

SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CAMPO: COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR?

Maria do Socorro Dias Costa¹

Secretaria Municipal de Educação de Luzilândia/PI

Keylla Rejane Almeida Melo²

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de um estudo que teve como objetivo geral compreender como a escola pode contribuir para problematizar com as crianças e as famílias a segurança alimentar e nutricional no campo. A metodologia consistiu na abordagem qualitativa, enfocando a pesquisa-ação, por meio da observação participante de um projeto de intervenção implementado na escola da comunidade Lages, localizada no município de Luzilândia, no estado do Piauí. Os resultados evidenciam uma ampliação da consciência dos educandos e das famílias sobre segurança alimentar e nutricional e como podem proceder para minimizarem os problemas alimentares e nutricionais presentes na comunidade. Conclui-se que é produtivo trabalhar com projetos nas escolas do campo, em especial nas classes multisseriadas, que, por vezes, são negligenciadas pelo poder público, que não apresenta um direcionamento adequado para o trabalho educativo nessas classes.

Palavras-chave: Educação do Campo; Prática educativa; Pesquisa-ação.

FOOD AND NUTRITIONAL SECURITY IN THE COUNTRYSIDE: HOW CAN SCHOOLS CONTRIBUTE?

ABSTRACT

This article presents the results of a study that aimed to understand how schools can contribute to addressing issues related to food and nutritional security in rural areas with children and families. The methodology used was a qualitative approach, focusing on action research, through participant observation of an intervention project implemented at a school in the Lages community, located in the municipality of Luzilândia, in the state of Piauí. The results showed that students and families had increased their awareness of food and nutritional security and how they could proceed to minimize the food and nutritional problems present in the community. The conclusion is that it is productive to work with projects in rural schools, especially in multi-grade classes, which are sometimes neglected by the government, which does not provide adequate guidance for educational work in these classes.

Keywords: Countryside Education; Educational practice; Action research.

¹ Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Semec), Luzilândia, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Benedito Carvalho, 67, bairro Guabiraba, Luzilândia, Piauí, Brasil, CEP: 64.160-000. ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-1662-8614>. E-mail: socorriinha97@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdC), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Noronha Almeida, 2290, bloco C, Apt. 403, bairro São João, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64.045-500. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3818-5955>. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br.

SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN EL CAMPO: ¿CÓMO PUEDEN CONTRIBUIR LAS ESCUELAS?

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo general comprender cómo las escuelas pueden contribuir a abordar cuestiones de seguridad alimentaria y nutricional en zonas rurales con niños y familias. La metodología consistió en un enfoque cualitativo, con foco en la investigación-acción, a través de la observación participante de un proyecto de intervención implementado en la escuela comunitaria Lages, ubicada en el municipio de Luzilândia, en el estado de Piauí. Los resultados mostraron un aumento en la conciencia de los estudiantes y las familias sobre la seguridad alimentaria y nutricional y cómo pueden proceder para minimizar los problemas alimentarios y nutricionales presentes en la comunidad. Se concluye que es productivo trabajar con proyectos en escuelas rurales, especialmente en clases multigrado, que en ocasiones son desatendidas por los poderes públicos, que no brindan una orientación adecuada al trabajo educativo en estas clases.

Palabras clave: Educación Rural; Práctica educativa; Investigación acción.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto atual, a fome é um assunto que tem ocupado um amplo espaço nas preocupações das diversas nações do mundo, inclusive no Brasil. De acordo com o relatório da ONU “O Estado de Insegurança Alimentar e Nutrição no Mundo”, lançado no dia 16 de julho de 2022, o número de pessoas afetadas pela fome em todo o planeta subiu para 828 milhões em 2021, uma alta de cerca de 46 milhões em relação ao ano de 2020 e de 150 milhões desde o começo da pandemia da Covid-19. Conforme os dados apresentados, o número de pessoas afetadas pela fome estava praticamente inalterado desde 2015, próximo de 8% da população global. A fome chegou a afetar 9,8% das pessoas no mundo nos últimos anos (Nações Unidas Brasil, 2022).

No Brasil, segundo o citado relatório da ONU, a insegurança alimentar agravou-se, e a fome acentuou mais na vida dos brasileiros em 2022. Esses dados foram reiterados pelo novo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede Penssan), que aponta que, “[...] do total de 211,7 milhões de brasileiros, 116,8 milhões convivem com graus de insegurança alimentar, e, destes, 43,4 milhões não tinha alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões de brasileiros enfrentavam a fome”. O Norte e o Nordeste são as regiões que mais sofrem os efeitos da fome no Brasil. E o Piauí está entre os estados com alta prevalência de insegurança alimentar grave (fome). O relatório indica que o desmonte de políticas públicas que promoviam a redução das desigualdades sociais da

população é um dos fatores que muito contribuiu para que este cenário se mostrasse tão perverso quanto estava em 1990 (Rede Penssan, 2021, p. 35).

Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do ano de 2023, mostraram que “[...] mais de 24 milhões de pessoas deixaram de passar fome no Brasil entre 2022 e 2023”, pois “[...] a proporção de domicílios em situação de segurança alimentar foi de 72,4%. Por outro lado, 8,7 milhões de brasileiros e brasileiras ainda passam fome no país” (Morais *et al.*, 2024, p. 3).

O estudo “Insegurança Alimentar e Nutricional em grupos vulneráveis” mostrou, com base em dados da Rede Penssan (2022), que no meio rural a insegurança alimentar é mais grave que no meio urbano, com 63,8% e 57,8%, respectivamente. “Situação ainda mais alarmante foi observada entre agricultores familiares, apresentando 69,6% de insegurança alimentar com 38,0% de insegurança alimentar grave” (Morais *et al.*, 2024, p. 20).

O inventário da realidade da comunidade Lages, zona rural do município de Luzilândia, estado do Piauí, realizado durante as atividades do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em âmbito do Programa Escola da Terra, e implementado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), revelou a maneira como as pessoas dessa comunidade e de outras comunidades vizinhas lidam com a questão da alimentação, pois toda semana compram alimentos vindos de outras cidades próximas, apesar de o lugar onde essas pessoas residem haver estrutura para produzirem alimentos, como frutas, legumes e hortaliças. Outro fato observado foi que muitas dessas pessoas têm frutas em abundância nos seus quintais, mas não consomem e nem aproveitam para conseguir uma renda extra. Esse cenário gerou um questionamento: Como a escola pode contribuir para problematizar com as crianças e as famílias a segurança alimentar e nutricional no campo?

Acreditamos que discutir na escola a segurança alimentar e nutricional pode minimizar o problema detectado na comunidade, pois é importante mobilizar as pessoas e ampliar suas consciências para produzirem alimentos de maneira sustentável, sem uso de agrotóxicos, o que acarretará no consumo de produtos saudáveis, sendo possível, até mesmo, vender o excedente.

Foi realizada uma pesquisa-ação, com o objetivo de compreender como a escola pode contribuir para problematizar com as crianças e as famílias a segurança alimentar e

nutricional no campo. O trabalho com projeto foi o caminho seguido, que foi elaborado em parceria com as crianças e com o envolvimento da comunidade. Este trabalho, portanto, analisa o processo de desenvolvimento das ações desse projeto, intitulado “Alimentação saudável na comunidade Lages”.

