

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores

Autora: Eliene Santana Meira Souza

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS E SABERES SOBRE OS INSETOS E
A AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
INTERVENÇÃO À LUZ DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Jequié, 2026

Autora: Eliene Santana Meira Souza

**RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS E SABERES SOBRE OS INSETOS E
A AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
INTERVENÇÃO À LUZ DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Currículo e Processos de Ensino Aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lílian Boccardo

Coorientador: Prof. Dr. Itamar Soares

Jequié, 2026

Ficha Catalográfica

S729r Souza, Eliene Santana Meira.
Ressignificando práticas e saberes sobre os insetos e a agricultura na
educação do campo : uma intervenção à luz dos três momentos pedagógicos
/ Eliene Santana Meira Souza. - 2026.
153f. : il., color.

Orientador(a): Profa. Dra. Lilian Boccardo.
Coorientador(a): Prof. Dr. Itamar Soares Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de
Professores, Jequié, 2026.

1. Educação do Campo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Chuchu -
Cultivo. 4. Agroecologia. 5. Entomologia. I. Boccardo, Lilian. II. Oliveira,
Itamar Soares. III. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. IV.
Título.

CDD 370.19346

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129
UESB - Campus Jequié/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS E SABERES SOBRE OS INSETOS
E A AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
INTERVENÇÃO À LUZ DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS***

Autor (a): Eliene Santana Meira Souza

Orientador (a): Lilian Boccardo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Eliene Santana Meira Souza** e aprovado pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2026

Assinatura do/a orientador/a

.....
Prof. Dra. Lilian Boccardo (Orientadora)

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Itamar Soares Oliveira
(Membro Interno/PPGECFP - UNIVASF)

Prof. Dra. Silvana do Nascimento Silva
(Membro Interno/ PPGECFP - UESB)

Prof. Dra. Terciana Vidal Moura
(Membro Externo/ PPGEDUCAMPO - UFRB)

Dedicatória

Com carinho e amor, dedico:

Aos meus pais, Antônio dos Santos Alves Meira e Maria Santana (*in memoriam*), por todo o amor, exemplo e ensinamentos que permanecem vivos em mim. Foram os primeiros educadores da minha vida, ensinando por meio dos gestos, da palavra simples e do cuidado cotidiano. Como nos lembra Paulo Freire, a educação começa na experiência concreta de mundo, e com eles aprendi os fundamentos da dignidade e da esperança.

À minha família, especialmente ao meu esposo João Batista, pela parceria incondicional, e aos nossos filhos Joanderson, Joadson e João Vitor, por serem fonte constante de força e inspiração. Às minhas noras Gabriella, Gessika Nielly e Luciara, e à minha neta Luna, pela luz e alegria que alimentam meus dias e sonhos.

Aos meus irmãos, que, mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar, foram e são parte fundamental da minha formação humana. Seus percursos de vida são marcas de resistência, trabalho e solidariedade — valores que se entrelaçam com a pedagogia do campo, como afirma Caldart, ao destacar que a escola do campo se constrói também com os saberes da família e da comunidade. De modo especial, ao meu irmão Raimundo, à minha irmã Celina e ao meu cunhado Valdir (*in memoriam*), pelo apoio essencial que me permitiu concluir o Magistério e seguir sonhando com novos horizontes, como o ingresso no mestrado.

À querida amiga Neuza e à sua família, por me acolherem em sua casa no momento em que mais precisei, sendo um verdadeiro porto seguro, reafirmando que a educação também floresce nos espaços de afeto e de pertença. Enfim, aos familiares e amigos que oram por mim e que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, dedico este trabalho com amor, memória e gratidão, como parte viva da minha história e da construção de um projeto coletivo de vida e de educação.

Agradecimentos

A Deus Todo-Poderoso, pela dádiva da vida e por guiar meus passos com propósito. À minha Mãe do Céu, Maria Santíssima, por ser luz, coragem e ternura em todas as travessias. Minha fé é o alicerce desta caminhada.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, pela oportunidade de ampliar meus saberes em um espaço comprometido com a educação transformadora.

À professora Dr.^a Lilian Boccardo, minha orientadora, pelo carinho e orientação generosa, e ao professor Dr. Itamar Soares, coorientador, pela escuta sensível e apoio constante. Aos docentes do programa, em especial ao professor Dr. Sérgio Boss e à professora Dr.^a Silvana do Nascimento, pelo acolhimento e valiosas contribuições, e ao Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores, assim como à turma de Mestrado 2024.1, pela parceria e partilhas que tornaram o percurso mais significativo.

À equipe da Escola José Raimundo Damasceno, aos estudantes, ao professor Cláudio, à professora Ana Valéria e à gestão escolar, pelo acolhimento e colaboração na pesquisa, bem como às Secretarias de Educação e de Agricultura de Jaguaquara, pelo apoio e fortalecimento dos laços entre universidade e comunidade, e, de modo especial, à Célia Alves, primeira secretária de Educação que me oportunizou assumir uma pasta na Secretaria Municipal de Educação, abrindo caminhos para outras possibilidades.

Aos amigos que caminharam comigo, em especial Jorge Ramos, Lucas Colangeli, Solange Bispo, Lêda Barreto, Viviane Pereira, Maisa Barbosa e Edinaldo Silva, pelo apoio essencial, e a Manoel Sena e Ivonice Coelho, pela disponibilidade do carro na coleta de dados. Ao meu esposo, João Batista, companheiro de vida, pela presença, apoio e amor encorajador, que tornaram esta caminhada mais leve. Como nos lembra Freire, ninguém caminha sem aprender a caminhar com os outros.

—*Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.*

(Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro)

RESUMO:

Este estudo emergiu das vivências, memórias, inquietações e observações no contexto agrícola do município de Jaguaquara, Bahia, onde a agricultura constitui o eixo central da economia local. Apesar de sua relevância social e produtiva, essa prática depende do uso de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos que, embora ampliem a produtividade, acarretam riscos à saúde humana, à biodiversidade e à qualidade do solo e da água, inclusive na produção do chuchu, alimento este que atualmente é a principal fonte de renda dos estudantes camponeses ora colaboradores deste estudo. Tal produção constitui a base dos modos de vida, da geração de renda e da segurança alimentar das famílias, além de mobilizar conhecimentos tradicionais construídos no cotidiano do campo. O objetivo geral consistiu em analisar as reflexões construídas por esses estudantes, a partir dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), acerca da temática dos insetos no cultivo do chuchu. A adoção desse referencial teórico-metodológico pode ser pensada através do trabalho educativo, ao promover a contextualização dos saberes dos estudantes, a problematização das práticas agrícolas e a sistematização do conhecimento científico, favorecendo uma participação ativa, dialógica e reflexiva no ensino de Ciências Naturais. Como objetivos específicos, buscou-se levantar as percepções dos estudantes agricultores sobre os insetos e essa cultura agrícola no contexto da EJA e identificar de que maneira tais conhecimentos se articulam com o saber científico das Ciências Naturais, especialmente da Entomologia, promovendo o diálogo entre ciência escolar e saberes do campo. A pesquisa, de natureza qualitativa, articulou os conhecimentos científicos das Ciências Naturais aos saberes locais dos sujeitos do campo, adotando o chuchu como eixo da investigação por sua relevância econômica, social e simbólica, considerando que Jaguaquara se destaca como um dos maiores produtores dessa hortaliça na Bahia. O estudo também contemplou a abordagem dos serviços ecológicos prestados pelos insetos, subsidiando reflexões e atitudes voltadas à adoção de práticas mais sustentáveis. Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se a observação participante, instrumentalizada por rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo, concomitantemente à aplicação de uma sequência didática junto à turma colaboradora. Os dados foram analisados à luz da Análise de Narrativas, com base em Labov (1972) e Moraes (2018), articulada à pedagogia freireana, valorizando o diálogo, a experiência e a emancipação dos sujeitos. Os resultados evidenciam que os estudantes articulam conhecimentos tradicionais e científicos, reconhecendo os insetos tanto como aliados quanto como pragas no cultivo do chuchu, além de mobilizarem práticas agroecológicas favoráveis ao equilíbrio ambiental. Conclui-se que essa cultura agrícola se constitui como elemento de identidade, segurança alimentar e geração de renda, e que a escola do campo se consolida como espaço de diálogo entre ciência e saber popular, fortalecendo a consciência crítica e a aprendizagem coletiva no ensino de Ciências Naturais.

Palavras-chave: Educação do Campo; EJA; Chuchu; Agroecologia; Entomologia.

ABSTRACT:

This study emerged from lived experiences, memories, concerns, and observations within the agricultural context of the municipality of Jaguaquara, Bahia, where agriculture constitutes the central axis of the local economy. Despite its social and productive relevance, this practice relies on the use of pesticides and synthetic fertilizers which, although they increase productivity, pose risks to human health, biodiversity, and soil and water quality. Based on discussions held with the research collaborators, aimed at understanding the community and the agricultural work developed in the Piabanha region, it was observed that chayote cultivation (*Sechium edule*) is the predominant crop among the student farmers participating in the study. Such production constitutes the basis of livelihoods, income generation, and food security for families, while also mobilizing traditional knowledge constructed in the everyday life of the countryside. Within this context, the research sought to (re)discuss the entomological knowledge of student farmers enrolled in Youth and Adult Education (EJA), articulated with teaching praxis in Rural Education, considering the impacts of the indiscriminate use of pesticides on health and on the fauna associated with agricultural production. The general objective was to analyze the reflections constructed by these students, based on the Three Pedagogical Moments (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), regarding the theme of insects in chayote cultivation. The adoption of this theoretical-methodological framework directly impacted the dynamics of educational practice by promoting the contextualization of students' knowledge, the problematization of agricultural practices, and the systematization of scientific knowledge, fostering active, dialogical, and reflective participation in the teaching of Natural Sciences. As specific objectives, the study sought to identify student farmers' perceptions of insects and chayote cultivation within the EJA context and to examine how such knowledge articulates with scientific knowledge from the Natural Sciences, particularly Entomology, promoting dialogue between school science and rural knowledge. The qualitative research articulated scientific knowledge from the Natural Sciences with local knowledge held by rural subjects, adopting chayote as the axis of investigation due to its economic, social, and symbolic relevance, considering that Jaguaquara stands out as one of the largest producers of this vegetable in the state of Bahia. The study also addressed the ecological services provided by insects, supporting reflections and attitudes aimed at the adoption of more sustainable practices. Data collection involved participant observation, supported by discussion circles, semi-structured interviews, and field diary records, alongside the implementation of a didactic sequence with the collaborating class. Data were analyzed through Narrative Analysis, based on Labov (1972) and Moraes (2018), articulated with Freirean pedagogy, valuing dialogue, experience, and the emancipation of subjects. The results indicate that students articulate traditional and scientific knowledge, recognizing insects both as allies and as pests in chayote cultivation, while also mobilizing agroecological practices favorable to environmental balance. It is concluded that this agricultural crop constitutes an element of identity, food security, and income generation, and that rural schools are consolidated as spaces for dialogue between science and popular knowledge, strengthening critical awareness and collective learning in the teaching of Natural Sciences.

Keywords: Rural Education; Youth and Adult Education (EJA); Chayote; Agroecology; Entomology.

Lista de imagens

Imagem 1 - Monumento na entrada da cidade de Jaguaquara, Bahia	55
Imagem 2 - Lavoura de chuchu na região da Piabanha.....	56
Imagem 3 - Fachada da Escola José Raimundo Damasceno	58
Imagem 4 - Turma de Jovens e Adultos (EJA) participantes da pesquisa.....	64
Imagem 5 - Estudantes observando a caixa entomológica	69
Imagem 6 - Estudantes apresentando o Seminário sobre Insetos	70
Imagem 7 - Problematização por meio da Reportagem sobre a produção de chuchu em Jaguaquara, Bahia	89
Imagem 8 - Reclassificação dos animais da roça de chuchu em insetos e não insetos.....	105
Imagem 9 - Palestra do agrônomo sobre a cultura do chuchu e o diálogo entre saberes.....	112

Lista de gráfico

Gráfico 1 - Principais culturas mencionadas pelos estudantes agricultores	82
---	----

Lista de quadros

Quadro 1 - Trajetória da Educação Rural (1961-1998) e da Educação do Campo (1988 – 2026) no Brasil	26
Quadro 2 - Estudos identificados que dialogam com a pesquisa.....	42
Quadro 3 - Estudos identificados na segunda etapa de revisão de literatura	44
Quadro 4 - Estudos identificados na terceira revisão de literatura	46
Quadro 5 - Pseudônimos dos colaboradores, suas idades e significados em referência à cultura	67
Quadro 6 - Síntese das Etapas Pedagógicas e Procedimentos de Coleta de Dados.....	71
Quadro 7 - Síntese Interpretativa da Etapa Entendendo o Contexto - Dimensão Central do Fazer Camponês).....	77
Quadro 8 - Síntese interpretativa da etapa Problematização Inicial - Dimensão Sociocultural e Formativa).....	90
Quadro 9 - Síntese Interpretativa da Etapa Organização do Conhecimento - Dimensão formativo epistemológica.....	100
Quadro 10 - Síntese Interpretativa da Etapa Aplicação do Conhecimento - Dimensão transformadora e prática.....	108

Lista de abreviaturas e siglas

ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BR-116 – Rodovia Federal BR-116
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEASA – Central de Abastecimento
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNEA – Campanha Nacional de Educação de Adultos
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
COOPJAGUAR – Cooperativa dos Produtores Rurais de Jaguaquara
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia
DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EDC – Educação do Campo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAO – Food and Agriculture Organization (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura)
GPEA-FP – Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPG-ECFP – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores
PPG-ECFP/UESB – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCMJ – Referencial Curricular Municipal de Jaguaquara
SMAMA – Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente
3MP – Três Momentos Pedagógicos
UCAJA – União das Cooperativas da Agricultura Familiar de Jaguaquara
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1- SABERES, CIÊNCIAS E ESPERANÇAR NO CAMPO	23
1.1 Documentos e Fundamentos Legais da Educação do Campo	23
1.2 Saberes, Educação do Campo e o Ensino de Ciências no Contexto Campesino: práxis, território e esperarçar.....	32
CAPÍTULO 2- EDUCAR PARA TRANSFORMAR NA EJA DO CAMPO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS	37
2.1 Fundamentação teórica: Três Momentos Pedagógicos	37
2.2 Por uma dialética freireana na contemporaneidade	40
2.3 Revisão de Literatura	41
CAPÍTULO 3 – CIÊNCIAS REMANESCENTES: O HOMEM E A NATUREZA NO CONTEXTO AGROECOLÓGICO SOB O PAPEL DOS INSETOS NO CULTIVO DO CHUCHU	48
3.1 Agroecologia: Caminhos de Resistência e (Re)Existência.....	48
3.2 Entomologia na Práxis Camponesa	51
CAPÍTULO 4 - TERRITÓRIO, COLABORADORES E PERCURSO METODOLÓGICO	54
4.1 O território, a cidade, a cultura do chuchu e os colaboradores da pesquisa	54
4.2 Vozes inspiradoras da comunidade: memórias de Evoide, Pedro do Chuchu e Zé Curió.....	59
4.3 A escola como território educativo	63
4.4 Caminhos, instrumentos e percurso da pesquisa.....	65
4.5 Análise dos dados	73
CAPÍTULO 5 - A COLHEITA: ESCUTAR, SENTIR E APRENDER COM OS SABERES DO CAMPO.....	75
5.1 Saberes compartilhados: o que revelam as vozes camponesas	76
5.1.1 Saberes da experiência: o trabalho e o conhecimento construídos na terra	93
5.1.2 Resistência e esperança: estratégias de permanência e luta pela vida no campo.....	96
5.2 Organização do Conhecimento	97
5.2.1 Redescoberta dos saberes da roça à luz da ciência.....	102
5.2.2 Conscientização ambiental e cuidado com a terra.....	103
5.2.3 Ressignificação dos critérios de classificação	104
5.3 Etapa de Aplicação do Conhecimento: a ciência em diálogo com a vida no campo	107
5.3.1 Transformação de práticas cotidianas e valorização dos saberes locais.....	111
5.3.2 Ampliação da consciência ambiental e agroecológica	113
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	118
6.1 Escrevivências: Epílogo Poético	121

REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	131
ANEXO	149

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem seu nascedouro a partir de uma autorreflexão sobre minha identidade. Sou filha de agricultores semianalfabetos da zona rural de Jaguaquara, Bahia, sábios na lida com a terra e com os valores humanos. Minha mãe, mesmo sem escolarização, cultivou em mim o desejo de estudar. Sendo a caçula entre nove irmãos, fui a única a concluir os estudos formais, o que carrego com responsabilidade e compromisso.

Cursei as primeiras séries em turmas multisseriadas na Escola Rural de Ipiúna, com professoras leigas: Elia Novaes, Nair Figueiredo e Fabriciana Ribeiro (*in memoriam*), pelas quais nutro profunda gratidão. Ali germinou o sonho de ser professora, que floresceu ao me formar no magistério no Colégio Pio XII e retornar à escola de origem para lecionar. Ensinar crianças, jovens e adultos no campo revelou-me a complexidade e as potências da Educação do Campo (EDC), historicamente invisibilizada pelas políticas educacionais.

Inspirada em Freire (1996), compreendo minha prática educativa como um ato de cuidado, compromisso e resistência, enraizado no território camponês não apenas por origem, mas por uma escolha política de estar com e não sobre os sujeitos do campo. Nesse percurso, busco articular saberes populares e conhecimentos sistematizados por meio do diálogo, reconhecendo a potência das experiências vividas. Ao assumir a escrevivência como fundamento estético e epistemológico, como propõe Conceição Evaristo (2019), transformo memória e experiência coletiva em produção crítica de conhecimento, reafirmando que ensinar e aprender são gestos de existência, dignidade e luta.

Ao longo da minha trajetória, atuei como professora, coordenadora, diretora e formadora em espaços rurais e populares, sempre inspirada pela pedagogia freiriana, por acreditar que o ensino deve partir da realidade dos educandos. Essa visão se intensificou entre 2019 e 2020, quando assumi a coordenação da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Jaguaquara. Tal experiência aproximou-me dos marcos legais dessa modalidade e me levou a colaborar na construção do Documento Curricular Referencial Municipal.

Nesse contexto, percebi a ausência de diretrizes específicas para a Educação do Campo na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), o que revela uma omissão grave e reforça a invisibilidade dos povos do campo nas políticas educacionais, como apontam Caldart (2004) e Arroyo (2005). A EDC permanece amparada pelas Diretrizes Operacionais de 2002, que, embora relevantes, não possuem o peso normativo da BNCC. Essa lacuna

compromete o direito a uma aprendizagem histórico-crítica, ao ignorar os tempos, ritmos e saberes do campo.

Compreendi que ocupar um cargo de gestão não basta; é preciso tensionar os espaços institucionais em diálogo com Santomé (2013), que defende uma justiça curricular que reconheça a pluralidade dos sujeitos do campo. A construção do currículo municipal tornou-se um campo de disputas simbólicas e políticas, em que me empenhei para que a Educação do Campo fosse reconhecida como um direito, não uma concessão. Essas vivências fortaleceram minha convicção de que a educação emancipadora nasce da escuta sensível e do enraizamento nos territórios. Como afirma Caldart (2004), a Escola do Campo deve afirmar a identidade camponesa. Por Freire (1996), encontrei a inspiração para respeitar os saberes dos educandos, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, onde a vida é parte do currículo.

Foi por meio desse percurso que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP/UESB), quando desenvolvi esta pesquisa intitulada: Resignificando práticas e saberes sobre os insetos e a agricultura na educação do campo: uma intervenção à luz dos três momentos pedagógicos, com foco no ensino de Ciências Naturais para estudantes do Tempo Formativo I da EJA do campo, no turno noturno.

Elucido, assim, meu compromisso com a justiça curricular que valorize as identidades culturais, combata desigualdades e favoreça o acesso crítico ao conhecimento científico. Pois acredito em uma escola que acolhe, dialogue e transforme, rompendo com a lógica homogênea do currículo tradicional. Como apontam Brito, Alvarenga e Queiroz (2023), minha trajetória é feita de descontinuidades, mas também de resistências que se enraízam na terra e florescem na sala de aula. É pela educação que sigo afirmando minha identidade camponesa, não como passado, mas como horizonte de futuro.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, propomos integrar os princípios da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo como ponto de partida o cultivo do chuchu (*Sechium edule*) e suas interações com insetos, à luz da agroecologia e da entomologia. Ao articular saberes científicos e populares, buscamos valorizar o chão da roça como espaço legítimo de produção de conhecimento, tornando os conteúdos escolares vivos e conectados à realidade concreta dos sujeitos que ali aprendem e ensinam.

A educação brasileira é apresentada como um direito universal pautado na equidade; contudo, ainda enfrenta desafios relacionados à permanência de práticas pedagógicas sustentadas por currículos homogêneos, normativos e descontextualizados, pouco sensíveis às realidades de sujeitos historicamente marginalizados. Essa lógica, criticada por Arroyo (2005) e Santomé (2013), permanece atual e tem sido reiterada por estudos recentes que apontam como a padronização curricular tende a invisibilizar saberes territoriais, identidades socioculturais e modos de vida dos povos camponeses.

Autores como Caldart (2020), Molina (2014), Frigotto (2021) e Macedo (2012) denunciam que currículos prescritivos, orientados por racionalidades técnico-instrumentais, fragilizam a construção de práticas educativas contextualizadas, aprofundando desigualdades e limitando o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação. Nesse sentido, tais críticas reforçam a necessidade de currículos ancorados nos territórios, nas experiências e nas narrativas dos sujeitos do campo, em consonância com os princípios da justiça curricular e da Educação do Campo.

Nesse cenário, a contradição se aprofunda quando se trata da Educação do Campo. Embora essa modalidade esteja formalmente reconhecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), que estabelecem orientações específicas para respeitar as particularidades do campo, ela ainda sofre com o descaso histórico e a falta de efetiva valorização. Como destaca Caldart (2004), a escola do campo deve fortalecer a identidade camponesa e valorizar os saberes ligados à vida na terra, promovendo um currículo que dialogue com as práticas, os saberes e as culturas locais.

Contudo, na prática, prevalece um currículo urbano e padronizado, o qual desconsidera conhecimentos fundamentais para as comunidades rurais, como aqueles relacionados ao cultivo do chuchu e às suas interações ecológicas com insetos — temas centrais desta

pesquisa. Além disso, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, não contempla diretrizes específicas para a Educação do Campo, revelando uma omissão significativa no reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo. Nessa direção, Sousa e Amorim (2019) apontam que a BNCC silencia sobre a Educação do Campo ao desconsiderar as especificidades que envolvem os sujeitos camponeses e seus modos de vida, reforçando um modelo hegemônico de currículo escolar. No entanto, a DCRB busca contextualizar o currículo à realidade, cultura e modos de vida das comunidades camponesas, o que dá subsídios às primeiras reflexões em lócus. Tal lacuna compromete o direito à aprendizagem histórico-crítica, na medida em que ignora os tempos, ritmos e saberes próprios dos povos do campo.

Ainda que existam as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), estas não possuem o mesmo peso normativo da BNCC, o que dificulta sua efetiva implementação e contribui para a manutenção de um currículo distante da realidade dos estudantes camponeses. Esse cenário evidencia a urgência de repensar e fortalecer políticas públicas que assegurem uma educação contextualizada, capaz de valorizar os saberes locais e respeitar as especificidades culturais, sociais e produtivas dos territórios camponeses.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, essa realidade se torna ainda mais desafiadora. Muitos estudantes da EJA no campo são agricultores com histórias de vida marcadas pela exclusão escolar, e carregam saberes acumulados por meio do trabalho e da experiência, mas que raramente são legitimados pela escola. Freire (1996) já advertia sobre a importância de respeitar os saberes dos educandos, ressaltando que ensinar exige partir da realidade concreta de cada sujeito. Esse desafio se intensifica nas turmas multisseriadas, comuns nas escolas localizadas nas comunidades rurais, onde a diversidade etária e de níveis de aprendizagem exige práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e contextualizadas.

Por essa razão, esta pesquisa intitulada Ressignificando práticas e saberes sobre os insetos e a agricultura na educação do campo: uma intervenção à luz dos três momentos pedagógicos, se justifica, em primeiro lugar, pela minha identidade. Filha de agricultores, entre nove irmãos, fui a única que teve a oportunidade de cursar o ensino superior, formando-me em Pedagogia. Minha formação iniciou-se em uma escola do campo, em turma multisseriada, realidade que aguçou minha visão sobre a Educação do e no Campo.

Além disso, a proposta está ancorada em minha trajetória profissional, pois atuei como professora, coordenadora pedagógica e diretora em escolas do e no campo, bem como em escolas urbanas que recebem estudantes da zona rural. Essas experiências fortaleceram meu

compromisso com uma educação comprometida com a justiça social e curricular, proposta por Santomé (2013), que defende a valorização dos saberes locais e das experiências culturais dos sujeitos do campo como parte integrante do currículo escolar. A partir das vivências em contextos escolares campestres, emergiu o interesse em investigar práticas pedagógicas que favoreçam uma práxis educativa crítica na Educação do e no Campo.

Isto posto, esta pesquisa propõe articular os conhecimentos científicos das Ciências Naturais, com ênfase na Entomologia, ramo da Biologia que estuda os insetos em seus aspectos ecológicos, sociais e econômicos (Rafael *et al.*, 2024), aos saberes locais de estudantes agricultores da EJA que cultivam o chuchu (*Sechium edule*), hortaliça trepadeira da família das cucurbitáceas, amplamente utilizada na alimentação por seu valor nutricional e adaptabilidade (Alvarenga; alvares, 2021). Trata-se de uma tentativa de integrar ciência e território, valorizando os sujeitos e seus modos de vida.

Nesse sentido, o chuchu foi escolhido como eixo central da investigação porque foi citado por todos os estudantes no diagnóstico inicial, revelando sua importância econômica, simbólica e social. No município de Jaguaquara, Bahia, essa relevância também se expressa, pois a cidade está entre os maiores produtores da hortaliça no estado (Bahia, 2023). No entanto, o cultivo ainda depende fortemente de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos, que, embora aumentem a produtividade, representam riscos à saúde humana, à biodiversidade e à qualidade do solo e da água (Abrasco, 2023; Fao, 2022). Essa realidade exige reflexões sobre práticas agrícolas sustentáveis que conciliem produção, saúde e conservação ambiental.

Por consequência, a agroecologia surge como alternativa viável ao propor sistemas produtivos baseados na biodiversidade, na redução de insumos externos e na valorização dos saberes dos agricultores. Segundo Altieri e Nicholls (2020), ela combina práticas agrícolas resilientes com justiça social e conservação ambiental, fortalecendo a autonomia dos sujeitos do campo. Compreender o papel ecológico dos insetos é essencial nesse processo, pois muitas espécies atuam como polinizadores, controladores biológicos e indicadores de saúde do agroecossistema (Rafael *et al.*, 2024), contribuindo diretamente para a sustentabilidade dos cultivos.

