orgulhosa mostrou no quintal de sua propriedade o plantio de melancia e abacaxi realizado por sua filha de 11 anos, narrando que a menina decidiu plantar influenciada pela horta escolar. A entrevistada ainda relatou que a filha mais velha sofreu bastante quando teve que se retirar da instituição escolar, pois a escola contempla somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de dar prosseguimento aos estudos nos anos finais, pois queria permanecer na C.E.M

Bairro Tabuleiro.

Outro momento em que a entrevistada se mostra bastante feliz e até emocionada foi quando citou a trajetória da antiga gestora da instituição; relatando o acolhimento da mesma em relação à sua filha (pessoa com surdez) quando chegou aos três anos de idade na unidade escolar. Dália contou que o que mais lhe marcou foi a bandeira da inclusão levantada, onde em todas as reuniões e festividades discursava sobre essa questão. Relembrou também os momentos em que a escola a propiciava realizar depoimentos sobre a trajetória de superação de sua filha na unidade escolar.

Dália declarou: “Essa acolhida que a escola tem, não só com a minha filha, mas também com outras crianças com deficiência.”

O encontro com Dália evidenciou o protagonismo da família camponesa no cenário da escola do campo em que experiências individuais de superação tornam-se aprendizado coletivo de empatia e cidadania. Esse diálogo ao levantar a bandeira da inclusão foi marcado por emoção e significado. Mas fomos conhecer mais experiências.

### **3.2.5 Jasmim**

Quando cheguei na residência da entrevistada Jasmim, a primeira impressão foi de imersão no próprio conceito de campo-vida. Fui acolhida por um quintal amplo, uma verdadeira extensão da biodiversidade local, onde as diversas árvores frutíferas não ofereciam apenas sombra, mas desenhavam um cenário de resistência e abundância camponesa. O encantamento inicial com o espaço foi o prelúdio para uma conversa profunda.

Durante a entrevista, a paixão de Jasmim pela Educação do Campo transbordou em suas palavras. Quando rememorou sua trajetória revelou o orgulho de ter desenvolvido no passado, um projeto de horta escolar pedagógica na Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro. Em seu relato assim como para (Kolling, Ceriolly e Caldart, 2002) a horta não era um simples canteiro de vegetais mas um currículo vivo que conectava o saber científico ao saber da terra.

“Foi um trabalho muito produtivo. Acredito que tanto pra mim quanto para os alunos” (Jasmim).

Ao final da entrevista em um exercício de reflexão crítica Jasmim apresentou um alerta contundente sobre a necessidade de maior organicidade entre a escola e o setor produtivo local. Segundo a entrevistada, a instituição carece de um coletivo articulador formado por sujeitos que possuam uma visão enraizada no campo, na agricultura e na pecuária. Jasmim advertiu sobre a importância do papel da escola em reverter o crescente

desinteresse das novas gerações pelas atividades camponesas.

Ao concluir a entrevista, movida pela perceptível paixão e compromisso político-pedagógico demonstrados por Jasmim, sugeri que ela buscasse a formação continuada por meio do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ. A indicação visou fortalecer seu percurso formativo em uma instituição referência na consolidação dos saberes da Educação do Campo.

Esse encontro com Jasmim proporcionou a experiência de uma narrativa viva de determinação, ousadia, orgulho e permanência camponesa. Após este diálogo seguimos em busca de outras narrativas. À exemplo da narrativa de Violeta, contada à seguir.

### **3.2.6 Violeta**

A entrevista com Violeta transcorreu no pátio da escola, cenário onde seu discurso entusiasmado ganhou destaque.

Durante o diálogo a entrevistada apresentou um visão crítica sobre a identidade institucional, ressaltando a rigidez das normatizações impostas pela Secretaria Municipal de Educação e Poder Público. Mas ao ser questionada sobre suas vivências mais significativas, o tom político cedeu espaço a sensibilidade. Violeta rememorou a Festa da Família do ano de 2025. A relevância do evento residiu no acolhimento das novas configurações familiares da comunidade, onde muitos alunos são criados por avós ou outros parentes.

“A memória afetiva é muito importante para uma criança e a torna um adulto muito melhor”, afirmou Violeta visivelmente emocionada. Neste relato Violeta evidenciou a função social da escola como espaço de cuidado e construção de subjetividades.

A narrativa de Violeta nos deixou a marca sobre a importância do afeto. Mas seguimos na caminhada de novos encontros. Dessa vez com Copo-de-leite.

### **3.2.7 Copo-de-leite**

Durante a entrevista, a narrativa de Copo-de-leite revelou o impacto direto da escola na formação da identidade camponesa de sua filha. Segundo a entrevistada, houve uma transição comportamental significativa: antes do ingresso na instituição, a criança apresentava resistência e até mesmo nojo ao contato direto com a terra. No entanto, a imersão na proposta pedagógica da instituição reverteu esse quadro, fomentando uma ligação afetiva com o plantio.

Ao descrever a transformação da filha em relação ao trato com a terra, Copo-de-leite

acompanhou sua fala com um sorriso tímido. Esse gesto, captado durante o relato da entrevistada, denotou um sentimento de satisfação ao ver o florescimento de uma nova consciência ambiental na filha.

“Ela vai ser uma menina muito inteligente, que vai contribuir muito com a natureza. Porque como eu falei ela fala muito sobre o plantar, sobre cultivar. Que é o que a escola ensina também e muitas outras coisas”, afirmou Copo-de-leite.

O encontro com Copo-de-leite ofereceu uma lição de esperança, pois para esta mãe camponesa a inteligência da filha não é medida por notas ou competências isoladas, mas pela sua capacidade de ser protetora da natureza. Após esta lição de esperança dada por Copo-de-leite entrevistamos Gardênia.

### **3.2.8 Gardênia**

Mesmo com a postura de acolhimento adotada, a entrevista com Gardênia foi marcada por uma linguagem não verbal que revelava um visível nervosismo, traduzido por sorrisos contidos.

Durante a entrevista, Gardênia citou sobre a Festa da Colheita, sendo um dos momentos mais aguardados e simbólicos. Pois afirmou que este é um espaço de socialização para seu filho, diagnosticado com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Emocionada, Gardênia revela que a ansiedade em acompanhar o evento esta relacionada a busca por momentos de interação de seu filho que desafiem as barreiras do isolamento social.

A entrevistada ressaltou a importância do papel da escola no desenvolvimento de habilidades adaptativas e sociais básicas, como a autonomia no autocuidado, a comunicação e o brincar coletivo. Esse relato evidenciou que a escola, sob a perspectiva da Educação do Campo, assume uma dimensão de Educação Especial Inclusiva, tornando-se um dos principais elos de mediação entre a criança neuroatípica, a comunidade e o território.

Na figura 11 podemos observar professor e alunos posando em frente a uma das bandeiras levantadas pela C.E.M Bairro Tabuleiro: “A inclusão acontece quando se aprende com a diferença. E não com as igualdades.” (Freire, 1996)

Figura 11: Foto do Professor de Libras e uma turma de alunos



Fonte: Bento (2025)

O encontro com Gardênia ofereceu uma lição de resistência e esperança, nos mostrando que a Educação Inclusiva na escola do campo é capaz de transformar o silêncio do isolamento em participação social. Após este relato emocionante, seguimos rumo novas narrativas, como a de Margarida.

### 3.2.9 Margarida

Durante a entrevista, Margarida adotou uma postura de restrição vocabular, limitando-se a respostas objetivas e concisas. Para Portelli (2010) esse silenciamento ou economia verbal não deve ser lido como falta de conteúdo, mas como um dado da subjetividade do entrevistado e da relação entre o pesquisador e o sujeito do campo.

Sua fala curta, porém cheia de significado, revelou que a escola é, muitas vezes, a única via de expansão dos horizontes culturais daquela comunidade.

Após o encontro com Margarida finalizamos a trilha de entrevistas com a flor Girassol, responsável pela narrativa à seguir.

### 3.2.10 Girassol

A entrevistada Girassol demonstrou visível contentamento ao relatar a importância da escola na formação de sua filha envolvendo a valorização e preservação do meio ambiente. O interesse pelo cultivo e o desenvolvimento de um cuidado especial com os animais

culminaram na ambição futura da estudante em cursar Medicina Veterinária.

“Ela (escola) incentiva as crianças a gostar da terra, do cultivo.” (Girassol, 2025)

Compreendemos que a fala de Girassol demonstrou como a escola do campo fomenta o vínculo identitário e a vocação profissional alinhada ao território.

Contudo a entrevista foi perpassada por um contraste entre a alegria em relação a filha que foi ofuscada por uma visível tristeza ao relatar a devastação ambiental próximo à sua residência, constando que a mesma se localiza distante da área da escola. Esse contraste evidencia a tensão entre a esperança na educação e a realidade predatória do entorno.

Esse contraste de sentimentos foi vivenciado em um momento de multiplicação de cuidados, onde Girassol se dividia entre responder as perguntas e a atenção à sua filha bebê. Paulilo (2004) demonstra como as mulheres camponesas acumulam funções produtivas (na terra) e funções reprodutivas (cuidado com a casa e filhos) que muitas vezes são invisibilizadas.

Nesta perspectiva a situação ilustra a complexidade da vida da mulher camponesa e a resiliência necessária para conciliar as esferas: pública e privada.

A entrevistada considerou que a escola contribui positivamente na formação da filha por ensinar a lidar com os outros, sendo o espaço onde a filha aprendeu a socializar. Além disso, rememorou um momento marcante vivenciado no espaço escolar; a Formatura de sua filha mais velha no 5º ano de escolaridade. E finaliza pontuando: “Aqui a escola cuida muito, não só dos alunos, mas também dos pais.”

O encontro com Girassol destacou sobre a afetividade da escola do campo enquanto um espaço de cuidado integral, trazendo a relevância deste espaço para as comunidades camponesas e finalizando a trajetória de narrativas orais sobre a C.E.M Bairro Tabuleiro.

Com o intuito de conferir densidade interpretativa ao material empírico, a seção 3.3 foi dedicada à análise e discussão dos dados produzidos. Nesta fase da pesquisa, as narrativas orais e as observações de campo foram postas em diálogo com os referenciais teóricos.

### **3.3 Categorias de análise**

Nesta seção apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos acerca das entrevistas realizadas com os responsáveis da C.E.M Bairro Tabuleiro a fim de compreender a dinâmica das relações que se estabelecem entre a instituição educativa e as comunidades em seu entorno. Buscamos relacionar e contextualizar esses achados com os referenciais teóricos estudados. Os dados observacionais foram obtidos através de dez relatos de responsáveis de

alunos da unidade escolar pesquisada, por intermédio de entrevistas semiestruturadas.

As participantes da pesquisa foram selecionados seguindo o critério de participação nas atividades escolares através dos registros em ata, contactados a fim de verificar a disponibilidade e adesão dos mesmos e após concordância assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dez famílias e não casualmente com dez mulheres. O espaço escolar ainda é concebido enquanto um espaço predominantemente feminino, tanto no Magistério quanto na interlocução com as famílias.

Nogueira (2006) demonstra que na interlocução com a escola acaba recaindo sobre a mãe a responsabilidade de acompanhar tarefas, reuniões e o comportamento dos filhos. Corroborando com essa perspectiva Louro (1997) analisa o gênero enquanto uma construção social que atravessa também a educação. Compreendendo que a escola reproduz a divisão sexual do trabalho em que a educação afetiva é atribuída à mulher o que implica na invisibilização da participação dos homens nesses processos.