O estudo está fundamentado nos referenciais da Educação do Campo (EdoC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que compreendem a escola como espaço de formação humana, caso paute seu trabalho pedagógico em teorias críticas de educação. Também dialogamos com estudos de Chonchol (2005), Altieri (2012), Sousa, Sabioni e Lima (2021), Caldart (2022), Delgado e Zimmermann (2022), dentre outros, para o aprofundamento da discussão sobre segurança alimentar e nutricional e formas sustentáveis de produção no campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutimos a temática Segurança alimentar e nutricional, tomando por base as três raízes da Educação do Campo propostas por Caldart (2019): 1) luta social; 2) agricultura camponesa; 3) educação emancipatória. Assim, partimos de uma breve análise da luta histórica dos movimentos sociais pelo direito à terra que se reverbera no direito à educação, passando pela discussão da agricultura camponesa fortalecida pela Agroecologia; e, enfim, discutimos como a escola pode contribuir para uma formação dos sujeitos na direção da emancipação, a partir da análise crítica e transformadora da realidade.

Lutas sociais pela Educação do Campo

A Educação do Campo (EdoC) emergiu das lutas sociais campesinas, nos movimentos de reforma agrária. Segundo Caldart (2012, p. 257): “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades campesinas”. Por isso, a autora alerta que esse modelo de educação não pode prescindir de discutir sobre trabalho, cultura, conhecimento e lutas sociais dos camponeses, esclarecendo sobre o embate entre diferentes projetos de campo e lógicas de agricultura.

Caldart (2012) argumenta que a EdoC nasceu de questões práticas, de lutas contra hegemônicas, por isso exige teoria, análise rigorosa da realidade concreta, portanto, práxis. Esse paradigma educativo “[...] reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo” (Caldart, 2012, p. 262).

No caso das escolas do campo, os desafios práticos perpetuam-se na realidade, como as condições de precariedade da maioria dessas escolas, currículos desvinculados da realidade do campo, insuficiência de escolas etc. Desafios práticos que não podem prescindir dos estudos e pesquisas que denunciem essas condições e proponham novas formas de organização do trabalho educativo para os estudantes camponeses.

Segundo Broch (2009, p. 153 *apud* Vieiro; Medeiros, 2018, p. 67), as três maiores representações dos movimentos sociais do campo brasileiro são: “[...] a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. Nas últimas décadas, esses movimentos têm ganhado visibilidade nacional e evoluído politicamente, o que dá ênfase nas intervenções pautadas na luta nos diferentes espaços públicos, em amparo ao projeto de campo baseado na agricultura familiar camponesa e na sustentabilidade socioambiental.

O autor ainda apresenta outros movimentos brasileiros: Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento de Libertação dos Sem Terra; Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag); Organização de Luta pelo Campo; Central Única dos Trabalhadores (CUT). Todos esses movimentos são importantes e se destacam na luta para que todos os trabalhadores do campo acessem aos direitos constitucionais (Vieiro; Medeiros, 2018). A luta desses movimentos de trabalhadores e trabalhadoras, que se intensificou na década de 1990, resultou na EdoC.

O marco para a inclusão da EdoC em termos jurídicos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9394/96, no seu art. 28, a partir do qual se evidenciam possibilidades de organização curricular, metodológica, de tempo e de espaço própria para as escolas do campo, considerando-se as peculiaridades da vida no meio rural (Brasil, 2020).

Essa contemplação da educação para as populações do campo na Lei que rege a educação brasileira possibilitou debates a respeito da EdoC, resultando na organização de

eventos importantes, como: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Segundo Vieiro e Medeiros (2018), foram conferências excepcionais para a construção da EdoC, pois as ideias expostas levaram o poder público a pensar uma legislação apropriada para os sujeitos do campo. Assim, em 03 de abril de 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que precisam ser observadas pelos diversos sistemas de ensino ao promoverem a educação para as populações do campo.

A importância do reconhecimento legal de uma educação específica para os povos do campo está em subsidiar a elaboração e implementação de políticas públicas que garantam a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica e Superior.

Caldart (2019, s/p) propõe que, para compreender melhor a EdoC, é necessário que se conheça e estude sobre suas raízes originárias: “1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho do campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho e cultura) e no confronto de classes que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias”.

A primeira raiz consiste em dois componentes essenciais que se encaminham aos seus fundamentos materiais, que são: “luta e sujeitos coletivos”. São os sujeitos coletivos do trabalho do campo que vinculam a luta por educação às diferentes lutas que travam e à realidade do campo. A segunda raiz está centrada na agricultura camponesa, ou seja, consiste no trabalho dos camponeses, que lutam pelo seu território, para terem direito a continuar sendo agricultores, camponeses. A raiz com finalidade emancipatória busca para a EdoC concepções de educação embasadas em diferentes referenciais teóricos e práticos, organizados em diferentes formas e linguagem diversa. Nessa raiz, destacam-se dois elementos: “[...] a noção de educação como direito humano, socialmente (e conflituosamente) construído; e uma visão emancipatória e alargada de educação que a vincula aos processos de formação humana” (Caldart, 2019, s/p).

Importante destacar que a EdoC ainda é uma referência em construção, mas ao longo dos últimos vinte anos vem sendo constituída pelos sujeitos do campo. Como afirmam Bonfim e Melo (2022), é um modelo contra hegemônico de educação, que exige

dos profissionais experiências e formações específicas, considerando as particularidades do território campesino e das pessoas que nele residem.

A proposta curricular da escola do campo deve estar relacionada ao desenvolvimento das pessoas do campo no sentido de transformação social. É importante também que os profissionais sejam pessoas que vivenciam a realidade campesina, e que consigam mobilizar a comunidade nas decisões que envolvem a escola, nos aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Da mesma forma, a escola precisa estar envolvida nas questões comunitárias. Para isso, a escola precisa estar no campo, o que coloca em evidência a emergência da luta pelo não fechamento de escolas e consequente nucleação escolar.

Bonfim e Melo (2022, p. 5) chamam a atenção para a histórica negação do direito à educação aos povos do campo, seja pela falta de acesso à escola, seja pela péssima qualidade da educação que lhes é oferecida, assim, “[...] quem frequenta a educação escolar não tem garantidas as condições para seu desenvolvimento, ocorrendo, ao invés da formação, a deformação dos indivíduos, pois não proporciona o máximo desenvolvimento das capacidades humanas” (Bonfim; Melo, 2022, p. 5).

Por isso, a luta da EdoC se dá na direção de aperfeiçoar o trabalho pedagógico que se desenvolve nas escolas situadas no campo. Os educandos precisam ser levados a compreender criticamente a realidade, por isso a escola não se desvincula da prática social. Como pontua Caldart (2019, s/p): “[...] as pessoas se formam fundamentalmente nos processos de produção e luta pela preservação/continuidade da vida, em relação com a natureza, pelo trabalho”.

Portanto, atualmente, há necessidade de ajustar, nas escolas do campo, a EdoC às suas singularidades, ampliando as propostas pedagógicas, priorizando a realidade dos alunos, mas sem negar a eles a ciência, a arte e a filosofia.

Agricultura camponesa, Agroecologia e Alimentação no Campo

Segundo Delgado e Zimmermann (2022, p. 8), o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) firma-se com base em quatro dimensões fundamentais: “o acesso, a disponibilidade, a estabilidade do acesso e o uso dos alimentos (que implica aspectos

biológicos e sanitários)”. Tais dimensões sugerem diferentes estratégias de políticas públicas, que, segundo os autores, deveriam se estruturar em duas categorias: as emergentes e as estruturantes.

As ações emergentes procuram ofertar imediatamente o alimento aos grupos de riscos, ou seja, às pessoas que realmente passam fome devido alguns fatores, como desastres naturais (enchentes, incêndios, seca), ou, até mesmo, às que estão vivenciando a guerra. As ações estruturadas para os grupos de pessoas consideradas vulneráveis consistem na atuação de longo prazo e propõem o acesso regular e permanente ao alimento. O Sisan assegura o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), instituído pela Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006, definindo no seu Art. 2º, como direito fundamental do ser humano, a alimentação adequada, “[...] indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (Brasil, 2006, p. 2).