Portanto, a relevância desta pesquisa está na articulação entre os saberes tradicionais e os conteúdos curriculares de Ciências Naturais, bem como o fomento e qualificação da práxis docente na EJA e na Educação do Campo, contribuindo para ampliar a compreensão sobre biodiversidade, sustentabilidade e práticas agroecológicas em Jaguaquara, Bahia, município cuja base econômica é a agricultura, marcada pelo uso intensivo de agrotóxicos, que pode

acarretar sérios impactos à saúde da população e ao meio ambiente. Diante disso, formulam-se as seguintes questões norteadoras: Quais saberes são construídos pelos estudantes agricultores no contexto da cultura do chuchu? De que maneira a temática dos insetos se manifesta nesse conjunto de saberes? Que reflexões podem emergir a partir da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos sobre essa temática?

Essas questões orientam o objetivo geral da investigação: analisar as reflexões construídas a partir dos Três Momentos Pedagógicos referentes ao tema insetos e cultura do chuchu no contexto da EJA. Essa abordagem teórico-metodológica, proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), organiza o ensino em três etapas: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, buscando promover uma aprendizagem histórico-crítica e emancipadora, enraizada na realidade dos sujeitos do campo.

Esse objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos, que conferem direção e profundidade à pesquisa: realizar um levantamento dos saberes de estudantes agricultores sobre os insetos e a cultura do chuchu, no contexto da Educação de Jovens e Adultos e identificar quais saberes apresentados pelos estudantes sobre os insetos e a cultura do chuchu se articulam com o conhecimento científico, estabelecendo um diálogo entre eles. Com isso, busca-se construir uma proposta pedagógica que reconheça a experiência camponesa como fundamento para o ensino de Ciências Naturais, potencializando aprendizagens críticas e contextualizadas.

Para responder à problemática, às questões norteadoras e aos objetivos propostos, esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, articulados de forma progressiva e complementar.

Inicialmente, o Capítulo 1 — Saberes, Ciências e Esperançar no Campo apresenta a contextualização histórica, legal e pedagógica da Educação do Campo, discutindo seus fundamentos normativos, os princípios que a orientam e o diálogo entre os saberes produzidos no território, a ciência escolar e o esperançar como horizonte ético-político da prática educativa.

Na sequência, o Capítulo 2 — Referencial teórico e metodológico da pesquisa apresenta os fundamentos que orientam esta investigação. Nesse capítulo, discute-se a abordagem dos Três Momentos Pedagógicos como eixo teórico-metodológico da prática educativa, em diálogo com a pedagogia freiriana, e realiza-se a Revisão de Literatura, situando o estudo no campo das produções acadêmicas e evidenciando suas contribuições.

Posteriormente, o Capítulo 3 — Ciências remanescentes: o homem e a natureza no contexto agroecológico sob o papel dos insetos no cultivo do chuchu discutem a interface

entre agroecologia, entomologia e Ensino de Ciências, articulando os saberes camponeses às contribuições da ciência crítica no contexto do campo.

Em seguida, o Capítulo 4 — O território, os colaboradores e os caminhos metodológicos apresenta o contexto investigado, os sujeitos participantes e os procedimentos de produção dos dados, evidenciando a relação entre território, prática pedagógica e construção do conhecimento.

Por fim, o Capítulo 5 — A colheita: escutar, sentir e aprender com os saberes do campo dedica-se à análise e interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos, destacando as vozes, experiências e aprendizagens construídas no diálogo entre ciência, território e saberes camponeses.

CAPÍTULO 1- SABERES, CIÊNCIAS E ESPERANÇAR NO CAMPO

Este capítulo aborda o Ensino de Ciências no âmbito da Educação do Campo, com foco nos saberes produzidos e mobilizados pelos sujeitos camponeses em suas experiências cotidianas. Apresenta os fundamentos legais e institucionais que sustentam a Educação do Campo, discute o conceito de saberes e analisa como a ciência escolar pode dialogar com os conhecimentos locais, agrícolas e ecológicos, de modo contextualizado e crítico. Além disso, introduz o conceito de *esperançar* como horizonte ético-pedagógico da prática educativa no campo.

1.1 Documentos e Fundamentos Legais da Educação do Campo

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementando essa diretriz, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu artigo 2º, determina que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, promovendo o desenvolvimento do educando e sua inserção crítica na sociedade.

Esses dispositivos legais fundamentam a necessidade de uma educação contextualizada, que considere as realidades locais, culturais e sociais dos educandos, promovendo uma aprendizagem histórico-crítica e transformadora.

No entanto, é válido ressaltar que, historicamente, a educação rural no Brasil foi concebida pelas elites dominantes desde o período colonial, com o objetivo de formar mão de obra subalterna para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa concepção se materializou em uma escola com currículo essencialmente urbano, descontextualizado das realidades e necessidades do campo, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais, do analfabetismo e da pobreza nas zonas rurais.

Nessa conjuntura, apenas a partir da década de 1990 a Educação do Campo passou por um processo de resignificação, impulsionado por movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que denunciaram a precarização das escolas e reivindicaram uma educação voltada para a valorização dos sujeitos do e no campo. As experiências desses movimentos evidenciam que a defesa da terra e da dignidade também inclui o direito a uma escola que respeite os modos de vida camponeses. Nesse sentido, Caldart

(2012) ressalta que a Educação do Campo se constitui a partir dessas mobilizações sociais, afirmando-se como um direito que vai além do simples acesso à escola e envolve a construção de um projeto educativo vinculado às condições reais da vida camponesa.

Em vista disso, a Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases de uma pedagogia emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma —modernidade da libertação (Wallerstein, 2002, p. 133-150). Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação orgânica entre educação e trabalho — não como —preparação para, característica da pedagogia liberal, mas como —formação desde a própria da pedagogia socialista —, reafirmando a centralidade da relação entre educação e produção, nos mesmos processos em que produzimos bens e produzimos a nós mesmos como seres humanos. Articulam-se, ainda, os vínculos entre educação e cultura, educação e valores éticos, bem como entre conhecimento e emancipação intelectual, social e política, por meio dos processos de conscientização.

Como desdobramento dessas lutas e concepções, foi sendo construído um projeto político-pedagógico que reconhece o campo como espaço de vida, trabalho, cultura e diversidade. Um marco fundamental desse processo foi a realização da 1ª Conferência Nacional — Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), no ano de 1998, que consolidou as bases para a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002; Caldart, 2004).

Com base na perspectiva freireana e nas lutas históricas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, compreende-se que a construção de uma Educação do Campo crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social resulta de um processo coletivo e contínuo. Essa trajetória, marcada por conquistas legais e pedagógicas, reforça a necessidade de currículos que valorizem os saberes locais, as práticas culturais e as condições efetivas de vida dos sujeitos do e no campo.

De tantas práticas pedagógicas que se configuram aquelas mais intensas e articuladas, nossa preocupação será com as relações que se sobressaem dos laços entre as instituições, a diversidade cultural, as identidades e memórias, a educação popular, os movimentos sociais e as políticas públicas, em especial, o Procampo e o Pronacampo. Importante conhecermos o percurso de consolidação da educação do campo no Brasil.

Com isso, há de se recordar por Arroyo e Fernandes (1999), que na *Articulação*

Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, o termo — campo, é resultado de uma nomenclatura elencada pelos movimentos sociais e foi adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais, pois assim era chamada a modalidade ora abordada neste estudo-Educação Rural = Educação do Campo.

Portanto, uma coisa não suprime outra, pois, historicamente, compreendemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação — no campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira.

Porém, devemos ressaltar que, romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. Compreendemos, assim como Caldart e Fernandes (2015), que a mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica, já que se trata de uma modalidade educacional esclarecer, com suas normas, leis e estrutura. Mas, também, nela estão presentes a agroecologia, agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, entre outros aspectos (Altieri, 2012).

Pautados nisso, apresentamos a seguir, no Quadro 1, uma síntese desse percurso, evidenciando os principais marcos legais e institucionais que contribuíram para consolidar a Educação Rural e da Educação do Campo como direito e como campo de conhecimento em constante construção.

**Quadro 1- Trajetória da Educação Rural (1961-1998) e da Educação do Campo (1998–2026)
no Brasil**

Ano	Marco Legal e/ou Institucional	Normativa	Proposição
1961	Criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)	Lei nº 4.024/61 / Primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação	Consistia em práticas e técnicas de ler, escrever e contar, motivar o aluno, com alvo à formação acelerada de mão de obra voltada para o mercado de trabalho, porém com conteúdo acrítico e material padronizado.
1963	Plano Nacional de Alfabetização	Movimento de Educação e Cultura Popular (interrompido pelo Golpe Militar de 1964)	Propunham a conscientização, participação e transformação social como alternativas de mudança, por acreditarem que o analfabetismo é produto de uma sociedade injusta e não igualitária.
1988	Constituição Federal do Brasil	Art. 205 e Art. 206	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeitando a diversidade cultural e regional.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96	Lei nº 9.394/96, Art. 28	Determina que a educação básica no campo deve considerar as peculiaridades da vida rural, adaptando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
1998	1ª Conferência Nacional 'Por uma Educação Básica do Campo'	Documento Final da Conferência	Reivindica uma educação voltada para o campo, reconhecendo suas especificidades culturais, sociais e econômicas, e
			propõe diretrizes para políticas públicas específicas.
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	Portaria nº 10/98	Visa promover a educação em assentamentos da reforma agrária, abrangendo desde a alfabetização até a pós-graduação, fortalecendo a educação do campo.

2002	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, orientando a organização curricular e pedagógica conforme as especificidades do meio rural.
2004	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	Coordenação Geral da Educação do Campo	Inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.
2007	Ministério da Educação	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)	Implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, preocupado, especificamente, com a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
2009	Governo Federal	Decreto nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, incluindo a formação de professores para as escolas do campo.
2010	Governo Federal	Decreto nº 7.352/2010	PRONACAMPO — Programa Nacional de Educação do Campo

2014	Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Lei nº 13.005/2014, Meta 8	Estabelece metas para a educação nacional, incluindo estratégias específicas para a Educação do Campo, visando à universalização da alfabetização e à melhoria da qualidade do ensino.
2017	Ministério da Educação (MEC)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define as competências e habilidades essenciais para a educação básica, considerando as especificidades da Educação do Campo e promovendo a equidade educacional.
2020	Governo Federal	Implementação de políticas públicas	Fortalecimento de programas e ações voltadas para a formação de professores e melhoria da infraestrutura das escolas do campo, visando à qualidade e equidade na educação rural.
2021/2022	CNPq e UESC	Pós-Graduação da UESB, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI).	Formação continuada de professores e gestores, na construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e na reestruturação de matrizes curriculares com base nos saberes locais.
2023	Governo Federal / Formacampo / DCRB	Documento Curricular Referencial para a Educação Básica do Campo	Avaliação de programas e políticas da Educação do Campo; implementação de novas práticas pedagógicas e
			curriculares; fortalecimento da articulação entre saberes locais e ensino formal.

2024	Formacampo e Secretarias Estaduais	Fortalecimento da formação docente	Incentivo à inovação pedagógica e monitoramento de resultados dos projetos implementados; ampliação do protagonismo docente e estudantil no campo.
2025	Continuidade das políticas e desafios	Avaliação e monitoramento	Manutenção e aprimoramento das políticas públicas para a Educação do Campo, enfrentando desafios como a evasão escolar e a valorização dos saberes locais.
2025	Pronacampo	Formação, Avaliação e Acompanhamento	Ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da Política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal, visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, melhoria da infraestrutura das escolas, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes, em todas as etapas e modalidades de ensino.
2026	Formacampo	Expansão de programas de formação e políticas de permanência	Consolidação da formação de professores e gestores; implementação de estratégias de permanência estudantil; integração de saberes locais e práticas agroecológicas na Educação do Campo.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (1988), LDB (1996), PRONERA (1998), CNE (2002), PNE (2014), DCRB (2023) e documentos Formacampo (2021–2026).

Destarte, a construção e implementação destes documentos demonstra a necessidade e exigência do pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar

a prática social que forma seres humanos como sujeitos coletivos.

Para tanto, notamos que a trajetória da Educação do Campo (EDC) no Brasil é marcada por lutas históricas e conquistas normativas que reafirmam o direito à educação com identidade, diversidade e justiça social. No contexto baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2021) incorpora esses princípios ao reconhecer o campo como território de saberes, culturas e modos de vida diversos, onde vivem agricultores familiares, povos originários, comunidades quilombolas e extrativistas. Assim, o documento orienta que o currículo dialogue com as práticas e experiências dessas populações, valorizando seus conhecimentos, modos de produzir e relações com a natureza e o coletivo.

Em consonância com essas diretrizes, o Referencial Curricular Municipal de Jaguaquara (RCMJ, 2022), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Demerval Saviani (2013), propõe uma educação comprometida com a transformação social, articulando os saberes científicos à realidade concreta dos sujeitos. A PHC defende que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, não como forma de reprodução, mas como instrumento de crítica, superação e emancipação. Com base nesses princípios, a prática pedagógica precisa ser intencional, voltada à compreensão das contradições sociais e à formação de sujeitos históricos capazes de intervir em seu meio.

Nesse sentido, o RCMJ orienta uma prática educativa enraizada na realidade socioterritorial do município, respeitando as especificidades da Educação do Campo e da EJA, valorizando os saberes populares, a vida no campo e o protagonismo dos sujeitos que nele habitam — agricultores, povos indígenas e comunidades tradicionais do Vale do Jiquiriçá. O documento reforça que — as escolas do campo têm autonomia para pensar sua proposta pedagógica de acordo com as especificidades de cada região e que o trabalho educativo deve assegurar — a transmissão do conhecimento científico a fim de desenvolver a criticidade de seu público, para que o estudante possa ser agente de transformação (RCMJ, 2022).

Com base nesses princípios, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada reafirma seu compromisso em promover uma educação que fortaleça a produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, por meio do desenvolvimento de ações coletivas com a comunidade escolar e da implementação de projetos específicos e interdisciplinares que incentivem a pesquisa e a construção do saber a partir da realidade campesina. Além disso, o PPP reconhece a importância da inclusão em seu sentido mais amplo, contemplando tanto as

necessidades educacionais quanto as condições socioeconômicas dos estudantes, assegurando um espaço educativo que valorize a diversidade e promova a equidade (PPP, 2021).

Essas concepções dialogam com a pedagogia freireana, que defende a leitura crítica do mundo como ponto de partida para uma educação libertadora (Freire, 1996), e também com a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2013), ao compreender o ato educativo como processo intencional de humanização. A valorização dos sujeitos do campo como portadores de saberes e a construção de um currículo que articule ciência e experiência são elementos centrais na constituição de uma escola enraizada no território e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, reconhecer o conhecimento como prática social, forjado nas vivências reais dos estudantes, fortalece a escola como espaço de formação crítica e engajamento comunitário.

Contudo, alguns questionamentos se impõem diante das contradições que permeiam a prática educativa na Educação do e no Campo, especialmente na Educação de Jovens e Adultos: os conhecimentos científicos estão, de fato, sendo garantidos aos estudantes da EDC na EJA? De que maneira esses saberes estão sendo mediados no cotidiano escolar: como instrumentos de emancipação ou como conteúdos abstratos, descolados de suas realidades? Estão os currículos e práticas pedagógicas conseguindo integrar os saberes tradicionais dos sujeitos do campo às ciências escolares, de forma dialógica e crítica? Ou ainda prevalece uma lógica curricular urbano-centrada, homogeneizadora e distante das vivências rurais?

Tais indagações tornam-se ainda mais urgentes diante do abismo entre os princípios estabelecidos nos documentos curriculares e os desafios concretos enfrentados por muitas Escolas do e no Campo. A pouca oferta ou procura de formação contínua, exceto quando há a obrigatoriedade, a escassez de materiais pedagógicos contextualizados e a fragilidade de políticas públicas voltadas à EJA e à Educação do Campo comprometem a prática docente crítica e comprometida com os territórios rurais.

Diante disso, a formação continuada assume papel central, funcionando como condição pedagógica e ética fundamental, capaz de articular teoria e prática, valorizar os saberes dos estudantes e fortalecer o protagonismo do professor. Nascimento e Fernandes (2024), Silva (2023) e Santiago *et al.* (2023) apontam que programas formativos contínuos, contextualizados e participativos são essenciais para assegurar práticas pedagógicas críticas, inclusivas e alinhadas às necessidades da EJA e da Educação do Campo.

E a efetividade dessas políticas formativas depende, entretanto, de sua articulação com a realidade local e com os sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Nesse sentido, embora o RCMJ apresente diretrizes compatíveis com os princípios da EDC e da EJA, sua implementação precisa ir além do plano formal, sendo constantemente avaliada e reelaborada à luz das experiências concretas das comunidades camponesas. Como nos ensina Freire:

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. A prática educativa deve articular teoria e experiência, ciência e vida concreta, partindo da experiência do educando, reconhecendo sua cultura, seus saberes e práticas (Freire, 1996, p. 35-36).

Educar é, portanto, um ato de amor e coragem, que exige respeito pelos saberes e vivências dos estudantes do campo, bem como esperança em sua capacidade de transformação. A escuta sensível e o reconhecimento da dignidade são condições essenciais para que o processo educativo se realize como prática de liberdade, solidariedade e justiça. Ao articular o conhecimento científico às experiências populares, fortalecemos uma escola que valoriza o território, promove a inclusão social e contribui para a formação de sujeitos autônomos e comprometidos com a emancipação coletiva.

A Educação do Campo propõe, assim, uma lógica própria de escola, currículo e tempo pedagógico, pautada na valorização dos modos de vida camponeses. Nesse contexto, Arroyo (2004) destaca que os estudantes do campo devem ser reconhecidos como cidadãos de direitos, cujas vozes e narrativas precisam orientar os processos educativos. Santilli (2008) reforça a importância de reconhecer os saberes tradicionais de comunidades indígenas, quilombolas e camponesas, presentes nas práticas de cultivo, no manejo da biodiversidade e nas relações simbólicas com a natureza. Ao reconhecer essas formas de saber como epistemologias legítimas, rompemos com a visão folclorizada e afirmamos sua potência educativa. A partir desses princípios, passamos a discutir o papel dos saberes e do Ensino de Ciências no contexto camponês.

1.2 Saberes, Educação do Campo e o Ensino de Ciências no Contexto Camponês: práxis, território e esperança

No âmbito da Educação do Campo, o conceito de saberes ultrapassa a compreensão

restrita aos conteúdos escolares formais e passa a abarcar as múltiplas formas de conhecimento histórica e socialmente construídas nos territórios camponeses. Trata-se de saberes produzidos na experiência concreta da vida no campo, transmitidos de geração em geração e inscritos nas práticas de trabalho, nas relações com a terra, com a biodiversidade e com a coletividade. Nesse conjunto, situam-se os saberes camponeses, tradicionais, populares, ancestrais e entomológicos, que orientam práticas agrícolas, estratégias de manejo do solo, observação dos ciclos naturais, identificação de insetos e formas de cuidado com as lavouras. Reconhecer esses saberes como epistemologias legítimas constitui um passo fundamental para a construção de uma educação situada, plural e socialmente referenciada.

Nesse horizonte, os saberes geracionais e ancestrais constituem-se, sobretudo, por meio da oralidade, da memória coletiva e das experiências compartilhadas no cotidiano das comunidades do campo. São conhecimentos indissociáveis da vida vivida, expressos nas narrativas, nos gestos, nas práticas e nos modos de fazer. A noção de *escrevivência*, elaborada por Conceição Evaristo (2017), contribui para compreender o conhecimento como experiência narrada, marcada pela ancestralidade, pela memória e pela história coletiva. Embora situada no campo da literatura, essa perspectiva amplia a compreensão dos saberes populares e camponeses como formas legítimas de produção de sentido e conhecimento, fundamentais para o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas no espaço escolar.

A partir desse reconhecimento, a Educação do Campo se constitui ao afirmar os sujeitos camponeses como protagonistas de seus territórios e portadores de saberes historicamente construídos nas relações com a terra, com o trabalho e com a coletividade. Nessa perspectiva, educar no campo implica assumir um projeto educativo vinculado às condições concretas de existência dos povos camponeses, compreendendo a escola como espaço de acolhimento do ser humano em formação e de mediação entre a vida social e os processos educativos. O trabalho é assumido como princípio educativo, entendido não apenas como atividade produtiva, mas como experiência formativa, de socialização e de produção de conhecimentos socialmente necessários. O território, por sua vez, configura-se como espaço de vida, cultura e luta, no qual se produzem saberes, identidades e projetos coletivos, articulando educação, trabalho e formação humana (Caldart, 2023).

Sob essa compreensão, a identidade campesina não se apresenta como essência fixa ou homogênea, mas como construção histórica, coletiva e territorializada, forjada nas relações com a terra, com a agricultura, com a natureza e com os processos de resistência social. Ao reconhecê-la como princípio educativo, a escola do campo assume o compromisso de

fortalecer os vínculos entre educação, território e cultura, superando modelos curriculares urbanos, homogêneos e descontextualizados.

Do ponto de vista pedagógico-crítico, Freire (1996) afirma que os saberes são produzidos na experiência concreta dos sujeitos, sendo indissociáveis de sua história, cultura e vivências cotidianas. Esses saberes não se reduzem à transmissão de informações, mas constituem instrumentos de leitura crítica do mundo e de intervenção consciente na realidade. Saviani (2013) complementa ao compreender os saberes como construções históricas e sociais acumuladas coletivamente ao longo do tempo, cuja apropriação crítica é condição para a emancipação humana. Tais concepções dialogam diretamente com os fundamentos da Educação do Campo ao afirmarem que o processo educativo deve partir da realidade vivida, problematizá-la e retornar a ela de forma crítica e transformadora.

No contexto campesino do Ensino de Ciências, esses saberes manifestam-se de forma concreta nas práticas agrícolas, na observação empírica dos ciclos naturais, na leitura dos sinais da terra e na relação cotidiana com os insetos. Os saberes entomológicos camponeses, construídos a partir da convivência prolongada com o ambiente e com as lavouras, orientam estratégias de identificação de insetos, distinção entre pragas e insetos benéficos, manejo ecológico e tomada de decisões no cultivo. Essas práticas configuram formas legítimas de produção de conhecimento, ainda que historicamente desvalorizadas pelos currículos escolares e pelas concepções hegemônicas de ciência.

À luz das contribuições de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), o Ensino de Ciências deve ser compreendido como mediação pedagógica orientada por problemas concretos da realidade vivida pelos estudantes, fundamentada em uma concepção crítica de ciência, entendida como produção histórica, social e cultural. Essa abordagem articula-se à perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), conforme Auler e Delizoicov (2001), ao defender um ensino comprometido com a análise crítica das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. No contexto campesino, essa orientação favorece a problematização dos modelos de produção agrícola, do uso de agrotóxicos, da degradação ambiental e das relações de poder que atravessam o campo.

Dessa forma, o Ensino de Ciências na Educação do Campo configura-se, nesta pesquisa, como uma prática educativa situada, agroecológica e popular: a primeira, por se ancorar nas condições concretas de vida e nos problemas reais enfrentados pelos sujeitos do campo; agroecológica, por dialogar com os ciclos naturais, a sustentabilidade e a biodiversidade presentes nos territórios camponeses; e popular, por reconhecer os saberes

camponeses, tradicionais, ancestrais e entomológicos como conhecimentos socialmente produzidos e legítimos, em diálogo crítico com a ciência acadêmica. Essa compreensão fundamenta-se nas reflexões de Caldart (2023), ao conceber a escola como espaço de mediação entre a vida social, o trabalho e os processos formativos. Nessa direção, a proposta aproxima-se da noção de alfabetização científica crítica defendida por Chassot (2014), ao compreender a ciência como linguagem para a leitura e interpretação do mundo.

No contexto específico desta pesquisa, desenvolvida em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do campo, são analisados e problematizados os saberes de estudantes agricultores acerca das interações entre insetos e a cultura do chuchu (*Sechium edule*). Esses saberes compreendem conhecimentos empíricos, observacionais e práticos relacionados à identificação de insetos, à distinção entre insetos considerados pragas ou benéficos, às estratégias de manejo adotadas no cultivo e às interpretações construídas a partir da experiência cotidiana com a lavoura. Conforme Arroyo (2017), a EJA do campo deve reconhecer esses sujeitos como portadores de direitos, histórias e conhecimentos, rompendo com visões compensatórias e afirmando a educação como prática de dignidade e justiça social. Assim, a EJA do campo configura-se, nesta investigação, como território de produção de conhecimento, no qual os sujeitos são reconhecidos como autores de saberes, histórias e práticas.

É nesse movimento, de reconhecimento dos saberes, de articulação entre ciência, trabalho e território e de afirmação dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos, que se anuncia o *esperançar* como horizonte ético-político da práxis educativa. Um horizonte que não se limita à expectativa abstrata, mas que se materializa em práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das condições de vida, com a justiça social e com a defesa da vida no campo.

Compreender como esse *esperançar* se concretiza, por sua vez, requer olhar atentamente para os caminhos metodológicos que orientam a mediação entre os saberes camponeses — tradicionais, populares e entomológicos — e o conhecimento científico escolar. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos do campo configura-se, nesta pesquisa, como o espaço concreto de realização da investigação, no qual se materializam as experiências, os diálogos e as práticas analisadas, sem se constituir como objeto isolado de estudo, mas como território pedagógico onde o objeto se manifesta.

É a partir dessa compreensão, portanto, que delineamos o percurso teórico-metodológico do capítulo seguinte, no qual apresentamos a abordagem dos Três Momentos

Pedagógicos como mediação para analisar a práxis educativa desenvolvida no contexto da pesquisa, orientando a leitura crítica da realidade, a problematização dos saberes e a construção coletiva do conhecimento no ensino de Ciências no campo.

CAPÍTULO 2- EDUCAR PARA TRANSFORMAR NA EJA DO CAMPO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico e metodológico que sustenta esta pesquisa. Inicialmente, discutimos a abordagem dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007; 2009), enfatizando seu caráter dialógico e sua potencialidade para articular saberes populares e conhecimentos científicos na Educação de Jovens e Adultos do campo.

Em seguida, aprofundamos a compreensão da pedagogia de Paulo Freire como fundamento ético, político e epistemológico dessa abordagem, destacando a dialética entre experiência, reflexão crítica e ação transformadora. Por fim, realizamos a Revisão de Literatura, situando esta pesquisa no conjunto de produções acadêmicas relacionadas ao tema e identificando contribuições possíveis no campo educacional.

2.1 Fundamentação teórica: Três Momentos Pedagógicos

Na teia epistemológica que orienta esta pesquisa, os Três Momentos Pedagógicos (3MP), propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007; 2009), estruturam a prática educativa a partir da realidade concreta dos estudantes, articulando saberes populares e científicos em um movimento dialógico e transformador. Esse percurso metodológico inicia-se com a *Problematização Inicial*, avança para a *Organização do Conhecimento* e culmina na *Aplicação do Conhecimento*, configurando um processo contínuo de reflexão, construção e ressignificação do saber.

Segundo a perspectiva freireana, a Problematização Inicial representa o momento de escuta ativa e acolhimento das vozes do coletivo (Freire, 1996). Nessa etapa, o educador valoriza observações, questionamentos e experiências dos estudantes, transformando-os em perguntas investigáveis que orientam o estudo. Os estudantes compartilham percepções sobre o crescimento das plantas, o manejo de pragas e o papel dos insetos, estabelecendo um diálogo inicial entre saberes populares e científicos, promovendo aprendizagem contextualizada e engajamento crítico através da agricultura.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) ressaltam que a problematização deve partir

de questões reais do cotidiano, mobilizando o aluno a reconhecer lacunas em suas explicações e a construir novos conhecimentos. Os autores afirmam:

A função coordenadora do professor concentra-se mais em questionar [...] e lançar dúvidas sobre o assunto do que em responder o assunto ou fornecer explicações (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009, p. 201).