Nesta perspectiva compreendemos a relevância do papel da escola em criar mecanismos que convoquem a coparentalidade efetiva retirando do afeto a exclusividade do gênero feminino, pois a invisibilização da participação masculina não é apenas uma ausência física, mas uma desresponsabilização histórica dos homens em relação a manutenção do patrimônio intelectual de sua prole.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi articulada aos referenciais teóricos que balizam a Educação do Campo, bem como as legislações e documentos escolares, propiciando a triangulação de fontes.

O procedimento de pesquisa adotado foi a análise de conteúdo, uma metodologia que tem como ponto de partida as perguntas do investigador e a mensagem emitida pelo partícipe da pesquisa, porém não se restringe a mesma. A metodologia relaciona-se às comparações contextuais e implica que as descobertas não sejam meros relatos descritivos, mas tenham relevância teórica.

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e /ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos as mensagens. (Franco, 2018 p. 17).

A partir dos questionamentos emergidos do problema de pesquisa, obtivemos relatos experienciais dos entrevistados e nesta perspectiva identificamos e/ou atribuímos significados do material coletado. Neste processo perpassamos as seguintes etapas: seleção do material a ser analisado e atribuição de códigos aos trechos relevantes para alcançar aos objetivos propostos na pesquisa.

Na categorização, os códigos foram agrupados de acordo com suas familiaridades em eixos através de quadros temáticos. E posteriormente o tratamento dos dados.

Embasado na presente pesquisa de campo com o propósito de atender as finalidades do problema de pesquisa foram definidas as seguintes categorias:

1. Conceito de Território,
2. Conceito de Agricultura Familiar,
3. Identidade do sujeito do campo,
4. Identidade da Escola do Campo,
5. Reconhecimento Pedagógico para a Escola do Campo e
6. Participação da Comunidade Escolar.

A seguir, no Quadro 2 apresentamos as categorias de análise com suas respectivas questões temáticas da pesquisa.

Quadro 2 – Categorias de análise e questões temáticas

| Categorias | Conceito de Território                | Conceito de Agricultura Familiar                                                                          | Identidade do sujeito do campo                                         | Identidade da Escola do Campo                                              | Reconhecimento Pedagógico para a Escola do Campo                                            | Participação da Comunidade Escolar                                             |
|------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Questões   | 1-Qual o bairro onde você mora?       | 5-Em sua propriedade, você realiza ou já realizou o cultivo de algum produto vegetal ou animal? Qual (is) | 3-Você considera a localidade onde mora uma região do campo ou urbana? | 10-Você conhece a história da criação dessa escola? Comente essa história. | 12-Quais as atividades realizadas pela escola que se relacionam com as atividades do campo? | 11-Quais as atividades desenvolvidas pela escola que mais gosta de participar? |
|            | 2-Qual a distância aproximada entre a | 6 Como são cultivados os produtos vegetais ou                                                             | 4-Qual atividade você trabalha? E                                      | 15-Para você a C.E.M Bairro Tabuleiro é                                    | 13-Você percebe se a escola utiliza os saberes do                                           | 18-Qual o momento mais marcante que                                            |

|  |                            |                                                                                               |                                              |                                                                               |                                                                |                              |
|--|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------|
|  | sua residência e a escola? | animais em sua propriedade?                                                                   | há quanto tempo trabalha com essa atividade. | uma escola do campo ou urbana? Explique sua resposta:                         | campo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Qual (is) | vivenciou no espaço escolar? |
|  |                            | 7 Para que servem os produtos cultivados?/ Quando há produtos excedentes são comercializados? |                                              | 16-Quais as contribuições da C.E.M Bairro Tabuleiro na formação do seu filho? |                                                                |                              |

Na próxima seção buscamos compreender a conceituação de território à partir das narrativas orais dos entrevistados. Concebendo que território não se esgota na materialidade do solo ou nas fronteiras traçados por Estados, mas enquanto espaço de apropriação e significação.

### 3.3.1 Categoria I: Conceito de Território

Na Categoria I foram representadas questões que abarcam o conceito de Território, envolvendo o espaço em que a vida social das famílias camponesas dos alunos da C.E.M Bairro Tabuleiro acontece. Neste processo consideramos os aspectos geográficos, os valores e ações humanas. O conceito inclui o processo de identificação e diferenciação que os sujeitos e grupos sociais realizam para marcar e delimitar os espaços que ocupam na sociedade.

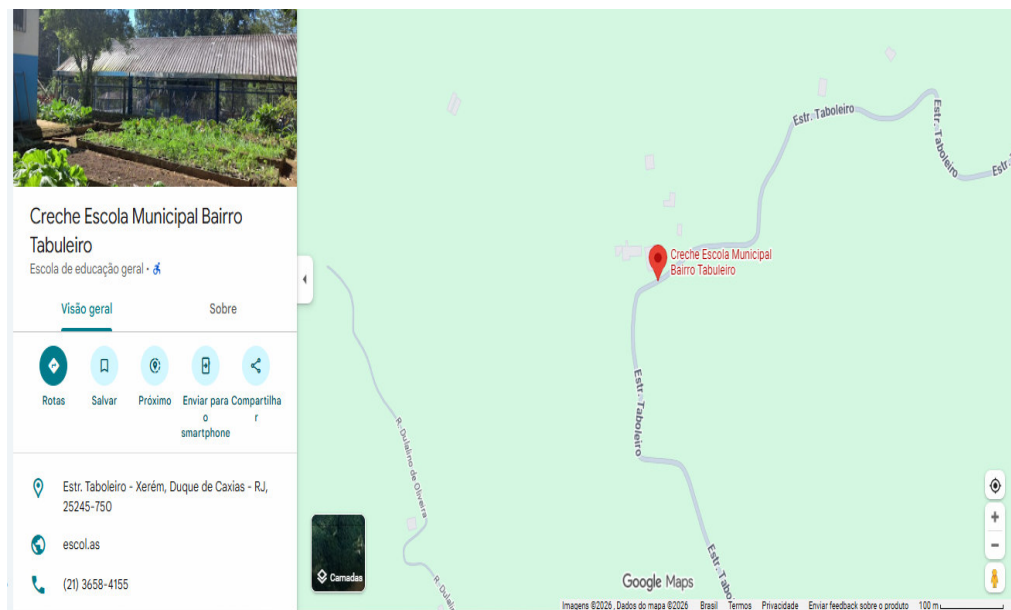
Quadro 3 - Categoria I: Conceito de Território

| Entrevistados | Questões da Entrevista                          |                                                                    |
|---------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
|               | Q1- Qual é o bairro onde você mora?             | Q2- Qual a distância aproximada entre a sua residência e a escola? |
| Rosa          | Xérem                                           | Aproximadamente acho que 4 km                                      |
| Camélia       | Tinguá, município de Nova Iguaçu                | Ah eu sei que é bem longe, bem longe.                              |
| Camomila      | Eu moro aqui no Tabuleiro, entrada do Tabuleiro | Acho que uns 5 minutos. Cinco né? 5 km.                            |
| Dália         | Tinguá, Nova Iguaçu                             | Uma base e 30, 40 minutos.                                         |

|               |                                                                           |                                             |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Jasmim        | Na conta de luz vem Tinguá, Duque de Caxias.<br>É uma divisão territorial | De repente 5km, porque é uma distância boa. |
| Violeta       | Tinguá                                                                    | 10 km, mais ou menos.                       |
| Copo-de-leite | Eu moro no bairro Barreira                                                | É aproximadamente dois quarteirões.         |
| Gardênia      | Tabuleiro                                                                 | Uns 10 minutos.                             |
| Margarida     | Xérem                                                                     | Umas meia hora.                             |
| Girassol      | Estrada São Lourenço                                                      | Acho que uns 20, 30 minutos.                |

A Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro localiza-se na Estrada do Tabuleiro, sem número, em Xerém, Duque de Caxias. A Região faz divisa com o município de Nova Iguaçu. Na figura 12, a seguir, observamos a localização da C.E.M Bairro Tabuleiro através do Google Maps.

Figura 12 – Localização da C.E.M Bairro Tabuleiro



Google Maps, 2026

Ao pesquisarmos sobre a região do Tabuleiro nos direcionamos ao estudo de seu território. Concebendo que o conceito de território escalonou de uma visão puramente jurídica e estatal para uma compreensão multidimensional que integra economia, poder e cultura.

Nesta conjuntura e a partir dos dados produzidos é importante ressaltar que os alunos da C.E.M Bairro Tabuleiro e suas respectivas famílias encontram-se localizados nessa territorialidade da Região, sendo oriundos da divisa territorial dentre os municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias. As famílias entrevistadas são oriundas de diferentes áreas

territoriais da região à exemplo de Tingua, Barreira, centro de Xérem, Estrada São Lourenço.

Compreendemos que residir em área de divisa territorial implica em uma série de desafios típicos de zonas de transição administrativa, pois, o Poder Público das diferentes municipalidades tende a delegar ao outro suas responsabilidades. Um dos problemas que mais se deflagra no cenário da região Gleba Tabuleiro é a destruição ambiental.

ICMBIO (2021) demonstra a região de Xerém e a Gleba Tabuleiro identificando estas áreas enquanto territórios que estão passando por intenso processo de ação humana, com o aumento do desmatamento para pastagens e ocupações na divisa entre os municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias.

Nesta conjuntura, percebemos que essa extensa área rural limítrofe aos municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu reflete a precarização de fiscalização ambiental evidenciado no processo de desmatamento do entorno da reserva. Tal processo já vêm acometendo alguns territórios em que os alunos e as famílias da C.E.M Bairro Tabuleiro residem, apesar da área em que a escola se localiza e seu entorno permanecer preservada o Bioma da Mata Atlântica.

O território em que a escola se encontra, demonstra um desafio a ser enfrentado, especialmente no momento que vivemos de intensa ameaça à própria existência humana e demais agentes da natureza. A escola possui um importante papel para a sociedade ao estabelecer em seu projeto pedagógico, ações que possam gerar consciência, ação e preservação dos biomas e toda a cadeia alimentar.

A seguir, temos o Quadro 4 que tratou da categoria Agricultura familiar, que constitui imprescindível elo dessa discussão acerca da meio ambiente.