Essa lei propõe que as políticas públicas e práticas referentes ao DHAA levem em consideração as dimensões ambientais, culturais, econômicas, regionais e sociais. É papel do poder público garantir os mecanismos para que tal lei se cumpra. Uma iniciativa fundamental é possibilitar terra, água, crédito, assistência técnica aos camponeses.

Nesse ínterim, cumpre discutir dois modelos de produção em disputa no campo brasileiro: o agronegócio e a agricultura familiar camponesa. Melo (2021) esclarece que este primeiro modelo chegou ao campo através do processo de modernização da produção imposto pelo capital. Por meio de grandes empresas agrícolas, o agronegócio tem aprofundado a precariedade histórica existente no campo, “[...] na medida em que expropria o camponês de sua terra, explora a sua força de trabalho, empobrece os solos, produz insegurança alimentar e hídrica, extermina culturas de povos tradicionais e a biodiversidade das regiões, dentre outros aspectos” (Melo, 2021, p. 89). Afinal, o foco do agronegócio é o mercado e não a vida humana. É esse foco no mercado que nos ajuda a compreender os estudos de Chonchol (2005) sobre a problemática alimentar no século XX, em que denuncia:

No início dos anos de 1930, os especialistas em nutrição humana alertavam sobre a necessidade de aumentar as disponibilidades alimentares simultaneamente ao fato de que os economistas recomendavam reduzir a produção agrícola para resolver o problema dos excedentes invendáveis. Ao mesmo tempo, observa-se que a fome

existe para numerosas populações e que há excedentes agrícolas impossíveis de serem postas no mercado.

Dados do relatório “O Estado de Segurança Alimentar e Nutricional no mundo”, lançado pela Organizações das Nações Unidas (ONU), revelam que esta é uma realidade ainda presente em pleno ano de 2021, pois existem 795 milhões de pessoas desnutridas no mundo, mesmo com o grande crescimento mundial da produção de alimentos. O relatório “[...] traz números regionais e mostra que no Brasil, a prevalência de insegurança alimentar grave aumentou de 3,9 milhões entre 2014 e 2016 para 15,4 milhões entre 2019 e 2021” (Nações Unidas Brasil, 2022).

Os dados do relatório também informam que a agricultura familiar é responsável por 80% de toda a produção mundial de alimentos e que são mais de 500 milhões de produtores rurais dedicados à agricultura familiar no mundo, o que representa mais de 90% de todas as propriedades agrícolas (Nações Unidas Brasil, 2022).

A agricultura familiar é um modo organizado de produção alimentar, onde os próprios agricultores manuseiam o processo produtivo de suas terras, tendo como base os membros da família para a produção. Já a Agroecologia se preocupa com a preservação do meio ambiente e a utilização dos recursos naturais, aplicando técnicas que visam proteger a terra e a segurança da comunidade campesina.

No Brasil, a agricultura familiar é amparada pela Lei n. 11.326, de julho de 2006. Além disso, há um sistema de políticas de incentivo à agricultura familiar, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). De acordo com o Censo Agro de 2017, a agricultura familiar é responsável por 38% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, sendo responsável pelo emprego de 14 milhões de trabalhadores rurais, correspondendo a 74% da mão de obra empregada no campo (Agência de Notícias, 2019).

A agricultura familiar no Brasil é fundamental para a segurança alimentar, fornecendo a maior parte dos alimentos que estão na mesa dos brasileiros, e muitos agricultores familiares produzem seus alimentos de maneira sustentável. Por isso, é incomprensível que o poder público destine ao agronegócio uma soma de recursos exorbitantemente maior do que para a agricultura familiar.

É importante que se discuta na escola, desde cedo, os modelos de produção existentes para que os estudantes compreendam as contradições que se colocam no seu cotidiano, tanto em relação às políticas públicas destinadas à produção de alimentos quanto em relação a como cada um desses modelos interfere em suas vidas. Uma compreensão crítica que os faça lutar pelo modelo que considera, em primeiro lugar, a vida no planeta, com destaque para a segurança alimentar de todas as pessoas.

Dessa forma, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil exerce uma ação estratégica para o alcance da segurança alimentar e da garantia do DHAA. A Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006, no seu artigo 3º, define:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2006, p. 4).

Considerando o texto da Lei, a agricultura familiar camponesa deve ser fortalecida para que haja segurança alimentar e nutricional, pois esse modelo de produção respeita os saberes tradicionais sem desprezar os conhecimentos científicos, e relaciona-se de forma sustentável com os sistemas ambiental e social, podendo garantir a sustentabilidade socioeconômica, cultural e ambiental das comunidades campesinas. De acordo com o Art. 4º da Lei n. 11.346/2006, a Segurança Alimentar e Nutricional abrange, dentre outros aspectos, “[...] a ampliação das condições de acesso aos alimentos por meio da produção, em especial da agricultura tradicional e familiar, do processamento, da industrialização, da comercialização” (Brasil, 2006, p. 4).

É fundamental a implementação de políticas públicas que potencializem a agricultura familiar, assegurando investimentos em créditos, matrizes e sementes crioulas, assistência técnica baseada na ciência da vida, e não do veneno e da alta produtividade, máquinas e equipamentos de pequeno e médio porte, escoamento da produção, etc. Esse incentivo à produção trará autonomia aos agricultores familiares.

Segundo Sousa, Sabioni e Lima (2021), a produção de alimentos sem fertilizantes e sem agrotóxicos tem se tornado uma referência na alimentação das pessoas, mas embora evidencie grandes benefícios, ainda há fatores que limitam um melhor consumo humano,

como problemas no direcionamento da comercialização dos produtos, falta de recursos e incentivos a formas de produção sustentáveis, pautadas na segurança alimentar das pessoas e na preservação do meio ambiente. A Agroecologia, por exemplo, é uma proposta sustentável, em nível mundial e local, que enfrenta desafios, mesmo buscando transformar os sistemas alimentares e agrícolas, enfatizando as causas primárias dos problemas de uma forma ajustada e fornecendo soluções globalizadas e a longo prazo.

Para Caldart (2022), há uma compreensão histórica sobre a Agroecologia que vem sendo construída pelos sujeitos de práticas variadas, em particular as organizações camponesas e os movimentos, que também são construtores da EdoC. A autora defende a necessidade de se inserir esta ciência na educação básica, pois essa inserção possibilita a abertura de “[...] um mundo de práticas, informações, conhecimentos, já acumulados no desenvolvimento histórico da Agroecologia” (Caldart, 2022, p. 4). Para a autora, é essencial que inclua crianças e jovens em práticas agroecológicas, ainda que seja de maneira simples, para que, a partir daí, desenvolvam conhecimentos e passem a compreender a Agroecologia e transformar as práticas de produção da família/comunidade. Dessa maneira, será possível aproximar, como diz Caldart (2022), “conhecimento técnicos” das novas gerações campesinas, o que pode ser conhecimento novo.

No Brasil, a Agroecologia é pautada nas lutas dos movimentos sociais, como o MST, sendo uma forma de resistência e uma alternativa sustentável em prol da criação em favor da segurança alimentar. O sistema de produção baseado na Agroecologia vem tendo visibilidade nos últimos anos. Para Altieri (2012), iniciativas que consistem na aplicação da ciência agroecológica moderna, lideradas por diversos agricultores, organizações não governamentais, instituições acadêmicas, e até governamentais, estão manifestando interesse em conseguir aprimorar a segurança alimentar preservando os recursos naturais, por meio de práticas “[...] arraigadas na racionalidade ecológica da agricultura tradicional em pequena escala, que representa exemplos estabelecidos de formas corretas de agricultura local” (Altieri, 2012, p. 24).