Desse modo, o objetivo desse momento é despertar a curiosidade epistemológica e incentivar o aluno a refletir criticamente sobre sua própria compreensão, preparando-o para o segundo momento pedagógico. Portanto, a Organização do Conhecimento permite que experiências e saberes prévios sejam sistematizados e aprofundados. O professor atua como mediador, articulando conceitos científicos às práticas culturais e produtivas do campo. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009):

Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento, sob a orientação do professor [...] de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para a compreensão científica das situações problematizadas (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009, p. 201).

Nesse momento, ocorre a ruptura dos conhecimentos fundamentados no senso comum, promovendo visões mais críticas e fundamentadas da ciência. Debates sobre manejo agroecológico, rotação de culturas e polinização pelos insetos fortalecem o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Muenchen e Delizoicov (2014) destacam que essa etapa permite construir uma compreensão científica integrada, conectando teoria e prática.

E por sua vez, a Aplicação do Conhecimento concretiza o aprendizado, devolvendo à prática aquilo que foi refletido. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), essa etapa tem como objetivo permitir que o aluno utilize o saber construído para interpretar novas situações. Os autores enfatizam:

A meta pretendida como este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais, do que simplesmente encontrar uma solução [...] (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009, p. 202).

Lyra (2013) complementa que essa fase amplia a capacidade de (re)criar a realidade e de adotar posturas críticas frente aos desafios contemporâneos. No contexto da EJA do campo, aplicar o conhecimento significa transformar práticas agrícolas, observar o comportamento dos insetos e compreender as relações ecológicas que sustentam o cultivo. Muenchen (2010) ressalta que essa etapa não deve ser confundida com avaliação, mas entendida como processo contínuo de reflexão e tomada de decisão, que desenvolve autonomia e criticidade.

Pesquisas recentes de Silva, Silva e Fragoso (2025) evidenciam que, em turmas multisseriadas da EJA — marcadas pela diversidade de idades, trajetórias escolares e experiências de vida —, práticas pedagógicas que valorizam os saberes prévios dos estudantes favorecem aprendizagens mais críticas e contextualizadas. Nesse cenário, os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002) constituem uma abordagem que potencializa essa articulação, uma vez que a sequência de problematização, sistematização e aplicação promove engajamento crítico e protagonismo nas atividades investigativas.

Assim, os Três Momentos Pedagógicos se articulam de maneira integrada, possibilitando a construção da práxis educativa ao relacionar a leitura crítica da realidade, a sistematização dos conhecimentos e sua aplicação no cotidiano. Ao alinhar o ritmo do trabalho agrícola e os ciclos da natureza à prática educativa, a pedagogia do campo reforça a percepção da interdependência ecológica e incentiva a reflexão crítica sobre práticas sustentáveis (Arroyo, 2005; Caldart, 2004). Essa articulação evidencia o potencial da educação científica em dialogar com a realidade concreta dos estudantes, contribuindo para aprendizagens histórico-críticas no contexto das escolas do campo e das turmas multisseriadas.

Nesse sentido, os Três Momentos Pedagógicos constituem o principal referencial teórico-metodológico que orienta a condução desta pesquisa, fundamentando tanto a organização das práticas pedagógicas quanto os procedimentos analíticos adotados.

Para compreender a potência dessa proposta educativa, torna-se necessário aprofundar os fundamentos filosóficos e políticos que a sustentam. É nesse horizonte que se insere a reflexão sobre a dialética freireana na contemporaneidade, compreendida como base epistemológica e ética de uma educação crítica, problematizadora e comprometida com a transformação social.

2.2 Por uma dialética freireana na contemporaneidade

Compreender os Três Momentos Pedagógicos em sua totalidade implica reconhecer os fundamentos filosóficos e políticos que os sustentam. A proposta formulada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007; 2009) ancora-se em uma concepção dialética de educação, fortemente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, na qual o conhecimento se constrói a partir da relação entre realidade vivida, reflexão crítica e ação transformadora.

Na perspectiva freireana, a educação constitui-se como um processo histórico, inacabado e contraditório, no qual os sujeitos se formam e se transformam na relação com o mundo (Freire, 1987). Trata-se de uma dialética da práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão, que se opõe à concepção bancária e transmissiva do ensino. O conhecimento emerge do diálogo entre as experiências concretas dos sujeitos e a leitura crítica da realidade, possibilitando a superação de explicações imediatas e naturalizadas.

Educar, nesse sentido, é um ato político, indissociável da transformação das condições materiais e simbólicas da vida social (Freire, 2005). A educação científica, quando orientada por essa perspectiva, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e assume o papel de leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem (Freire, 1983).

Essa concepção dialética fundamenta diretamente os Três Momentos Pedagógicos. A Problematização Inicial corresponde ao reconhecimento das contradições presentes na realidade dos sujeitos, valorizando seus saberes e experiências como ponto de partida do processo educativo. A Organização do Conhecimento articula esses saberes ao conhecimento científico sistematizado, promovendo mediações conceituais e aprofundamento crítico. Já a Aplicação do Conhecimento retoma o saber construído em novas situações concretas, permitindo sua ressignificação e uso consciente na leitura e transformação da realidade (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009).

Assim, os Três Momentos Pedagógicos configuram-se como um percurso metodológico dialético, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável. Essa abordagem reconhece a realidade como histórica e dinâmica, fortalecendo aprendizagens críticas e contextualizadas, especialmente em contextos do campo, onde ciência, trabalho e vida cotidiana se entrelaçam. A dialética freireana, portanto, oferece o fundamento ético, político e epistemológico que sustenta essa proposta, orientando uma práxis educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

A partir dessas reflexões, torna-se necessário situar esta investigação no conjunto das produções acadêmicas que discutem a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Agroecologia e a Entomologia. Nesse movimento, busca-se identificar aproximações, recorrências e silenciamentos no tratamento dessas temáticas no âmbito da pesquisa educacional. Assim, apresenta-se a seguir a Revisão de Literatura, com o objetivo de mapear o estado do conhecimento sobre o campo investigado, evidenciando contribuições que sustentam a relevância desta pesquisa.

2.3 Revisão de Literatura

Com o objetivo de compreender o cenário atual das produções científicas relacionadas à temática desta pesquisa, realizamos uma revisão de literatura sobre Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Agroecologia, buscando identificar estudos existentes, tendências investigativas e lacunas que justificam a realização do presente trabalho. Não foi estabelecido um marco temporal prévio, uma vez que se buscou abarcar a totalidade das produções disponíveis, possibilitando uma visão ampliada sobre a evolução das pesquisas que articulam esses campos do conhecimento.

Os trabalhos inicialmente localizados concentram-se no período entre 2010 e 2024, evidenciando um crescimento gradual do interesse acadêmico por estudos voltados à Educação do Campo e à Agroecologia. Entretanto, observa-se que ainda são escassas as produções que integram, de forma articulada, o ensino de Ciências, os saberes agroecológicos e o papel dos insetos na agricultura camponesa, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Tal constatação reforça a relevância e a originalidade desta pesquisa no campo educacional.

O levantamento inicial foi realizado nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se os descritores Educação do Campo, EJA, Chuchu, Insetos e Agroecologia. As combinações entre os termos foram efetuadas por meio do operador booleano AND, com o intuito de refinar a busca e localizar produções que articulassem simultaneamente esses eixos temáticos. A opção pelo uso exclusivo desse operador se justifica por favorecer a identificação de estudos com maior consistência temática.

Considerando que a busca inicial não retornou resultados que integrassem todos os descritores de forma simultânea, procedeu-se a uma nova consulta combinando apenas

Educação do Campo, EJA e Agroecologia. Essa estratégia resultou na identificação de 26 trabalhos, entre dissertações e teses, os quais tiveram seus resumos analisados a partir de critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, assegurando a pertinência ao objeto desta pesquisa. Do total identificado, 20 correspondem a dissertações de mestrado e seis a teses de doutorado, indicando que o debate tem se consolidado principalmente no âmbito da pós-graduação stricto sensu, com ênfase na formação docente e nas práticas educativas no campo.

Foram incluídos os estudos que abordavam, de forma direta ou indireta, a Educação do Campo articulada à Educação de Jovens e Adultos, com aproximações às práticas agroecológicas, aos saberes locais e à contextualização curricular a partir do território camponês. Por outro lado, foram excluídos os trabalhos que tratavam da educação de maneira genérica ou que não apresentavam vínculo com o contexto do campo ou com a dimensão educativa da agroecologia. Ao final desse processo, seis trabalhos foram selecionados por dialogarem diretamente com a temática central desta dissertação, os quais foram sistematizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Estudos identificados que dialogam com a pesquisa.

Autor/ Ano	Universidade/ Instituição	Título	Tipo de trabalho	Base de Dados	Aspectos que dialogam com a pesquisa
Santos, 2019	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Educação do campo e práticas ambientais sustentáveis: um olhar para o ProJovem Campo Saberes da Terra em Pedra Mole/SE	Dissertação	BDTD/CAPES	Relação direta com práticas agroecológicas na EJA
Dourado, 2024	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	A EJA na educação não formal -	Tese	BDTD	Aborda a formação ecológica de

		ecoalfabetização como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário em Morros de Higino – Jussara - Bahia			adultos no campo, enfatizando ecoalfabetização e fortalecimento comunitário
Viana, 2010	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Uma experiência pedagógica interdisciplinar: implantação de um núcleo de estudos em apicultura no IFS - Campus São Cristóvão	Dissertação	BDTD/CAPES	Integra práticas interdisciplinares com educação agrícola contextualizada
Alves, 2021	Universidade de Pernambuco (UPE)	EJA CAMPO: Educação libertadora com qualificação profissional e resgate de direitos	Dissertação	CAPES	Analisa EJA no campo, educação libertadora, agroecologia e qualificação profissional, com enfoque na emancipação e participação comunitária
Citrini, 2019	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Narrativas e experiências: a prática da extensão rural agroecológica no processo de formação das jovens amazonenses	Dissertação	CAPES	Diálogo com agroecologia, extensão rural e formação de jovens no campo
Oliveira, 2024	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Quintais produtivos como elementos de educação contextualizada ao semiárido cearense: saberes e fazeres	Dissertação	BDTD	Integra saberes locais, práticas agroecológicas e ensino contextualizado

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Conforme apresentado no Quadro 2, os trabalhos selecionados evidenciam diferentes abordagens sobre a Educação do Campo e a Agroecologia, revelando pontos de convergência com a temática desta pesquisa. Com base na análise dos resumos, não se identificou, dentre as produções consultadas, uma abordagem que integre simultaneamente ensino de

Ciências, saberes agroecológicos e elementos da cultura agrícola local, tal como proposto neste estudo.

Atendendo às contribuições da banca de qualificação, realizou-se uma segunda revisão de literatura, de caráter mais refinado, nas mesmas bases de dados. Nessa etapa, foram utilizados os descritores Educação do Campo; Chuchu; Educação do Campo e Entomologia, com diferentes combinações entre eles, buscando ampliar e qualificar os resultados encontrados.

Essa nova estratégia possibilitou a identificação de produções adicionais, distribuídas entre artigos científicos e trabalhos acadêmicos *stricto sensu*. Ainda assim, constatou-se a escassez de estudos que articulem diretamente a Educação do Campo, o cultivo do chuchu e a Entomologia, evidenciando uma lacuna significativa no campo investigativo. Os trabalhos identificados nessa segunda busca encontram-se sistematizados no Quadro 3, no qual se apresenta a distinção entre artigos científicos e dissertações localizadas.

Quadro 3 – Estudos identificadas na segunda etapa da revisão de literatura.

Autor/Ano	Universidade / Instituição	Título	Tipo de trabalho	Base de Dados	Foco / Relação com a pesquisa
Costa <i>et al.</i> (2012)	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	Efeito de agrotóxicos usados na cultura do morangueiro sobre o predador <i>Phytoseiulus macropilis</i>	Artigo	CAPES	Estudo entomológico voltado ao manejo integrado de pragas; dialoga com a entomologia agrícola, mas não aborda Educação do Campo ou EJA.
Teodoro <i>et al.</i> (2016)	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	A educação ambiental e os insetos: aprendizado interativo nas escolas públicas de Campos dos Goytacazes, RJ	Artigo	CAPES	Aborda entomologia e educação ambiental no ensino básico urbano; não se insere no contexto da Educação do Campo ou da EJA.
Dias <i>et al.</i> (2021)	Universidade Federal de Mato Grosso do	Análise dos conceitos	Artigo	CAPES	Discute concepções

	Sul (UFMS) / Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)	espontâneos de estudantes do ensino fundamental sobre os insetos			sobre insetos no ensino fundamental, contribuindo teoricamente, mas sem vínculo com Educação do Campo ou EJA.
Gonçalves (2013)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Conhecimentos prévios e percepção entomológica de estudantes do ensino básico e superior	Dissertação	BDTD	Pesquisa em etnoentomologia com estudantes urbanos, camponeses e indígenas; dialoga com percepção entomológica, mas não com EJA agrícola.
Paiva (2013)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Abordagem metodológica para uma proposta de transferência de tecnologia no curso Técnico em Agropecuária	Dissertação	BDTD	Voltada à educação agrícola técnica e transferência de tecnologia; não dialoga diretamente com Educação do Campo, EJA ou entomologia.

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Dando continuidade, realizou-se uma terceira revisão de literatura, nas mesmas bases de dados, CAPES e BDTD. Nessa etapa, foram utilizados os descritores Entomologia e Três Momentos Pedagógicos, buscando identificar produções que articulassem ensino de ciências, percepção sobre insetos e estratégias pedagógicas pautadas nos momentos de construção do conhecimento.

Essa busca possibilitou a identificação de apenas dois trabalhos, distribuídos entre dissertação e tese, evidenciando que a articulação entre entomologia e três momentos pedagógicos ainda é pouco explorada na literatura. Complementarmente, foi realizada uma busca com os descritores Entomologia, Três Momentos Pedagógicos e Chuchu, nas mesmas bases, a qual não retornou nenhum resultado, demonstrando a inexistência de estudos publicados que integrem esses três elementos, reforçando a lacuna científica que fundamenta a presente pesquisa.

Os trabalhos identificados nesta terceira busca encontram-se sistematizados no Quadro 4, no qual se apresenta a distinção entre dissertação e tese, bem como o foco de

cada estudo em relação à pesquisa em desenvolvimento.

Quadro 4 – Estudos identificadas na terceira etapa da revisão de literatura

Autor/Ano	Universidade / Instituição	Título	Tipo de trabalho	Base de Dados	Foco / Relação com a pesquisa
Nascimento, U.L.S. (2018)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Investigação no ensino de Biologia: abordagens diferenciadas para aulas práticas em uma escola de Ensino Médio — Mogeiro/PB	Dissertação	BDTD/ CAPES	Descreve práticas pedagógicas ativas em Biologia; aborda entomologia e três momentos pedagógicos; destaca protagonismo estudantil, interdisciplinaridade e construção do conhecimento; produção de cartilha lúdica como recurso didático.
Corrêa, A.L. (2022)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Agricultura de montanha na comunidade do Bonfim: questões ambientais e regularização fundiária	Tese	CAPES	Analisa dinâmica agrícola e sustentabilidade em comunidade rural; evidencia potencial para práticas agroecológicas; destaca importância da organização coletiva; não aborda diretamente entomologia ou momentos pedagógicos, mas contextualiza a prática agrícola e a produção camponesa.

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Ressaltamos que os estudos sistematizados nos Quadros 2, 3 e 4 foram identificados a partir dos descritores, combinações e bases de dados definidos para esta revisão de literatura, sem pretensão de esgotar todas as pesquisas sobre o tema. Trata-se de um recorte analítico que permite mapear tendências, aproximações e lacunas no campo investigativo, oferecendo sustentação teórica e metodológica ao presente estudo.

A análise das produções acadêmicas evidencia que, embora existam estudos relevantes sobre Educação do Campo, Agroecologia, Entomologia e insetos, ainda são

incipientes as pesquisas que tomam a cultura do chuchu, os insetos e os saberes agroecológicos como eixo de práticas educativas. Essa constatação reforça a pertinência desta pesquisa, desenvolvida a partir da realidade agrícola de Jaguaquara, Bahia, em diálogo com os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), e aponta a necessidade de aprofundar as relações entre agroecologia, entomologia e educação científica no contexto camponês.

Diante desse cenário, o capítulo seguinte dedica-se à discussão conceitual das relações entre ser humano e natureza sob a perspectiva agroecológica, enfatizando o papel ecológico dos insetos no cultivo do chuchu e suas contribuições para compreender as práticas agrícolas camponesas, constituindo as bases teóricas que orientam a análise da práxis educativa nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – CIÊNCIAS REMANESCENTES: O HOMEM E A NATUREZA NO CONTEXTO AGROECOLÓGICO SOB O PAPEL DOS INSETOS NO CULTIVO DO CHUCHU

No presente capítulo, abordamos a interface entre os saberes da agroecologia, da entomologia e da educação científica no contexto da Educação do Campo, com foco no cultivo do chuchu e nas relações ecológicas estabelecidas com os insetos presentes nesse ambiente. Partimos do entendimento de que o conhecimento científico não se constitui apenas como teoria formal, mas como saber situado, historicamente construído nas práticas sociais, culturais e produtivas das comunidades camponesas. Dessa forma, o conhecimento se enraíza na vida concreta do território, dialogando com as práticas agroecológicas, os saberes tradicionais e as experiências coletivas de agricultores, educadores e estudantes.

3.1 Agroecologia: Caminhos de Resistência e (Re)Existência

Caminhos e recordações nos trouxeram até aqui, compondo um percurso formativo, investigativo e territorial que permite compreender a agroecologia como uma abordagem crítica às práticas convencionais da agricultura industrial. Essa trajetória evidencia uma ruptura epistemológica com os paradigmas da Revolução Verde, modelo que buscou ampliar a produtividade agrícola por meio do uso intensivo de insumos químicos, mecanização, irrigação e cultivares de alto rendimento. Embora tenha promovido ganhos produtivos, tal modelo gerou impactos socioambientais significativos, como degradação dos solos, concentração fundiária e vulnerabilidade da agricultura familiar, comprometendo a diversidade biológica, os modos de vida camponeses e a autonomia produtiva dos territórios rurais (Altieri, 2012).

Em contraposição a essa lógica dominante, baseada em monocultivos, dependência de tecnologias externas e centralidade do lucro, a agroecologia valoriza os saberes tradicionais e o manejo sustentável dos recursos naturais, promovendo a autonomia dos povos do campo. Trata-se de um campo de conhecimentos que integra saberes científicos e populares, articulando dimensões ecológicas, sociais, econômicas, culturais e políticas (Caporal; Costabeber, 2004). Conforme sistematizado no *Dicionário de Agroecologia e Educação*, a agroecologia fundamenta-se em princípios como diversidade biológica, reciprocidade entre os seres vivos, autonomia camponesa, cuidado com os bens comuns e promoção da justiça

social, compreendendo os agroecossistemas como sistemas vivos, históricos e territorializados (Dias *et al.*, 2021).

No contexto da agricultura familiar, esses princípios se expressam na valorização dos saberes locais, na diversificação dos cultivos, no uso de sementes crioulas, no manejo ecológico do solo e no respeito aos ciclos climáticos e lunares. Tais práticas fortalecem a resiliência dos agroecossistemas, reduzem a dependência de insumos externos e contribuem para a sustentabilidade da produção camponesa (Altieri; Nicholls, 2020).

Como ciência e prática social, a agroecologia articula ecologia, cultura, política e modos de vida, buscando transformar os sistemas agroalimentares e as relações entre seres humanos e natureza. Trata-se de um campo multidimensional orientado por uma crítica à modernização da agricultura e à lógica do capital, propondo um paradigma civilizatório alternativo pautado na sustentabilidade, na justiça social, na diversidade cultural e na autonomia dos povos da terra, das águas e das florestas (Dias *et al.*, 2021). Mais do que uma técnica agrícola ou um modelo produtivo, a agroecologia busca restituir vínculos entre seres humanos e natureza, reconhecendo os saberes tradicionais como fundamentos de uma sociedade plural e ambientalmente responsável.

Entretanto, o avanço da agroecologia enfrenta desafios diante da hegemonia do agronegócio, da pressão por produtividade e do controle corporativo sobre terras, sementes e alimentos. Embora proponha a articulação entre saberes tradicionais e científicos, a agroecologia ainda encontra barreiras estruturais impostas pelo modelo agroindustrial (Embrapa, 2013). A concentração de poder econômico no campo intensifica a pressão sobre a agricultura familiar, tornando a resistência territorial uma prática cotidiana de povos indígenas e comunidades tradicionais (Alentejano, 2020). Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra reconhece a agroecologia como uma alternativa concreta e viável, capaz de assegurar alimentos saudáveis e promover uma reorganização social e ambiental orientada pela justiça e pela solidariedade (MST, 2025).

No âmbito da agricultura familiar, a agroecologia materializa-se na diversificação produtiva, no uso de sementes crioulas, no manejo ecológico do solo e na valorização dos saberes locais, expressando princípios como diversidade, reciprocidade, cuidado e autonomia. Esses elementos contribuem para a resiliência dos agroecossistemas, a valorização da biodiversidade funcional e o fortalecimento da soberania alimentar, ampliando a capacidade adaptativa das comunidades rurais frente às crises ambientais e econômicas (Dias *et al.*, 2021; Altieri; Nicholls, 2020).

A dimensão pedagógica da agroecologia assume papel central ao reorganizar o conhecimento a partir das vivências das comunidades camponesas, rompendo com a fragmentação disciplinar e com a hierarquização entre saber científico e saber popular (Caldart, 2004). Esse enfoque dialoga com a pedagogia freiriana ao reconhecer os agricultores como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade por meio da práxis (Freire, 1996). Ao articular agroecologia e educação, promove-se justiça curricular na Educação do Campo, reafirmando o território, a cultura e os modos de vida como fundamentos de um projeto educativo emancipador (Arroyo, 2012). Estudos mais recentes apontam que os agricultores familiares constroem estratégias próprias de resistência, combinando saberes locais e práticas adaptadas às transformações do mundo rural, fortalecendo vínculos culturais e ampliando possibilidades de permanência no campo com dignidade (Carvalho, 2021).

Contudo, observamos a apropriação discursiva de conceitos como — sustentabilidade — por setores vinculados ao agronegócio, que utilizam expressões como — agricultura regenerativa — ou — tecnologias limpas para legitimar práticas que mantêm a lógica da monocultura, do uso intensivo de agrotóxicos e da concentração fundiária. Essa retórica ambiental, esvaziada de compromisso social e político, contribui para invisibilizar os saberes camponeses e deslegitimar propostas como a agroecologia, que emergem da terra e das lutas por territórios vivos e democráticos (Dobrovolski; Cruz, 2024).

Diante desse cenário, o fortalecimento da agroecologia exige investimentos em educação contextualizada, políticas públicas inclusivas e valorização dos saberes camponeses. A transição agroecológica configura-se, sobretudo, como um processo educativo, construído no diálogo entre conhecimentos populares e fundamentos científicos (Caporal; Costabeber, 2019). A escola do campo assume papel estratégico ao reconhecer os agricultores como protagonistas da produção do conhecimento, promovendo pertencimento cultural, autonomia e consciência crítica.

Dessa forma, reaproximar estudantes da Educação de Jovens e Adultos de práticas ancestrais, como quintais produtivos, cultivos tradicionais e festas comunitárias, constitui uma ação concreta de justiça curricular. A agroecologia se apresenta, assim, como um paradigma transformador das lógicas hegemônicas de produção de alimentos, integrando ciência e prática social. Ao relacionar o cultivo do chuchu, os saberes sobre os insetos e os princípios agroecológicos, estabelece-se uma articulação efetiva entre conhecimento científico e experiência concreta, contribuindo para práticas sustentáveis e para uma educação comprometida com a justiça social. Como destaca Altieri (2012):

Como ciência, baseia-se na aplicação da ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis. Isso conduz à diversificação agrícola projetada intencionalmente para promover interações biológicas e sinergias benéficas entre os componentes do agroecossistema, de modo a permitir a regeneração da fertilidade do solo e a manutenção da produtividade e da proteção das culturas (p. 15).

Enquanto prática social, a agroecologia nasce dos saberes e das lutas dos povos do campo, das florestas e das águas, sendo construída coletivamente nas experiências territoriais de resistência, autonomia e cuidado com a vida (Caporal; Costabeber, 2019; Dias *et al.*, 2021). Ela expressa um projeto civilizatório enraizado na justiça social, na biodiversidade e na valorização da cultura camponesa, apontando caminhos para um modelo de sociedade mais equitativo, sustentável e solidário.

Portanto, compreendemos que, ao integrar fundamentos científicos com práticas territoriais, a agroecologia valoriza os saberes camponeses e fortalece a autonomia dos sujeitos do campo. No âmbito da Educação do Campo, esse enfoque reafirma território, trabalho agrícola e modos de vida como fundamentos legítimos para a construção do conhecimento escolar. Nesse contexto, a compreensão dos agroecossistemas exige considerar as múltiplas interações entre solo, plantas, seres humanos e outros organismos vivos, entre os quais se destacam os insetos, cuja presença influencia diretamente os processos produtivos, ecológicos e culturais no campo.

3.2 Entomologia na Práxis Camponesa

Na perspectiva da Educação do Campo, a práxis camponesa compreende a articulação entre ação e reflexão crítica sobre as condições de existência, o trabalho e a defesa do território. Trata-se de uma prática que não se limita ao fazer técnico, mas envolve consciência, memória coletiva e compromisso ético com a transformação social. Como afirma Freire (1996), a práxis ocorre quando os sujeitos, ao refletirem sobre sua realidade, tornam-se capazes de transformá-la. Nesse sentido, Caldart (2004; 2012) destaca que a práxis camponesa se constrói nas relações comunitárias, nos vínculos com a terra e nas lutas históricas que afirmam a vida no campo.

Nesse horizonte, a entomologia — ciência que estuda os insetos em suas dimensões de diversidade, biologia, ecologia e taxonomia — torna-se fundamental para compreender o

papel desses organismos nos ecossistemas e nas práticas agrícolas (Rafael *et al.*, 2024). Reconhecer a diversidade e os papéis ecológicos dos insetos é essencial para promover práticas agrícolas sustentáveis e estimular o pensamento crítico frente ao modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos. Para além da classificação dos insetos como — pragas, a entomologia permite compreendê-los como parte integrante do equilíbrio ecológico, reconhecendo-os como polinizadores, decompositores e agentes de controle biológico. Muitos insetos, comumente vistos apenas como ameaça, são, na verdade, indicadores da saúde do agroecossistema.

Ao compreender os insetos em sua relação com o solo, as plantas e outros organismos, ampliam-se as possibilidades de manejo ecológico e fortalecem-se práticas agrícolas baseadas na observação, no diálogo e na interação harmônica com a natureza. Nesse processo, os saberes empíricos dos agricultores se entrelaçam ao conhecimento científico, constituindo uma aprendizagem que valoriza a experiência, o território e a memória camponesa, em consonância com a educação como prática da liberdade (Freire, 2019).