### **3.3.2 Categoria II: Agricultura Familiar**

Na Categoria II foram representadas questões pertinentes à Agricultura Familiar, compreendendo as relações que os alunos e as famílias da C.E.M Bairro Tabuleiro tecem com este modo de produção em que a gestão, o trabalho e a propriedade estão imbricados, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Categoria II: Agricultura Familiar

| Entrevistados | Questões da Entrevista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Q5-Em sua propriedade, você realiza ou já realizou o cultivo de algum produto vegetal ou animal? Qual (is)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Q6-Como são cultivados os produtos vegetais ou animais em sua propriedade?                                                                                                                         | Q7-Para que servem os produtos cultivados?/ Quando há produtos excedentes são comercializados?                                                                                                                                                                          |
| Rosa          | Já tivemos plantações de horta, milho e inhame. E também é, a gente tinha criação de galinhas, porcos e bois. E não temos mais...<br>A vida no campo é um pouco mais dificultosa né? A gente fica a mercê das condições climáticas e nem sempre a gente consegue trazer o nosso sustento direto da plantação ou de criações de animais, então às vezes fica muito difícil escoar essa produção né? Pra, pra conseguir o dinheiro né? No caso o sustento pra família. | A plantação era feita de maneira orgânica, não usamos nenhum defensivo.                                                                                                                            | Era mais pra consumo próprio. Na maioria das vezes não comercializamos, a gente sempre fez doação né. Para os vizinhos.                                                                                                                                                 |
| Camélia       | É bertalha, laranja, pé de louro, pimenta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Meu marido aduba com os restos que sobram em casa, cascas de frutas, de legumes e a gente vai adubando com esses materiais                                                                         | Pra consumo próprio mesmo. Quando sobra, às vezes eu dou pra alguém da família, minha avó, minha marasta, meu pai.                                                                                                                                                      |
| Camomila      | Meu marido está plantando aipim... Meu marido está tendo uns bezerrinhos aí, pra gente ir progredindo na vida. E é isso aí: a vaca, os bezerrinhos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Orgânica, é bem natural. Meu marido trata com todo o carinho, pra poder levar pras pessoas produtos de primeira qualidade, que não tem nada de química. E é isso aí, levar para o povo a saúde né? | Comercializa em alguns lugares, assim como também pro consumo próprio né? Porque através dessas vendas do aipim é que a gente tá terminando a casa, construindo a casa né?                                                                                              |
| Dália         | Então, e agora? Caraca, no caso a minha filha já. Ela planta melancia... Ah, e tem abacaxi também... Então como ela gosta muito de frutas partiu dela                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | É natural mesmo.                                                                                                                                                                                   | Então é pra alimentação. Do nosso consumo próprio mesmo... Se sobrar, a gente distribui pros nossos familiares e amigos.                                                                                                                                                |
| Jasmim        | Sim. Aqui na nossa propriedade nós já cultivamos agricultura familiar, orgânica. Hoje em dia não temos mais é uma pequena horta... Mas já tivemos com cultivos diversos né? Alface, repolho, a gente tinha também cenoura. Tinha salsa, agrião. Já plantamos um pouco de aipim. E hoje em dia o nosso carro chefe que tem aqui não é mais a horta. É a plantação das bananas. Então fora a plantação nós já                                                          | É tudo orgânico, nós não colocamos venenos pra poder afastar praga, tudo de modo muito natural. E também de maneira muito mais trabalhosa né?                                                      | É só para o nosso próprio consumo... Nós fazíamos parte de um grupo que se chamava "Raíz Orgânica" e os nossos produtos eram vendidos nas cestas. Era um programa de pessoas que pagavam mensalmente o valor e escolhiam os itens que compunham a sua cesta. .. Nós não |

|               |                                                                                                                  |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | tivemos também a criação de galinhas. Hoje não temos também. O número que temos é relativo, pouco.               |                                                                              | fazemos mais parte porque quem trabalhava no sítio era o meu sogro e o meu esposo né? E infelizmente, o retorno para a agricultura familiar, ela não é bem remunerada. As pessoas não dão o determinado valor né? |
| Violeta       | Não, não.                                                                                                        | Não houve resposta.                                                          | Não houve resposta.                                                                                                                                                                                               |
| Copo-de-leite | De vegetal, abobrinha e coentro... Já realizei antes atualmente não... só de fruta mesmo: goiaba, amora e cajá.  | A gente planta natural mesmo.                                                | Consumo próprio mesmo. Quando dava muito eu distribuía pros vizinhos, mas nunca vendi não.                                                                                                                        |
| Gardênia      | Não... eu não sirvo pra ser mãe de porco não (risos)                                                             | Não houve resposta.                                                          | Não houve resposta.                                                                                                                                                                                               |
| Margarida     | Não. Plantações não.                                                                                             | Não houve resposta.                                                          | Não houve resposta.                                                                                                                                                                                               |
| Girassol      | Éééé mais galinhas, tivemos porcos, plantamos banana. Essas coisas mais. Frutas: abacate, essas coisas, goiabas. | Tudo orgânico. A gente planta banana, não tem nenhum tipo de agrotóxico não. | Pra consumo, consumo mesmo... É porque quando tem três famílias, então a gente sempre dividia entre nós mesmos.                                                                                                   |

Ao analisarmos os dados coletados concebemos que as relações que os entrevistados possuem com o modo produtivo da Agricultura Familiar são múltiplas.

Nesta perspectiva a estrutura familiar descrita por Perrone (2019) enfrenta, na região do Tabuleiro, os limites impostos pela economia regional. A maioria dos entrevistados demonstram não conseguir viver exclusivamente da agricultura, porém revelam uma estratégia de resistência que extrapola os limites da propriedade: o trabalho no comércio das cidades vizinhas e nas grandes cidades, tornam-se o suporte financeiro que mantém viva a gestão familiar do lote.

Violeta, Gardênia e Margarida se assemelham na análise da categoria ao passo que nunca tiveram contato com a Agricultura Familiar, assim como nunca realizaram plantio e criações de animais, exercendo atividades laborais disassociadas ao campo.

No tocante a Agricultura Familiar, as famílias do Tabuleiro estariam inseridas na perspectiva dos autores Silva (1999) e Wanderley (2000), pois mantém sua identidade enquanto população camponesa, porém não exercem atividades agrícolas, o que evidencia aspectos do “Novo Rural” em que atividades não agrícolas se propagam no campo.

Concomitantemente, observamos entrevistados que atualmente praticam Agricultura Familiar apenas para consumo próprio e nunca comercializaram os excedentes, pois doavam a familiares e vizinhança à exemplo de Camélia, Copo de leite, Dália e Girassol. Assim como Rosa e Jasmim que praticam Agricultura Familiar somente para consumo próprio, porém, estas outrora, praticavam a comercialização dos produtos. As motivações alegadas para o fim das atividades com objetivos comerciais estão atreladas a falta de valorização da Agricultura Familiar e a necessidade de buscar outras atividade laborais a fim de garantir condições dignas de subsistência para suas famílias.

Essa realidade da comunidade do Tabuleiro que necessita buscar outras ocupações econômicas externas à produção na propriedade, no comércio das cidades vizinhas ou nas cidades esta inserida na perspectiva de Santos (2018) sobre a falta de investimento em políticas públicas que contemplem o agricultor familiar dos territórios da Baixada Fluminense, contribuindo para a desvalorização do agricultor local de Nova Iguaçu e Duque de Caxias. Contrapondo-se a proximidade geográfica entre a produção (Tinguá/ Xerém) e o consumo (Nova Iguaçu/ Caxias/Rio) que deveria ser um fator de valorização econômica, o que devido a falta de investimento do Poder Público não se efetiva na prática.

Na conjuntura dos entrevistados somente Camomila afirma realizar a prática da Agricultura Familiar com fins de comercialização, dedicando-se exclusivamente a esta atividade como sustento familiar. Dialogando também com a concepção de Santos (2018) acerca da importância da Agricultura Familiar para os territórios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu ressaltando sua relevância enquanto barreira combativa a uma urbanização periférica desordenada. Destacando a importância destas áreas enquanto espaços de preservação ambiental propício ao desenvolvimento da agricultura ao passo que são áreas próximas ao consumidor urbano. Corroborando também com essa perspectiva de Wanderley (2000) em que aponta a Agricultura Familiar enquanto uma ferramenta de resistência, pois não é apenas um “negócio”, mas um modo de vida, que sustenta-se na unidade entre família, produção e na autoidentificação como sujeito do campo que confere sentido à essa prática.

A seguir, temos o Quadro 5 que tratou da categoria Identidade do Sujeito do Campo que constitui imprescindível relevância na construção identitária camponesa. .

### **3.3.3 Categoria III: Identidade do sujeito do campo**

Na Categoria III foram representadas questões referentes a identificação dos

entrevistados enquanto sujeito do campo, conforme apresentado no quadro 5.

Nesta Categoria analisamos a identificação, ou não, dos entrevistados do Tabuleiro com a identidade camponesa. Concebendo que a identificação enquanto sujeito do campo transcende a mera execução de atividades agrícolas, mas se alicerça em uma complexa trama de pertencimento territorial e resistência histórica.

Quadro 5 - Categoria III: Identidade do sujeito do campo

| Entrevistados | Questões da Entrevista                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Q3-Você considera a localidade onde mora uma região do campo ou urbana?                                                                                                                                                                                                                                                        | Q4-Qual atividade você trabalha? E há quanto tempo trabalha com essa atividade?                                                                                                                                                                                                                                           |
| Rosa          | Do campo. Porque a gente tem na maioria dos, dos lugares aqui do bairro, a maioria são sítios e também como fazendas né? Com criações de gado, plantações.                                                                                                                                                                     | Então, paralelamente quando a gente era mais novo lá no sítio onde a gente mora, a gente trabalhou né, cuidando dos animais, fazendo plantação. Só que depois quando a gente ficou mais velho que procuramos né, outro caminhos pra trabalhar, então atualmente estou como Auxiliar de serviços Gerais, há um ano e meio. |
| Camélia       | Do campo. É uma região de muita mata.                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Então eu trabalho como Agente de apoio à inclusão na escola. Me formei em Pedagogia.                                                                                                                                                                                                                                      |
| Camomila      | Do campo né? Do campo... eu acho que sei lá plantação.                                                                                                                                                                                                                                                                         | A minha atividade aqui por enquanto, é cuidar das crianças aqui em casa. É do lar mesmo, do lar. Meu marido tá plantando e tem uns bezerrinhos aí.                                                                                                                                                                        |
| Dália         | Do campo né? Porque onde nós moramos é Tinguá, então é cercada pela Reserva Biológica né? É mata mesmo.                                                                                                                                                                                                                        | Então atualmente eu sou do lar, faço curso de Confeitaria e pequenas encomendas pra fora... Então mas eu já trabalhei como caseira, lá fazia plantações também de temperos, árvores frutíferas.                                                                                                                           |
| Jasmim        | Eu considero a nossa região uma região do campo né, porque tem algumas características né. Não são casas amontoadas, são sítios. Então a distância de um vizinho pro outro é bem grande, tem muitos produtores aqui dentro que trabalham com vaca, com leite, com agricultura, com goiabal. Muita vegetação, muitas plantas. O | Atualmente eu sou professora, formada em Pedagogia. Trabalho há 17 anos na área da Educação.                                                                                                                                                                                                                              |

|               |                                                                                                                                                                                       |                                                                  |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
|               | fato de cada um ter seu meio de transporte né, a distância ser longe. Só agora a gente ter um ônibus aqui dentro, são mais características ainda que a gente mora numa área do campo. |                                                                  |
| Violeta       | Do campo. Pelo motivo de ter muitas árvores né. Tem muitos sítios, fazendas.                                                                                                          | Sou merendeira. Trabalho há 3 anos.                              |
| Copo-de-leite | Eu considero o campo porque tem muitas, muitos sítios, muitos bichos, a natureza fica muito em volta da minha casa.                                                                   | Atualmente eu não trabalho, só estou tomando conta das crianças. |
| Gardênia      | Do campo. Porque é mais distante do centro, mais difícil ter acesso.                                                                                                                  | Sou do lar mesmo.                                                |
| Margarida     | Uma região do campo. É uma área bem rural né... são umas casinhas bem distanzinhas mesmo, assim acaba sendo, parece uma área bem humilde né.                                          | Atualmente eu trabalho como monitora escolar.                    |
| Girassol      | Ela está se urbanizando né. Quatro anos pra cá, tem mudado bastante.                                                                                                                  | Eu cuido de casa, sou do lar.                                    |

A maioria dos entrevistados definiram a região onde moram uma região do campo, pautados nos aspectos geográficos. Dália menciona que sua residência encontra-se localizada na Reserva Biológica do Tinguá. Camélia, Violeta e Copo-de-leite apontam o fato de residirem em áreas com a presença de extensa mata, sítios, fazendas. Gardênia e Margarida trazem como elementos do campo a distância da localização de suas residências dos centros urbanos e a distância das casas da região.