É importante ressaltar que as práticas agrícolas precisam contribuir para a sustentabilidade da produção campesina. A Agroecologia, segundo Altieri (2012), é compreendida como um conjunto de práticas destinadas à produção agrícola em harmonia

com os ecossistemas, além de oferecer uma metodologia para o cultivo e o tratamento de agroecossistema de maneira sustentável.

Para entender o conceito de Agroecologia, Caldart (2022, p. 4) afirma ser necessário consolidar e aprofundar o conhecimento na educação básica e nos processos de formação dos/as educadores/as. Caldart (2022, p. 6) define, ainda, que “[...] não há agroecologia sem agricultura camponesa; não há ciência sem processos materiais que lhe sirvam de objeto; não há agricultura sem os sujeitos humanos que a produzam: camponeses e camponesas em luta pela terra, em defesa de território pela vida”.

Sendo essa temática abordada sistematicamente nas escolas, principalmente nas escolas do campo, onde a maioria das famílias sobrevive do cultivo de alimentos, as comunidades campesinas tendem a ganhar, passando a ter conhecimento sobre diferentes propostas de produção. Como Caldart (2022, p. 3) afirma, quanto mais cedo as crianças e jovens forem inseridos nas “práticas Agroecológicas vivas”, mesmo que seja de maneira simples, passam a desencadear um aprendizado que possibilite a compreensão do que realmente a Agroecologia é em sua essência.

Defendemos, na seção a seguir, que o trabalho pedagógico que desenvolva uma formação agroecológica pode se dar por meio da PHC, sendo os projetos uma forma promissora para essa formação. Uma formação que leve a uma consciência crítica da realidade e promova transformações nessa realidade, no sentido de que as formas de produção focalizem, em primeiro lugar, a vida das pessoas e do meio ambiente.

Educação emancipatória: a PHC e o trabalho educativo com projetos

A Educação do Campo (EdoC) é uma educação pautada na historicidade e nas lutas dos sujeitos coletivos e com finalidade emancipatória, pois possibilita uma visão crítica e transformadora dos sujeitos campesinos. Como afirma Caldart (2019, s/p), para entender o desenvolvimento histórico da EdoC, é necessário, entre outros aspectos, incluir “[...] a escola (pública) como foco principal da luta pela garantia do direito à educação das famílias trabalhadoras do campo, entendendo-a como lugar (“territórios”) de formação humana”.

Segundo Caldart (2019), a educação é um direito universal e esse direito não pode ser tratado como “serviço”, que se tenha um preço ou objeto que se coloca à disposição de

quem consome. Nesse sentido, não é conveniente que a educação tenha sido negligenciada para boa parte das pessoas que residem e trabalham nas vias campesinas.

Por isso, a EdoC surge como proposta de educação específica para os povos do campo, não apenas como modalidade de ensino, mas sobretudo como política pública que assegura aos sujeitos do campo uma educação pensada por eles, com viés crítico e transformador. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) coaduna-se com essa proposta da EdoC, na medida em que tem a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo. A PHC também parte de uma concepção de educação como processo de formação humana, na direção da emancipação.

O Inventário da Realidade proposto por Caldart et al (2016) é uma ferramenta viável para se aprofundar no estudo da prática social do entorno da escola, pois possibilita uma imersão coletiva na realidade da comunidade. Segundo os autores, esse instrumento tem por objetivo “[...] identificar atividades, situações, fontes educativas do meio cujo vínculo permita a relação teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensino formulados” (Caldart et al., 2016, p. 133). Portanto, é uma ferramenta de diagnóstico da realidade, feito com método e de forma participativa da escola com a comunidade, que permite identificar problemas que podem ser estudados, compreendidos e amenizados/superados.

O inventário, nesse ínterim, corrobora com as proposições da PHC, que comprehende a educação como atividade mediadora inserida na prática social global. Como afirma Saviani (2016, p. 17), a educação na PHC é definida “[...] como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobre determinado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais (Saviani, 2016, p.17).

Para Saviani (2016), a educação tem como função fazer com que os sujeitos atuais à sua época se apropriem do conjunto de conhecimentos humanos historicamente construídos que configuram o contexto atual. O autor enfatiza que o homem precisa aprender a produzir sua própria existência, portanto, ele nasce desprovido de conhecimento, mas vai construindo ao longo de sua trajetória. Sobre o método da PHC, Saviani (2016, p. 21) ainda esclarece:

Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Saviani (2016) cita a importância dos momentos intermediários da prática educativa, que não podem ser abordados de forma isolada, pois se trata de uma perspectiva dialética. Isto é, problematização, instrumentação e catarse são processos que vão acontecendo durante todo o percurso de compreensão de determinado problema proveniente da prática social. Bonfim (2021, p. 30) destaca a importância de o professor analisar diferentes formas de ensinar, considerando o conteúdo e o estudante. “Um conteúdo, ao atravessar todo o processo formativo, faz com que haja uma preocupação para além da etapa do processo formal de ensino que se encontra o discente, mas a continuidade desse processo deve se complexificar continuamente”.

Fica evidente, portanto, a preocupação e o cuidado que se deve ter ao planejar o trabalho pedagógico, pois os conteúdos selecionados e as formas de abordagem desses conteúdos devem considerar os diversos níveis de desenvolvimento dos educandos, de modo que a aprendizagem, de fato, aconteça. Na escola, teoria e prática devem ser componentes indissociáveis. E quando se fala em partir da realidade do educando, não quer dizer que deva ser aprendido só o que está próximo, mas que os conhecimentos locais devem ser articulados aos universais.

No tocante a isso, uma forma relevante para se desenvolver o trabalho educativo é por meio de projetos, fundamentados na PHC, contemplando os passos que compõem o método: prática social inicial, problematização, instrumentação, catarse, prática social final.

Por meio desses passos, é possível ao docente conseguir articular o conhecimento escolar aos saberes da comunidade, a realidade local à realidade mais ampla, a teoria à prática, e sair do senso comum para um conhecimento mais elaborado sobre o mundo. Carvalho, Rodrigues e Melo (2023, p. 16), ao elaborarem uma proposta de trabalho educativo com projetos, tendo como referenciais a EdoC e a PHC, recomendam:

Para tanto, deve-se, na ação de criar e desenvolver projetos, mediar e envolver a todos com atividades bem significativas, intencionais e voltadas à realidade campesina. Pensando na execução de um projeto coletivo, os/as alunos/as devem buscar informações prévias, leituras, conversações e interações para um estudo da realidade, diagnosticando contextos e problemas, de forma a ampliar os seus conhecimentos, voltados a um senso crítico e a uma autonomia, sempre com a mediação atenta do/a professor/a (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2023, p.16).

Podemos afirmar que o trabalho educativo com projetos permite colocar em prática a resolução de problemas existentes e aprimorar a qualidade da prática coletiva. O trabalho com projetos fortalece o que é proposto pela PHC na execução do trabalho educativo em escola do campo, pois as especificidades camponesas são colocadas em voga. Atuar nas escolas do campo pressupõe a compreensão da prática social daqueles que habitam o meio rural, o que condiz com a percepção da PHC ao abordar a educação como atividade de produção construída historicamente pelos sujeitos coletivos.

Com base na afirmação de Carvalho, Rodrigues e Melo (2023, p. 16), “[...] o desenvolvimento de projetos pode ser realizado [...] pelos/para os campesinos como forma de organização pedagógica, visando fortalecer o trabalho educativo do/no campo”. Quando se trabalha com projetos na EdoC, enfatizando-se seus princípios, a aprendizagem acontece de acordo com as necessidades dos educandos, oportunizando o despertar da curiosidade, da criatividade, da autonomia, da coletividade, fornecendo subsídios para que pensem com criticidade a sua prática social e se instrumentalizem no sentido de transformar o que, como e quando for possível.