Incorporar a entomologia à prática pedagógica das escolas do campo implica reconhecer o campo como espaço de produção de ciência e cultura. Nas comunidades rurais de Jaguaquara (Bahia), quintais, hortas, feiras e mutirões são lugares de observação e experimentação, onde se sabem e se compartilham informações sobre ciclos de insetos, épocas de maior incidência, inimigos naturais e modos de manejo ecológico. Valorizar esses espaços rompe com a lógica da exclusão epistemológica e fortalece o pertencimento ao território.

Quando apropriada pela práxis camponesa, a entomologia torna-se ferramenta de resistência ao modelo agrícola hegemônico, que reduz a natureza a recurso explorável e desconsidera os saberes tradicionais. Ao reconhecer os insetos como indicadores dos agroecossistemas, os estudantes agricultores tornam-se pesquisadores de seus próprios territórios, capazes de tomar decisões fundamentadas na observação crítica. A ciência, assim, se coloca a serviço da vida, e não do capital.

Essa formação exige cuidado com a linguagem, valorizando os modos populares de nomear os insetos — como — bicho mineiro, — pioi branco e —formiga xixinã. Reconhecer essas nomeações significa validar a cultura camponesa e as formas de transmissão oral do conhecimento, fortalecendo a autoestima dos estudantes e o diálogo entre gerações (Santomé, 2013).

Somando-se a essa cosmopercepção, entendemos que os insetos são os animais mais numerosos do planeta, amplamente distribuídos e dotados de grande capacidade adaptativa,

graças à sua morfologia característica (Rafael *et al.*, 2024). No Brasil, estima-se a existência de cerca de 91 mil espécies descritas, representando aproximadamente 73% das espécies animais conhecidas, o que evidencia a imensa biodiversidade e complexidade ecológica do território.

Nesse processo, os saberes orgânicos (Gramsci, 2014) assumem centralidade, pois o conhecimento só se torna efetivamente libertador quando nasce das experiências concretas dos sujeitos e retorna a elas transformado. A agroecologia e a entomologia, portanto, não são apenas conteúdos curriculares, mas modos de interpretar o mundo, cuidar da vida e fortalecer vínculos entre humanidade e natureza.

Como destaca Freire (1996), educar é ato político, ético e estético. No contexto da Educação do Campo, assume também a dimensão do esperar, pois possibilita que os estudantes nomeiem o mundo, ressignifiquem o manejo da terra e se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento. O trabalho com agroecologia e entomologia torna-se, assim, prática de resistência à educação bancária, à invisibilização dos saberes camponeses e à homogeneização curricular (Caldart, 2011; Molina, 2014).

Reafirmamos que o saber se torna orgânico quando germina no chão da vida concreta. Cabe à educação semear possibilidades, cultivar vínculos e fortalecer a consciência crítica, promovendo pertencimento e autonomia. Mediado por uma pedagogia dialógica, o conhecimento científico torna-se aliado da vida, da memória e da resistência camponesa, contribuindo para práticas socialmente justas e sustentáveis. A partir dessa perspectiva, apresentamos a seguir o território da pesquisa, os sujeitos envolvidos, o percurso metodológico e os instrumentos utilizados, evidenciando como a realidade local orientou as escolhas e garantiu articulação entre estudo, práticas agroecológicas e experiências concretas dos sujeitos.

CAPÍTULO 4 – TERRITÓRIO, COLABORADORES E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o território, a escola e os colaboradores envolvidos na pesquisa, situando o contexto campesino em que se insere a comunidade investigada. Destacamos ainda as vozes inspiradoras da comunidade, como Evoide, Pedro do Chuchu e Zé Curió, cujas histórias expressam o legado e a força do fazer camponês.

Também caracterizamos o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas trajetórias de vida e vínculos com o trabalho agrícola, ressaltando o papel da escola como território educativo e de diálogo entre saberes do campo e conhecimentos científicos. Por fim, explicitamos os fundamentos teóricos e metodológicos, os caminhos e instrumentos utilizados, bem como o processo de análise dos dados, de modo a oferecer uma compreensão integrada sobre como território, sujeitos e práticas educativas se entrelaçam no cenário da Educação do Campo.

4.1 O território, a cidade, a cultura do chuchu e os colaboradores da pesquisa

O município de Jaguaquara, Bahia encravado no coração do Vale do Jiquiriçá, pulsa como veia aberta de vida e memória. Conhecida como a —*Cidade Coração do Vale*, não apenas por sua posição geográfica central, mas por sua importância econômica, política e cultural para os municípios vizinhos, o município abriga um povo que vive com os pés fincados na terra e o olhar voltado para o horizonte da esperança. Com uma população de 45.954 habitantes (IBGE, 2022), é uma cidade centenária, moldada pela força da resistência, pelo acolhimento generoso e pelo trabalho coletivo que atravessa gerações.

O nome —Jaguaquara, oriundo do tupi, significa — toca da onça (jaguar = onça; quara = toca), evocando a presença ancestral da mata, do bicho e da força dos que nela habitavam. Fundada no fim do século XIX e emancipada em 18 de maio de 1921, quando se separou do município de Areia (atualmente Ubaíra), a cidade floresceu como centro de articulação regional, sustentada por suas raízes rurais, sua identidade cultural vibrante e sua gente profundamente ligada ao campo. Na Imagem 1 a seguir é possível observar o monumento na entrada da cidade de Jaguaquara, Bahia, o qual é composto por uma escultura de uma onça e ao lado a sua toca, fazendo menção ao significado do nome do município.

Imagem 1 – Monumento na entrada da cidade de Jaguaquara, Bahia



Autor: Edinaldo da Silva Santos (2025)

A economia jaguaquarense é constituída pela agricultura, tendo o cultivo do chuchu, da banana, da manga, do café e de hortaliças, destacando-se como a principal expressão dessa relação com o solo fértil, juntamente com a pecuária leiteira, que, embora em menor escala, integra o cenário agrícola. Deste modo, a agricultura familiar é o eixo que sustenta esse sistema, responsável por abastecer feiras, mercados e a Central Estadual de Abastecimento (CEASA) local com alimentos que carregam histórias de trabalho e resistência.

Historicamente, a partir da década de 1950, famílias italianas e japonesas se instalaram na Colônia Agrícola de Jaguaquara, introduzindo novas sementes, técnicas e saberes que se integraram às tradições existentes, ampliando o repertório produtivo e fortalecendo a diversidade cultural do campo (Félix, 2013).

Entre os cultivos, o chuchu (*Sechium edule*) foi o que melhor se adaptou às condições locais de clima e solo. Pertencente à família das cucurbitáceas — a mesma da abóbora, do pepino e da melancia —, é uma planta trepadeira de polpa macia e alto valor nutricional, amplamente cultivada e adaptada a diferentes regiões. De origem mesoamericana, chegou ao Brasil no período colonial, integrando-se à dieta e às práticas agrícolas locais (Silva *et al.*, 2021).

Em Jaguaquara, o chuchu consolidou-se como patrimônio cultural e símbolo da identidade camponesa, conferindo ao município o título de — Capital Baiana do Chuchu

(Frahm, 2023; Ibahia, 2023). O cultivo foi inicialmente estruturado por grandes produtores, como as famílias Martinelli, D'Omizio, Tamborielli, Tomazio e Granchelli, responsáveis pela organização das primeiras lavouras sistematizadas. Com o tempo, pequenos e médios agricultores assumiram o protagonismo, reinventando práticas e sustentando o ciclo produtivo com saberes enraizados na experiência. A Imagem 2 apresenta a planta do chuchu cultivada na região da Piabanha.

Imagem 2 – Lavoura de chuchu na região da Piabanha



Autora: Ana Valéria Pereira (2025)

Na região da Piabanha, onde esta pesquisa floresceu, o cultivo do chuchu (*Sechium edule*) é mais que ofício: é herança. Entre serras e nascentes, famílias transformam o plantio em gesto de continuidade, no qual cada muda carrega o cuidado dos que vieram antes. Nessa paisagem, nomes como Evoide, Zé Curió e Pedro do Chuchu ecoam como sementes de memória e valores de cooperação, solidariedade e cuidado, reafirmando que a agricultura é também um gesto social e pedagógico, em que cada geração aprende com a anterior (Evaristo, 2020).

As condições naturais — clima ameno, solo fértil, água de qualidade e a proximidade da BR-116 — favorecem a lavoura, fortalecida ainda pela Cooperativa dos Produtores Rurais de Jaguaquara (COOPJAGUAR) e pela União das Cooperativas da Agricultura Familiar de Jaguaquara (UCAJA), que promovem práticas sustentáveis e cooperativas. O chuchu jaguaquarense alcança produtividade média de 22 kg por planta e boa valorização comercial,

embora permaneça vulnerável a oscilações econômicas, à escassez de assistência técnica e aos impactos das mudanças climáticas, com preços variando entre R\$ 10,00 e R\$ 100,00 por caixa (Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente de Jaguaquara, 2025).

Apesar da grande produção deste alimento, persistem desafios como o envelhecimento da mão de obra, práticas agrícolas de baixa incorporação tecnológica e o comprometimento da floração, o que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar.

Ainda assim, o chuchu mantém seu valor simbólico: é memória cultivada e saber ritualizado, compondo um — currículo vivo, no sentido de um conhecimento enraizado no território e nas práticas da comunidade, em diálogo com a perspectiva de Caldart (2004) sobre a educação vinculada à vida e ao trabalho no campo. A seguir, apresentamos essas trajetórias que fundamentam a prática agrícola e educativa na região.

A turma investigada é composta por quatorze estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Tempo Formativo I, correspondente às séries do 1º ao 5º ano, sendo quatro homens e dez mulheres, com idades entre quarenta e sessenta e três anos, todos residentes e trabalhadores do campo. A frequência às aulas é, em geral, regular, embora sujeita a variações devido às demandas do trabalho agrícola. Alguns estudantes utilizam o período noturno para concluir atividades no campo, e o clima chuvoso, predominante entre os meses de junho e agosto, dificulta o acesso à escola em razão das condições das estradas.

Nessa conjuntura, a comunidade produz uma grande diversidade de alimentos, como abacate, laranja, manga, caqui, tomate, jiló, maxixe, repolho, feijão, vagem, andu, aipim, quiabo, limão, milho, amendoim e mandioca, além de farinha e beiju produzidos em uma casa de farinha comunitária. Entre essas culturas, o chuchu (*Sechium edule*) se destaca como o principal produto, sustentando grande parte da economia local. A Imagem 3 a seguir apresenta os estudantes durante a primeira aula de problematização inicial realizada nesta pesquisa.

Imagem 3 – Turma de Jovens e Adultos (EJA), participantes da pesquisa



Autor: João Batista Santos Souza (2025)

Na ocasião, os estudantes realizaram a leitura da reportagem “*Município de Jaguaquara segue se destacando como maior produtor de chuchu da Bahia; preço do legume tem queda*” (Blog Marcos Frahm). A atividade marcou o início das discussões sobre o cultivo do chuchu e correspondeu à etapa da *Problematização Inicial* dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), pois partiu da realidade concreta dos estudantes agricultores para instigar o diálogo e a reflexão.

E assim, os caminhos práticos e metodológicos deste estudo foram se estruturando, concomitante às narrativas — saberes transdisciplinares — na turma colaboradora, tecido por vozes da comunidade da Piabanha, onde nomes como Evoide, Zé Curió e Pedro do Chuchu ecoam como sementes de memória. Foram eles que, ao longo da história, cultivaram o chuchu (*Sechium edule*), fundamento da economia e da vida camponesa da região. Esses exemplos de sabedoria e resistência despertaram nos estudantes o desejo de retomar o plantio, reconhecendo nos gestos herdados dos mais velhos o cuidado com a terra e a circularidade dos saberes transmitidos de geração em geração, reafirmando a importância da mediação intergeracional na construção do conhecimento (Evaristo, 2020).

4.2 Vozes inspiradoras da comunidade: memórias de Evoide, Pedro do Chuchu e Zé Curió

Entre essas vozes, destacamos inicialmente a de José Evoide Domingos dos Santos (*in memoriam*). Agricultor incansável plantou de tudo um pouco: inhame, banana, mandioca, milho, jiló, feijão, fumo de corda e, sobretudo, o chuchu, que se tornou marca registrada de sua trajetória e referência central na vida econômica e cultural da família e da comunidade. Começou como agregado, trabalhando nas terras alheias para sustentar a família, até que, com esforço e fé, conquistou seu próprio pedaço de chão, onde firmou suas raízes como agricultor respeitado da Piabanha.

Evoide não se destacou apenas pelo que cultivava, mas pelo que semeava em sua comunidade. Era conselheiro, homem de palavra firme e coração generoso, a quem muitos recorriam em busca de orientação. Seus ensinamentos circulavam como seiva entre os ramos, reforçando valores de cooperação, respeito e solidariedade. No cuidado com a roça, recorria ao que tinha à mão, utilizando saberes tradicionais e produtos menos tóxicos, como o Ditane, e técnicas como a água da mandioca para afastar pragas, refletindo princípios agroecológicos e o uso consciente dos recursos naturais (Dias *et al.*, 2021). Na lida diária, levantava-se cedo e chamava a família para o trabalho, pois acreditava que aprender com a terra era também aprender a viver em coletividade.

Na década de 1970, a família carregava mercadorias pelas trilhas de mata fechada até Jaguaquara, em viagens noturnas sobre os lombos dos animais. Esse esforço compartilhado revelava a resiliência de quem transforma dificuldades em aprendizado e celebrava a ancestralidade que sustenta a agricultura camponesa, evidenciando a integração entre saberes tradicionais, práticas agroecológicas e modos de vida comunitários (Arroyo, 2011).

A herança deixada por Evoide não está apenas nos frutos colhidos, mas no jeito de ser que continua vivo em sua família e na comunidade. Seu filho, Antônio Almeida Santos, recorda em entrevista concedida à autora¹, em 9 de outubro de 2025, em Jaguaquara, Bahia:

A herança que eu carrego de meu pai é que ele gostava de tratar todo mundo bem, andava alegre com todo mundo, tratava todo mundo bem, gostava de

¹ No decorrer do processo empírico tal entrevista se fundamentou como o elemento chave para a compreensão dos fatos ora narrados pela autora e pelos outros colaboradores entrevistados.

respeitar, gostava de ser respeitado. É isso que eu gosto também (Antônio Almeida Santos).

Essa lembrança ressoa entre os estudantes da EJA, agricultores que guardam na memória as referências de quem os inspirou no cultivo do chuchu (*Sechium edule*). Dona Caqui, 63 anos, recorda com emoção: — *E quem serviu de inspiração foi seu Evoide.*”

Portanto, Evoide permanece como voz inspiradora que fortalece memórias, renova práticas e motiva novas gerações de agricultores a reconhecer no plantio não apenas o sustento, mas a continuidade de uma história de resistência, cuidado e pertencimento. Sua vida evidencia que a agricultura vai além do cultivo: é ação política, educação do campo e preservação da memória coletiva.

Comprendemos, assim como Conceição Evaristo (2020), que a escrevivência permite que experiências vividas sejam transformadas em narrativas de aprendizagem e resistência; nesse sentido, Evoide simboliza a conexão entre saberes, práticas e afetos, mostrando que plantar é também semear valores, esperança e dignidade na comunidade.

De forma complementar, e reafirmando o papel da agricultura como espaço de transmissão de valores, saberes e educação, apresentamos a trajetória de José Carlos dos Santos, conhecido carinhosamente como Zé Curió. Nascido em 17 de dezembro de 1949 e falecido em 18 de outubro de 2020, recebeu esse apelido que o acompanhou por toda a vida em razão de sua paixão por criar pássaros, especialmente o Curió, símbolo de liberdade e canto. Mais do que um nome, Zé Curió tornou-se referência de trabalho, dedicação e inspiração para os agricultores e agricultoras da região.

Desde jovem, dedicou-se à agricultura, iniciando com cultivos de inhame, mandioca e banana. Com o tempo, passou a plantar pequenas roças de verduras, mas foi no chuchu (*Sechium edule*) que consolidou sua identidade como agricultor. Criou a família sustentando-se majoritariamente da agricultura, complementando a renda com fretes ocasionais. Na lida diária, mantinha práticas herdadas, utilizando adubos caseiros, como o esterco de galinha, que refletiam tanto o cuidado com a terra quanto a sabedoria transmitida por gerações.

Sua irmã, Damiana de Sena Santos, em entrevista concedida à autora em 9 de outubro de 2025, em Jaguaquara, Bahia, relembra que Zé Curió era reconhecido pelo esforço incansável e pelo desejo profundo de abrir caminhos para os filhos, oferecendo-lhes aquilo que ele próprio não tivera: a oportunidade de estudar. Trabalhou sem descanso, enfrentando sol, chuva e longas jornadas, para que a educação pudesse ser um instrumento de transformação. Ela recorda:

O que eu acho que é importante, que eu carrego do meu irmão, é que ele era aquela pessoa muito inspiradora e trabalhava cansadamente para dar o estudo aos filhos, queria ver os filhos bem. Ele trabalhava muito para dar estudo, e graças a Deus conseguiu. Ele me inspirou muito, nisso eu segui o exemplo dele, que hoje também não tenho leitura, mas fiz de tudo para vir para a cidade e dar estudo aos meus filhos. Eu me inspirei muito no meu irmão, sobre isso, muito mesmo (Damiana de Sena Santos).

A presença de Zé Curió na história local também se revela nas falas das agricultoras e colaboradoras desta pesquisa, quando mencionam quem lhes despertou o interesse e a inspiração para o cultivo do chuchu (*Sechium edule*):

Dona Abacate, 47 anos: “Zé Curió foi que sirviu de inspiração, a primeira pessoa foi ele, nessa região.”

Dona Andu, 58 anos: “Quem trouxe pra região foi o meu primo Zé Curió. Se tem mais gente, eu não lembro dos outros, mas o que eu sei é de meu primo, José Curió.”

Portanto, a trajetória de Zé Curió revela que a agricultura não é apenas prática produtiva, mas também um espaço de transmissão de valores, ancestralidade e horizonte de futuro. Ao inspirar os estudantes da Piabanha a semear, plantar e preservar os saberes da terra, sua história transforma-se em mediadora do aprendizado, perpetuando a memória viva do trabalho coletivo e da educação como força transformadora. Nesse sentido, os relatos e saberes transmitidos oralmente pelos membros da comunidade tornam-se parte da práxis educativa, evidenciando que conhecer e agir sobre a realidade são inseparáveis na construção do saber e da resistência (Freire, 1996; Caldart, 2002; Santomé, 2008).

Para consolidar o legado das vozes inspiradoras da Piabanha, enfatizamos a trajetória de Pedro Alves Pereira (*in memoriam*), mais conhecido como Pedro do Chuchu. Reconhecido por incentivar o plantio do chuchu (*Sechium edule*), tornou-se referência não apenas pelo que cultivava, mas pelo modo como compartilhava seus saberes, seu cuidado com a terra e sua dedicação à família. Viveu e trabalhou durante toda a sua vida na região, criando sua família, e seu legado permanece vivo entre aqueles que continuam a plantar, colher e aprender com a terra.

No convívio comunitário, Pedro do Chuchu simboliza a força do trabalho coletivo e a transmissão de saberes de geração em geração. Seus gestos e experiência inspiraram vizinhos e familiares a seguir o mesmo caminho, preservando técnicas tradicionais e a dedicação ao cultivo da terra. Seu filho, Adriano Alves Pereira, em entrevista concedida à autora, em 10 de outubro de 2025, em Jaguaquara, Bahia, recorda com emoção:

O aprendizado que ele me ensinou foi tão importante que até hoje continuo criando minha família lá, cuidando da terra e preservando aquilo que ele me deixou de bom (Adriano Alves Pereira).

Assim, Adriano evidencia como o legado do pai moldou sua relação com a terra, à agricultura e à própria vida em comunidade. Nessa perspectiva, a reflexão de Conceição Evaristo (2020) reforça a importância de valorizar a memória, a experiência cotidiana e os saberes compartilhados, mostrando como essas vivências formam e sustentam a identidade da comunidade e o vínculo com a terra. Entre os estudantes da turma colaboradora, a referência àqueles que inspiraram o plantio do chuchu na região permanece viva. Seu Chuchu, 58 anos, expressa essa admiração em suas palavras:

No meu ponto de vista, quem trouxe foi Pedro, vizinho lá do Baixão, Pedro de Vardivino, o povo chama Pedro do Chuchu, pai de André. Aí nós foi aprendeno, né? Nós foi prantano quatro pé, cinco pé. Então, quem serviu de inspiração foi Pedro do Chuchu, no meu arcanço de vista foi ele (Seu Chuchu).

Da mesma forma, Seu Tomate, 58 anos, reforça:

Primeiramente, o Pai de Santo, que é o finado, Evode, morreu. Vei uma aspiração assim, pra Santo do pai dele e Pedro Pereira pra o povo dele e de um vai passando para o outro. Na região lá, primeiramente, que nem Esmerardo falou, Pedro do Chuchu, é o finado Pedro, né? E foi, era o primeiro da região que trouxe a rotina do chuchu (Seu Tomate).

Essas narrativas mostram que Pedro do Chuchu não apenas introduziu o cultivo do chuchu na Piabanha, mas consolidou uma tradição de aprendizado prático, cuidado com a terra e transmissão de saberes que se estende entre vizinhos e familiares. Seu exemplo inspirou a comunidade a cultivar de acordo com suas próprias práticas, fortalecendo vínculos e experiências compartilhadas.

Ao valorizar a experiência cotidiana e a vida comunitária, compreende-se que a prática agrícola se torna um espaço de educação permanente. Como ensina Freire (1996), educar é um ato de liberdade que reconhece os saberes de cada sujeito e promove reflexão crítica, participação e transformação social. Assim, o trabalho e a vida desses agricultores inspiram novas gerações a perceber o cultivo não apenas como sustento material, mas como construção de conhecimento, vínculo comunitário e resistência cultural.

Plantar, portanto, vai além da colheita: é cuidado, memória e resistência. Ao recuperar os legados de Evoide, Zé Curió e Pedro do Chuchu, esta pesquisa se inscreve no diálogo entre

experiência, cultura e Educação do Campo, abrindo caminho para compreender como os estudantes agricultores ressignificam esses saberes e como a escola se torna espaço de mediação e construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996; Caldart, 2002; Santomé, 2008; Evaristo, 2020).

As histórias e experiências de Evoide, Zé Curió e Pedro do Chuchu evidenciam que o cultivo do chuchu na Piabanha vai além da produção agrícola: é também transmissão de saberes, memória coletiva e formação de valores. Esses legados não permanecem isolados; eles se entrelaçam com os processos educativos, especialmente quando a escola reconhece e valoriza o conhecimento dos agricultores. Assim, a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) torna-se um espaço privilegiado para transformar a experiência comunitária em aprendizagem crítica, promovendo a articulação entre saberes populares e científicos.

Dessa forma, ao avançarmos para a análise da escola enquanto território educativo, compreende-se que o cultivo do chuchu não é apenas objeto de estudo, mas também ponte entre a vida na comunidade e a aprendizagem formal, fortalecendo a identidade camponesa e estimulando o protagonismo dos estudantes.

4.3 A escola como território educativo

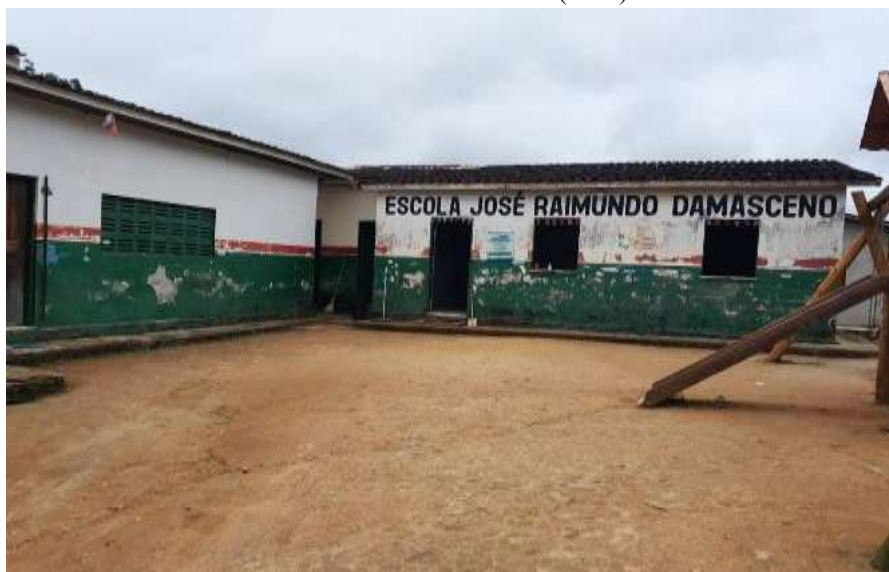
Nas escolas do campo e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o chuchu (*Sechium edule*) deve ser mais que conteúdo — deve ser ponte entre o saber científico e o saber da terra, nutrindo consciência crítica e identidade camponesa (Arroyo, 2012).

A Escola José Raimundo Damasceno, principal espaço da prática pedagógica investigada, articula o saber acadêmico aos saberes do campo, atendendo estudantes agricultores, familiares cujas trajetórias estão vinculadas à rotina agrícola e à experiência no cultivo do chuchu.

Mais que um espaço formal, essa escola configura-se como território de encontros e partilha de saberes, fortalecendo a identidade camponesa e afirmando a vida rural (Arroyo, 2012; Caldart, 2004). A Imagem 4 apresenta a fachada da escola, registrando, com olhar histórico e afetivo, os significados que esse espaço abriga.

Imagem 4 – Fachada da Escola José Raimundo Damasceno

Autora: Ana Valéria Pereira (2025)



Nesse território educativo, o ensino precisa acontecer de forma dialógica e participativa, promovendo a reflexão crítica sobre os processos ecológicos do cultivo, o papel dos insetos no ecossistema do chuchu e a sustentabilidade das práticas agrícolas. Assim, a escola não apenas transmite conhecimento, mas também contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de intervir na realidade, dialogar com a ciência e valorizar os saberes locais, fortalecendo o protagonismo e a autonomia dos estudantes no contexto do campo.

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos sentidos, valores e saberes que emergem nos territórios da vida camponesa. Parte-se da premissa de que a realidade não é um dado fixo, mas uma construção social tecida por práticas coletivas, e que só pode ser interpretada mediante escuta atenta, diálogo verdadeiro e reflexão crítica (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2001).

A investigação se concretiza por meio da observação participante (Gil, 2008; Minayo, 2001), em que a pesquisadora se insere no cotidiano da turma, compartilhando experiências, afetos e aprendizagens. Os colaboradores são coautores do processo investigativo, refletindo sobre suas vivências, ressignificando saberes e conectando a sala de aula ao chão da roça. Essa dimensão interventiva se alinha à práxis freireana, entendida como o ato de refletir para agir e agir para transformar (Freire, 1987), ampliando o potencial emancipatório da pesquisa.

Sob o olhar etnográfico, a investigação mergulha nos modos de vida, gestos, redes de afeto e saberes cotidianos, construindo um conhecimento situado que articula teoria, ciência

e experiência prática (Geertz, 1989; André, 1995). Os fundamentos da Educação do Campo (Caldart, 2004; Arroyo, 2012) reforçam a legitimidade do território rural como espaço de produção de saberes e de afirmação de projetos de vida, enquanto os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), inspirados na pedagogia de Paulo Freire, orientam o diálogo entre ciência e vivência, razão e chão.