Rosa, Camomila e Jasmim além de relatarem os aspectos geográficos, trouxeram características relacionadas ao tipo de atividade econômica realizada em sua região à exemplo de criações de animais e plantações evidenciando a prática da Agricultura Familiar. Associando-se a concepção de Caldart (2012) em que o sujeito do campo não é apenas definido por residir no meio rural, mas pela relação que estes sujeitos produzem sua vida material a partir do trabalho na terra.

Girassol traz como elemento em sua fala a questão da urbanização que a área em que reside vêm sofrendo nos últimos anos, o que implica em sua construção identitária enquanto sujeito do campo. Essas áreas de influência mútua em que os valores e estilos de vida rural e

urbano se misturam estão atreladas ao conceito de “rurbanização” de Freyre (1982).

A concepção trazida por Girassol acerca da construção identitária camponesa em meio ao avanço desenfreado da urbanização dialoga com Lima e Bonin (2014) no tocante a complexidade que envolve o homem do campo e a preservação de sua identidade em meio à difusão da modernidade. Concebendo que tais transformações implicam em alterações estruturais significativas para as populações camponesas. Pois a sociedade capitalista atribui ao campesinato o estereótipo do atraso, ausência de estudo e informação.

Na perspectiva capitalista, os conhecimentos das populações do campo são desvalorizados e hierarquicamente tidos como subalternos aos conhecimentos advindos do mundo capitalista. Porém, contraponto tal visão esteriotipada, os autores apontam que as populações camponesas se encontram cada vez mais atualizando e utilizando técnicas mais modernas em sua produção.

Desta forma compreendemos que a identidade cultural das populações camponesas, buscam manter sua singularidade, porém estão sendo (re) construídas e/ou negociadas em meio as alterações globais que se proliferam constantemente.

A construção identitária de um sujeito do campo é evidenciada por múltiplos fatores. Arroyo (2004) defende que o sujeito do campo possui uma “identidade coletiva” atrelada a comunidade e ao meio ambiente. Defende que estes, são sujeitos de direitos e que possuem cultura e saberes próprios. Além de desafiarem as lógicas impostas pela urbanização e por uma modelo de educação tradicional, contrapondo-se à tal. Complementando esta concepção Fernandes (2000) afirma que o sujeito do campo luta pela permanência no território, onde se manifesta a resistência destes grupos à concentração fundiária.

Nesta perspectiva, concebemos que a identidade de um sujeito do campo é construída por uma conjunção de fatores culturais, econômicos, sociais, políticos e éticos, atrelada a relação que o sujeito estabelece com a terra e com os movimentos sociais.

E compreendemos que a identificação da maior parte dos entrevistados enquanto sujeitos do campo estão inseridos na perspectiva de Wanderley (2000) que aponta o “Novo Rural” e Freyre (1982) sobre Rurbanização. Pois são populações que residem em áreas rurais, mas que em determinado momento de suas vidas não vivem exclusivamente da relação do trabalho com a terra, exercendo atividades laborais em comércios, indústrias e setor de serviços em cidades próximas. O que propicia meios para garantir a permanência da família no campo, ainda que em meio ao trabalho precário e de pouca e ou nenhuma valorização humana. Esta relação de exploração, própria do sistema capitalista, tem sido a tônica do êxodo rural no Brasil e no mundo.

Nesta conjuntura esses sujeitos, em geral, mantêm um estilo de vida híbrido, pois, tem acesso a infraestrutura urbana ao passo que residem em um ambiente com características rurais. Porém, mesmo diante desse panorama precário, os entrevistados mantêm sua identidade enquanto sujeitos do campo, pois a identificação não está relacionada aos fatores econômicos, mas sim aos fatores sociais, culturais e políticos. Observamos ainda, que eles mantêm laços com as tradições, culinária e ritmos comunitários locais, bem como a valorização dos saberes herdados pelos ancestrais agricultores e a identificação com o território do campo. Deste modo, esses sujeitos do campo, seguem compartilhando valores, vivências e lutas da comunidade do Tabuleiro. Mesmo desvinculados do trabalho com a terra há uma identificação enquanto sujeito do campo permeada pelos fatores de pertencimento.

Concebemos que a construção da identidade enquanto sujeito do campo encontra na escola local o seu principal território de afirmação.

A seguir, temos o Quadro 6 que tratou da Categoria IV, Identificação enquanto escola do Campo que constitui imprescindível relevância na análise se esses sujeitos encontram na C.E.M Bairro Tabuleiro essa identificação identitária de uma escola do campo.

### 3.3.4 Categoria IV: Identificação enquanto Escola do Campo

Na Categoria IV foram representadas questões pertinentes acerca da construção identitária da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro enquanto Escola do Campo. As questões relacionadas a categorização estão vinculadas ao contexto histórico de sua criação, a percepção dos responsáveis acerca da concepção educativa adotada pela instituição e o impacto da mesma na formação dos alunos enquanto cidadãos.

Quadro 6 – Categoria IV: Identidade de Escola do Campo

| Entrevistados | Questões da Entrevista                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Q10-Você conhece a história da criação dessa escola? Comente essa história.                                                                                                                                                                   | Q15-Para você a C.E.M Bairro Tabuleiro é uma escola do campo ou urbana? Explique sua resposta:                                                                                                       | Q16-Quais as contribuições da C.E.M Bairro Tabuleiro na formação do seu filho?                                                                                                                                                           |
| Rosa          | Mais ou menos. Aqui é uma escola do campo criada mais ou menos no ano de 1970 e alguma coisa. Assim que ficou desativada por um período, depois foi reaberta só com 3 funcionários e está até hoje. E a partir de 2012 foi inserida a creche. | Pra mim eu considero uma escola do campo, rural. Porque eles trazem essa abordagem pedagógica né inserindo o contexto do lugar de onde as crianças moram pra trazer pras atividades em sala de aula. | É então aí o meu filho estudando numa escola do campo eu percebo que ele está buscando os conhecimentos pra futuramente ele trazer isso pra comunidade onde ele mora.. se um dia ele quiser ter uma plantação, ser agrônomo e de repente |

|          |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                          | procurar esse estudo pra ser um veterinário, de repente isso agrega muito né. Ele estando no campo e estudando numa escola do campo com esse olhar diferenciado.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Camélia  | A ex diretora tinha dificuldades de chegar até a escola, atravessa rio pra chegar e fora a luta ela pra conseguir crianças pra poder estudar, pra não fechar a escola.                                                                       | Do campo. A gente vê que só tem mata em volta, só plantações... As atividades feitas pelo professor, como é o incentivo a plantar, incentivo do jardim, de vários tipos de planta mesmo. | Pra ser uma pessoa melhor, uma pessoa mais responsável, ser uma pessoa cuidadora, cuidadosa com os alimentos ou até mesmo na amizade. Porque eles trabalham muito isso também.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Camomila | Bom eu sei pouco, não sei muito. Conforme eu vim morar aqui me falaram muito bem dessa escola.                                                                                                                                               | Eu acho que é do campo.                                                                                                                                                                  | Eu acredito que em tudo praticamente, desde a alimentação que é muito saudável, eles comentam mãe a comida da tia lá é muito gostosa. Em todo sentido... eles amam ir para a sala de leitura, elas contam as historinhas que ela ouviu lá... A escola veio pra nós ensinar primeiro a educação, a aprender a falar, a entender as pessoas e agir nas horas certas. Fazer um grande benefício que é saber viver.                                        |
| Dália    | Então nós conhecemos sim né? A antiga diretora Marilza, ela buscava as crianças a é, depois veio a kombi e agora só melhorias.                                                                                                               | Ela é do campo né, bem distante da cidade. É uma escola rural mesmo, pequena, mas muito aconchegante.                                                                                    | É ser responsável com suas coisas, ser responsável com o material escolar e a independência que é o mais importante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Jasmim   | Não conheço muito a história não. Eu sei que a antiga diretora assumiu a escola muito nova, com poucos recursos e que ela sempre correu atrás pra poder oferecer uma qualidade melhor de ensino e até de vida para os alunos aqui de dentro. | Pra mim é uma escola rural entendeu? Até pela localização dela, de difícil acesso, as crianças só conseguem chegar com transporte escolar.                                               | Uma contribuição positiva. Mas eu acredito que se fosse inventado mais essa questão de atividades da área rural, eles poderiam também crescer com uma outra percepção de que a vida rural não é mais o que foi há séculos passados, porque hoje já existem máquinas que podem facilitar o trabalho, existem formas de escoar os produtos mais modernas, que talvez essas coisas incentivariam mais a eles a levar e propagar pra frente a agricultura. |
| Violeta  | Eu conheço pouco né. Mas o que eu conheço é que tinha muita dificuldade por causa da distância, por causa dos empecilhos que não tinha asfalto, nem                                                                                          | Se for pelo ângulo de ensinar alguma coisa urbana é padrão da escola da cidade, igual a qualquer outra escola, eu acho né. Porque é uma vida inteira                                     | Eu falo que a base dessa escola é muito boa, os professores são muito bons. Não tenho do que reclamar não. Eles contribuem muito pra um cidadão ter pelo                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | ônibus. Na época era kombi né. Vivia atolando, tinha uma dificuldade bem grande. E tudo o que foi feito, pelo meu ponto de vista, foi feito com muito amor e com muita garra né.                                                                                                                              | meus filhos estudando aqui. O mais velho estuda em outro lugar, mas não vejo muita diferença não.                                                                                                                     | menos o básico né.                                                                                                                                                                                                          |
| Copo-de-leite | Ah o que eu lembro que a Marilza contou é que ela começou aqui bem pequenininha, acho que só tinha uma sala, a cozinha, o banheiro e a salinha pequena da direção. E assim ela foi crescendo devido o esforço que ela foi fazendo, o boca a boca de vir muitos alunos pra cá e o tratamento bom dessa escola. | Do campo né... Porque aqui é dentro da mata né... O tratamento aqui é diferente: ensinam sobre plantas, sobre cultivar as frutas, as flores, todas as outras coisas.                                                  | Acho que minha filha vai ser uma menina muito inteligente. Que vai contribuir muito com a natureza. Porque como eu falei ela sempre fala muito sobre plantar, cultivar, que é o que a escola ensina também e outras coisas. |
| Gardênia      | Muito pouca coisa. Mas eu sei que teve muita dificuldade pra estar do jeito que está hoje em dia. Sei que a antiga diretora lutou muito pra conquistar as coisas que tem.                                                                                                                                     | Do campo por causa da horta.                                                                                                                                                                                          | Acho que muito. Pela questão do meu filho ser autista, no início ele teve muita dificuldade pra socializar e a escola foi essencial.                                                                                        |
| Margarida     | Não, não conheço.                                                                                                                                                                                                                                                                                             | É uma escola do campo né? Por não ter muitos prédios, estradas, essas coisas assim. A gente vê mais paisagens, os animais, entendeu? Mais por conta disso.                                                            | A escola ajuda bastante em relação a muita coisa... Acho que ajuda o desenvolvimento dele bastante.                                                                                                                         |
| Girassol      | Eu sei uma história da antiga diretora, que ela vinha e passava o rio ali. Foi uma das únicas histórias que eu soube. Das dificuldades que a antiga diretora tinha pra chegar até a escola.                                                                                                                   | Acho que do campo. Primeiro pela localidade. E segundo porque tem essa coisa de sempre estar incentivando as crianças a mexer na terra. E é isso, eu acho que ela incentiva as crianças a gostar da terra, do cultivo | A minha filha tem muita dificuldade de socializar. Então assim, a escola em si ajuda ela a fazer isso, entendeu?                                                                                                            |

A partir da produção de dados da pesquisa verificou-se que os participantes, em sua maioria consideram a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro enquanto uma Escola do Campo. Além da localização da instituição em uma área cujo entorno é a presença de extensa vegetação, plantações, sítios e casas distanciados uns dos outros, animais e natureza viva; outros elementos foram apresentados a fim de conceituar tal identificação.