No caso de se trabalhar a temática Segurança Alimentar e Nutricional no Campo, o trabalho com projetos possibilita uma imersão dos educandos na realidade mundial, enxergando as contradições que há num planeta que dá aos seres humanos todas as condições para produzirem seu alimento, mas que convive com a fome em pleno século XXI.

E, a partir daí, compreender a sua realidade, indagando sobre as formas de produção da sua sobrevivência, que relacionam aspectos econômicos, políticos, sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi qualitativa, que, de acordo com Pope e Mays (2005, p. 13), “[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. A pesquisa qualitativa vai além dos conceitos mensuráveis, estando atrelada às vivências dos sujeitos e à compreensão que têm dos fenômenos sociais, já que “[...] estuda pessoas em seus ambientes naturais e não artificiais ou experimentais” (Pope; Mays, 2005, p. 13).

Dentro do arcabouço de investigações de natureza qualitativa, escolhemos a pesquisa-ação, pois o nosso intuito é de comunicação direta com os sujeitos, contemplando as suas vivências e particularidades. A pesquisa-ação proporciona a produção de novos conhecimentos e a possibilidade de transformação da realidade. Para Thiolent (2000), é um tipo de pesquisa que promove a participação de pessoas que fazem parte do contexto na descoberta de resolução para os problemas apresentados, observando, descrevendo e planejando as ações.

A observação participante foi o procedimento escolhido para a produção dos dados deste estudo, já que inclui a atuação direta da pesquisadora. Segundo Correia (2009, p. 31), esta “[...] é uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na observação participante, uma técnica por excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva”.

Iniciamos o processo de pesquisa-ação planejando e implementando o Inventário da Realidade, que permitiu observar muitos aspectos no entorno da escola que, muitas vezes, passam desapercebidos, e não são conhecidos nem explorados pelas pessoas da comunidade escolar. Dentro do Inventário da Realidade, foi percebido como as famílias campesinas lidam com o alimento produzido por eles próprios e o consumo de alimentos vindos de fora, e, partindo dessa realidade, observamos que a escola poderia intervir para abordar a temática Segurança Alimentar e Nutricional no campo.

A constatação dessa problemática levou à elaboração de um projeto de intervenção intitulado: Alimentação saudável na comunidade Lages. Um dos primeiros passos após a

elaboração do projeto, foi defini-lo por meio de uma roda de conversa com as crianças e membros da escola. Logo após, aconteceu uma reunião com as famílias, que também puderam contribuir com a elaboração do projeto.

Os dados produzidos foram registrados no Diário de Campo, que é um instrumento importante para que os dados não se percam e possam ser analisados posteriormente. Logo após a realização das atividades, todo o processo vivenciado foi minuciosamente descrito para posterior organização, interpretação e análise.

O campo de pesquisa onde o projeto foi realizado é a Unidade Escolar Bernardo Xavier, situada na comunidade Lages, município de Luzilândia/Piauí. A escola iniciou suas atividades no ano de 2001, e funciona nos três turnos, oferecendo Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2022, ano da pesquisa, havia 58 estudantes matriculados e todos residentes na própria comunidade. Esses estudantes estavam assim distribuídos: uma turma de Educação Infantil (12 alunos), uma turma multisseriada regular de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (20 alunos), uma turma de I e II etapa da EJA (26 alunos). A estrutura física da escola é composta por uma sala de aula, um pátio, dois banheiros, uma cantina, uma diretoria. O quadro de funcionários possuía sete profissionais, sendo quatro docentes, uma auxiliar de serviços gerais e dois vigias.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos da turma multisseriada (1º ao 5º ano), e suas respectivas famílias, além das professoras, merendeira e os vigias. Como critérios éticos para garantir a proteção dos participantes, asseguramos o consentimento livre e esclarecido dos responsáveis legais, garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados, e evitamos qualquer forma de coerção ou exposição a riscos desnecessários, respeitando a dignidade, integridade e os direitos dos envolvidos.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo que, segundo Oliveira *et al.* (2003, p. 5), “[...] é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto”. Sendo assim, a análise de conteúdo permite ao pesquisador ter uma apropriação dos fatos e absorver o que é realmente interessante para sua análise, explorando melhor os dados produzidos.

ANÁLISES E RESULTADOS

Nesta seção, analisamos os dados produzidos. Inicialmente, apresentamos a comunidade, e, em sequência, discutimos a execução do projeto, as possibilidades e expectativas com o trabalho educativo com projetos em nossa Comunidade.

Contextualizando a Comunidade Lages

Segundo o Inventário da Realidade, realizado no ano de 2022, a comunidade Lages, situada na zona rural, distante 40 km da sede do município de Luzilândia, estado do Piauí, não surgiu por conta de lutas sociais, não havendo nenhum registro sobre sua origem. Segundo relatos de moradores mais antigos, primeiramente, uma família instalou-se no lugar e, a partir daí, os descendentes foram casando-se e formando novas famílias e povoando a localidade.

Ao estudarem comunidades camponesas do Piauí, Aguiar e Melo (2017, p. 91) constataram esse entrelaçamento de famílias na constituição de algumas comunidades: “Eram grandes famílias cujos filhos iam casando e construindo casas próximas à residência dos pais, crescendo, assim, gradualmente, a comunidade”.

A maioria das famílias de Lages vive, basicamente, da agricultura, plantando o básico para a sobrevivência, como arroz, feijão, mandioca e milho. Produzem, também, frutas, como banana, manga e caju, além da criação de animais, como porcos, bodes e galinhas. Outras vivem da pesca. Em relação às famílias mais novas, os progenitores viajam para outros estados em busca de trabalho para manterem a própria família.

Os estudos de Aguiar e Melo (2017) demonstram que, apesar de outras atividades econômicas estarem surgindo e se ampliando nas comunidades camponesas do Piauí, a agricultura e a pecuária ainda são atividades presentes em todas elas e, em muitos casos, predominantes. Os referidos autores ainda destacam o êxodo rural como um fenômeno que persiste no meio rural, devido às precárias condições de vida de muitas populações, o que compromete a sucessão rural.

A comunidade é muito rica em vegetação. No entorno da escola, há muitas árvores nativas, como o babaçueiro. A terra é fértil e boa para o cultivo. Uma atividade que está começando a ser desenvolvida dentro da comunidade é a apicultura. Algumas famílias estão

investindo nesse novo empreendimento, mas a atividade que ainda predomina é o cultivo de alimentos sem agrotóxicos. Em termos de comercialização da produção, o que algumas famílias vendem de alimentos é o que é produzido nas farinhadas, que acontecem entre os meses de julho e setembro. As famílias vendem para ajudar na própria alimentação e, até mesmo, para custear a produção.

Atualmente, residem 51 famílias na comunidade, que não são assistidas com serviços básicos, como: saúde, saneamento básico. Para um atendimento de saúde, têm que se deslocar para um posto de saúde que fica em outro povoado, ou, até mesmo, irem para a zona urbana, que fica bem distante. Como alertam Aguiar e Melo (2017, p. 100): “Em todas essas problemáticas, é possível a atuação governamental, através da instituição de políticas públicas que reconheçam os povos do campo como sujeitos legítimos de direitos [...].” Porém, a ausência de uma associação de moradores na comunidade Lages dificulta a luta por melhores condições de vida, por direitos sociais.

Uma atividade cultural que ocorre há uns sete anos é o Festejo de Nossa Senhora do Amparo, realizado no período de 03 a 13 de setembro. É um momento de encontro entre os membros da comunidade Lages, e destes com outras comunidades.