Neste contexto, a agroecologia surge como eixo integrador, conectando o conhecimento científico à vida no campo, promovendo práticas sustentáveis e a valorização da biodiversidade. A entomologia aplicada permite compreender os insetos como aliados vitais, desempenhando funções ecológicas essenciais, como polinização e controle biológico, integrando-se ao manejo do chuchu e às estratégias agroecológicas locais (Altieri, 2012; Caporal; Costabeber, 2002; Rafael et al., 2024; Pinto-Zevallos, Zarbin, 2013).

4.4 Caminhos, instrumentos e percurso da pesquisa

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob parecer nº 7.125.115, em 07 de outubro de 2024, com base nas Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. Os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B) e o Termo de Autorização para Uso de Imagem e Depoimentos (Apêndice C).

O estudo foi realizado na comunidade da Piabanha, zona rural de Jaguaquara, Bahia. A turma multisseriada da EJA foi selecionada por reunir estudantes com experiência prática na agricultura e conhecimento prévio sobre o cultivo do chuchu. A metodologia adotou os princípios da Educação do Campo e da pedagogia freiriana, estruturando-se nos Três Momentos Pedagógicos (3MP) — *Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento* (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

No início da pesquisa, a pesquisadora estabeleceu vínculo com os participantes (rapport) por meio do uso de cordéis autorais. O cordel *Memórias Ambientais* (Apêndice D) foi utilizado para sua própria apresentação à turma. Já o cordel *Um Pouco de Mim* (Apêndice E) foi enviado previamente aos estudantes, para que pudessem preenchê-lo com suas informações pessoais e, posteriormente, recitá-lo como forma de se apresentarem à pesquisadora. Essa etapa favoreceu a integração do grupo e a construção de confiança, aspectos essenciais para o desenvolvimento das atividades subsequentes (Turato, 2003).

Em seguida, foi realizada a etapa “*Entendendo o contexto*”, por meio da qual foi possível compreender o território, a rotina da turma e as práticas agrícolas locais. Observações iniciais, entrevistas semiestruturadas (Apêndice F) e registros no diário de campo permitiram mapear o conhecimento prévio dos estudantes, a estrutura da sala multisseriada e as condições de produção agrícola do chuchu em consonância às aprendizagens sobre a entomologia.

A etapa supracitada orientou a escolha dos recursos didáticos e das estratégias pedagógicas, subsidiando a elaboração de uma sequência didática (Apêndice G), entendida como um conjunto organizado de atividades educativas articuladas de forma lógica e progressiva (Zabala, 1998), planejada a partir da reflexão sobre a prática docente e das mediações pedagógicas que possibilitam a construção do conhecimento pelos estudantes (Pimenta; Lima, 2004; Libâneo, 2013).

Somando-se a este processo metodológico, recobro que este estudo, sobretudo, teve como base os relatos mnemônicos de pessoas que fizeram parte da educação do campo e da construção da sua identidade, de forma indireta e direta, ratificando a práxis como um instrumento transdisciplinar que evocou as memórias de Evoide, Zé Curió, Pedro do Chuchu e de outros colaboradores do passado e do presente como uma lente epistemológica que é intrínseca à construção deste pesquisa, diante dos Três Momentos Pedagógicos freireanos e da Educação do Campo que se consolidou e se estabelece enquanto elemento de identidade dos estudantes campesinos em diálogo com o estudo.

Para esta pesquisa, a sequência didática foi elaborada com base no referencial teórico-metodológico dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), explicitados anteriormente, o que permitiu estruturar atividades específicas para a turma da EJA participante, com o intuito de responder às questões que elucidam a problemática principal, a fim de tecer os caminhos metodológicos: quais saberes são construídos pelos estudantes agricultores no contexto da cultura do chuchu? De que maneira a temática dos insetos se manifesta nesse conjunto de saberes? E que reflexões podem emergir a partir da aplicação dos Três Momentos Pedagógicos sobre essa temática?

Além disso, a sequência objetivou atender aos propósitos gerais e específicos da investigação, possibilitando levantar os saberes dos estudantes sobre os insetos e a cultura do chuchu, identificar as articulações entre esses saberes e o conhecimento científico e construir uma proposta pedagógica que reconheça a experiência camponesa como fundamento para o ensino de Ciências Naturais, promovendo aprendizagens críticas, contextualizadas e emancipadoras. Por meio dessa organização, buscou-se conceituar os saberes sobre o cultivo do

chuchu e a presença dos insetos, integrando experiências práticas, reflexões críticas e mediação entre o conhecimento local e o científico.

A fim de fortalecer a identidade dos estudantes e aproximar os conteúdos do seu universo simbólico, foi realizada uma dinâmica inicial na qual cada participante escolheu o nome de um fruto, legume, verdura ou planta cultivada em suas roças. Esses nomes foram adotados como pseudônimos, preservando o anonimato e valorizando o vínculo com a identidade, o território e a cultura agrícola. O Quadro 5 apresenta os pseudônimos, as idades dos participantes, significados de cada escolha e importância de cada cultivo para a cultura local.

Quadro 5 - Pseudônimos dos estudantes, suas idades e significados em referência à cultura local.

Pseudônimo	Idade	Significado / Referência à cultura local	Importância Cultural
Dona Abacate	47	Fruto utilizado na alimentação e em receitas tradicionais	Presente em festas e celebrações locais.
Dona Andu	58	Legume usado em pratos regionais	Base de pratos típicos da região.
Dona Caqui	63	Fruto cultivado em pequena escala, mas apreciado localmente	Simboliza a diversidade da agricultura local.
Dona Feijão	52	Legume que constitui a base da alimentação camponesa	Essencial na dieta diária da comunidade.
Dona Jiló	54	Legume de cultivo tradicional, de sabor marcante	Usado em pratos típicos, com forte identidade cultural.
Dona Laranja	46	Fruto comum nas propriedades e símbolo de vitalidade	Representa a fertilidade da terra.
Dona Manga	54	Fruto abundante nas propriedades	Popular em festas e eventos comunitários.
Dona Mangalô	58	Leguminosa cultivada coletivamente na comunidade	Promove a união e o trabalho em grupo.
Dona Maxixe	46	Legume típico das roças da região	Usado em receitas tradicionais.
Dona Vagem	43	Legume presente nas hortas e feiras locais	Usado em receitas tradicionais.
Seu Chuchu	58	Fruto principal da agricultura da comunidade	Base da alimentação local e símbolo de resistência.
Seu Quiabo	40	Legume cultivado tradicionalmente nas roças da comunidade	Usado em pratos típicos e valorizado na culinária.
Seu Repolho	50	Verdura cultivada em pequena escala na região	Presente em feiras e mercados locais.
Seu Tomate	58	Fruto que representa o cultivo diversificado das hortas familiares	Importante para a segurança alimentar da comunidade.

Fonte: Acervo da Pesquisa (2025)

O quadro acima evidencia a relevância da dinâmica inicial, na qual os estudantes adotaram pseudônimos relacionados aos produtos cultivados na comunidade. A atividade permitiu o reconhecimento de suas práticas agrícolas, fortaleceu o vínculo com o território e a cultura local, incentivou o protagonismo e favoreceu a reflexão sobre a diversidade de produtos cultivados, contribuindo ainda para a análise e socialização dos dados da pesquisa.

A partir do reconhecimento e valorização dos saberes e vínculos locais, iniciamos o *Primeiro Momento Pedagógico – Problematização Inicial*, no qual os estudantes compartilharam suas experiências com a agricultura, o cultivo do chuchu e a presença de insetos nos quintais e lavouras. Para orientar essa etapa, utilizou-se uma reportagem sobre o chuchu, já mencionada, possibilitando problematizar a cultura agrícola, identificar saberes prévios e levantar questões centrais. Rodas de conversa, entrevistas, vídeos, falas e leituras compartilhadas foram mobilizados para ampliar a compreensão sobre as relações entre cultivo, ambiente e vida.

No *Segundo Momento Pedagógico – Organização do Conhecimento*, os saberes locais dos estudantes foram articulados aos conhecimentos científicos, favorecendo a mediação entre experiência prática e teoria. Nesse percurso, discutimos conceitos de agroecologia e entomologia, funções ecológicas, classificações biológicas, processos de polinização e interações entre os seres vivos. Foram utilizados slides, vídeos, imagens, nomes populares e científicos, além de uma caixa entomológica com exemplares que são encontrados na própria região, o que proporcionou aos estudantes a observação direta e o reconhecimento dos insetos em diálogo com os conteúdos discutidos. A Imagem 5 ilustra o momento, em que os estudantes examinam atentamente as espécies na caixa entomológica, evidenciando a articulação entre prática e conhecimento científico.

Imagem 5 – Estudantes observando a caixa entomológica



Autor: Cláudio Luiz dos Anjos Costa (2025)

A exploração da caixa entomológica e a observação dos insetos permitiram que os estudantes relacionassem conhecimentos científicos aos saberes locais, consolidando a articulação entre prática e teoria. O contato com os exemplares e a discussão sobre suas funções ecológicas e relações com as plantas reforçaram a compreensão sobre agroecologia e entomologia, preparando-os para sistematizar e compartilhar o aprendizado. Como etapa seguinte, realizou-se o Seminário sobre Insetos, momento culminante da organização do conhecimento, no qual os grupos apresentaram, por meio de cartazes, as aprendizagens construídas coletivamente sobre o papel ecológico dos insetos e sua relação com a agricultura familiar, como mostra a Imagem 6.

Imagem 6 – Estudantes apresentando o Seminário sobre Insetos



Autor: Cláudio Luiz dos Anjos Costa (2025)

A atividade demonstrada na imagem acima fortaleceu o diálogo entre ciência e experiência vivida, valorizando os saberes da roça e o protagonismo dos sujeitos da EJA.

Em seguida, desenvolveu-se o *Terceiro Momento Pedagógico – Aplicação do Conhecimento*, voltado à retomada, sistematização e aplicação dos saberes construídos ao longo da sequência. Nesse momento, os estudantes revisitaram os conhecimentos sobre os insetos e o cultivo do chuchu, relacionando ciência, prática agrícola e identidade camponesa. Foram retomados e reorganizados os cartazes — Insetos e Não Insetos — e realizada uma análise crítica da reportagem inicial, promovendo reflexões sobre as mudanças percebidas no contexto local. Essa etapa foi concluída com uma palestra conduzida por um engenheiro agrônomo convidado, que abordou a Cultura do Chuchu (*Sechium edule*) e apresentou práticas agroecológicas e alternativas ao uso de agrotóxicos. Tal vivência possibilitou consolidar a aprendizagem, integrar o saber científico ao saber camponês e fortalecer a consciência ecológica dos estudantes agricultores.

Durante todo o percurso, os registros foram realizados por meio de entrevistas, observações, diário de campo, fotos e materiais didáticos adaptados. A oralidade foi o principal recurso utilizado, respeitando os diferentes níveis de letramento presentes na turma. O planejamento considerou os horários da escola e da roça, permitindo o desenvolvimento das atividades sem comprometer a rotina dos participantes.

O Quadro 6 a seguir apresenta a síntese das etapas pedagógicas e dos procedimentos de coleta de dados que estruturaram o percurso metodológico da pesquisa. Nele estão sistematizados os encontros, datas, etapas, objetivos, ações realizadas, recursos e instrumentos de coleta de dados. Essa organização evidencia como cada momento foi planejado para articular os princípios da Educação do Campo, os Três Momentos Pedagógicos e os saberes dos estudantes agricultores da EJA, favorecendo o diálogo entre experiência, prática agrícola e conhecimento científico.

Quadro 6 – Síntese das Etapas Pedagógicas e Procedimentos de Coleta de Dados

Encontros / Datas	Etapas / Momentos Pedagógicos	Objetivos Principais	Ações Realizadas	Recursos / Instrumentos	Formas de Coleta de Dados	Carga Horária
I 3/03/25	Rapport inicial e TCLE	Apresentar a pesquisa e estabelecer vínculo com os estudantes.	Apresentação da pesquisadora e dos estudantes; diálogo inicial.	Projektor, slides. Cordéis: Memórias Ambientais e Um Pouco de Mim, TCLE.	Respostas nos cordéis; assinatura do TCLE; registros da pesquisadora.	2h
II e III 19/03 e 01/04/25	Entendendo o Contexto	Fortalecer a identidade camponesa e aproximar conteúdo do universo simbólico.	Dinâmica dos nomes simbólicos (frutos e plantas); rodas de conversa.	Roteiro de entrevista, diário de campo.	Registros no diário de campo, gravações e observações participantes.	4h
IV e V 02/04 e 08/04/25	1º MP – Problematização Inicial	Levantar saberes prévios e discutir agricultura e insetos.	Exibição de reportagem e roda de conversa sobre o cultivo do chuchu e a presença de insetos.	Projektor, reportagem impressa, diário de campo.	Fotografias, gravações, observações e anotações no diário de campo.	4h

VI a XII 22/04 a 10/06/25	2º MP – Organização do Conhecimento	Articular saberes locais e científicos sobre insetos e agroecologia.	Discussões sobre seres vivos e funções ecológicas; análise de imagens e exemplares da roça; seminários dos estudantes;	Projeto, slides, vídeos, caixa entomológica, textos impressos, diário de campo.	Fotografias, registros das atividades e observações participantes.	12h
XIII 22/07/25	3º MP – Aplicação do Conhecimento	Retomar e aplicar os conhecimentos sobre insetos e cultivo do chuchu, relacionando ciência, prática agrícola e identidade camponesa.	Revisão e reorganização do cartaz —Insetos e Não Insetos!; Retomada crítica da reportagem inicial e debate sobre mudanças no contexto local.	Projeto, slides, computador, diário de campo.	Registros fotográficos e anotações de observação.	2h
XIV 19/08/25	3º MP – Aplicação do Conhecimento	Sistematizar e socializar saberes sobre práticas agrícolas sustentáveis.	Palestra com agrônomo sobre ‘A Cultura do Chuchu’.	Projeto, slides, computador	Registros fotográficos e anotações de observação.	1h
XIV 19/08/25	Encerramento	Valorizar aprendizagens e celebrar o percurso educativo	Exibição de retrospectiva em vídeo; leitura de mensagens; entrega de lembranças e lanche coletivo	Projeto, vídeos, músicas, mensagens, lembranças, lanche, diário de campo.	Diário de campo e registros fotográficos	1h
Carga Horária Total						26h

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Conforme o quadro apresentado, a sistematização metodológica demonstra que o percurso investigativo foi construído de forma gradual, participativa e sensível ao contexto sociocultural dos estudantes. A diversidade de instrumentos utilizados possibilitou captar a riqueza dos saberes locais e sua articulação com os conhecimentos científicos, garantindo consistência e profundidade aos registros. Esse movimento reforçou a valorização da cultura

camponesa e a construção de um ambiente democrático de ensino-aprendizagem.

A tessitura de experiências e registros consolidou a pesquisa como um espaço de diálogo, reflexão e aprendizagem coletiva. Nesse processo, a participação ativa dos estudantes agricultores assumiu papel central, revelando sentidos e significados fundamentais para compreender as relações entre homem, natureza e práticas agroecológicas. Essas bases construídas ao longo do percurso investigativo sustentam a etapa seguinte, dedicada à análise dos dados produzidos.

4.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Narrativas, conforme Moraes (2018), compreendida como um processo construído ao longo do percurso investigativo, marcado pelas incertezas, pelo contexto vivido, pelas relações pessoais e sociais e pela temporalidade das experiências narradas. Nessa perspectiva, a análise não se configura como uma etapa isolada, mas como um movimento contínuo de interpretação que se entrelaça à própria produção dos dados.

O processo analítico desenvolveu-se de forma articulada ao campo, envolvendo a escuta sensível das narrativas, a leitura atenta dos registros do diário de campo, das entrevistas, das observações e das produções dos estudantes. Essa imersão possibilitou a identificação de sentidos recorrentes, experiências compartilhadas e significados atribuídos às práticas agrícolas, aos insetos e aos processos educativos vivenciados na EJA do campo.

Diferentemente de procedimentos classificatórios rígidos, a Análise de Narrativas privilegiou a compreensão das experiências em sua integralidade, permitindo que os eixos interpretativos emergissem das próprias histórias contadas e vividas pelos estudantes agricultores. As narrativas revelaram o entrelaçamento entre saberes camponeses, práticas agroecológicas, identidade territorial e ensino de Ciências, especialmente no contexto do cultivo do chuchu.

A análise de narrativa mostrou-se adequada por possibilitar a integração de múltiplas fontes e linguagens — falas, observações, registros escritos e experiências compartilhadas — articulando dados verbais e contextuais de forma interpretativa. Esse movimento permitiu compreender como os estudantes mobilizam conhecimentos empíricos sobre os insetos, reconhecendo-os tanto como pragas quanto como agentes do equilíbrio ecológico, mesmo que

tais saberes não se apresentem de maneira sistematizada.

Assim, a análise constituiu-se como eixo estruturante da pesquisa, interpretando os sentidos atribuídos às experiências agrícolas e educativas e evidenciando os saberes camponeses como objetos centrais de estudo. Nesse contexto, a EJA do campo surge como espaço privilegiado de diálogo e apropriação do conhecimento, onde narrativas, práticas e memórias da comunidade fortalecem vínculos com a terra, a cultura e a vida no campo. A seguir, adentramos ao capítulo 5, que apresenta a colheita simbólica e concreta desses saberes: escutar, sentir e aprender com o cultivo do chuchu e a convivência com os insetos.

CAPÍTULO 5 - A COLHEITA: ESCUTAR, SENTIR E APRENDER COM OS SABERES DO CAMPO

A etapa de análise, apresentada neste capítulo, tem como propósito interpretar os sentidos e significados construídos nas narrativas dos estudantes agricultores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulando suas experiências, memórias e saberes aos propósitos teóricos e metodológicos da pesquisa. O percurso analítico parte das questões que orientaram o estudo — compreender os saberes construídos no contexto da cultura do chuchu, as formas pelas quais a temática dos insetos se manifesta nesses saberes e o modo como os Três Momentos Pedagógicos potencializam tais reflexões no processo educativo.

Essas indagações dialogam com o objetivo de compreender as reflexões dos estudantes agricultores da EJA a partir da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos — Problematização Inicial, Organização e Aplicação do Conhecimento — tomando como referência o tema dos insetos e da cultura do chuchu (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), ancorando-se na Agroecologia enquanto instrumento prático da entomologia. Articulam-se, ainda, aos objetivos específicos de levantar os saberes dos estudantes sobre os insetos e a cultura do chuchu e identificar de que forma esses saberes se relacionam com o conhecimento científico, promovendo um diálogo entre experiência prática, memória coletiva e teoria.

Assim, a análise que se segue busca evidenciar como os saberes do campo, expressos nas narrativas dos estudantes, se constituem em fundamento para a produção de novos conhecimentos e para o fortalecimento da identidade camponesa, revelando o potencial educativo e emancipador da EJA do campo. Para preservar a autenticidade das vozes e respeitar a riqueza das experiências compartilhadas, as falas foram mantidas na íntegra, compreendidas como narrativas situadas, permitindo que os sentidos, afetos e nuances de suas compreensões fossem devidamente valorizados no processo interpretativo.

O percurso interpretativo apresentado neste capítulo busca compreender como o campo se constitui em espaço de formação, resistência e produção de conhecimento, evidenciando, a partir das narrativas construídas ao longo da pesquisa, o potencial educativo da EJA do campo na consolidação de uma práxis transformadora. Nesse sentido, a seção 5.1 *Saberes compartilhados: o que revelam as vozes camponesas* analisa as experiências, percepções e saberes trazidos pelos estudantes, evidenciando como suas vozes orientam a construção coletiva do conhecimento no contexto rural.

5.1 Saberes compartilhados: o que revelam as vozes camponesas

Antes de iniciar a análise detalhada das etapas, é necessário considerar a centralidade da subjetividade nas pesquisas em Ciências Humanas. Nesse sentido, a análise de narrativas implica transitar por um caminho interpretativo que possibilita a compreensão do ser e da realidade social que o constitui, tomando as experiências vividas e narradas como fonte de produção de conhecimento (Moraes, 2018).

A partir dessa perspectiva, a compreensão da experiência camponesa e da aprendizagem dos estudantes agricultores foi estruturada em dimensões analíticas que emergiram do próprio percurso narrativo: *a dimensão central do fazer camponês, a dimensão sociocultural e formativa, a dimensão formativo-epistemológica e a dimensão transformadora e prática*. Essas dimensões orientaram a organização das categorias temáticas em cada etapa da pesquisa, permitindo que a análise considerasse tanto os sentidos mais amplos da experiência camponesa quanto as unidades de significado que emergiram das falas dos participantes.

A etapa “*Entendendo o Contexto*” constituiu o ponto de partida da pesquisa e voltou-se à escuta sensível das experiências narradas pelos estudantes agricultores, especialmente no que se refere às suas relações com o trabalho, a terra e o cultivo do chuchu. Buscou-se compreender como os saberes locais são produzidos, mobilizados e ressignificados nas práticas cotidianas, evidenciando a integração entre vida, trabalho e conhecimento. Sob essa perspectiva, as falas dos participantes emergem de um movimento narrativo flexível de rememorar trajetórias, refletir sobre o presente e projetar perspectivas de futuro, revelando que o pessoal e o social se entrelaçam na constituição dessas experiências (Clandinin; Connelly, 2015, p. 98). Integram-se a esse movimento interpretativo as experiências da pesquisadora, que também refletem diferentes dimensões da vivência camponesa e do processo formativo.

As categorias emergentes dessa etapa foram: *O trabalho no campo como eixo da vida e do saber, O cultivo e as dificuldades enfrentadas na prática agrícola e A comercialização e os desafios da produção*. Tais categorias não foram definidas previamente, mas construídas a partir da recorrência de sentidos presentes nas narrativas dos estudantes, revelando aspectos centrais de sua relação com o território, o trabalho e a produção agrícola.

Com o intuito de tornar mais visível a articulação entre essas categorias, as falas dos estudantes foram sistematizadas em diálogo com as questões orientadoras da pesquisa no

Quadro 6, que apresenta as três questões centrais do estudo acompanhadas das narrativas, dos temas predominantes e das respectivas sínteses interpretativas — estrutura mantida também nas demais subseções. Essa organização evidencia como as categorias se inter-relacionam, demonstrando que trabalho, cultivo e comercialização constituem dimensões inseparáveis na construção dos saberes camponeses e na consolidação dos Três Momentos Pedagógicos como prática formativa, permitindo compreender como as experiências narradas pelos sujeitos se entrelaçam na produção e socialização desses saberes.

Quadro 7 – Síntese Interpretativa da Etapa Entendendo o Contexto
(Dimensão Central do Fazer Camponês)

Questões de Pesquisa	Categorias interpretativas (emergentes das narrativas)	Falas dos Estudantes Agricultores	Sentidos recorrentes nas narrativas	Síntese Interpretativa
Q1: Quais saberes são construídos pelos estudantes agricultores no contexto da cultura do chuchu?	O trabalho no campo como eixo da vida e do saber.	<p>Minha rotina é assim: quando eu saio de casa, que eu vou cuidar do chuchu, eu já vou muito alegre, porque é o pão de cada dia da gente. [...] É a mesma coisa que cuidar de um filho, entendeu? Eu cuido da parreira do chuchu assim. (Dona Maxixe, 46 anos).</p> <p>[...] toda a vida, eu gostei de prantar chuchu, porque o chuchu é a mesma coisa da pessoa que tiver seu trabalho e uma aposentação [...] (seu Tomate 58 anos).</p>	Trabalho; pertencimento; identidade camponesa; vínculo afetivo com a terra e autonomia camponesa.	<p>As narrativas evidenciam que os saberes construídos no contexto da cultura do chuchu se ancoram na experiência cotidiana do trabalho agrícola, articulando pertencimento, prática produtiva e identidade camponesa.</p> <p>As falas revelam uma leitura situada da realidade, marcada tanto pela valorização da terra quanto pela percepção do aumento das dificuldades no cultivo. Esses saberes configuram-se</p>

				<p>como conhecimentos produzidos na relação direta com o território e com o trabalho, reafirmando a experiência como princípio formativo e epistemológico.</p> <p>A análise de narrativa (Labov, 1972; Moraes, 2018) evidencia como os estudantes constroem conhecimento a partir da prática cotidiana, articulando suas observações com conceitos científicos e sociais, em consonância com o objetivo específico de realizar o levantamento dos saberes de estudantes agricultores sobre os insetos e a cultura do chuchu (Freire, 1987; Arroyo, 2012).</p>
Q2 : De que maneira a temática dos insetos se manifesta nesse conjunto de saberes?	O cultivo e as dificuldades enfrentadas na prática agrícola	Quando a praga pega, a gente perde muito. [...] Veneno é caro, às vezes	Desafios do cultivo; saber empírico; leitura crítica da realidade.	A temática dos insetos emerge nas narrativas

		<p>nem compra. (Dona Caqui, 63 anos).</p>		<p>associada às pragas, às perdas produtivas e às limitações materiais enfrentadas pelos estudantes agricultores, revelando compreensão empírica das condições de produção e das desigualdades que atravessam o campo.</p> <p>As falas expressam leitura crítica da ausência de políticas públicas efetivas e da dependência de insumos químicos, evidenciando que o problema das pragas ultrapassa o aspecto técnico e assume dimensão social e política.</p>
<p>Q3: Que reflexões podem emergir a partir da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos sobre essa temática?</p>	<p>A comercialização e os desafios da produção</p>	<p>Quando o preço tá bom, a gente se anima mais, né? [...] Às vezes o preço que paga no frete é quase o lucro do chuchu. (Dona Laranja, 46 anos)</p> <p>A gente se ajuda, né? Um leva o do outro, divide o frete.</p>	<p>Economia solidária; desafios de mercado; cooperação; autonomia camponesa.</p>	<p>As narrativas também revelam como os estudantes articulam experiências práticas relacionadas à comercialização do chuchu, evidenciando preocupações com preços, custos de frete e cooperação</p>

		<p>[...] Assim fica mais fácil. (Seu Tomate, 58 anos).</p> <p>[...] Quando pega no verão, a gente não tem água pra molhar. Água tem, mas não tem condições de botar as coisas para molhar. (Dona Feijão, 52 anos).</p>		<p>mútua para otimizar recursos.</p> <p>A análise de narrativa (Labov, 1972; Moraes, 2018) permite inferir que esses relatos expressam percepções críticas sobre os desafios do mercado e estratégias coletivas de enfrentamento.</p> <p>Esses elementos fornecem subsídios para a aplicação dos Três Momentos Pedagógicos posteriores, ao possibilitar que os estudantes aprofundem a reflexão sobre seu trabalho, sua organização comunitária e a construção de saberes críticos, articulando prática, experiência e aprendizagem científica.</p> <p>Esse entendimento está alinhado ao objetivo geral da pesquisa de analisar as reflexões construídas a partir dos Três Momentos Pedagógicos,</p>
--	--	--	--	---

				considerando experiências de vida, trabalho e economia solidária, promovendo autonomia, cooperação e formação de sujeitos críticos no campo (Arroyo, 2012; Freire, 1987).
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O quadro acima sintetiza a articulação entre as falas, as categorias e as questões de pesquisa, evidenciando como o trabalho, o cultivo e a comercialização se configuram como dimensões interligadas na construção dos saberes camponeses. Nas narrativas dos estudantes agricultores, o campo aparece como espaço de formação e resistência, no qual o saber emerge da prática e retorna a ela transformado, num movimento contínuo de leitura e reescrita do mundo (Freire, 1987). A partir dessa compreensão, as análises a seguir aprofundam as três categorias centrais identificadas na etapa “*Entendendo o Contexto*” iniciando-se pelo trabalho no campo como eixo da vida e do saber.