Rosa menciona que a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro utiliza uma abordagem pedagógica que contempla a realidade do local aonde as crianças vivem. Essa conceituação está associada ao pensamento de Caldart (2004) que defende que a escola deve vincular o conhecimento científico a vida dos sujeitos. E que é imprescindível que a escola do

campo não ignore a realidade do campo. E também estão associadas a concepção de Freire (1987) que apregoa que o ensino não pode ser um depósito de informações, mas um diálogo sobre a realidade.

Camélia, Copo-de leite, Gardênia e Girassol trazem em sua argumentação a definição da C.E.M Bairro Tabuleiro enquanto escola do campo associado ao incentivo ao plantio, ao contato com a terra e a utilização enquanto ferramenta pedagógica da horta escolar. Essa concepção dialoga com o pensamento de Caldart (2012) que defende a relevância da horta escolar nas escolas do campo, pois, combate a visão de subalternidade do trabalho braçal em relação ao trabalho intelectual propiciando uma formação humana integral. Além disto considera que o ato de cultivar a terra em ambiente escolar contribui na prática na formação do sujeito do campo. Assim como Molina (2004), que também concebe a horta escolar associada ao conhecimento científico e à vida prática do estudante do campo, promovendo a aplicabilidade das mais diversas áreas do conhecimento.

Contrapondo-se a concepção de identidade da C.E.M Bairro Tabuleiro enquanto escola do campo, Violeta considera que pedagogicamente não há relevante distinção entre a unidade escolar e escolas urbanas. Essa concepção esta atrelada ao que Fernandes (2000) expõe acerca da imposição de modelos educacionais urbanos às escolas do campo, que visam apagar a identidade camponesa, transformando o camponês em um trabalhador assalariado sem vínculo com a terra. O autor atribui tal imposição como uma estratégia do capital.

Corroborando com esta concepção Molina (2006) evidencia que o currículo utilizado nas escolas ainda são urbano-centrados e destaca que a ausência de políticas públicas e produção de materiais didáticos específicos para as escolas do campo contribuem para a adesão aos modelos das grandes cidades.

Arroyo ( 2013) também aponta que a adoção de um currículo urbano por parte das escolas do campo desqualifica os saberes camponeses e ignora que os estudantes do campo possuem outras vivências e cultura. O autor concebe que o emprego do currículo urbano nas escolas do campo atribuem ao território camponês a perspectiva de atraso e subalternidade em relação à cidade.

Concebemos que a realidade da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro vivencia uma dualidade, de um lado, sua caracterização enquanto escola do campo reconhecendo a importância do território, a presença da horta escolar e dos saberes locais. Em outra perspectiva, a escola se vê obrigatoriamente utilizando o currículo e o material pedagógico oficial advindo da Secretaria Municipal de Educação (SME) - Duque de Caxias. Sendo estes recursos gerenciais, didáticos e pedagógicos administrados, tanto em escolas urbanas quanto

em escolas do campo. No entanto, reconhecemos um movimento da instituição em realizar um diálogo destes saberes, utilizando o conhecimento científico presente no currículo essencialmente urbano-centrado ao passo que busca territorializá-lo, trazendo-o à realidade de sua comunidade local.

A narrativa da entrevistada Jasmim acerca da identidade enquanto escola do campo da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro revela uma preocupação central com a atualização da identidade camponesa no currículo escolar. Ao observar que o incentivo das atividades voltadas ao campo poderia propiciar uma percepção de que “a vida rural não é mais o que foi há séculos passados”, Jasmim aponta para a necessidade de uma educação contextualizada. Para ela, a escola do campo deve ser o espaço de superação da dicotomia entre: campo associado ao atraso e o urbano a modernidade. Esta perspectiva associa-se a concepção de Arroyo e Fernandes (1999) que discute sobre o papel das escolas do campo na construção identitária das populações camponesas. Em que apontam duas ideologias e práticas antagônicas das escolas do campo que podem corroborar com a visão dos estereótipos das populações camponesas ou contribuir em prol da construção de identidades mais aproximadas dos cotidianos destas populações, atribuindo protagonismo aos sujeitos do campo.

Compreendemos que a identificação de uma unidade de ensino enquanto escola do campo não pode limitar-se ao pertencimento geográfico e identitário, mas depende fundamentalmente de um reconhecimento pedagógico que a valide.

A seguir, temos o Quadro 7 que tratou da categoria Reconhecimento pedagógico para a Escola do Campo que constitui imprescindível relevância na validação destas.

### **3.3.5 Categoria V: Reconhecimento pedagógico para a Escola do Campo**

Na Categoria V foram apresentadas questões pertinentes ao reconhecimento pedagógico da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro enquanto Escola do Campo. As atividades desenvolvidas e a utilização dos saberes do campo no processo de aprendizagem dos alunos balizaram a discussão. Esse reconhecimento pedagógico está atrelado à legitimação do currículo e das práticas de ensino que expressem a identidade, os saberes e a cultura dos sujeitos do campo. E implica em uma concepção educativa que coloca a realidade do campo no centro do processo de construção do conhecimento.

No quadro 7, a categoria V - Reconhecimento pedagógico para a escola do campo demonstrou alguns aspectos que devem analisados, tendo em vista a dicotomia campo-cidade e

a insistência do Estado em invisibilizar o campo e suas singularidades.

Quadro 7 – Categoria V: Reconhecimento pedagógico para a escola do campo

| Entrevistados | Questões da Entrevista                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Q12-Quais as atividades realizadas pela escola que se relacionam com as atividades do campo?                                                                                           | Q13-Você percebe se a escola utiliza os saberes do campo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Qual (is)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Rosa          | É a horta escolar. Que tem um projeto da horta escolar na escola. E que as crianças podem manusear né, o plantio nos canteiros.                                                        | É utiliza sim. E os saberes são o cultivo né, nas plantas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Camélia       | Então é a plantação, o jardim também. Que eles cuidam do jardim, plantinhas, plantas frutíferas. E é isso.                                                                             | Acho que sim, com certeza... essa parte da plantação que chama mais atenção das crianças.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Camomila      | Sim, os agricultores. Plantar, colher, isso tudo foi lindo vendo lá na escola, as crianças colhendo né. Na Festa da Colheita mesmo. Esse campo aqui, tudo tem a ver com a nossa saúde. | Sem dúvida. A escola, ela incentiva muito as crianças ter o cuidado com as plantações e o porquê de cada erva e cada plantação. Qual o significado? Porque a nutrição de cada um, para a saúde de cada uma das crianças, de todos... esse negócio de plantar, colher, só vai ensinando para as crianças o que? O bom sentido da vida, a saúde, o que as plantas nos oferecem. O que a gente oferece pras pessoas também que vêm comprar, que é tudo natural, não tem química nenhuma. É do campo mesmo. |
| Dália         | Então, essa questão deles plantarem, fazer o cultivo das verduras, das frutas, que é super legal.                                                                                      | Então tem o estudo na sala de aula e depois eles vão botar a mão na terra, vamos falar assim, logo em Português claro. E fazem o suco quando tem a fruta melancia, fazem o suco pras crianças beberem. Não só as crianças quando tem as reuniões do colégio, que eles também fazem para os pais. Para os pais beberem. Eu tenho meus filhos também que, quando tem uma fruta, querem fazer logo suco devido a essa questão de estarem fazendo projeto no colégio.                                       |
| Jasmim        | Eu sei que tem a Festa da Colheita que os alunos plantam antes, pra na época da festa                                                                                                  | Sendo bem sincera não consigo ver essa contextualização não. Eu acho que já que                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | colher e colocar os produtos na festa. Mas assim a minha visão que aqui é só isso, só isso é feito, esse trabalho nesse período perto. Que depois não acontece mais esse trabalho, que faz esse link da atividade com o campo, com a escola.                      | a educação é no campo, isso poderia ser trabalhado bem melhor com os alunos, de forma mais contextualizada.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Violeta       | Á princípio é a horta. Porque o campo, a única coisa que representa numa escola é uma horta né. Eu acho que á princípio só é isso. De resto às vezes o piquenique também, porque o piquenique é uma coisa mais rural né? Pra campo né. Sei lá, mas é isso.        | Hoje em dia tem muita burocracia né? Então tem que ser ensinado o que a secretaria de Educação manda né? A escola, ela fica meio de mãos atadas pra ensinar o que ela quer ensinar. Mas eu acho que ela é uma escola padrão igual a outra. Não tem muito esse negócio não de ah porque a escola é do campo tem alguma atividade do campo. Não eu não acho não. |
| Copo-de-leite | Ela chega falando sobre várias coisas que aprende na escola e às vezes ela quer usar em casa. Sobre as hortas, a uva, a melancia que tinha antigamente. Toda vez que ela comia melancia, ela queria plantar em casa também. E coisas que foram geradas na escola. | Sim utiliza sim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Gardênia      | Eu acho que é a horta que eles fazem com as crianças. Eu acho que é mais isso mesmo.                                                                                                                                                                              | Sim. Usa sim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Margarida     | A horta mesmo.                                                                                                                                                                                                                                                    | Não vou dizer que seja muito, mas parcialmente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Girassol      | Aqui tem, as crianças plantam. Tem várias atividades aqui, mas principalmente as crianças plantam aqui. Eu já soube que tem projetos pras crianças plantarem, colherem depois que vai pra cantina. Eu acho que é isso.                                            | Sim, com certeza.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

A maioria dos entrevistados concebe que a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro realiza atividades e utiliza os saberes do campo dentro do processo de construção do conhecimento, o que implica em seu reconhecimento pedagógico enquanto Escola do Campo.

A maioria dos entrevistados trazem como evidência do uso dos saberes do campo pela escola, a utilização da horta escolar, enquanto ferramenta pedagógica.

Para Arroyo (2004) a relevância da horta escolar para o reconhecimento pedagógico

de uma escola do campo é tão significativa que atribui a mesma a conceituação de espaço onde a identidade camponesa do aluno é validada. Deste modo, concebe que quando a escola utiliza a horta escolar reconhece os saberes populares camponeses. E que estes saberes possuem caráter científico e pedagógico.

Associada a esta perspectiva Molina (2006) defende que o reconhecimento pedagógico se materializa através da horta escolar à medida que a mesma é utilizada enquanto laboratório, ou seja, espaço de experimentação e produção do conhecimento e não meramente um jardim. Desta forma, o aluno exerce o papel de sujeito produtor do conhecimento em que o conhecimento científico esta atrelado a vida real do campo.

Outra evidência abordada pelos entrevistados acerca do desenvolvimento de atividades realizadas pela Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro relacionadas ao campo foi a realização da Festa da Colheita. Atividade anualmente realizada pela instituição, geralmente no mês de julho, quando a comunidade escolar colhe os produtos plantados na horta escolar, e além disso, ocorrem a apresentação de danças, exposições e atividades culturais. Nesta festa também é oportunizado aos agricultores e microempreendedores locais a divulgação e comercialização de seus produtos.

Essa prática da C.E.M Bairro Tabuleiro dialoga com a concepção de Arroyo (2004) em que as festas são fundamentais para o reconhecimento dos sujeitos do campo. Concebendo que quando a escola abre espaço para estas festividades está reconhecendo o campo enquanto espaço de produção cultural e não simplesmente espaço de trabalho braçal. As festas se constituem uma das afirmações da identidade destes sujeitos.

Além disso alinha-sse à perspectiva Caldart (2012) que compreende as festas enquanto ferramenta na manutenção da memória coletiva e na luta pelo território. Associando as festas a auto-organização dos sujeitos e concebendo que a educação deve se preocupar com a formação integral do ser humano, inclusive em sua dimensão cultural.