Mediante as observações e informações obtidas no Inventário da Realidade, percebemos como uma das problemáticas o consumo de frutas e hortaliças vindas de outros lugares, embora a própria comunidade tenha potencial para produzir e consumir. Uma pequena parte dos moradores até produz, mas não sabe aproveitar de forma adequada. Assim, na subseção a seguir, discutimos o projeto que foi idealizado e implementado com o intuito de intervir nessa problemática detectada.

Contextualizando o projeto

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6.º, insere a alimentação como um dos direitos sociais, em conjunto com a educação, saúde, moradia, lazer, trabalho, entre outros (Brasil, 1988). Portanto, a alimentação é uma condição humana, fundamental para a vida das pessoas, sendo assim, se há algum empecilho para a sua garantia, cabe ao Estado prover meios que assegurem a sua oferta. Porém, não é qualquer alimento que pode ser utilizado na nutrição das pessoas. Nesse sentido, o livro *Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional* (EAN) aborda, dentre outros, dois princípios importantes:

[...]

III – Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas;
IV – A comida e o alimento como referências: valorização da culinária enquanto prática emancipatória (Brasil, 2018, p. 17).

Percebemos a importância da alimentação e de sua valorização na vida das pessoas. No tocante àquelas que vivem no campo, esse é um tema relevante por vários aspectos, mas, principalmente, porque os camponeses têm a possibilidade de produzir seu próprio alimento, ou, pelo menos, parte dele, pois a agricultura e a criação de animais são intrínsecas à sua cultura. Conforme a citação supracitada, a alimentação deve ser prática emancipatória, e não processo de alienação dos sujeitos. Isto é, cabe aos camponeses preservar sua cultura alimentar, os saberes tradicionais referentes à produção e consumo de alimentos. Porém, é fundamental avaliar os níveis nutricionais dos alimentos consumidos e melhorar esses níveis, se necessário, por isso a importância de se discutir alimentação saudável com as crianças desde cedo.

Todavia, ao analisarmos os dados produzidos no Inventário da Realidade, constatamos que, muitas vezes, os agricultores não se dão conta de que eles mesmos podem produzir seu próprio alimento, desenvolvendo um olhar crítico e transformador da sua realidade. Por isso, o projeto foi elaborado com o intuito de compreender o que dificulta essa produção. Foram planejadas, assim, as seguintes etapas:

Quadro 1 - Etapas do desenvolvimento da pesquisa a médio e longo prazo

Etapas	Período	Desenvolvimento
1ª etapa	06 e 07 /09/2022	Mobilização da escola e comunidade e roda de conversa sobre o tema na escola.
2ª etapa	10 /09/2022	Definição final do projeto com as crianças.
3ª etapa	17, 18 e 19/09/2022	Seleção dos instrumentos necessários para a compreensão do tema: livros, textos, vídeos, palestra, etc.
4ª etapa	27 e 28/09/2022	Exibição de documentários e vídeos sobre alimentos saudáveis produzidos no campo e sobre alimentação saudável.
5ª etapa	09 e 10/10/2022	Estudo de textos em sala de aula que tratam sobre o tema.
6ª etapa	21 e 22/10/2022	Produção de textos pelos alunos a partir dos estudos realizados e socialização dos textos na escola.
7ª etapa	07 /11/2022	Aplicação de um questionário para as famílias da comunidade.
8ª etapa	14 e 15/11/2022	Análise das respostas do questionário com as crianças.
9ª etapa	21/11/2022	Produção artística com as crianças sobre alimentos saudáveis: recorte e colagem de produtos, receitas, poemas, etc.

10ª etapa	05/12/2022	Evento de encerramento, com palestra com nutricionista e com técnico sobre alimentos cultivados no campo, com a participação das famílias, e exposição dos trabalhos das crianças.
-----------	------------	--

Fonte: das pesquisadoras (2022).

Ao definirmos as etapas que comporiam o projeto, tivemos o cuidado para privilegiar as etapas da PHC, considerando ser esta a fundamentação do trabalho realizado. O estudo da prática social inicial feito a partir do Inventário conduziu à identificação do problema suscitado por essa prática social. Assim, a análise do Quadro 1 possibilita detectar os momentos intermediários do método (Saviani, 2016): problematização (roda de conversa), instrumentação (livros, textos, vídeos, palestra, documentários, questionário) e catarse (produção de texto e artística). Importa destacar, portanto, que, conforme orienta Saviani (2016, p. 21), “[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social”.

O trabalho educativo desenvolvido com os educandos e a comunidade

A primeira etapa do projeto aconteceu por meio da mobilização de toda a comunidade escolar e local. Foi realizada uma roda de conversa para abordagem do tema, na sede da própria escola. Após a apresentação do Inventário da Realidade, com ênfase nas problemáticas detectadas, ficou evidente a importância da elaboração do projeto educativo “Alimentação saudável na comunidade Lages”, e do envolvimento ativo de todos os presentes.

Discutir alimentação saudável possibilita a reflexão da comunidade sobre a importância de se aumentar o teor nutricional do que se come, bem como sobre as formas de cultivo dos alimentos que se produz e que se consome. Nesse sentido, o projeto vai ao encontro de uma das estratégias defendidas por Delgado e Zimmermann (2022, p. 8) para a garantia da segurança alimentar e nutricional da população, que se refere a estimular práticas alimentares saudáveis, incentivando o “[...] consumo de frutas, legumes e verduras, educação alimentar, guia alimentar, hortas escolares [...]. Para os autores, políticas públicas devem ser implementadas para possibilitar tal estratégia. No nosso caso, compreendendo a função social da escola como instituição pública, entendemos a importância de se problematizar essas questões, minimizando os problemas alimentares no contexto local.

Na segunda etapa, foi apresentado às crianças um esboço do projeto e as questionamos sobre o que já sabiam sobre o tema, bem como o que poderíamos descobrir a partir dos estudos. Assim, as atividades a serem desenvolvidas foram apresentadas a elas, que puderam propor mudanças e sanar dúvidas. Essa foi uma etapa interessante, pois todos os discentes ficaram empolgados em saber a importância de sua participação. Ao advogarem pela adoção de projetos, Carvalho, Rodrigues e Melo (2023, p. 14) afirmam que “[...] o projeto apresenta-se como uma forma de trabalho mais totalizante, podendo envolver todas as áreas do conhecimento (conteúdos) e tornar o/a aluno/a (destinatário) ativo/a em todo o processo”.

A etapa seguinte envolveu todos os professores da escola, e consistia na escolha dos materiais para aprofundamento sobre o tema em estudo. Essa é uma importante etapa na PHC, pois, como esclarece Saviani (2016), deve-se possibilitar a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que levem à compreensão do aspecto da realidade que se está estudando, de modo que os sujeitos consigam propor formas de solucionar a problemática que se apresenta. Para o autor, a mediação do professor é fundamental. Os materiais selecionados foram trabalhados nas etapas posteriores.

Na quarta etapa, foram exibidos documentário e vídeo sobre alimentos saudáveis que são produzidos no campo. Um dos documentários exibidos, e que chamou bastante atenção dos educandos, foi “Caminhos da reportagem – Agricultura familiar”. Ao discutirmos sobre o documentário, ficou nítido que muitos educandos não conheciam e nem sabiam o que é a agricultura familiar, ficando surpresos em saberem que seus pais são agricultores familiares.

Outro material bastante interessante que foi apresentado aos educandos foi o vídeo “Comida que alimenta”, um vídeo explicativo sobre a importância dos alimentos produzidos no campo e sobre sua importância para a alimentação dos brasileiros. As crianças ficaram empolgadas em compreender mais sobre os alimentos e a relação deles com a saúde das pessoas.