Entre essas vozes, destaca-se o relato de Dona Maxixe (46 anos), cuja fala traduz o vínculo afetivo e simbólico que sustenta o modo camponês de viver e trabalhar:

Minha rotina é assim: quando eu saio de casa, que eu vou cuidar do chuchu, eu já vou muito alegre, porque é o pão de cada dia da gente. É o barato, o caro, a gente sempre tem, está seguro, né? Se tiver caro, a gente vai na roça, acha. Se tiver barato, acha do mesmo jeito. Então é tipo uma mãe, né? A gente com parreira de chuchu é a mesma coisa de uma mãe. Já plantei muita coisa, mas às vezes chega o inverno e não sai. E o chuchu é de inverno a verão. Pra gente querer uma roça que produza mais, é o chuchu, porque é o ano todo. É a mesma coisa que cuidar de um filho, entendeu? Eu cuido da parreira do chuchu assim (Dona Maxixe)

Essa fala evidencia como o saber empírico sobre o cultivo e os insetos se articula à percepção crítica das condições do campo, incluindo escassez de recursos, dependência de insumos e desafios climáticos. Assim, as experiências dos estudantes configuram-se como conhecimento situado, que integra prática, reflexão e adaptação às limitações materiais, reforçando a leitura crítica da realidade e a articulação entre saberes populares e científicos

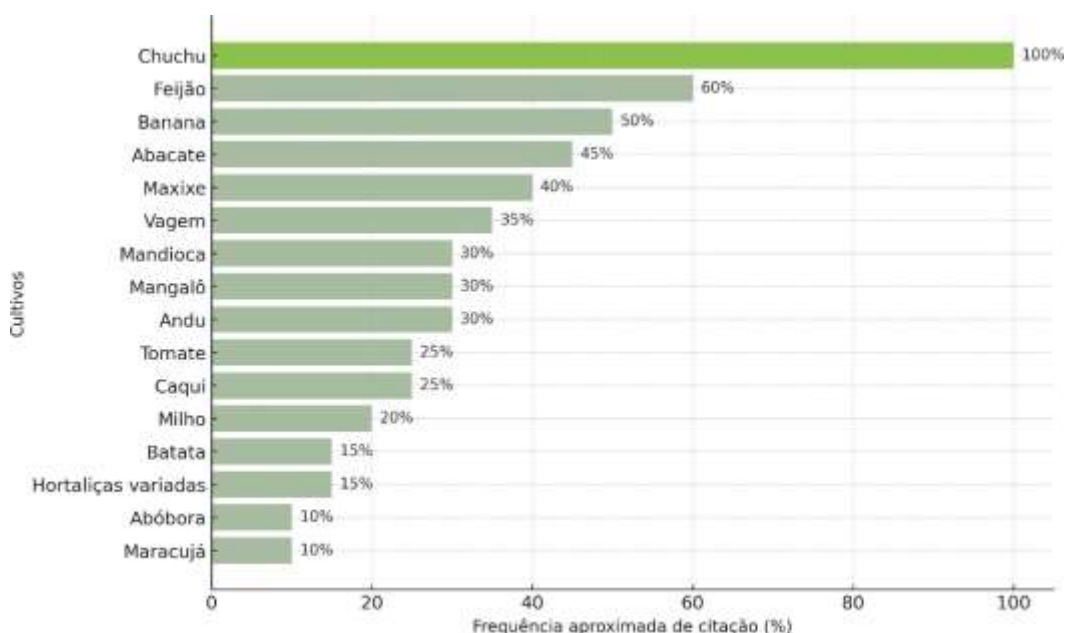
(Freire, 1987; Caldart, 2012).

De forma complementar, outro relato evidencia as limitações materiais enfrentadas na prática do cultivo: "*Quando pega no verão, a gente não tem água pra molhar. Água tem, mas não tem condições de botar as coisas para molhar*" (Dona Feijão, 52 anos).

Essas narrativas demonstram que o conhecimento dos estudantes não se restringe à experiência prática, mas incorpora percepção crítica das dificuldades e estratégias de adaptação, configurando-se como saber situado que integra prática, reflexão e aprendizagem, articulando saberes populares e conhecimento científico

A seguir, apresentamos o Gráfico 1, que reúne as principais culturas mencionadas pelos estudantes agricultores, indicando a frequência aproximada de citação no contexto do trabalho camponês. A visualização evidencia a diversidade produtiva das unidades familiares e destaca, entre os cultivos, a centralidade do chuchu (*Sechium edule*), citado por todos os participantes (100%). As porcentagens refletem a recorrência das menções nas narrativas, sem pretensão estatística, mas revelando a relevância simbólica e econômica do chuchu na vida comunitária.

Gráfico 1 – Principais culturas mencionadas pelos estudantes agricultores



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

O gráfico apresentado, além de evidenciar as principais culturas mencionadas, revela

a diversidade produtiva e a multifuncionalidade que caracterizam o trabalho agrícola camponês. Nas narrativas, essa variedade expressa tanto o vínculo com a subsistência familiar quanto a inserção nas dinâmicas de comercialização locais e regionais. Entre os cultivos, destaca-se o chuchu (*Sechium edule*), citado por todos os estudantes, o que reafirma sua centralidade na dinâmica produtiva e na identidade camponesa local. Mais do que um cultivo, o chuchu assume, nas falas, o lugar de símbolo de pertencimento e resistência, articulando trabalho, aprendizado e saberes práticos que sustentam o modo de vida no campo.

Essa centralidade manifesta-se de forma expressiva na narrativa de Seu Tomate (58 anos), que relatou:

Rapaz, eu escolhi, num momento, prantar chuchu toda a vida, eu gostei de prantar chuchu, porque o chuchu é a mesma coisa da pessoa que tiver seu trabalho e uma aposentação. É porque é um pingadin que o camarada na região da gente, quando tiver sua parreira, fome ele não passa. Pra mim foi por isso, porque as outras roças a gente pranta, mas é passageira, tanto dá, tanto tira, e o chuchuzin não, hoje mermo graças a Deus, hoje mermo eu colhi, sabo, eu sei, se não der minha feira toda, mas mesmo feira a metade, com fome eu não fico. É como se fosse uma aposentadoria. É isso que eu digo (SeuTomate).

Assim, Seu Tomate traduz o sentido profundo de estabilidade e pertencimento que o cultivo do chuchu representa para o agricultor familiar. Ao associá-lo à ideia de aposentadoria, ele constrói uma metáfora que revela uma racionalidade própria do campo, na qual o trabalho é compreendido como garantia de continuidade, dignidade e permanência na terra. O chuchu simboliza, assim, segurança e autonomia, elementos centrais para a reprodução da vida camponesa e para a transmissão intergeracional dos saberes.

Ainda que marcada pela simplicidade, a narrativa de Seu Tomate expressa uma lógica produtiva que combina tradição, estratégia e experiência acumulada no tempo. Como analisa Arroyo (2012), o campesinato resiste por meio de práticas cotidianas que reafirmam a vida e a solidariedade, sustentando uma racionalidade própria (Caldart, 2012), distinta da lógica mercantil dominante.

As narrativas evidenciam que o saber do campo ultrapassa o domínio técnico, integrando dimensões sociais, culturais e éticas que emergem das relações com a terra e com a comunidade. Trata-se de um saber vivido e partilhado, produzido na experiência e na cooperação, que traduz a inteligência prática e a historicidade dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, o trabalho agrícola não se configura apenas como meio de subsistência, mas também como ato pedagógico e político — um espaço de formação e

leitura crítica do mundo. Como defende Freire (1996), é na prática concreta, no — chão da vida, que o sujeito se forma e se transforma, produzindo conhecimento a partir de sua própria realidade e das experiências do cotidiano. Reconhecer essas narrativas significa compreender o trabalho como dimensão formativa e o campo como território de produção de saberes.

Compreender as vozes camponesas é, portanto, reconhecer nelas não apenas memórias de um fazer agrícola, mas fundamentos de uma pedagogia do campo que articula trabalho, saber e dignidade. É a partir dessa compreensão que se avança, na subseção seguinte, para a análise do cultivo e das dificuldades enfrentadas na prática agrícola, dimensão que expressa de forma concreta a relação entre o agricultor e a terra.

O cultivo do chuchu, como expressão concreta dessa relação, aparece nas narrativas dos estudantes agricultores como prática de saber, resistência e enfrentamento cotidiano das incertezas do campo. É na lida com o solo, na observação do tempo e no cuidado diário com as plantas que se constrói um conhecimento empírico, transmitido entre gerações e continuamente ressignificado pela experiência.

Seu Tomate (58 anos) expressa essa sabedoria com simplicidade: *“O chuchu é bicho danado. Se chover demais, ele apodrece; se fizer muito sol, seca. A gente tem que tá de olho todo dia, cuidando direitinho.”*

Essa narrativa evidencia um saber técnico e sensível construído no tempo, articulando observação, prática e intuição. Como destaca Arroyo (2012), o conhecimento do agricultor é produzido na convivência direta com a natureza, inscrito no corpo, nas mãos e no tempo vivido. Ainda que não reconhecido como científico pelo paradigma acadêmico hegemônico, esse saber possui densidade epistemológica e cultural.

As narrativas também revelam o esforço constante para manter o equilíbrio entre produção e sobrevivência. O cultivo depende de condições climáticas, de insumos e de força de trabalho familiar, o que torna o processo vulnerável a fatores externos. Dona Caqui (63 anos) relata: *“Quando a praga pega, a gente perde muito. Aí tem que começar de novo, plantar de novo. E veneno é caro, às vezes nem compra”*.

Tal fala explicita uma das principais dificuldades enfrentadas pelos agricultores familiares: a dependência de insumos agrícolas e a falta de apoio técnico. Essa situação revela, como analisa Caldart (2012), o descuido histórico do Estado com o campo e a invisibilização do conhecimento local, frequentemente substituído por práticas agrícolas impostas pela lógica do agronegócio.

Apesar disso, as estratégias de resistência se fazem presentes. Muitos estudantes

agricultores relatam o uso de práticas tradicionais, como o revezamento de culturas e o manejo manual, que visam preservar o solo e garantir a produtividade. Dona Andu (58 anos) afirma: *“A gente planta o chuchu, depois bota o feijão pra aproveitar a rama, que o adubo fica ali. É assim que a gente vai mantendo a terra viva.”*

Esse modo de plantar revela um saber agroecológico espontâneo, resultado da observação do ciclo natural e da busca por sustentabilidade, ainda que sem o uso de termos técnicos. Como aponta Freire (1987), o saber popular não é menor, mas diferente: é um saber da necessidade, construído no enfrentamento da vida real e que expressa uma leitura crítica do mundo a partir da prática.

Os estudantes agricultores também destacam o cansaço físico e a precariedade dos instrumentos de trabalho. Muitos realizam o cultivo de forma manual, com enxadas, facões e poucos recursos tecnológicos. Dona Laranja (46 anos) comenta: *“É pesado, viu? A gente cava, limpa, amarra. Quando termina um, já tem outro pra começar. Mas é o que a gente sabe fazer, e gosta também.”*

O trabalho árduo é, ao mesmo tempo, motivo de desgaste e de orgulho. A fala de Dona Laranja demonstra uma relação afetiva com o cultivo, em que o esforço físico é reconhecido como parte da identidade camponesa. Nesse sentido, o ato de plantar se torna também um gesto de pertencimento e resistência cultural.

Tais narrativas revelam que o cultivo, mais que uma tarefa produtiva, é um espaço educativo — um campo de experiências que forma sujeitos críticos e conscientes. No manejo da terra, os estudantes agricultores articulam saberes matemáticos (ao medir o terreno e calcular quantidades), científicos (ao observar o clima e os efeitos dos insumos) e éticos (ao respeitar os ciclos da natureza e a cooperação comunitária). Essa integração entre prática e reflexão materializa o que Freire (1987) denomina práxis: a ação transformadora que une fazer e pensar.

A ausência de políticas públicas, o custo elevado dos insumos e a instabilidade climática são fatores que dificultam o cultivo, mas as falas evidenciam também a esperança e o orgulho de quem reconhece o valor do próprio trabalho. Como sintetiza Dona Andu (58 anos): *“Mesmo com as dificuldades, a gente planta. Porque se a gente não plantar, quem é que vai ter o que comer?”*

Essa pergunta, carregada de sabedoria popular, traduz o sentido ético e político do cultivo camponês: o trabalho da roça não é apenas uma forma de sobrevivência, mas um ato de responsabilidade coletiva e social. Como afirma Freire (1987), o agricultor que reflete sobre

sua prática torna-se sujeito histórico, capaz de compreender sua inserção no mundo e lutar por transformá-lo.

Sob esse entendimento, as narrativas dos estudantes da EJA do campo revelam que o cultivo é também um espaço de formação — onde se aprende a cuidar, a esperar, a resistir e a partilhar. Trata-se de um saber que brota da terra e retorna a ela em forma de consciência e dignidade, reafirmando o campo como território de produção de conhecimento e de vida.

Contudo, alguns desafios são encontrados no processo de cultivo e comercialização do chuchu, tanto pelo modo de plantio que desconhece o traço de cooperação e codependência com os insetos, como também pelo ganho e oferta a depender da época e das dificuldades de traslado da mercadoria.

Há, neste processo, desafios na comercialização e na produção do chuchu. O mesmo, na sua produção, se manifesta como uma via do saber e da resistência camponesa, na etapa da comercialização ele revela as contradições que atravessam o trabalho agrícola familiar. O que nasce da terra com esforço e dedicação passa a enfrentar as oscilações do mercado, os custos do transporte e a desigualdade nas relações de compra e venda.

As falas dos estudantes agricultores evidenciam que a comercialização, embora necessária para a manutenção da renda familiar, também é espaço de tensão e aprendizado. É nela que se confrontam o valor simbólico do trabalho — carregado de pertencimento e identidade — e o valor econômico atribuído pelo mercado, muitas vezes insuficiente para garantir condições dignas de produção.

Nesse cenário, emergem estratégias de solidariedade e cooperação que reafirmam o caráter coletivo da vida camponesa. Como será possível observar nas narrativas a seguir, vender o chuchu não é apenas uma transação comercial, mas parte de um processo educativo e político que envolve autonomia, organização e resistência.

Conforme relata Dona Laranja (46 anos): *“Quando o preço tá bom, a gente se anima mais, né? Mas tem tempo que o chuchu tá tão barato que a gente até desanima. A gente trabalha muito e o dinheiro quase não dá.”*

A fala expressa a oscilação entre esperança e frustração que marca o cotidiano da comercialização. Assim como observa Arroyo (2012), vemos a inserção subordinada dos camponeses nos circuitos do mercado capitalista evidencia uma contradição estrutural: produzem alimentos essenciais, mas raramente se beneficiam de forma justa dos frutos de seu trabalho.

Os estudantes agricultores relatam que o transporte até os centros de venda,

especialmente a CEASA, é um dos maiores entraves para garantir renda estável. Dona Caqui (63 anos) comenta: *“A gente não tem carro pra levar. Ai tem que pagar pra quem tem. Às vezes o preço que paga no frete é quase o lucro do chuchu.”*

A partir dessa narrativa, percebe-se que o problema da comercialização não é apenas econômico, mas também social e educativo. Ele evidencia uma relação desigual entre quem produz e quem intermedeia, tornando o agricultor dependente de uma estrutura que o exclui das decisões sobre o valor de sua própria produção. Freire (1987) ajuda a compreender essa realidade como expressão de uma consciência oprimida, que precisa ser problematizada coletivamente para que o sujeito perceba as causas de sua exclusão e possa agir sobre elas.

Mesmo diante dessas dificuldades, as narrativas também revelam estratégias de resistência e solidariedade. Muitos estudantes mencionam o apoio mútuo entre vizinhos e parentes para enfrentar os altos custos de transporte e a instabilidade dos preços. Como destaca Seu Tomate (58 anos): *“A gente se ajuda, né? Um leva o do outro, divide o frete. Quando tem muito chuchu, junta pra vender junto. Assim fica mais fácil.”*

Essas práticas revelam formas de organização coletiva que, embora informais, expressam um princípio de cooperação camponesa e de manutenção da vida em comum. Segundo Caldart (2012), a partilha e o trabalho conjunto manifestam uma racionalidade contra-hegemônica, na qual o valor do trabalho não se mede apenas pelo lucro, mas pelo fortalecimento das relações sociais, do pertencimento e da autonomia das comunidades.

Além disso, as falas indicam o papel educativo da comercialização como espaço de aprendizagem e leitura do mundo. Ao lidar com preços, medidas e negociações, os estudantes agricultores desenvolvem noções práticas de matemática, economia e gestão, articulando o saber da experiência com o saber escolar. Isso aparece na fala de Dona Andu (58 anos): *“A gente vai aprendendo com o tempo. Antes eu não sabia pesar direito, hoje eu já sei ver se o homem tá botando o peso certo. A escola ajuda nisso também”.*

A análise das narrativas evidencia, assim, a potencialidade da EJA do campo em integrar o conhecimento formal às vivências experienciadas dos sujeitos, fortalecendo autonomia e consciência crítica. Como aponta Moraes (2018), a análise de narrativa considera os sujeitos, seus valores, teorias, num resgate histórico de biografias e autobiografias. É um tipo de pesquisa que requer uma sintonia entre os participantes, possibilitando o pesquisador aproximar-se do pensamento e percepção dos envolvidos, valores, contexto e ideologias, por meio de suas vivências narradas. E, nesse caso, a comercialização se apresenta como espaço de aprendizado e também como arena de disputa por renda, reconhecimento e

dignidade.

As dificuldades relatadas — transporte precário, preços instáveis, dependência dos intermediários — configuram um cenário de exclusão histórica que ainda marca o campesinato brasileiro. Contudo, as narrativas revelam que, mesmo inseridos em condições adversas, os estudantes agricultores reinterpretam a realidade e constroem alternativas por meio da ação coletiva, como o envio conjunto da produção para dividir o frete e negociar com mais autonomia. Assim, a comercialização assume, nas falas dos estudantes, um duplo sentido: é fonte de desafios, mas também de aprendizado e cooperação.

Como sintetiza Freire (1987, p. 73), — ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. Nesse sentido, a solidariedade que emerge dessas práticas não se reduz a ajuda mútua, mas constitui um movimento de emancipação, na medida em que reforça o pertencimento e o poder coletivo de transformar a realidade.

À vista disso, buscamos desenvolver um diálogo fecundo entre os saberes dos estudantes-agricultores e os conteúdos escolares, favorecendo a leitura crítica da realidade e o reconhecimento das relações entre trabalho, cultura e conhecimento. A reportagem “*Município de Jaguaquara segue se destacando como maior produtor de chuchu da Bahia; preço do legume tem queda*” (Portal Blog do Marcos Frahm, 2022) serviu como ponto de partida, articulando o contexto local à temática do estudo e despertando reflexões sobre o cultivo do chuchu — principal atividade produtiva da comunidade —, bem como sobre as condições de produção, comercialização e valorização do trabalho camponês.

A discussão fomentada a partir da leitura coletiva do texto jornalístico possibilitou aos estudantes-agricultores refletirem sobre a realidade ocioeconômica do território, reconhecendo os desafios de sua própria prática e o papel dos saberes científicos e populares na construção de modos de produção mais conscientes e sustentáveis. Dessa experiência emergiram três categorias temáticas que expressam distintas dimensões da experiência e da consciência camponesa: *saberes da experiência e pertencimento à terra*, relacionados ao trabalho e ao conhecimento construídos na vivência cotidiana com o solo; *consciência das desigualdades*, que evidencia críticas às condições de produção e comercialização; e *pertencimento e identidade territorial*, manifestado no orgulho de ser e viver do campo. Essas categorias demonstram como a problematização, ao partir da realidade concreta dos sujeitos, articula saberes e fortalece a identidade camponesa. A Imagem 7 registra o momento em que a reportagem serviu de motivação para o diálogo inicial, conectando o tema do estudo à vivência concreta dos estudantes.

Imagem 7 — Problematização por meio da Reportagem sobre a produção de chuchu em Jaguaquara, Bahia



Autor: Cláudio Luiz dos Anjos Costa (2025)

De acordo Labov (1972), ancorando na análise de narrativa interacional, como uma abordagem colaborativa, considera a participação de quem conta e de quem ouve a história. Há nesse processo uma construção conjunta, participativa na conversa. Esta considera não apenas os relatos dos participantes, como também do narrador, resultando numa construção colaborativa de significados, os quais, através das falas ficaram evidente os modos de dizer e interpretar o mundo que revelam saberes da experiência, críticas às desigualdades estruturais e estratégias de resistência. À luz dessa interpretação, a leitura da reportagem configurou-se como um exercício freireano de —leitura do mundo (Freire, 1987), em que o ato de ler e dialogar ultrapassa o texto escrito, transformando o cotidiano em espaço de produção de conhecimento e de consciência crítica.

Para sintetizar as relações entre as falas narrativas dos estudantes e as questões que orientaram a *Problematização Inicial*, elaborou-se o Quadro 8, que apresenta os temas emergentes e suas interpretações, evidenciando como o diálogo com a reportagem favoreceu uma leitura crítica da realidade e o reconhecimento dos saberes camponeses como forma legítima de conhecimento construído coletivamente.

Quadro 8 – Síntese interpretativa da etapa Problematização Inicial
(Dimensão Sociocultural e Formativa)

Questões de Pesquisa	Categorias interpretativas (emergentes das narrativas)	Falas dos Estudantes Agricultores	Sentidos recorrentes nas narrativas	Síntese Interpretativa
<p>Q1: Quais saberes são construídos pelos estudantes agricultores no contexto da cultura do chuchu?</p>	<p>Saberes da experiência e pertencimento à terra</p>	<p>Hoje o chuchu pra mim tá mais difícil que de primero [...] e a praga tá dentro. (Seu Tomate, 58 anos).</p> <p>Pra nós é bom que tem a terra pra plantar [...] e pra quem compra o chuchu já pronto na cidade se torna melhor ainda. (Dona Abacate, 47 anos).</p>	<p>Relação entre trabalho, saber prático e pertencimento à terra.</p>	<p>As narrativas revelam que os saberes construídos pelos estudantes agricultores emergem da experiência cotidiana com o trabalho na terra, articulando prática produtiva, pertencimento e identidade camponesa.</p> <p>As falas expressam tanto a valorização da terra como fonte de vida quanto a percepção das dificuldades crescentes no cultivo, indicando um saber situado, produzido na relação direta com o território.</p> <p>Essa análise evidencia que os estudantes constroem conhecimento a partir da prática e da observação, em consonância com o objetivo específico de realizar um levantamento dos saberes dos estudantes sobre os insetos e a cultura do chuchu.</p> <p>Além disso, reafirma a experiência como princípio formativo e epistemológico, em diálogo com</p>

				Freire (1987) e Arroyo (2012).
Q2: De que maneira a temática dos insetos se manifesta nesse conjunto de saberes?	Consciência das desigualdades e das condições de produção	<p>A CEASA num ponto pra nois lavrador ficou ruim [...] o rico tomou conta. (Seu Tomate, 58 anos).</p> <p>A gente paga o sindicato e ele não ajuda [...] eu tenho um tombê de veneno lá. (Dona Caqui, 63 anos).</p>	Crítica social e percepção das desigualdades.	<p>As narrativas evidenciam que a temática dos insetos aparece associada às condições desiguais de produção, às dificuldades de acesso a insumos e à ausência de políticas públicas de apoio ao agricultor familiar.</p> <p>As falas revelam leitura crítica da realidade social e produtiva, mostrando que o problema das pragas vai além do aspecto técnico, assumindo dimensão política e estrutural.</p> <p>A análise narrativa evidencia que os estudantes articulam saberes empíricos com percepção crítica da realidade, alinhando-se ao objetivo específico de identificar quais</p>

				saberes apresentados pelos estudantes sobre os insetos e a cultura do chuchu se articulam com o conhecimento científico, pois permite inferir o diálogo entre experiência prática e reflexão crítica (Freire, 1987; Caldart, 2012).
Q3: Que reflexões podem emergir a partir da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos sobre essa temática?	Pertencimento e identidade territorial	Pra gente é bom, né? Na região da gente é bom [...] tudo quanto é mercadoria da região inteira só fala de Jaguaquara. (Dona Abacate, 47 anos).	Identidade territorial e valorização do campo	<p>As narrativas expressam orgulho, pertencimento e valorização do território, reforçando o campo como espaço legítimo de produção de saberes, identidades e projetos de vida.</p> <p>A análise narrativa evidencia que os estudantes começam a articular práticas de cooperação, autonomia e solidariedade na produção e distribuição, reconhecendo o território como espaço de formação, aprendizagem e mediação pedagógica.</p> <p>Essa leitura está diretamente ligada ao objetivo geral da pesquisa de analisar as reflexões construídas a partir dos Três Momentos Pedagógicos, pois permite observar como os saberes camponeses se conectam à prática pedagógica, à construção de conhecimento científico e à formação de sujeitos</p>

				críticos, conscientes de sua identidade territorial e comunitária (Arroyo, 2012; Freire, 1987).
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O quadro acima sintetiza como os estudantes, a partir de suas experiências com o cultivo do chuchu, começaram a reinterpretar sua própria realidade, articulando o saber da roça às reflexões construídas em sala de aula. Essas narrativas revelam o início de um movimento de conscientização — ainda em processo — que se aprofunda nas análises a seguir, especialmente no modo como o trabalho, o cultivo e a observação dos insetos se entrelaçam na construção dos saberes camponeses.

Essa leitura inicial da realidade, marcada pelos saberes da experiência, pela consciência crítica e pelo sentimento de pertencimento, também revelou práticas de resistência e esperança que sustentam a permanência no campo. Em continuidade, analisamos como esses saberes e práticas se organizam no cotidiano camponês, articulando experiência, cultura e aprendizagem no contexto da Educação do Campo.

5.1.1 Saberes da experiência: o trabalho e o conhecimento construídos na terra

Nessa etapa, as narrativas dos estudantes agricultores revelam que o saber construído no campo é profundamente prático, nascido do contato direto com a terra e com os ciclos da produção. Esse conhecimento, elaborado na ação e transmitido pela oralidade, constitui o que Freire (1987) denomina sabedoria popular, uma leitura do mundo que antecede e sustenta

a leitura da palavra.

Ao refletirem sobre o cultivo do chuchu por meio da reportagem, os participantes demonstram domínio técnico e compreensão dos processos produtivos, articulando saberes adquiridos ao longo da vida com observações sobre as mudanças no modo de plantar. Como afirma Seu Tomate (58 anos):

Ele tá falano a final da verdura do chuchu. No meu ponto de vista, que nem eu falo, hoje o chuchu pra mim tá mais difícil que de primero, que de primero ninguém odubava um chuchu, com 30, 40 dia, era um odubo simples, e hoje oduba chuchu todo santo dia, e a praga tá dento (Seu Tomate).