Nessa perspectiva, as festas são espaços-tempos de aprendizagem em que ocorre a fusão entre o currículo formal e a vida prática, dissolvendo a barreira entre escola e família/comunidade, o que torna essenciais esses espaços de redes de saberes e emancipação cultural.

Trazendo um contraponto aos registros da maioria dos entrevistados, Jasmim acredita que utilização dos saberes do campo da C.E.M Bairro Tabuleiro é realizada de forma pontual e deveria ser passível de contextualização. Nesta perspectiva, Molina (2004) compreende a importância de um Plano de Estudos em que os alunos levem problemas reais da comunidade para a escola do campo a fim de que os mesmos possam ser analisados cientificamente e

tragam como retorno soluções práticas para os problemas do campo, havendo diálogo constante entre os saberes popular e científico.

Outro contraponto é trazido pela entrevistada Violeta, que atribui a realidade da instituição uma burocratização do ensino, pois a mesma necessita seguir as normatizações e a padronização da Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias. Violeta alega ser esta a motivação pela qual considera mínima a diferenciação da escola do campo em comparativo as escolas urbanas.

Nesta conjuntura, concebemos que o reconhecimento pedagógico da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro enquanto escola do campo encontra-se em disputa, marcada por hibridismo e resistência.

A coexistência de dois projetos educativos antagônicos permeiam a realidade da instituição: a Educação do Campo em sua essência, em que a horta escolar e as festividades funcionam como espaços de resistência da identidade camponesa e a Educação Urbano-centrada, representada pelo currículo padronizado seguindo as diretrizes da SME. Além do material didático padronizado que atuam como mecanismos de modelação do sujeito do campo aos interesses do mercado urbano.

A C.E.M Bairro Tabuleiro vivencia essa dualidade em que ao passo que oferece espaços de visibilidade para a cultura e o trabalho camponês, ainda mantém mecanismos de invisibilização e desenraizamento, por meio de um currículo padronizado.

Deste modo, identificamos como um dos desafios do cotidiano a desurbanização do currículo, fazendo com o que os saberes tecidos na horta e nas festividades penetrem nos materiais didáticos e nas diretrizes da Secretaria, efetivando em sua plenitude o reconhecimento pedagógico de uma Escola do Campo.

Compreendemos que o reconhecimento pedagógico para uma escola do campo se efetiva somente quando há participação da comunidade escolar. Pois a Pedagogia do Campo não se constrói para a comunidade, mas com ela.

A seguir, temos o Quadro 8 que tratou da categoria Participação da comunidade escolar que constitui imprescindível relevância no cenário de uma escola do campo.

### **3.3.6 Categoria VI: Participação da Comunidade escolar**

Na categoria VI foram apresentadas questões referentes à participação da comunidade escolar no contexto da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, conforme apresentado no quadro 8. Nesta análise foram consideradas as atividades desenvolvidas pela instituição

educativa que contam com a participação da comunidade e momentos marcantes vivenciados pelas entrevistadas dentro do espaço escolar.

Quadro 8 – Categoria VI: Participação da Comunidade escolar

| Entrevistados | Questões da Entrevista                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Q11-Quais as atividades desenvolvidas pela escola que mais gosta de participar?                                                                                                                                    | Q18-Qual o momento mais marcante que vivenciou no espaço escolar?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Rosa          | Eu gosto muito da Festa da Colheita.                                                                                                                                                                               | Eu acho que o momento que mais me marcou dentre vários foi a aposentadoria da nossa diretora Marilza e foi um momento assim que nos deixou com muita saudade, então é algo que eu vou levar pro resto da vida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Camélia       | Eu gosto da Festa da Colheita, porque as crianças plantam e a gente colhe né.                                                                                                                                      | O que marcou foi quando tinha oficina né. Meu filho mais velho estudava lá, tinha oficina e ele ganhou uma medalha de jiu jitsu. Então foi algo que me marcou. Também teve o meu filho do meio que ganhou o rei da Festa da Colheita. Então isso foi bem marcante pra mim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Camomila      | Eu acho que foi participando das reuniões. Ir nas reuniões, saber sobre o desenvolvimento da criança.                                                                                                              | ... É uma coisa muito importante a participação da família com as crianças, com as professoras né. Pra gente dedicar toda a atenção, o amor, o cuidado, que isso é família... Festas, fim de ano assim, os eventos, todas essas coisas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Dália         | Então tem vários fatores. Tem o futebol que as crianças amam demais que conta os dias. Tem a aula de livros que é uma vez por semana. E tem a sala de recursos também que ajuda a desenvolver a fala das crianças. | Pois já são vários momentos inesquecíveis né? Tem da nossa querida antiga diretora que sempre tocou nessa questão da inclusão, que a minha filha de 11 anos tem deficiência auditiva. Então em todas as reuniões, em todas as festas que teve no colégio, ela sempre tocou nessa inclusão, sempre. E era tudo muito emocionante... e poder também dá a minha, dá minha opinião né. Opinião não, dá o meu, como é que fala? Dá o meu depoimento sobre a minha filha.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Jasmim        | Das reuniões mesmo.                                                                                                                                                                                                | Com certeza é uma coisa que acaba se entranhando na minha questão de mãe e também como profissional. Quando eu tive meu trabalho lá na parte voluntária, que apesar de eu, da minha família, ter esse contato com a agricultura aqui no sítio, eu não participava desse trabalho porque eu sempre trabalhei pra fora, na área da Educação., Foi quando eu tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com eles acerca da vida rural, em torno da vida rural, das vivências deles. Então foi uma coisa que me marcou bastante. Que mesmo de estar além da minha alçada né, eu procurei estudar, montar um projeto bem bacana pra poder fazer um trabalho legal com as crianças nessa perspectiva mesmo da escola rural. |
| Violeta       | Festa. Festa é sempre bom.                                                                                                                                                                                         | O meu ponto de vista hoje é a Festa da                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Família porque tem criança que não tem mãe. Reuniu tudo em uma coisa só... eu achei que ficou legal. Esse tipo de homenagem do Dia da Família. Você consegue homenagear em si uma família, não uma pessoa só né.                                                                                                        |
| Copo-de-leite | Da Festa da Colheita.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Foi uma vez que eu vim na Festa da Colheita e a minha sobrinha se machucou. E a escola deu todo o suporte pra ela. A festa aqui da colheita acabou, mas ainda ficou todos os funcionários junto comigo e o meu esposo foi junto com o motorista da van e só voltaram quando ela recebeu os devidos cuidados direitinho. |
| Gardênia      | A Festa da Família e a Festa da Colheita.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Foi na Festa da Família que meu filho se apresentou pela primeira vez. E aí marcou porque desde o começo ele não fazia nada, nem ficava perto.                                                                                                                                                                          |
| Margarida     | Foram mais a Festa da Família, né. E a Festa da Colheita.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | O passeio pro teatro. E muitas crianças foram, foi algo bem legal pra eles, ver aquele rostinho, todo mundo feliz, vivenciando isso pela primeira vez.                                                                                                                                                                  |
| Girassol      | Todas as reuniões são boas. E tem também a Festa da Colheita que é muito legal. É são essas, eu acho... Eles tratam a gente muito bem nas reuniões... Quando a gente vem, sempre tem uma mesa legal pros pais. Sempre é muito bem tratado, a gente pode conversar com os professores sobre os nossos filhos. Eu acho que é isso. Mais essa receptividade. | ... Foi a formatura do quinto ano da minha filha mais velha.                                                                                                                                                                                                                                                            |

No tocante às atividades desenvolvidas pela C.E.M Bairro Tabuleiro em que ocorre a participação da comunidade, a maioria dos entrevistados mencionou as atividades da Festa da Colheita e Festa da Família. O que dialoga com a concepção de Santos (2010) que concebe a importância da escola do campo ser um espaço de encontro e celebração. Pois as festas culturais com a participação da comunidade conferem a escola a posição de “patrimônio vivo”. Nesta interação, as famílias compreendem que a escola é uma ferramenta essencial para a melhoria da qualidade de vida no campo e consequentemente aumenta a qualidade do zelo pelo espaço escolar e reduz significativamente as taxas de evasão.

Camomila, Jasmim e Girassol concebem que as reuniões de responsáveis são importantes momentos de participação da comunidade. Assim como para Caldart (2012) a participação da comunidade na escola do campo é essencial, pois a mesma desempenha o papel de direcionar as necessidades reais de aprendizagem daquele meio. Essa atuação implica que o currículo escolar contemple história e cultura local, agroecologia, soberania alimentar e outros conhecimentos relacionados à realidade vivenciada. O que quebra, de alguma forma, o paradigma de utilização de um currículo urbano-centrado.

Corroborando com a perspectiva de Freire (2013) que evidencia a participação da

comunidade no espaço escolar enquanto um elemento fundamental para a promoção de trocas dos saberes popular e científico. Nesta perspectiva, a comunidade compartilha suas vivências e saberes no espaço escolar, o que implica no combate ao desenraizamento.

Dialogando com esta percepção Fernandes (2005) considera que a participação da comunidade é uma estratégia de resistência a “desruralização”. Pois, uma comunidade atuante e que se articula coletivamente é capaz de impedir o fechamento de escolas do campo e combate a imposição de modelos educativos que visam transformar o sujeito do campo em mão de obra para os centros urbanos. Neste cenário, a escola torna-se um importante centro de vivência cultural e política em que se discute e se articula pela permanência na terra. Ainda que a LDB/1996, em seu art. 28 (Brasil, 1996), cogite o fechamento da Escolas do Campo.

Concebemos que a participação da comunidade escolar é essencial no cenário da Escola do Campo, tendo em vista, que é através desta organização coletiva de luta que se possibilita alcançar a efetivação das políticas públicas. É através da mobilização coletiva que as forças se multiplicam para alcançar o direito ao transporte escolar adequado, à merenda escolar saudável proveniente da agricultura familiar e o cumprimento do direito à uma educação enraizada no campo. Identificamos e reconhecemos, portanto, que a Escola do Campo não é desassociada de seu meio, mas parte orgânica do território e fundamental para a luta social camponesa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi balizada pelo objetivo geral de: analisar as características identitárias de uma Escola do Campo e as possíveis aproximações e distanciamentos que se estabelecem com as ambiências do campo e com as demais diversidades territoriais do seu entorno.

Nesta perspectiva a pesquisa buscou investigar como a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro se define no contexto do campo, além de sua localização geográfica. Compreendendo como esta escola traz o campo em suas concepções pedagógicas e como a mesma se relaciona com a comunidade camponesa na qual está inserida e seu entorno. Além de identificar os possíveis pontos de ruptura existentes em relação as diretrizes da Educação do Campo.

Para alcançar o objetivo geral foram delineados objetivos específicos e os achados desta pesquisa permitiram leituras mediadas entre as intenções investigativas e a realidade pulsante da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro.

O primeiro objetivo buscou identificar as concepções de educação do campo e de agricultura familiar, considerando os marcos históricos e legais. Os achados revelaram que, embora a instituição se reconheça e seja reconhecida pela comunidade como Escola do Campo, existe um paradoxo normativo. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo defendem um currículo contextualizado a realidade camponesa, a prática cotidiana enfrenta a "homogeneização burocrática" de um currículo engessado pela Base Nacional Comum Curricular imposto pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias. A mediação aqui evidencia que o marco legal sofre tentativa de silenciamento por currículos urbano-centrados.