Considerando o envolvimento ativo dos educandos com as etapas do projeto explicitadas, corroboramos com o pensamento de Vasconcelos (2014 *apud* Carvalho; Rodrigues; Melo, 2023, p. 12) de que “[...] o conhecimento escolar deve basear-se nos seguintes critérios: ser significativo, crítico, criativo e duradouro”. Para tal, “[...] o papel do/a professor/a seria, sobretudo, ajudar na mediação aluno-conhecimento-realidade, de maneira

totalmente dialética, construindo o conhecimento juntos e de maneira crítica” (Carvalho; Rodrigues; Melo, 2023, p. 13).

A etapa seguinte do projeto também possibilitou essa construção coletiva e crítica do conhecimento, pois foram levados para a sala de aula textos sobre alimentação saudável. A pirâmide alimentar chamou muito a atenção dos educandos, que demonstraram satisfação em aprender que os alimentos que são produzidos na comunidade estão todos na pirâmide apresentada a eles.

Também nessa quinta etapa, foi estudado um texto adaptado para que os educandos pudessem ampliar seus conhecimentos sobre problemáticas mundiais no que concerne ao acesso à alimentação por todas as pessoas do mundo. O texto, estudado em dois dias, foi “A soberania alimentar”, de Jacques Chonchol, publicado em 2005 na Revista Estudos Avançados. Alguns aspectos do estudo do autor discutidos com as crianças foram:

- A fome existe para numerosas populações do mundo, ao tempo em que há excesso de alimentos produzidos que não são postos no mercado para que os preços não sejam rebaixados;
- A Revolução Verde, que foi uma forma de produção de alimentos em larga escala, teve bons resultados em termos produtivos, mas suas consequências sociais foram desfavoráveis, à medida que aumentou a concentração de terras, permanecendo muitos camponeses sem terra para morar e produzir seus alimentos;
- A fome não se deve tanto à produção insuficiente de alimentos, mas às poucas condições econômicas de certas populações. Assim, a prioridade não deveria ser aumentar a produção dos que já produzem muito, mas dar a todos os meios necessários para produzir;
- A grande pobreza econômica existente no mundo, em que muitas famílias não têm uma renda fixa e suficiente para comprar alimentos, faz com que haja uma diminuição da demanda por produtos alimentícios. Assim, as famílias pioram suas condições alimentares e há altas nos preços, persistindo a subalimentação;
- A seca produz uma grave crise alimentar, mas, hoje, a ciência pode resolver esse problema com a criação de tecnologias, particularmente as biotecnologias. Além disso, a valorização e a recuperação de recursos naturais, e o progresso para modos de produção mais duradouros etc., podem possibilitar que a produção cresça adaptando-se às necessidades alimentares da população;

- O Brasil é um dos poucos países do mundo que ainda possui grandes extensões de terra que podem ser utilizadas para a produção de alimentos, mas é preciso produzir sem prejudicar o meio ambiente;
- É preciso que o poder público invista em políticas públicas de reforma agrária, de crédito e de comercialização que beneficiem os pequenos agricultores, bem como os trabalhadores sem-terra, deixando de concentrar a produção nas mãos dos grandes produtores modernizados.

Após o aprofundamento do tema, a sexta etapa foi a produção de texto pelos estudantes, que apresentaram algumas dificuldades na realização dessa atividade. Isso se deve ao fato de que a maioria ainda está nos níveis pré-silábico e silábico. Aqueles que se encontram no nível pré-alfabético e alfabético conseguiram produzir, embora, também, com dificuldades. Porém, todos os estudantes foram incentivados a escrever, mesmo que de forma não convencional. Bonfim (2021, p. 30) alerta que, nas classes multisseriadas, “[...] o docente, ao planejar [o] trabalho educativo, deve levar em consideração os diferentes estágios do desenvolvimento dos alunos e, assim, planejar diferentes estratégias”. Por isso, é importante que esses níveis sejam diagnosticados em diferentes momentos para que o planejamento seja realizado de forma intencional, de modo que os estudantes evoluam em seu processo de aprendizagem.

Na sétima etapa, aplicamos um questionário para as famílias da comunidade. Algumas tiveram dificuldades em responder, outras deixaram algumas questões sem resposta, mas o importante é que a maioria das famílias se envolveu com a atividade. Das vinte famílias que responderam ao questionário, 80% residem na comunidade há mais de 20 anos, enquanto que 20% estão na localidade a menos de 15 anos.

Em relação ao consumo de alimentos, 90% responderam que consomem o básico, como: arroz, feijão, carnes e peixes e 10% disseram que consomem produtos industrializados. Quando perguntados sobre o cultivo e consumo de frutas na comunidade, 95% disseram que consomem, também, o que produzem, como manga, banana, caju, laranja, acerola, goiaba, etc., e 5% responderam que não plantam absolutamente nada. Quanto à produção de hortaliças, 70% não possuem hortas em casa e os outros 30% produzem em pequena quantidade.

Chonchol (2005, p. 40) chama a atenção para o fato de que, hoje, há uma valorização do mundo urbano, pela visão de que nele se concentra a modernidade, em detrimento do mundo rural. Nesse sentido, o maior interesse do poder público e dos grandes produtores é “[...] pelos consumidores urbanos, que são consideravelmente privilegiados com relação aos interesses dos produtores camponeses”. Assim, o foco recai sobre a produção de alimentos para abastecer o mercado urbano, sendo mínimos os investimentos na agricultura familiar, por exemplo. Esse fato leva os próprios camponeses a aderirem à compra de produtos industrializados, produzidos pelo agronegócio, mesmo o arroz, o feijão, a carne, o frango, etc.

Quando foi perguntado sobre a maior dificuldade em produzir frutas e hortaliças no próprio quintal para o consumo e, até mesmo, vender o excedente, as respostas foram variadas: 30% responderam que não cultivam por falta de água; 40% alegam não possuir terra adequada; e os outros 30% disseram que é por falta de interesse mesmo.

Uma das respostas foi bastante interessante: “Minha dificuldade é não ter um preparo de solo para produzir e também devido os insetos ou pragas. O clima é muito quente e, às vezes, os invernos não são bons”. Outra resposta que destacamos é esta: “Minha maior dificuldade era quando não tinha água”.

Delgado e Zimmermann (2022, p. 8) esclarecem que um dos aspectos fundamentais para a instituição de políticas públicas de combate à insegurança alimentar e nutricional, é o “[...] estímulo à produção, à comercialização e ao abastecimento alimentar”. Para isso, os autores esclarecem que é preciso que o poder público invista em “[...] ações de acesso à terra e à água, acesso ao crédito, acesso à assistência técnica e suporte técnico, financeiro e de infraestrutura para agregação de valor aos produtos, além de estímulos aos circuitos curtos e à capacitação”.

As respostas ao questionamento seguinte corroboram com o posicionamento de Delgado e Zimmermann (2022), pois, ao serem inquiridos sobre se tivessem orientações sobre como cultivar hortas orgânicas no próprio quintal, se estariam dispostos a esse cultivo, 90% das famílias responderam que estariam dispostos e 10% alegaram dificuldades, por terem quintal pequeno.

Assim, se tivessem um maior apoio do Estado para a produção, com destaque para a formação em Agroecologia, a população camponesa poderia ser protagonista na redução da insegurança alimentar e nutricional. Como destaca Chonchol (2005, p. 40):

[...] a erosão do papel dos estados no mundo desenvolvido, consequência da visão neoliberal dominante, centrada sobretudo nos mercados, diminuiu consideravelmente a importância que as políticas públicas nacionais e as de cooperação internacional tinham anteriormente na solução do problema da segurança alimentar.