O uso de expressões como — de primero e — oduba todo santo dia evidencia um saber acumulado no fazer cotidiano, transmitido oralmente e forjado pela prática. Esse conhecimento técnico-prático é inseparável da experiência vivida, configurando-se como inteligência camponesa que integra observação, experimentação e memória coletiva — elementos centrais dos saberes da vida (Arroyo, 2012).

A narrativa de Dona Abacate (47 anos) também reforça essa dimensão reflexiva: *“Pra nós é bom que tem a terra pra plantar. E pra quem compra o chuchu já pronto na cidade, se torna melhor ainda.”*

Nessa fala, observa-se uma leitura ampliada da cadeia produtiva: a participante reconhece o papel da terra como base da vida camponesa e percebe as relações de troca e consumo que ligam o campo à cidade. Essa consciência relacional exemplifica o que pode ser entendido, segundo Freire (1987), como o início do pensamento crítico, em que o sujeito começa a interpretar a realidade para além da aparência imediata.

Esses saberes revelam a articulação entre prática e reflexão, técnica e cultura, sobrevivência e pertencimento. Saber plantar, colher e vender o chuchu não é apenas uma habilidade produtiva, mas também uma forma de afirmar identidade e dignidade. Assim, o conhecimento do campo aparece como ato político e pedagógico, enraizado no chão da vida e no diálogo com o outro.

Os estudantes relataram que o trabalho agrícola é atravessado por relações desiguais, marcadas pela falta de apoio técnico, pela dependência dos atravessadores e pela desvalorização do agricultor familiar. A análise de narrativa (Labov, 1972) permitiu identificar, nas expressões dos participantes, unidades de sentido críticas, nas quais se manifestam percepções sobre as estruturas que condicionam e limitam a autonomia dos

trabalhadores do campo. Essa análise não se restringe ao conteúdo verbal das falas, considerando também gestos, pausas, silêncios e outras expressões que compõem a narrativa.

Ao comentar sobre a comercialização do chuchu, Seu Tomate (58 anos) denuncia: “*A CEASA num ponto pra nois lavrador ficou ruim... o rico tomou conta, nois vamo entregar pra ele e ele vai ganhar o dinheiro em cima das costas da gente.*”

Essa fala explicita a percepção de injustiça e exploração nas dinâmicas de mercado, em que o pequeno produtor realiza o trabalho essencial, mas não controla o preço nem o lucro de sua produção. O agricultor reconhece que o espaço de comercialização, que deveria fortalecê-lo, foi apropriado por intermediários — evidenciando uma consciência crítica das desigualdades estruturais que atravessam a economia camponesa. Na mesma direção, Dona Caqui (63 anos) denuncia a ausência de assistência técnica:

A gente paga o sindicato e ele não ajuda as pessoas, é pra ter um agrônomo, não tem... o chuchu precisa do veneno, aí a pessoa vai na cooperativa compra de cabeça, chega aqui, bota, não dá... É veneno de 100, 200, 150, aí você vai juntano aqui, eu tombê de veneno lá (Dona Caqui).

A narrativa expressa a solidão e o abandono institucional do agricultor, que se vê obrigado a improvisar sem orientação técnica. O improviso no uso de defensivos e a dependência de conselhos informais evidenciam a precariedade das políticas de assistência rural.

Esses relatos confirmam o que Freire (1987) compreende como o início da conscientização — o momento em que o sujeito começa a perceber as contradições sociais que o oprimem. A crítica ao sindicato, à CEASA e à falta de apoio técnico demonstra que os estudantes, ao problematizarem sua realidade, constroem uma leitura política do trabalho agrícola. Mesmo diante das desigualdades, os sujeitos da EJA do campo revelam lucidez e discernimento sobre as injustiças que marcam sua existência. Suas falas não se limitam à queixa, mas expressam desejo de mudança e busca por reconhecimento — movimento que, segundo Freire (1987), caracteriza o início da práxis transformadora.

Desta maneira, pertencimento e territorialidade enquanto via de construção da identidade e da cidadania fazem parte da relação com o território e à atividade agrícola, onde o cultivo do chuchu, além de representar uma fonte de sustento, configura-se como símbolo identitário que conecta os sujeitos ao lugar e à coletividade camponesa. Nesse sentido, o trabalho com a terra é também um modo de existir e afirmar-se enquanto povo do campo.

Dona Abacate (47 anos) expressa essa ligação entre trabalho, território e identidade:

“Pra gente é bom, né? Na região da gente é bom. (...) Tudo quanto é mercadoria da região inteira só fala de Jaguaquara”.

Essa afirmação, aparentemente simples, traduz orgulho e pertencimento comunitário, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. Ao dizer — a região da gente, a estudante reafirma o vínculo afetivo e cultural com o espaço rural, compreendido não apenas como local de produção, mas como território de vida, memória e resistência.

A valorização da comunidade e da produção local também aparece nas falas como contraponto à lógica urbana, revelando o que Arroyo (2012) chama de identidade afirmada no trabalho coletivo e no pertencimento ao chão. Essa dimensão identitária, enraizada na prática cotidiana, é fortalecida no espaço da sala de aula, quando os saberes do campo são reconhecidos como legítimos e dignos de reflexão.

O sentimento de pertencimento expresso pelos estudantes ultrapassa a dimensão geográfica e assume contornos políticos e culturais, reafirmando o campo como lugar de produção de saber, dignidade e cultura. Na sequência, identificamos como essas práticas e percepções fortalecem a identidade camponesa e sustentam estratégias de permanência, aprendizagem e resistência no território.

5.1.2 Resistência e esperança: estratégias de permanência e luta pela vida no campo

Em meio às adversidades, as narrativas dos estudantes revelam formas de resistência cotidiana que garantem a continuidade da vida no campo. Essa persistência se manifesta tanto na manutenção do cultivo quanto na esperança de dias melhores, mesmo diante de condições desafiadoras. Trata-se, como define Freire (1987), da esperança que se faz prática — uma expectativa ativa, construída na luta e na ação transformadora.

A fala de Seu Tomate (58 anos) traduz essa postura de resistência: *“Pra mim tá mais melhor porque não sobra chuchu.”* Apesar da simplicidade da expressão, evidencia uma visão positiva frente às dificuldades: mesmo com o aumento das pragas e a exploração na comercialização, o estudante percebe a continuidade da produção como sinal de superação e sustento. Esse olhar esperançoso reflete o que Freire (1992) descreve como esperar — não esperar passivamente, mas agir apesar das limitações.

De modo semelhante, Dona Caqui (63 anos), ao relatar dificuldades com pragas e falta de apoio técnico, demonstra autonomia ao buscar soluções por conta própria, mesmo com imprevisto e esforço: *“O chuchu precisa do veneno, aí a pessoa vai na cooperativa compra de*

cabeça, chega aqui, bota, não dá... aí você vai juntano aqui, um tombê de veneno lá.” A agricultora persiste na tentativa de manter sua produção, evidenciando compromisso ético com o trabalho e com a terra — traço característico da cultura camponesa.

Essas práticas não se restringem à dimensão econômica. Elas envolvem saberes compartilhados, solidariedade entre vizinhos, cooperação nas colheitas e valorização do conhecimento empírico, compondo uma rede de sustentação coletiva. Como lembra Caldart (2004), a resistência camponesa é também uma pedagogia: nasce do fazer, da convivência e da luta pela permanência com dignidade no campo.

Na Problematização Inicial, as falas dos estudantes — analisadas à luz de Labov (1972) e Moraes (2018), em diálogo com Freire (1987) — evidenciam que o discurso camponês articula dimensões cognitivas, afetivas e políticas. A análise da narrativa permite identificar não apenas o conteúdo verbal, mas também os elementos não ditos — gestos, pausas e silêncios — que enriquecem a interpretação dos sentidos presentes nas falas. Os estudantes mobilizam saberes construídos na experiência, revelando consciência das desigualdades e estratégias de enfrentamento que expressam uma leitura crítica de seu mundo.

Desse modo, a leitura da reportagem, mais do que um exercício de compreensão textual, configurou-se como uma prática de escuta e conscientização, na qual o texto jornalístico mediou o encontro entre o saber escolar e o saber da vida. Nesse movimento dialógico, os sujeitos da EJA do campo demonstraram lucidez diante das injustiças sociais e desejo de transformação, materializando o que Freire (1987) define como práxis emancipadora — o momento em que reflexão e ação se unem na construção coletiva do conhecimento e na afirmação de sua identidade camponesa.

Essas reflexões sobre resistência e esperança evidenciam o papel ativo dos estudantes na construção do saber. A seguir, identificam-se os modos pelos quais os saberes camponeses se organizam e se articulam no processo educativo, consolidando o conhecimento do campo e fortalecendo o diálogo entre experiência prática e ciência sistematizada.

5.2 Organização do Conhecimento

A etapa “*Organização do Conhecimento*” teve como propósito sistematizar, de forma crítica e colaborativa, os saberes construídos ao longo das aulas, articulando as experiências agrícolas dos estudantes às concepções científicas sobre os insetos e suas funções ecológicas.

Nesse momento, as discussões avançaram da observação empírica à elaboração conceitual, revelando um letramento científico enraizado na cultura camponesa.

Dessa etapa emergiram três categorias de análise: *redescoberta dos saberes da roça à luz da ciência*, que evidencia o diálogo entre conhecimento popular e científico; *conscientização ambiental e cuidado com a terra*, que reflete a valorização das práticas sustentáveis e do respeito aos ciclos naturais; e *ressignificação dos critérios de classificação*, que demonstra o processo de construção conceitual a partir da comparação entre os saberes empíricos e os fundamentos da biologia. Essas categorias expressam como os estudantes agricultores constroem compreensões sobre a natureza e o trabalho, mediadas pela experiência e pela ciência, reafirmando a aprendizagem como um processo coletivo, emancipador e profundamente vinculado ao território e à vida no campo.

Antes das atividades dessa etapa, as concepções majoritárias entre os estudantes eram marcadas por uma compreensão prática e funcional dos insetos, fortemente associada à experiência direta com as pragas da roça. Predominava a ideia de que todo inseto representava ameaça à plantação — percepção construída a partir da vivência cotidiana com os cultivos e do uso frequente de defensivos agrícolas.

As falas a seguir ilustram esse imaginário inicial:

“Rapaz o inseto pra mim não é muito de importância não, porque vem um trem que vem pra acabar a roça, no meu ponto de vista não é muito importante não.” (Seu Tomate, 58 anos).

“Inseto não tem importância não, só o mangangá [...] se ele não chegar, o maracujá não dá” (Dona Laranja, 46 anos).

“A importância pra mim nenhuma não, ele dá prejuízo.” (Seu Chuchu, 58 anos).

“Inseto não tem importância de nada, não. O importante pra mim é o mangangá, a abelha, isso é bom pra roça.” (Dona Caqui, 63 anos).

“Eu acho que não tem importância não, o inseto acabano com a roça da gente” (Dona Manga, 54 anos).

As narrativas evidenciam uma visão amplamente compartilhada: inseto = praga = prejuízo; veneno = solução. Essa lógica, fortemente vinculada ao fazer agrícola tradicional e à necessidade de proteger a produção, constituiu o ponto de partida para a construção de novos sentidos durante as aulas, em diálogo com o conhecimento científico. A análise narrativa (Labov, 1972; Moraes, 2018) permite identificar unidades de sentido que revelam categorias emergentes, como o saber prático construído na experiência diária, a percepção de risco na

produção e a associação entre insetos e prejuízo. Essa leitura evidencia que o conhecimento empírico não se restringe à observação direta, mas configura-se como interpretação crítica da realidade agrícola, mesmo quando ainda marcada por limitações conceituais.

Contudo, algumas vozes já indicavam deslocamento de perspectiva, reconhecendo o papel ecológico de certos insetos e animais no equilíbrio do agroecossistema.

Dona Abacate (47 anos) observa: “[...] *A abelha e o mangangá e o sapo na roça é muito importante, porque o sapo come os outros insetos que prejudicam a roça.*”

Dona Mangalô (58 anos) complementa: “*Eu acho que tem importância né? que eles têm vida. [...] O sapo mesmo, eu acho que não é certo matar, porque o povo fala que o sapo limpa a roça, porque ele come muito inseto.*”

Dona Jiló (54 anos) evidencia a complexidade do papel dos insetos na lavoura:

A importância dos insetos é por causa que ajudam na lavoura pra dar aquelas frutinhas pra poder manter. É no caso das abelhas e do mangangá... os outros são só pra destruir a roça, né? Caso a gente plante um tomate, um repolho, o jiló, todas as coisas têm que ter a lagarta. A gente vê por fora, são, quando a gente abre já está toda com a lagarta por dentro (Dona Jiló).

Essas falas revelam uma percepção mais ampla da função dos seres vivos na lavoura, mesmo que marcada por confusões conceituais, como incluir o sapo entre os insetos. Elas indicam que o saber popular se constrói na prática, na observação e na experiência cotidiana, associando valor e cuidado aos seres do agroecossistema.

O processo de sistematização do conhecimento permitiu a transição da visão de insetos como inimigos para a compreensão de seu papel ecológico, mostrando como o diálogo entre saberes locais e ciência favorece avanços conceituais sem desconsiderar as práticas e memórias culturais.

A seguir, o Quadro 9 apresenta uma síntese das narrativas, categorias emergentes, temas e interpretações referentes à etapa de Organização do Conhecimento, evidenciando como as reflexões sobre o cultivo e a temática dos insetos foram discutidas. Este quadro sistematiza o diálogo entre o saber popular e o saber científico, revelando os sentidos construídos coletivamente pelos estudantes agricultores.

Quadro 9 – Síntese Interpretativa da Etapa Organização do Conhecimento
(Dimensão formativo-epistemológica)

Questões de Pesquisa	Categorias interpretativas (emergentes das narrativas)	Falas dos Estudantes Agricultores	Sentidos recorrentes nas narrativas	Síntese Interpretativa
Q1 : Quais saberes são construídos pelos estudantes agricultores no contexto da cultura do chuchu?	Redescoberta dos saberes da roça à luz da ciência	[...] A praga do chuchu é a mosca branca [...] tem também o purgão. (Seu Tomate, 58 anos).	Diálogo entre taxonomia popular e conhecimento biológico.	O diálogo entre saber popular e ciência possibilitou um letramento científico contextualizado,
		[...] A abelha tem cabeça, tem corpo dividido, tem asa [...] é um inseto do bem. (Seu Repolho, 50 anos).		articulado ao objetivo específico de realizar o levantamento dos saberes dos estudantes sobre insetos e cultura do chuchu. A análise narrativa (Labov, 1972; Moraes, 2018) evidencia a construção de unidades de sentido que combinam observação empírica, experiência prática e interpretação crítica da realidade agrícola, mostrando como os estudantes constroem conhecimento a partir da prática cotidiana e do diálogo com conceitos científicos (Freire, 1996; Caldart, 2004).
Q2: De que maneira a temática dos insetos se	Conscientização ambiental e cuidado com a terra	Se as abelhas não levar a pólio de uma flor pra outra, elas não	Reconhecimento do papel ecológico dos insetos.	As falas demonstram consciência ambiental e ética

<p>manifesta nesse conjunto de saberes?</p>		<p>conseguem vingar e dar fruta. (Dona Abacate, 47 anos).</p> <p>O veneno que a gente joga [...] mata os que são bons também. (Dona Vagem, 43 anos).</p>		<p>agroecológica, articulando valores culturais e aprendizado científico.</p> <p>A análise narrativa evidencia que os estudantes percebem a importância dos insetos para o equilíbrio do agroecossistema, interpretando criticamente práticas agrícolas e reconhecendo impactos sobre a sustentabilidade da produção.</p> <p>Esta interpretação está vinculada ao objetivo específico de identificar quais saberes apresentados pelos estudantes se articulam com o conhecimento científico, evidenciando o diálogo entre saberes empíricos e científicos (Altieri, 1995; Freire, 1987).</p>
<p>Q3: Que reflexões podem emergir a partir da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos sobre essa temática?</p>	<p>Ressignificação dos critérios de classificação</p>	<p>Eu não consigo entender a abelha como inseto [...] inseto é só o que estraga a roça. (Dona Manga, 54 anos). Nem todo bicho pequeno é praga [...] tem uns que ajudam a roça. (Seu Chuchu, 58 anos).</p>	<p>Articulação entre critérios científicos e valores culturais.</p>	<p>A atividade de classificação integrou ciência e cultura local, promovendo a resignificação conceitual dos insetos. A análise de narrativa (Labov, 1972; Moraes, 2018) evidencia que os estudantes negociam saberes empíricos e científicos, construindo compreensão crítica que articula</p>

				<p>experiência, observação e valores culturais. Essa interpretação está articulada ao objetivo geral da pesquisa de analisar as reflexões construídas a partir dos Três Momentos Pedagógicos, demonstrando aprendizagem crítica e emancipadora (Freire, 1987; Caldart, 2004).</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O quadro acima evidencia o movimento de sistematização do saber, no qual os estudantes passam da prática à conceituação, ressignificando suas experiências agrícolas em diálogo com a ciência. A etapa de Organização do Conhecimento configurou-se como um espaço de construção coletiva e crítica, em que os saberes da roça foram reinterpretados a partir do conhecimento científico. Conforme a análise de narrativas proposta por Labov (1972) e Moraes (2018), emergiram três categorias principais — *Redescoberta dos saberes da roça à luz da ciência*; *Conscientização ambiental e cuidado com a terra*; e *Ressignificação dos critérios de classificação* — que expressam o diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes locais, evidenciando como o aprendizado científico se reconfigura no contexto da Educação do Campo.

Com base nessa perspectiva, analisamos como os estudantes reinterpretam suas práticas agrícolas à luz do conhecimento científico, consolidando a construção coletiva do saber e fortalecendo o diálogo entre ciência e experiência cotidiana.

5.2.1 Redescoberta dos saberes da roça à luz da ciência

As atividades conceituais (vídeos, textos projetados e observação da caixa entomológica) foram propositalmente ancoradas na vida cotidiana dos estudantes para favorecer o letramento científico. A partir do vídeo “*O Reino Animal*” e do material — *O que são os insetos e por que devemos conhecê-los melhor?*”, o grupo ampliou o repertório terminológico e conceitual sem que isso apagasse os nomes e sentidos locais.

Durante as discussões, emergiram menções a termos tradicionais que nomeiam os insetos a partir de sua aparência ou efeito sobre as plantas. Em seu relato, Seu Tomate (58 anos) descreveu:

Tem um piolho, chama assim, pioi vermei, é o pioi de jiló. Ave Maria, aquele ali de uma hora pra outra, a roça acaba. [...] A praga do chuchu é a mosca branca, né? Que o chuchu dá todo branco. [...] Tem também o purgão, que dá aquele bolorzinho (Seu Tomate).

Essas expressões — pioi vermei, mosca branca, purgão — constituem uma taxonomia popular dos insetos baseada na experiência direta com o cultivo. Durante as aulas sobre morfologia, ao observar espécimes na caixa entomológica, os estudantes agricultores começaram a relacionar as denominações populares com as características científicas dos insetos — corpo dividido em cabeça, tórax e abdome, três pares de patas e antenas.

Em certo momento, Seu Repolho (50 anos) comentou: “*Mas a abelha tem cabeça, tem corpo dividido, tem asa... então é inseto também. Só que é um inseto do bem.*”

A fala sintetiza a passagem entre o saber empírico e o científico: o estudante identifica os elementos morfológicos próprios dos insetos, mas mantém o critério de valor cultural — inseto do bem — como marcador simbólico. Assim, o conhecimento novo não substitui o antigo, mas o ressignifica. Esse movimento expressa o diálogo entre os saberes da roça e o conhecimento sistematizado, num processo de reconstrução crítica do entendimento sobre a natureza, em consonância com o pensamento de Freire (1987; 1996) e Caldart (2004).

Nesse contexto, observa-se como os estudantes passam a reconhecer a importância ecológica dos insetos, do solo e do manejo sustentável, consolidando práticas de cuidado com a terra.

5.2.2 Conscientização ambiental e cuidado com a terra

Um avanço perceptível foi o reconhecimento do papel ecológico dos insetos, sobretudo das abelhas, na polinização e na produtividade agrícola. A compreensão científica não se distanciou do cotidiano, mas o reconfigurou a partir de novas leituras sobre o trabalho e a natureza.

Como observou Dona Abacate (47 anos): “*Se as abelhas não levar o pólio de uma flor pra outra, elas não conseguem vingar e dar fruta.*” Nessa direção Seu Repolho (50 anos)

complementou: “*A gente vê que, quando tem muita abelha na roça, o chuchu sai mais bonito, mais graúdo. Elas ajudam demais.*” E Dona Vagem (43 anos) comentou: “*Agora eu vejo que o veneno que a gente joga pra matar os insetos acaba matando os que são bons também. A gente vai aprendendo com essas coisas.*”

As narrativas indicam que a turma passou a compreender os insetos não apenas como pragas, mas também como agentes essenciais à reprodução das plantas. As discussões sobre agroecologia e equilíbrio ambiental fortaleceram uma ética do cuidado com a terra, aproximando o conhecimento científico da vivência camponesa.

Essa tomada de consciência ambiental reflete o que Altieri (2009) denomina agroecologia como ciência, prática e movimento, em que o saber tradicional e o científico se complementam para a sustentabilidade do campo. Nessa perspectiva, o diálogo entre os conhecimentos locais e o saber técnico-científico expressa o que Caporal e Costabeber (2004) definem como base epistemológica da agroecologia — um processo educativo e transformador que articula valores, práticas e modos de vida.

Assim, as aprendizagens dessa etapa se alinham à concepção freiriana de educação como prática da liberdade (Freire, 1996), na medida em que a construção do conhecimento parte da realidade concreta dos sujeitos e retorna a ela, promovendo conscientização e autonomia.

A partir dessa abordagem, observa-se como os estudantes passam a compreender a importância ecológica dos insetos, do solo e do manejo sustentável, consolidando práticas de cuidado com a terra e ampliando sua consciência ambiental na Educação do Campo.

5.2.3 Resignificação dos critérios de classificação

O exercício de reclassificar os animais da roça de chuchu, inicialmente divididos entre *insetos* e *não insetos* evidenciou tanto avanços conceituais quanto persistências culturais. A maioria dos estudantes agricultores passou a utilizar critérios morfológicos para identificar os insetos, reconhecendo estruturas como cabeça, tórax e abdome, o que demonstra a incorporação de noções próprias da biologia escolar. Esse momento, ilustrado na Imagem 8, marca a apropriação de critérios científicos como novo parâmetro de observação e análise do ambiente.

Imagem 8 - Reclassificação dos animais da roça de chuchu em insetos e não insetos



Autor: Cláudio Luiz dos Anjos Costa (2025)

Contudo, a análise das narrativas revela que a aprendizagem não se deu de forma linear ou substitutiva. Alguns estudantes mantiveram a lógica da utilidade como referência classificatória, relacionando o valor dos seres vivos à sua função na roça. Essa concepção aparece na fala de Dona Manga (54 anos): *“Eu não consigo entender a abelha como inseto, não. Pra mim, inseto é só o que estraga a roça. A abelha ajuda, ela é boa pra gente”*,

Nesse enunciado, observa-se que o termo — inseto não é apenas uma categoria biológica, mas também cultural e moral: o inseto é o que causa danos, enquanto o — bicho bom é aquele que contribui com a produção agrícola. Trata-se de uma forma de conhecimento ancorada na experiência prática e nas relações de trabalho com a terra.

Ao mesmo tempo, emergem indícios de integração entre saber científico e saber camponês, revelando um processo de ressignificação conceitual. A fala de Seu Chuchu (58 anos) sintetiza esse movimento: *“Aprender torna a pessoa mais esperta. A gente vê que nem todo bicho pequeno é praga, tem uns que ajudam a roça”*.

Nesse momento, o estudante agricultor já reconhece a diversidade funcional dos organismos e expressa a aprendizagem como ampliação de perspectiva — sem negar o saber tradicional, mas articulando-o ao novo conhecimento construído coletivamente. A expressão —inseto do bem, surgida em diferentes momentos das discussões, simboliza o encontro entre

a classificação biológica e o julgamento moral-prático herdado da vivência na roça. Essa coexistência de saberes representa o que Freire (1996) chama de processo dialógico de construção do conhecimento, em que aprender implica ressignificar a própria experiência.

Ainda assim, as narrativas dos estudantes também revelam as contradições materiais que atravessam o cotidiano da agricultura familiar. Apesar dos avanços conceituais e da ampliação do olhar ecológico, persistem dificuldades estruturais que limitam a adoção de práticas mais sustentáveis. A ausência de assistência técnica, os custos dos insumos e a necessidade de resultados imediatos fazem com que o uso de agrotóxicos ainda seja visto como solução inevitável.

O relato de Seu Tomate (58 anos) expressa essa tensão: “*Quando vem praga, a gente tem que correr atrás do veneno, porque se não tiver o dinheiro, a roça acaba. [...] A lagarta caiu dentro [...].*” E Dona Caqui (63 anos) acrescenta: “*A gente sabe que o veneno faz mal, mas é o que dá jeito rápido. O bicho não espera, se demorar, perde tudo. [...] Porque a gente não tem uma pessoa assim, um argônio que ajuda a gente. A gente trabalha só.*”

Essas falas mostram que a conscientização ambiental não se converte automaticamente em mudança de prática, pois depende de fatores estruturais — como assistência técnica pública, crédito rural e formação continuada. Os estudantes agricultores demonstram desejo de alternativas ao veneno, mas reconhecem seus limites materiais para implementá-las. O conhecimento científico escolar atua, assim, como desencadeador de reflexão, cuja efetivação requer suporte coletivo e político.

Como apontam Caldart (2011) e Altieri (2009), a emancipação do campo depende de um conhecimento articulado às transformações sociais mais amplas, que reconheça as dimensões vivenciadas e históricas do trabalho camponês. Nesse sentido, a etapa de Organização do Conhecimento evidenciou o potencial formativo de práticas pedagógicas que unem o saber científico à cultura camponesa.

O diálogo entre o saber empírico e o científico possibilitou um letramento científico contextualizado, em consonância com Freire (1987; 1996) e Caldart (2004), que defendem a construção coletiva do saber a partir da realidade concreta dos sujeitos. As discussões sobre agroecologia e equilíbrio ambiental, à luz de Altieri (2009) e Caporal e Costabeber (2004), fortaleceram uma ética do cuidado com a terra e promoveram uma compreensão crítica das relações entre trabalho, natureza e sustentabilidade.

Assim, mesmo diante dos desafios materiais, o movimento observado nesta etapa aponta para mudanças de percepção e consciência: os insetos deixaram de ser vistos apenas

como pragas e passaram a ser reconhecidos como parte essencial do equilíbrio ecológico e da vida na roça. A aprendizagem científica, nesse contexto, assume um caráter político e emancipador, reafirmando o lugar do camponês como sujeito produtor de conhecimento.

A partir dessas reflexões, passamos a analisar como o saber científico retorna à prática cotidiana, consolidando a aprendizagem como instrumento de transformação social e valorização dos saberes locais.

5.3 Etapa de Aplicação do Conhecimento: a ciência em diálogo com a vida no campo

A etapa de Aplicação do Conhecimento marcou o momento de síntese e retorno do aprendizado à realidade concreta dos sujeitos, tal como propõem os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2007). Após as fases de problematização e organização do conhecimento, consolidou-se a integração entre ciência e vida no campo, possibilitando que os saberes construídos em sala fossem ressignificados nas práticas cotidianas dos estudantes agricultores. O conhecimento científico foi reinterpretado à luz das experiências camponesas, revelando aprendizagens expressas em novas atitudes, valores e práticas agrícolas, no movimento dialético entre teoria e prática, escola e território (Freire, 1996; Caldart, 2004).