No que tange à Agricultura Familiar, os resultados mostram que para a comunidade pesquisada, a agricultura familiar é identificada como um lugar de vida e resistência corroborando com a perspectiva de ruralidade como estilo de vida decolonial. E a permanência de projetos desenvolvidos no cenário da escola voltados à agricultura familiar reafirma a mesma enquanto matriz de saberes que busca preservar as identidades da escola.

Quanto ao segundo objetivo, que tratou da descrição dos aspectos institucionais, pedagógicos, políticos e culturais da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, observando sua missão e valores institucionais; os dados apontaram que as atividades pedagógicas, como: a Horta Pedagógica, a Festa da Colheita e o estande "Coisas da Terra" se apresentaram nas

figuras singulares de sua missão institucional. Estes elementos não se constituem apenas eventos isolados, mas como currículo praticado que desafiam as imposições homogeneizadoras. Tais práticas evidenciam um projeto educativo atrelado aos movimentos de resistência e à luta camponesa pela aquisição de seus direitos contra as imposições e dominação capitalista em seus territórios. Promovendo, assim, a desconstrução de uma supremacia epistemológica da ciência capitalista. Posto que o conhecimento científico acumulado historicamente não deva ser percebido com neutralidade, mas sim com um importante fenômeno capaz de se contrapor a projetos ideológicos de poder autocrático.

A escola portanto, cumpre sua função não restrita à adesão burocrática, mas também através da territorialização do conhecimento, transformando saberes ancestrais em conteúdos escolares no seu cotidiano.

Sob este prisma, a C.E.M Bairro Tabuleiro apresentou elementos de contribuição em prol da formação de futuras gerações de populações camponesas com consciência de seu papel político, comprometidas com sua missão política contrária à hegemonia da lógica capitalista. Pois, suas práticas educativas buscam transcender os muros da escola, propiciando a formação humana para a vida em comunidade, culminando no desenvolvimento dos territórios camponeses, estando articulada à comunidade camponesa na qual está inserida.

Não visa, por conseguinte, perpetuar uma visão hierarquizada do campo em relação à cidade. Mas, ao contrário, desempenha seu papel enquanto espaço social promovedor da formação da cidadania de seus sujeitos para agir e atuar em prol da emancipação das comunidades camponesas dentro do próprio campo, além de promover ações de conscientização desta luta em sociedade.

O terceiro objetivo visou caracterizar os processos identitários da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro a partir das percepções dos pais e ou responsáveis discentes, considerando as possíveis relações que se estabelecem no âmbito dos contextos territoriais do campo. Nesta perspectiva, a análise das entrevistas com as dez responsáveis foi o ponto em que as aproximações e distanciamentos se tornaram mais nítidos. As consonâncias manifestaram-se na validação da cultura camponesa e na soberania dos saberes locais presentes no vínculo com a terra. E os distanciamentos se manifestaram nas imposições de metas e materiais didáticos que buscam urbanizar o currículo, desvinculando o aluno de sua realidade.

A pesquisa identificou que o reconhecimento oficial da Educação do Campo em territórios da Baixada Fluminense, ainda é permeado por uma lógica de concessão e não de direito pleno. O campo é aceito como localização geográfica, mas sua concepção pedagógica

e política é frequentemente suprimida, fenômeno explicitado através da retirada do termo Político do Projeto Pedagógico da rede municipal de Duque de Caxias. Assim, as evidências revelam que a Educação do Campo em Xerém resiste, não por meio do Poder Público, mas através de um hibridismo de resistência operado pela comunidade escolar para manter viva as raízes camponesas.

Neste cenário, a Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro faz jus ao seu nome, configurando-se como um campo de estratégia, movimento e resistência. A pesquisa evidenciou que a instituição não é um cenário estático, mas um tabuleiro vivo, onde diferentes lógicas de ocupação do espaço e do saber se enfrentam diariamente. A presença do Movimento dos Sem Terra e suas metodologias de valorização dos fenômenos da natureza e da partilha de saberes nutriram e germinaram a semente que virou, escola, que virou Creche e escola, que foi e voltou para se afirmar como direito subjetivo.

Os achados confirmaram que a escola vivencia um dilema tático. De um lado, o regulamento da Secretaria Municipal de Educação tentando padronizar as jogadas, e do outro, a comunidade e os educadores operando movimentos de resistência e territorializando o conhecimento em que o currículo passa a ser escrito com tinta de terra, garantindo que o sujeito do campo não seja descartado como uma peça do sistema.

A análise evidenciou ainda, que a burocracia municipal representa as casas de retrocesso neste jogo pedagógico, ao tentar urbanizar jogadores que possuem raízes profundas na ancestralidade. No entanto, a força da Agricultura Familiar e festividades culturais locais funcionam como saltos em direção à uma educação emancipatória. A escola não apenas está no campo, mas se afirma enquanto Escola do Campo.

Em última análise, a investigação conclui que a vitória real na Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro não é medida por índices de produtividade padronizados e meritocráticos, mas pela capacidade da instituição em manter seus alunos no jogo, com autonomia e orgulho de sua origem. Para o futuro, os sujeitos que estruturam, operacionalizam e vivenciam as políticas públicas educacionais precisam compreender que cada território possui suas próprias regras de tempo e cultivo, mediado em diversos processos identitários.

O caminho para uma Educação que respeite a soberania camponesa exige que o currículo seja uma extensão de seus territórios. No tabuleiro da vida camponesa, o triunfo a ser comemorado acontece quando a escola consegue mediar o acesso aos adventos tecnológicos e sociais, sem sacrificar a essência e ancestralidade que nutrem seu solo, celebrando ao final da partida, a colheita de identidades que se recusam a negar suas raízes

camponesas.

Desejamos que esta pesquisa possa circular entre a comunidade escolar e extrapolar os muros da academia ao se fazer conhecer por meio de rodas de conversas, de manifestações culturais, de estudos e de estímulo à valorização do campo e das suas ambiências pedagógicas plurais e identitárias.

## 5 REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. CALDART, Roseli Salete. FRIGOTTO, Gaudêncio. PEREIRA, Isabel Brasil, organizadores. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, territórios em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Et al. O direito a tempos-espacos de um justo conhecimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap 1.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 2. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: **O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. São Paulo, 2006. Artigo disponível em [http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_334.pdf](http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf) Acesso em: 07 jan. 2025.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/ CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2017/rcp002\\_17.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2017/rcp002_17.pdf). Acesso em 28 mar. 2026

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jan. 2026

BRASIL. Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985. **Aprova o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) da Nova República.** Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos/decretos/1985/d91766.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1985/d91766.html). Acesso em 27 mar. 2026

BRASIL. Lei nº 8629, de 25 de fevereiro de 1993. **Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária., previstos no capítulo III, Título VII, da Constituição Federal.** Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8629.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm). Acesso em: 27 jan. 2026

BRASIL. Decreto nº 1946, de 28 de junho de 1996. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar- PRONAF.** Diário Oficial da União de 01 de julho de 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1946.htm#:~:text=DECRETA%3A-,Art.,e%20a%20melhoria%20de%20renda](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1946.htm#:~:text=DECRETA%3A-,Art.,e%20a%20melhoria%20de%20renda). Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidente da República, 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 05 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. **Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.** Diário Oficial da União de 25 de junho de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm). Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022. Altera a Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, para Dispor sobre o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Brasília, DF: Presidente da República, 2022. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14350.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14350.htm). Acesso em 05 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 15223, de 30 de setembro de 2025. **Institui o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) como política de Estado permanente.** Diário Oficial da União de 1º de outubro de 2025. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15223-30-setembro-2025-798047-publicacaooriginal-176569-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2020/2021**: uma análise da situação de saúde diante da pandemia de covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: [bvsms.saude.gov.br](https://bvsms.saude.gov.br). Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de junho de 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm). Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 nov. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em 30/09/2023. Acesso em: 30 de set.2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/ CEB 1, de 03 de abril de 2002. **Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002). Acesso em: 26 de fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1701/803> Acesso em:15 de jan 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Revista Trabalho necessário, ano 2, n. 2, 2004. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural**. Porto Alegre, 2000. Disponível em: [https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_desenvolvimento.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

CARVALHO, Thays Cristine Soares de. **Projeto político pedagógico para a escola indígena da comunidade Araçá no município de Amajari-RR: impactos e desafios**. [Dissertação] Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro; 2018. p.85. Mestre em Educação. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12709/3/2018%20%20Thays%20Cristine%20Soares%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CORDEIRO, Josilene Satyro Saldanha. **Expressões da agricultura familiar na baixada fluminense-RJ: um estudo sobre as Feiras da Roça em Japeri, Nova Iguaçu e Queimados**. [Dissertação] Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro; 2019. 126 p. Mestre em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12056/3/2019%20%20Josilene%20Satyro%20Saldanha%20Cordeiro.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CME/ DC. Deliberação, de 28 de janeiro de 2020. **Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias**. Disponível em: [duque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=8149](http://duque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=8149). Acesso em: 20 mar. 2025.

DOMINGOS, Manuel. **A “Reforma Agrária” de FHC**. Rede Social de justiça e direitos humanos, 2002. Disponível em: <https://www.social.org.br/relatorio2002/relatorio007.htm>. Acesso em: 04 fev.2025

DUQUE DE CAXIAS. Decreto nº 2.813, de 25 de outubro de 1995. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades escolares da rede pública municipal de ensino e dá outras providências**. Duque de Caxias, RJ: Prefeitura Municipal, 1995.

Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/decreto/1995/281/2813/decreto-n-2813-1995-cria-conselhos-escolares-em-todas-as-unidades-de-ensino-mantidas-pela-prefeitura-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 05 abr. 2026

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias**. Duque de Caxias, SME, 2023. Disponível em <https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/PortalServices/MatrizCurricularParteComum2023.pdf>. Acesso em 05 abr. 2026

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro. **Projeto Pedagógico**. Duque de Caxias, RJ: SME, 2025.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro. **Proposta Pedagógica**. Duque de Caxias, RJ: SME, 2025.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 3. Ed. atual. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e o Território Camponês**. Insular, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia dos territórios. In SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. P. 197-215.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos trabalhadores rurais sem terras**. In: CALDART RS, PEREIRA IB, ALENTEJANO P, FRIGOTTO G, Organizadores. **Dicionário**

da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular; 2012, p. 498-502.

FERNANDES, Vinícius dos Santos. **A emergência de um líder nacionalista**. A atuação parlamentar de Leonel Brizola entre os anos de 1947 e 1953. Seropédica, 2013. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3374/2/2013%20%20Vin%3%adcius%20dos%20Santos%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisada. 5ª. Ed. Campinas. Editora Autores Associados, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Rurbanização: que é?**. 2. Ed. Recife: Editora Massangana, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio?** Retratos da Escola, Brasília, v.11, n.20, p.83-102, jan./jun.2017. Disponível em [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/04/retratos\\_da\\_escola\\_21\\_2017.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/04/retratos_da_escola_21_2017.pdf) Acesso em: 26 jan. 2026

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. Campinas: Cortez, 2001.

HAESBAERT, Rogério. ***Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina***. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF, 2021.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Ouro. 12. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2023: cidades e estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?>>. Acesso em: 21 fev. 2025.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBIO). Plano de Manejo da Reserva Biológica do Tinguá. Brasília, DF: ICMBIO, 2021. Disponível em: [www.gov.br](http://www.gov.br). Acesso em: 12 jan: 2026

JUNQUEIRA, Clarissa Pereira; LIMA, Jandir Ferrera de. **Políticas Públicas para a Agricultura Familiar no Brasil**. Seminário Ciências Humanas e Sociais, 2008. Disponível em [file:///C:/Users/Home/Downloads/salves1,+Gerente+da+revista,+5469-19788-1-CE%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/salves1,+Gerente+da+revista,+5469-19788-1-CE%20(4).pdf). Acesso em: 05 abr. 2026.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. Identidade e Políticas Públicas. Brasília, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 7. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

LIMA, Renata Aparecida; BONIN, Fabiana Cristina. **A identidade do homem do campo**. Paraná, 2014. Disponível em <file:///C:/Users/Home/Downloads/A%20identidade%20do%20homem%20do%20campo%202014-UFPR.pdf>. XXX

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Downloads/LAKATOS%20%20MARCONI%20%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/LAKATOS%20%20MARCONI%20%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%20(3).pdf).