Todas as respostas ao questionário foram problematizadas com as crianças na oitava etapa de desenvolvimento do projeto. Assim, discutimos as dificuldades de acesso à terra para produzir, a falta de investimentos do poder público na agricultura familiar e camponesa, formas de produção de alimentos que não agredem o meio ambiente nem a saúde das pessoas, dentre outras questões. Carvalho, Rodrigues e Melo (2023, p. 12), citando Saviani (2016), apontam a viabilidade da PHC para a prática educativa escolar, sobretudo na EdoC, à medida que possibilita “[...] um processo de imersão na prática social com toda a sua riqueza de vínculos e pertenças: com a terra, com a luta por direitos e com o modo de ser e viver no campo”.

É notável que a falta de conhecimento sobre a própria realidade é um entrave para se viabilizar mudanças qualitativas na vida da comunidade. Contudo, uma prática educativa crítica promovida pela escola pode suscitar novas atitudes, comportamentos, relações, ideias, engajamentos, mobilizações e lutas.

Todo esse processo contínuo de problematização e instrumentação das crianças foi crucial para o desenvolvimento da nona etapa, na qual as crianças demonstraram significativa apropriação dos conhecimentos trabalhados ao produzirem cartazes com imagens, receitas, poemas sobre alimentação saudável.

No evento de encerramento, essas produções das crianças foram expostas e houve a palestra com uma nutricionista e um técnico agrícola sobre alimentos cultivados no campo. No evento, surgiu a ideia de se construir uma horta na escola, com a participação ativa das famílias, e de se organizar e realizar uma feira da agricultura camponesa na comunidade, com a exposição de produtos cultivados pelas famílias, o que demonstra que a prática social se alterou com a implementação do projeto.

Por meio dos dados produzidos e analisados, destacamos que o trabalho com projetos, fundamentado na perspectiva da PHC, potencializa a prática pedagógica na escola do campo, materializando os princípios da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidenciou que a escola do campo, ao assumir um papel ativo na problematização da segurança alimentar e nutricional, pode se tornar um agente transformador da realidade local. A experiência vivenciada na comunidade Lages demonstrou que o trabalho com projetos educativos, especialmente em classes multisseriadas, é capaz de mobilizar saberes, práticas e reflexões que transcendem os muros escolares, alcançando as famílias e promovendo mudanças concretas no cotidiano alimentar.

Do ponto de vista da pesquisa, este trabalho contribui para o fortalecimento da Educação do Campo como campo epistemológico em construção, reafirmando a importância da pesquisa-ação como metodologia potente para investigar e intervir em contextos educativos campesinos. Os resultados apontam para a necessidade de ampliar os estudos sobre práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais, valorizem a agricultura familiar e promovam a Agroecologia como alternativa sustentável e educativa.

Para a prática pedagógica, os desdobramentos são igualmente significativos. O projeto implementado revelou que é possível integrar os conteúdos curriculares às questões sociais e ambientais que afetam diretamente os educandos. A inserção da temática da segurança alimentar e nutricional no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento de competências críticas, o protagonismo estudantil e o fortalecimento da identidade camponesa. Além disso, reforça a urgência de formação docente específica para atuar nas escolas do campo, com foco na realidade territorial, nas políticas públicas e nas práticas agroecológicas.

A Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do/no Campo foi primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas campesinas, principalmente em classes multisseriadas. O curso veio como um suporte que precisávamos, pois passamos a enxergar melhor e conhecer, de fato, a realidade dos sujeitos que compõem as comunidades campesinas. A comunidade teve muitos ganhos por ter um profissional mais

qualificado educando seus filhos e mundo de conhecimentos, que, agora, possibilita que as pessoas da comunidade sejam participantes da construção de um novo olhar para a comunidade.

Conclui-se que a escola do campo, ao se comprometer com uma educação emancipatória, pode contribuir significativamente para a construção de comunidades mais conscientes, autônomas e saudáveis. O desafio que se impõe é o de consolidar políticas públicas que garantam condições materiais e formativas para que experiências como esta se multipliquem e se tornem referência na luta pela soberania alimentar e pela justiça social no campo brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. **Censo Agro 2017:** População ocupada nos estabelecimentos agropecuários cai 8,8%. 25/10/2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> acesso em: 17 nov. 2022.

AGUIAR, J. W. S. de; MELO, K. R. A. Perfil de comunidades camponesas atendidas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Campus Teresina. In. MELO, K. R. A.; MELO, R. A.; CATAPRETA, J. C. A. (Orgs.). **Saberes e fazeres da Educação do Campo:** reflexões sobre a formação de professores e a prática educativa. Teresina: Edufpi, 2017.

ALTIERI, M. A. (2012). Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista Nera**, n. 16, 2012, p.22–32. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i16.1362>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BONFIM, L. J. S (Org.). **Programa Escola da Terra:** Módulo IV: Ciências Humanas – História e Geografia. Teresina: Edufpi 2021.

BONFIM, L. J. S.; MELO, K. R. A. M. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, e13839, p. 1-27, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.326, de 24 de Julho de 2006.** Diretrizes para a formulação da Política nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiar Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educação_Alimentar_Nutricional/21_Princípios_Práticas_para_EAN.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In. PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M.; FREITAS, L. C. de; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. **Inventário da Realidade:** guia metodológico para uso nas escolas do campo. Julho/2016. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Inventario_da_Realidade_Guia_Metodologico_para_uso_escolas_no_campo_Jul16_1.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

CALDART, R. S. *Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo*. In: MOLINA, M.C; MARTINS, M. de F. A. (Orgs). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências de licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

CALDART, R. S. A Agroecologia na Formação de Educadores -Texto de Exposição. Universidade Federal de Roraima, 2022. [Texto impresso].

CARVALHO, W. R. L.; RODRIGUES, D. B.; MELO, K. R. A. O trabalho educativo com projetos na Educação do Campo. *Linguagens, Educação E Sociedade*, ano. 27, v. 54, p.79–108, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.4127>.

CHONCHOL, J. A soberania alimentar. **Estudos Avançados**, ano 19, v. 55, 2005, p. 33-48. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TqycPKkHRYBndLqJ7bPGMdg/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CORREIA, M. da C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2º Semestre de 2009. pp. 30-36.

DELGADO, N. G.; ZIMMERMANN, S. A. Políticas públicas para a soberania e segurança alimentar no Brasil: conquistas, desmontes e desafios para uma (re)construção. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2022.

MELO, K. R. A. **Crianças camponesas e protagonismo na escola**. Curitiba: Appris, 2021.

MORAIS, D. de C. et al. **Insegurança alimentar e nutricional em grupos vulneráveis: agricultores familiares, indígenas, quilombolas, população em situação de rua, população ribeirinha, imigrantes e refugiados, LGBTQIA.** Viçosa, MG: UFV, IPPDS, 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Número de pessoas afetadas pela fome sobe para 828 milhões em 2021, 06 de julho de 2022. Disponível em: [Número de pessoas afetadas pela fome sobe para 828 milhões em 2021 | As Nações Unidas no Brasil](#). Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, núm. 9, mayo-agosto, 2003, pp 1-17.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, 118 p.

REDE PENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. São Carlos – SP: Pedro& João Editores, 2016.

SOUZA, C. da S.; SABIONI, S. C.; LIMA, F. de S. **Agroecologia: métodos e técnicas para uma agricultura sustentável**. Guarujá, SP: Cientifica Digital, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo [recurso eletrônico]**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

HISTÓRICO

Submetido: 30 de Mai. de 2025.

Aprovado: 30 de Ago. de 2025.

Publicado: 12 de Set. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

COSTA, M. do S. D.; MELO, K. R. A. Segurança alimentar e nutricional no campo: como a escola pode contribuir?

Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.