MARANGONI, Paula. **Mapa da delimitação da Baixada Fluminense com a região Metropolitana e cidade do Rio de Janeiro**. ResearchGate, 2026. Disponível em [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Delimitacao-da-Baixada-Fluminense-regiao-metropolitana-e-cidade-do-Rio-de\\_fig1\\_364461487](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Delimitacao-da-Baixada-Fluminense-regiao-metropolitana-e-cidade-do-Rio-de_fig1_364461487). Acesso em: 01 mar. 2026.

MARTINS, Sônia Ferreira. **A Educação do Campo como ferramenta pela permanência na Terra: a experiência de Campo Alegre**. Seropédica, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em file: [///C:/Users/Home/Downloads/Pesquisa%20Social%20-%20Minayo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Pesquisa%20Social%20-%20Minayo%20(2).pdf).

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições para a construção da Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo**. Brasília: Editora UnB, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e a constituição de políticas públicas**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: MEC/SECAD, 2006. P. 45-64.

MOLINA, Mônica Castagna. **Arqueologia da produção do conhecimento em Educação do Campo: desafios e perspectivas**. Em aberto, Brasília, v.31, n.101, p.19-41, jan./ abr. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição da Educação do Campo para a construção de um projeto de campo soberano**. Revista Piauiense da História da Educação, v.3, n.3, p. 11-26, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e formação humana: contribuições para a construção de um projeto de educação das classes trabalhadoras do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). *Escola do Campo: desafios e perspectivas contemporâneas*. Brasília: Editora UnB, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo**. In: caldart, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. P 324-331.

MOREIRA, Caroline Martins; COSTA JÚNIOR, Roberto Medeiros da. **Balanço historiográfico sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST**. Revista eletrônica discente do curso de História, UFAM, volume 4, número 1, ano 4, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/wendersonwml,+06+-+BALAN%C3%87O+HISTORIOGR%C3%81FICO+SOBRE+O+MOVIMENTO+DOS+TR>

ABALHADORES+RURAIS+SEM+TERRA+-+MST+298-313.pdf. Acesso em: 14 mar. fev.2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A relação família-escola na contemporaneidade**: fenômeno de massa e desafio acadêmico. Cadernos de pesquisa, n.128, p.565-591, 2006.

NONATO, Lígia Maria de Oliveira. **A luta pela terra na Baixada Fluminense na década de 1980**: um estudo de caso sobre o Mutirão Campo Alegre. Rio de Janeiro, 2020.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **O peso do silêncio**: a mulher na agricultura familiar. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, n.2, p. 553-559, maio/ago 2004.

PERRRONE, Thamires Monteiro Nogueira. **Um Estudo sobre a Formação Agrícola no Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar no Município de Pinheiral no Estado do Rio de Janeiro**. Seropédica, RJ, 2019.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PLATAFORMA BRASIL. (10 de março de 2025). **Plataforma Brasil**. Recuperado de: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

SANTOS, Claudinei Lúcio; SILVA, Alex Sandro Possanai. **Planos nacionais da reforma agrária: uma leitura a partir dos movimentos sociais**. Mato Grosso do Sul, 2020.

SANTOS, Eloá Figueiredo. **O Processo de Criação da reserva Biológica do Tinguá**: conflitos na Constituição de uma Unidade de Conservação, Nova Iguaçu- RJ (1987- 1989). São Gonçalo, 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **A agricultura na Baixada Fluminense**. In MIRANDA, E.A.; MONIÉ, F. (org.). Geografia da Baixada Fluminense: território e sociedade. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 145-168

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**: trajetórias de educadores e liderança. Campinas: Editora Komedi, 2008

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Interfaces entre escolas de campo e movimentos sociais e movimentos sociais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação do campo, 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Sujeitos do campo e a escola: identidades em construção**. Autêntica, 2010.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp, Instituto de Economia, 1999.

SILVA, Percival Tavares. **A práxis da formação política das classes populares**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, 2007, p 49-67.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte; 8ª reimp, Autêntica, 2016, p 150.

SIMÕES, Manuel Ricardo. **A invenção da Baixada Fluminense: identidade territorial e subjetividade política**. 2. Ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

SOUZA, Renan Arjona de. **O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ**. Seropédica/ Nova Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/9901/3/2022%20%20Renan%20Arjona%20de%20Souza.pdf>.

TRENTIN, Patricia Fortunato Fileraz. **Aprendizagem em Vygotsky e em Freire: aproximações e especificidades**. São Paulo, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar**. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004. Cap.1. p. 13-45.

,WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A valorização da agricultura familiar no Brasil e a reivindicação da ruralidade no Brasil**. Editora da UFPR, 2000.

**ANEXO****TERMO DE ANUÊNCIA  
INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DA PESQUISA  
CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO: IDENTIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO”**, sob a responsabilidade da mestrandia Érica da Costa, do Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Liz Denize Carvalho Paiva (UFRRJ), que tem como objetivo analisar as identidades presentes no cotidiano da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, sua relação com as comunidades em seu entorno e com as famílias dos alunos. Nesta conjuntura, serão realizadas entrevistas com familiares de alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro.

Autorizamos a realização das atividades da pesquisa (questionários, entrevistas e registro com fotos), com os servidores supracitados da Instituição, desde que consentido por eles.

Duque de Caxias, RJ, 16 de maio de 2025.

Raquel Bento  
Diretora  
C.E.M Bairro tabuleiro  
Portaria no 32, DOU de 09/01/202

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Prezado(a), Senhor(a),

Meu nome é Érica da Costa. Estou realizando uma pesquisa acadêmica sobre o tema: Creche e escola Municipal Bairro Tabuleiro: identidades de uma escola do campo. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGEA/UFRRJ, sob orientação da Profa. Dra. Liz Denize Carvalho Paiva.

Qualquer dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, contate o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade federal Rural do Rio de Janeiro, cujo projeto foi submetido, local: BR-465, km 7, Seropédica- RJ, CEP 23.897-000.

A pesquisa tem como objetivo analisar as identidades presentes no cotidiano da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, sua relação com as comunidades em seu entorno e com as famílias dos alunos. Para isto, a pesquisadora pretende realizar entrevistas com familiares de alunos da Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro

As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

A sua participação é totalmente voluntária podendo se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento; Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento; A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora da dissertação e para seu orientador; Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de ação; Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes; fica evidenciado que a participação é isenta de despesas.

Nesta pesquisa existem alguns riscos para o entrevistado como por exemplo: ocupar o tempo da pessoa entrevistada e com isso causar-lhe um desconforto; Risco de receio do entrevistado a passar informações confidenciais da instituição; Risco de sentimento de embaraço tanto da parte do entrevistado como da entrevistadora; sentimento de invasão de privacidade; perda de autocontrole por parte do entrevistado.

Para minimizar os riscos, a pesquisadora pretende esclarecer aos participantes por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que a pesquisa não pretende obter informações pessoais, nem causar qualquer embaraço no entrevistado, nem invadir a sua privacidade ou atrapalhar o desenvolvimento das suas atividades laborais. Além disso, a pesquisadora pretende deixar o entrevistador totalmente à vontade para responder as perguntas de forma espontânea evitando excesso de formalidades, assegurando ao entrevistado confiança e uma comunicação plena e interativa. A pesquisadora pretende assegurar espaço para que o entrevistado possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.

A pesquisadora dará assistência imediata sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e assistência integral para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

O participante da pesquisa terá garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes.

O participante da pesquisa terá garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

A pesquisadora garante que os resultados deste estudo serão divulgados aos participantes da pesquisa e as instituições onde os dados serão obtidos.

A pesquisadora garante o encaminhamento dos resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos autores.

Ao receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o entrevistado terá a oportunidade para esclarecer suas dúvidas, bem como dispor de um prazo mínimo de três dias para leitura e assinatura do termo de forma a garantir uma tomada de decisão autônoma.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias constarão o endereço e contato da pesquisadora e do CEP.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

## Roteiro de Entrevista Semiestruturada

### Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) Mestrado em Educação Agrícola – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Pesquisadora: Érica da Costa

Professora Orientadora: Liz Denize Carvalho Paiva

#### PROJETO DE PESQUISA: CRECHE E ESCOLA MUNICIPAL BAIRRO TABULEIRO: IDENTIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Este roteiro de entrevista semiestruturada é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado na área de Educação Agrícola, com tema “Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro: identidades de uma escola do campo”, da discente Érica da Costa, matriculada sob número 20241006127, no PPGEA da UFRRJ. A pesquisa tem por finalidade analisar as identidades presentes na Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, dentro do recorte temporal 2018-2025.

Os resultados deste estudo poderão subsidiar por meio do conhecimento científico futuras pesquisas relacionadas às escolas do campo.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender o conteúdo do questionário. O **anonimato** será assegurado e as informações serão utilizadas para fins de **pesquisa acadêmica**. Caso você se sinta constrangido em responder alguma pergunta, você não precisará responder. Essa pesquisa foi aprovada na **Plataforma Brasil CNS, Parecer Número 5.971.798, em 29/03/2023 respeitando a ética em pesquisa com seres humanos**

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? ( ☐ ) SIM ( ☐ ) NÃO

Identificação do (a) entrevistado (a):

\_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_.

Escolaridade: \_\_\_\_\_.

Quantas pessoas no grupo Familiar: \_\_\_\_\_.

**1. Qual o bairro onde você mora?**

\_\_\_\_\_

**2. Qual a distância aproximada entre a sua residência e a escola?**

\_\_\_\_\_

**3. Você considera a localidade onde mora uma região do campo ou urbana? Explique sua resposta:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Qual atividade que você trabalha? Há quanto tempo trabalha com esta atividade?**

\_\_\_\_\_

**5. Em sua propriedade, você realiza ou já realizou o cultivo de algum produto vegetal ou animal? Qual (is)?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, como são cultivados os produtos vegetais ou animais em sua propriedade?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Para que servem os produtos cultivados?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Quando há produtos excedentes, onde são comercializados?**

\_\_\_\_\_

9. Porque escolheu a Creche escola Municipal Bairro Tabuleiro para seu filho (a) estudar?

---

---

10. Você conhece a história de criação da Escola? Comente esta história.

---

---

---

11. Quais as atividades desenvolvidas pela escola que mais gosta de participar? Explique o motivo.

---

---

---

12. Quais as atividades realizadas pela escola que se relacionam com as atividades do campo? Explique sua resposta.

---

---

---

13. Você percebe se a escola utiliza saberes do campo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Qual (is)?

---

---

---

14. Você percebe que o seu filho gosta de estudar na C.E.M Bairro Tabuleiro? Dê exemplos.

---

---

---

15. Para você, a C.E.M Bairro Tabuleiro é uma escola do campo ou urbana? Explique sua resposta.

---

---

16. Quais as contribuições da C.E.M Bairro Tabuleiro na formação de seu filho (a)?

---

---

---

17. O que a escola deve melhorar? Explique o motivo.

---

---

---

18. Qual o momento mais marcante que vivenciou no espaço escolar? Explique.

---

---

---

---