Buscou-se retomar criticamente os conteúdos trabalhados, relacionando-os à realidade dos estudantes e aprofundando a reflexão sobre suas vivências. Como afirma Freire (1996), — a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é nesse diálogo entre saberes que o conhecimento ganha sentido e relevância para o sujeito do campo.

De acordo com Labov (1972), podemos compreender sob a análise de narrativas não como uma reprodução fiel do passado, mas uma interpretação nascida das conexões entre o passado, o presente e o futuro, indicando a consolidação de um processo de letramento científico ancorado na cultura camponesa. A leitura crítica da reportagem sobre a produção de chuchu em Jaguaquara e a palestra com o agrônomo convidado favoreceram a articulação entre conhecimento escolar, saber popular e práticas cotidianas.

A partir desse processo interpretativo, foram identificadas três categorias centrais: *Transformação de práticas cotidianas*; *Valorização dos saberes locais e da identidade camponesa*; e *Ampliação da consciência ambiental e agroecológica*. Tais categorias demonstram como o conhecimento elaborado no espaço educativo retorna à vida concreta dos sujeitos, alimentando reflexões e mudanças na relação com o território.

Para tornar visível a articulação entre essas categorias e as questões orientadoras da pesquisa, as falas dos estudantes foram organizadas no Quadro 10, que sistematiza os temas principais e suas sínteses interpretativas, evidenciando como a dimensão transformadora da aprendizagem se expressa nas práticas e nas narrativas dos sujeitos do campo.

Quadro 10 – Síntese Interpretativa da Etapa Aplicação do Conhecimento
(Dimensão transformadora e prática)

Questões de Pesquisa	Categorias interpretativas (emergentes das narrativas)	Falas dos Estudantes Agricultores	Sentidos recorrentes nas narrativas	Síntese Interpretativa
<p>Q1: Quais saberes são construídos pelos estudantes agricultores no contexto da cultura do chuchu?</p>	<p>Transformação de práticas cotidianas</p>	<p>Depois das aulas, entendi que o sapo ajuda na lavoura [...] boto numa sacola e solto na roça. (Dona Mangalô, 58 anos).</p> <p>A gente pode usar produto caseiro [...] alternativas mais saudáveis pra gente e o meio ambiente. (Dona Abacate, 47 anos).</p>	<p>Integração entre saber científico e prática tradicional. Alternativas ecológicas ao uso de agrotóxicos.</p>	<p>As narrativas revelam que os estudantes incorporaram o conhecimento científico às práticas agrícolas, articulando saberes empíricos e tradicionais com estratégias sustentáveis.</p> <p>A análise de narrativas (Labov, 1972; Moraes, 2018) evidencia a construção de unidades de sentido que combinam observação, experiência prática e reflexão crítica, mostrando como os estudantes transformam práticas cotidianas a partir do diálogo entre ciência e cultura local.</p> <p>Essa interpretação está diretamente vinculada ao objetivo específico de levantar os saberes dos</p>

				estudantes sobre insetos e cultura do chuchu, evidenciando a construção de práticas conscientes e sustentáveis (Freire, 1996).
Q2: De que maneira a temática dos insetos se manifesta nesse conjunto de saberes?	Ampliação da consciência ambiental e agroecológica.	Quando pulveriza com veneno, mata insetos que também ajudam na roça. (Dona Abacate, 47 anos). Antes dava certo cuidar da roça com coisa natural [...] hoje já não dá mais (Seu Chuchu, 58 anos).	Reconhecimento do papel ecológico dos insetos. Interdependência entre natureza e produção.	As narrativas revelam que, na aplicação do conhecimento, os estudantes incorporaram o saber científico às práticas agrícolas, articulando experiências empíricas e tradições locais com estratégias sustentáveis. A análise de narrativas (Labov, 1972; Moraes, 2018) evidencia unidades de sentido que combinam observação, experiência prática e reflexão crítica, mostrando como os estudantes transformam práticas cotidianas, como a soltura do sapo ou o uso de produtos caseiros, a partir do diálogo entre ciência e cultura local. Essa interpretação está diretamente vinculada ao objetivo específico de levantar os saberes dos estudantes sobre insetos e cultura do chuchu, evidenciando a construção de

				práticas conscientes, sustentáveis e contextualizadas (Freire, 1996)
Q3 : Que reflexões podem emergir a partir da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos sobre essa temática?	Valorização dos saberes locais e da identidade camponesa	<p>Mesmo sabendo o que seria melhor [...] se tivesse um agrônomo ajudaria muito. (Seu Repolho, 50 anos).</p> <p>Um agrônomo veio [...] levou amostras de terra e até hoje não deu resposta. (Dona Abacate, 47 anos).</p>	Diálogo entre saber popular e técnico. Reivindicação por assistência e reconhecimento.	<p>As narrativas mostram valorização dos saberes locais, reivindicação de apoio técnico e articulação entre conhecimento popular e científico.</p> <p>A análise de narrativas evidencia que os estudantes constroem compreensão crítica, negociando saberes empíricos e técnicos, refletindo sobre autonomia, cooperação e reconhecimento profissional. Essa interpretação está articulada aos objetivos de</p> <p>identificar quais saberes se articulam com o conhecimento científico e de analisar as reflexões construídas nos Três Momentos Pedagógicos, promovendo aprendizagem emancipadora e reforçando a identidade camponesa (Delizoicov et al., 2007; Freire, 1987).</p>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

As narrativas apresentadas no Quadro 10 evidenciam que a aprendizagem se consolidou como prática de liberdade, articulando o saber popular e o conhecimento científico. A análise de narrativas (Labov, 1972; Moraes, 2018) permite inferir como os estudantes constroem sentido a partir da experiência cotidiana, combinando observação, reflexão e diálogo crítico sobre a prática agrícola. O diálogo com o agrônomo, as reflexões em grupo e a releitura das práticas cotidianas evidenciam que os saberes empíricos dialogam com conceitos científicos, consolidando compreensão crítica e contextualizada da ciência no campo.

Nessa direção, analisamos como os conhecimentos científicos e os saberes camponeses se articulam para ressignificar as práticas agrícolas e fortalecer a identidade camponesa.

5.3.1 Transformação de práticas cotidianas e valorização dos saberes locais

Essa categoria diz respeito à articulação entre os conteúdos científicos e o cotidiano agrícola, indicando movimentos de ressignificação das práticas dos estudantes no manejo da roça. Não se trata de comprovar uma mudança definitiva, mas de perceber as aprendizagens que dialogam com as vivências e com a produção campesina.

Dona Mangalô (58 anos) exemplifica essa mudança ao relatar: “*Sempre vi gente matando sapo com sal ou Qboa. Nunca gostei disso. Depois das aulas, entendi que o sapo ajuda na lavoura. E quando vejo um sapo em casa, boto numa sacola e solto na roça.*”

Essa narrativa não aponta para uma superação do saber popular por um saber científico, mas para um movimento de releitura e ressignificação do conhecimento a partir do diálogo. O que se observa é a construção de novos sentidos sobre o sapo no contexto da roça, produzidos na interação entre experiência vivida e discussão coletiva em sala. Trata-se de um processo em que a compreensão se amplia e passa a orientar formas de agir no mundo, sem hierarquizar saberes ou substituir um pelo outro.

Durante a palestra do agrônomo, outros estudantes relataram situações em que o aprendizado das aulas encontrou eco em suas práticas. O profissional explicou o papel dos inimigos naturais das pragas e apresentou alternativas de manejo ecológico, despertando nos estudantes a percepção de que o conhecimento técnico pode fortalecer o trabalho agrícola.

Dona Abacate (47 anos) observou: “*A gente pode usar produto caseiro no lugar de*

coisa tóxica. A gente sabe que tem alternativas mais saudáveis para a gente e o meio ambiente, mas nem sempre usa.”

A incorporação e reflexão sobre os conhecimentos científicos levou à reinterpretação de saberes herdados, configurando um processo de aprendizagem dialógica e transformadora.

No contexto das práticas cotidianas, emergiu também o reconhecimento e a valorização dos saberes locais e da identidade camponesa. Essa constatação expressa o fortalecimento da identidade camponesa e o reconhecimento da legitimidade dos saberes locais no processo educativo. A presença do agrônomo foi importante para esse movimento, pois sua escuta e valorização das experiências dos estudantes reforçaram a noção de que a ciência pode e deve dialogar com o saber popular.

A imagem 9 ilustra o momento da palestra sobre a cultura do chuchu, conduzida pelo agrônomo. A atividade, além de abordar aspectos técnicos do cultivo, promoveu uma troca de saberes entre o conhecimento científico e as práticas tradicionais dos agricultores.

Imagem 9 - Palestra sobre a cultura do chuchu e o diálogo entre saberes



Autor: João Batista Santos Souza (2025)

A troca de saberes foi também evidenciada nas falas dos participantes, que expressaram como a presença do agrônomo reforçou a valorização de seus saberes e o reconhecimento do papel da ciência no fortalecimento da agricultura camponesa.

Seu Repolho (50 anos) destacou: “[...] a dificuldade que a gente tem para conseguir as coisas, e às vezes, mesmo sabendo o que seria melhor, a gente não pratica. Se tivesse um

agrônomo ajudaria muito.”

Durante o encontro, o profissional reconheceu as práticas tradicionais de manejo como formas legítimas de conhecimento ecológico, o que gerou nos estudantes um sentimento de pertencimento e valorização. Essa experiência rompeu com a lógica hierárquica entre quem — sabe e quem — aprende, aproximando o conhecimento técnico da vida cotidiana.

Dona Abacate (47 anos) comentou: *“Um agrônomo veio aqui na região, fez reunião, levou 12 amostras de terra, até hoje não tem resposta. Isso já tem cerca de 8 meses.”*

Essa narrativa explicita um histórico de descontinuidade no acesso à assistência técnica, ao mesmo tempo em que reforça a importância do diálogo efetivo e da presença de profissionais que se disponham a construir o conhecimento junto à comunidade. Sob a mesma compreensão de Freire (1987), salientamos que a educação se torna um instrumento de conscientização e reivindicação, ao mesmo tempo em que legitima os saberes construídos pela experiência camponesa.

Tal compreensão marca o início da reflexão sobre a ampliação da consciência ambiental e agroecológica, evidenciando como o diálogo entre ciência e saber popular contribui para a percepção crítica sobre o ambiente e a sustentabilidade das práticas agrícolas.

5.3.2 Ampliação da consciência ambiental e agroecológica

A análise das narrativas dos estudantes revela que, além da valorização dos saberes e da identidade camponesa, houve uma ampliação da consciência ambiental e agroecológica. Essa categoria evidencia a compreensão do papel ecológico dos insetos, a importância do solo e a necessidade de equilíbrio na relação com a natureza. A discussão sobre agrotóxicos foi ressignificada pelos estudantes, que passaram a identificar seus impactos na biodiversidade e na saúde. A palestra do agrônomo foi determinante nesse processo, ao explicar que a extinção de insetos polinizadores pode comprometer a produtividade agrícola e a sustentabilidade do ecossistema.

Dona Abacate (47 anos) observou: *“A gente viu que, quando pulveriza com o veneno, mata insetos que também ajudam na roça.”* Seu Chuchu (58 anos) complementou: *“Antes dava certo cuidar da roça com coisa natural. Hoje já não dá mais.”*

As narrativas expressam o conflito entre o conhecimento adquirido e as limitações materiais da produção agrícola, evidenciando o desafio de conciliar sustentabilidade e sobrevivência econômica — tensão discutida por Altieri (2009) e Caporal e Costabeber

(2004) no âmbito da agroecologia. Ainda assim, o grupo demonstrou avanços na construção de uma consciência crítica sobre o ambiente, reconhecendo a interdependência entre ser humano, natureza e trabalho. Essa ampliação do olhar representa um passo essencial para a formação de sujeitos ecológicos e comprometidos com o futuro do campo.

As categorias emergentes desta etapa indicam que a aplicação do conhecimento consolidou o processo de aprendizagem como prática de liberdade. O diálogo entre saber popular e saber científico — simbolizado pela presença do agrônomo e pelas reflexões em grupo — favoreceu a emancipação intelectual e o reconhecimento da ciência como ferramenta de transformação social. Analisando conforme o trato metodológico de Moraes (2018), entendemos que o conteúdo das falas revela uma evolução qualitativa na compreensão dos estudantes-agricultores, que passaram da percepção empírica à reflexão crítica sobre sua realidade, onde os aspectos subjetivos e a construção de sentidos, os fatos biográficos envolvem o presente, passado e futuro.

Em consonância com Freire (1996) e com os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), a etapa de Aplicação do Conhecimento representa o momento em que o saber retorna à vida concreta, fechando o ciclo de problematização, sistematização e transformação — fundamentos da educação libertadora e da Educação do Campo. Assim, essa etapa revelou-se um momento de síntese entre saber e fazer, ciência e cultura, sujeito e território — reafirmando a potência educativa da vida no campo.

O cultivo do chuchu (*Sechium edule*), presente em muitas roças de Jaguaquara, Bahia, revela um universo de aprendizagens construídas na relação direta com a terra. Os agricultores identificam, a partir da observação atenta, a diversidade de insetos que interagem com a cultura — como a mosca-branca (*Bemisia tabaci*), as lagartas (*Spodoptera frugiperda*), os pulgões (*Aphis gossypii*), as abelhas (*Apis mellifera*, *Melipona spp.*, *Trigona spp.*) e os marimbondos (*Polistes spp.*, *Vespula spp.*). Uns são considerados pragas, outros aliados do cultivo. Essa leitura prática do ambiente se aproxima da entomologia e da agroecologia, pois traduz o equilíbrio necessário entre espécies e o papel fundamental dos insetos na manutenção da vida (Altieri, 2012; Rafael *et al.*, 2024).

Ao dialogar com o saber científico, tais percepções demonstram que a ciência também nasce do chão e da experiência camponesa, e não apenas do espaço acadêmico (Gliessman, 2009). Essa articulação entre teoria e prática abre caminhos para um ensino de Ciências que valoriza a agroecologia e reconhece a natureza como organismo vivo em constante transformação.

Entretanto, é importante reconhecer que tais saberes coexistem com grandes desafios. Na turma observada, alguns estudantes, mesmo após dois anos de escolarização, ainda não reconhecem palavras, números ou informações básicas em diferentes linguagens (textos, imagens ou vídeos). Tal cenário revela desafios que ultrapassam a sala de aula, exigindo um olhar sensível e politicamente comprometido com a superação das desigualdades vividas pela Educação do e no Campo. A realidade do analfabetismo funcional no meio rural é expressão de uma exclusão histórica, que não se resolve apenas com o acesso à escola, mas com políticas públicas que garantam condições dignas de permanência, infraestrutura e valorização do trabalho educativo (Arroyo, 2014; Caldart, 2012; Molina, 2017).

Vale salientar que, no dia 05 de maio de 2025, ao retornar à escola para mais uma aula da sequência didática vinculada ao 2º Momento Pedagógico (Organização do Conhecimento), a aula não pôde acontecer devido à forte chuva que atingiu a comunidade. Dos treze alunos matriculados, apenas três conseguiram comparecer. Apesar do transporte escolar, as estradas de terra ficaram escorregadias e quase intransitáveis. Aqueles que moram próximos à escola também enfrentaram dificuldades para se locomover a pé, devido ao excesso de lama e poças d'água. Soma-se a isso o cansaço físico após o trabalho agrícola sob chuva, o que certamente contribuiu para o desânimo em relação ao deslocamento até a escola.

À luz dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007), esse episódio oferece elementos valiosos para reflexão crítica: a ausência dos estudantes não revela desinteresse, mas condições materiais que afetam diretamente o direito à educação. A precariedade das estradas e a falta de políticas públicas estruturantes para o campo aprofundam desigualdades históricas. Portanto, destacamos que é necessário pensar uma educação que respeite o território e os tempos da terra, compreendendo que os sujeitos do campo têm uma temporalidade própria, vinculada ao trabalho, à produção e à sobrevivência (Freire, 1987; 1996).

Esse cenário nos convida à reflexão sobre como os sistemas educacionais têm se estruturado — ou deixado de se estruturar — para atender aos sujeitos da Educação do Campo. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário construir práticas pedagógicas flexíveis, conectadas ao território, aos ritmos de vida e aos saberes locais. Como afirmam Caldart e Molina (2020), o currículo e o calendário escolar devem partir da realidade sociocultural e produtiva da comunidade. A participação dos estudantes e de suas famílias nesse processo é essencial, pois a educação deve ser construída em diálogo com aqueles a quem se destina (Freire, 1987; 1996).

Para além da sala de aula, as turmas multisseriadas da EJA no campo apresentam desafios singulares. Estudantes de diferentes idades, trajetórias e níveis de escolarização compartilham o mesmo espaço, tornando o processo educativo heterogêneo e complexo. Essa realidade exige do educador criatividade, sensibilidade e compromisso para valorizar cada voz e cada experiência (Freire, 1987).

Apesar desses desafios, a multisseriação pode se constituir em potência ao favorecer trocas intergeracionais e o diálogo entre saberes, reforçando a dimensão comunitária da aprendizagem (Caldart, 2012; Arroyo, 2012). Ainda assim, persistem limites estruturais, como a falta de políticas públicas específicas, a precariedade da infraestrutura e currículos pouco conectados à realidade camponesa. Reconhecer esses obstáculos é fundamental para repensar práticas pedagógicas que fortaleçam a EJA como direito e como esperança no campo.

Outro ponto importante refere-se à experiência de pesquisar em territórios distantes dos grandes centros universitários. Os desafios logísticos, a instabilidade do clima e a necessidade de reorganizar o planejamento exigiram da pesquisadora escuta, sensibilidade e flexibilidade metodológica — características essenciais para a prática educativa comprometida com a realidade do campo. Sob esse olhar, é possível interpretar que levar a universidade ao campo constitui um ato político e pedagógico, pois reconhece o campo como espaço de produção de conhecimento, e não apenas de aplicação.

À vista disso, assim como Freire (1996), compreendemos que é preciso a desconstrução da escola, na literalidade da palavra, deixando de lado os ensinamentos tradicionais e unilateral, para ouvir e trazer as experiências dos alunos ao centro das discussões. Credo no esperar de uma nova práxis, ratificamos que a escola também precisa entender seu aluno para ser entendida, que precisa ser um espaço de acolhimento, pois ainda existem pessoas sem acesso à educação e se tem acesso, muitas vezes, não tem uma formação que o faça absorver o que aprende na escola, com isso vem os analfabetos institucionais.

Em Freire (1996), a esperança não é espera passiva, mas movimento — uma esperança ativa que se materializa na ação transformadora. Essa perspectiva sustenta o compromisso ético com os sujeitos do campo que resistem, existem e reinventam sua realidade por meio da educação. Nesse sentido, a esperança ativa orienta a prática docente e investigativa, fortalecendo propostas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na participação e na transformação social, pilares essenciais da pedagogia freiriana.

Assim, a etapa de Aplicação do Conhecimento consolida o movimento dialético entre

teoria e prática, saber popular e saber científico, reafirmando que a aprendizagem, quando vinculada à vida concreta, se torna prática emancipatória. A análise permite retomar os questionamentos iniciais desta pesquisa: os conhecimentos científicos estão sendo garantidos aos estudantes da Educação do Campo na EJA? De que forma esses saberes estão sendo mediados — como instrumentos de emancipação ou como conteúdos descolados da realidade? As experiências aqui descritas indicam que, embora os desafios persistam, há caminhos possíveis para uma educação que una ciência, cultura e território em um mesmo horizonte de transformação social (Caldart, 2012; Arroyo, 2014; Freire, 1987; 1996).

Uma educação do e no campo que valorize os tempos da terra, a sabedoria dos sujeitos e a potência das práticas agroecológicas constitui não apenas uma alternativa pedagógica, mas um projeto ético-político de justiça curricular (Santomé, 1998), voltado à afirmação da vida camponesa. Nessa perspectiva, o campo deixa de ser visto como espaço de atraso e passa a ser reconhecido como território de saberes, memórias e esperanças.

Os aprendizados desta pesquisa evidenciam que uma educação enraizada no território precisa articular os saberes camponeses com os conhecimentos científicos de forma dialógica e emancipadora (Freire, 1987; 1996; Caldart, 2004). A valorização da agroecologia, a observação da natureza e o estudo sobre os insetos — como parte das práticas de ensino — revelam-se estratégias capazes de aproximar escola e comunidade (Altieri, 2012; Gliessman, 2009), favorecendo a construção de um currículo vivo, que respeite o tempo da terra e o tempo dos sujeitos (Arroyo, 2014).

A colheita compartilhada, portanto, não se limita à aprendizagem individual, mas representa o fortalecimento coletivo das comunidades camponesas e da Educação do Campo, reafirmando a escola como espaço de resistência, de justiça curricular e de transformação social (Santomé, 1998).

A partir desse panorama, as reflexões e experiências apresentadas conduzem naturalmente às considerações finais, nas quais se sintetizam os aprendizados, desafios e contribuições desta pesquisa para a Educação do Campo, a EJA e a valorização dos saberes camponeses.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer da pesquisa, ressignifiquei e revivi minha trajetória de vida, construindo um instrumento epistemológico acessível tanto a educadores quanto a estudantes, integrando conhecimento erudito e saberes populares. Esse movimento promoveu a equidade entre a produção científica e a valorização das identidades camponesas, elementos centrais para uma formação humana, solidária e emancipadora.

Busca-se, assim, uma educação que liberte e emancipe, contrapondo-se à perspectiva capitalista que forma um determinado modelo de trabalhador, mas não edifica o humano em sua integralidade. A partilha de saberes transdisciplinares entre a sala de aula e o cultivo do chuchu evidenciou a articulação entre conhecimento acadêmico, agricultura familiar e a função social do educador, que ensina e também aprende.

À vista disso, a ênfase na natureza empírica da aprendizagem, a valorização de uma postura ativa e participativa do aluno, a integração de conteúdos da realidade de vida de cada colaborador no processo de formação, o reconhecimento do papel social da escola, são características das práticas educativas que, aliadas à concepções que ainda centram no mediador a responsabilidade no processo de compartilhamento do conhecimento, revelam a existência de avanços no interior das experiências educativas transdisciplinares.

Todavia, a despeito há contradições, limites e especificidades, que se apresentaram nas experiências de formação em alternância que têm buscado, nos seus diferentes contextos e sob diferentes finalidades, implementar uma pedagogia adaptada e específica à formação dos jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, compreendido ao analisarmos as reflexões construídas a partir dos Três Momentos Pedagógicos referentes ao tema insetos e cultura do chuchu no contexto da EJA.

Com base nas questões que orientaram esta investigação e nos objetivos propostos, o estudo evidenciou que os estudantes agricultores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem saberes enraizados em suas práticas agrícolas, especialmente no cultivo do chuchu, articulando observação, experiência, memória e diálogo comunitário. A análise das reflexões produzidas a partir dos Três Momentos Pedagógicos permitiu compreender quais saberes são construídos no contexto da cultura do chuchu, de que maneira a temática dos insetos se manifesta nesses saberes e quais reflexões emergem quando tais conhecimentos são mediados pedagogicamente no ensino de Ciências.

Ao longo deste trabalho, meu lugar como educadora do campo, mulher de origem campesina e pesquisadora, consolidou-se por meio da escuta sensível e do diálogo com os estudantes agricultores. Cada encontro, relato e gesto de partilha contribuiu para a construção de um caminho coletivo, no qual o conhecimento não foi transmitido de forma verticalizada, mas germinou em solo fértil de memórias, afetos e vivências. Ao adentrar o universo simbólico e produtivo desses estudantes, evidenciou-se a potência formativa das práticas cotidianas de cultivo, manejo e convivência com a terra e seus seres, fortalecendo uma práxis educativa fundamentada na troca viva de experiências, saberes e esperanças.

No que se refere à temática dos insetos, os dados evidenciaram que os estudantes agricultores mobilizam saberes construídos na experiência cotidiana do cultivo do chuchu, reconhecendo tanto os insetos associados às pragas quanto aqueles percebidos como benéficos ao equilíbrio da lavoura. Quanto ao objetivo de analisar os saberes entomológicos presentes na prática agrícola, observou-se que tais conhecimentos não se apresentam de forma sistematizada segundo os moldes científicos formais, mas revelam uma compreensão empírica consistente, alinhada a princípios agroecológicos, como o cuidado com a terra, a valorização da biodiversidade e a busca por alternativas ao uso intensivo de agrotóxicos.

Quando mediados pedagogicamente, esses saberes dialogaram com conceitos científicos da Entomologia, ampliando a leitura crítica e contextualizada da realidade agrícola vivida pelos estudantes. Isto posto, ao tecer as teias epistêmicas pelos objetivos específicos — realizar um levantamento dos saberes de estudantes agricultores sobre os insetos e a cultura do chuchu, no contexto da Educação de Jovens e Adultos e identificar quais saberes apresentados pelos estudantes sobre os insetos e a cultura do chuchu se articulam com o conhecimento científico, estabelecendo um diálogo entre eles, podemos entender as experiências que revelam, nas representações de seus atores e nas práticas decorrentes, o desejo e o compromisso de construção de uma escola e uma educação específica e diferenciada que, enraizada na cultura do campo, contemple no processo formação os valores, as concepções e os modos de vida dos grupos sociais que vivem no meio rural.

Uma escola e uma educação que sejam também instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens e adultos agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Enfim, uma escola e uma educação que contribuam na formação humana, emancipadora e criativa da pessoa, orientados por princípios de justiça social e curricular, bem como a solidariedade.

Nesse percurso, ao mediar conceitos de agroecologia e entomologia, construímos

coletivamente saberes científicos articulados às práticas ancestrais, às identidades comunitárias e aos modos próprios de interpretar e transformar a realidade (Evaristo, 2020). A mediação pedagógica foi tecida com cuidado, respeitando tempos, silêncios, gestos e modos de aprender dos estudantes, tratando os saberes que emanam da terra como ponto de partida pedagógico. Assim, o ensino de Ciências assumiu uma perspectiva situada, agroecológica e popular, reafirmando a EJA camponesa como espaço legítimo de produção de conhecimento.

No ecossistema em que vivemos, pessoas, plantas, insetos e solo se interdependem para lidar com adversidades naturais e humanas. A observação dessas interações possibilitou o desenvolvimento da percepção ecológica dos estudantes, que passaram a reconhecer os insetos como parte de um sistema vivo e co dependente. Essa experiência educativa reforça a necessidade de um ensino de Ciências que reconheça a natureza viva como espaço educativo (Rafael et al., 2024; Zarbin, 2024), contrapondo-se a um currículo descontextualizado e gentrificado.

Os desafios da EJA e da organização multisseriada, embora marcados por limitações estruturais, revelaram também possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas na coletividade, na solidariedade e na valorização dos saberes camponeses (Caldart, 2012; Saviani, 2008). Nesse sentido, a escola do campo consolidou-se como espaço de diálogo entre ciência e saber popular, fortalecendo vínculos com o território e com os modos próprios de viver e produzir no campo.

Como enfatiza Caldart (2021), a Educação do Campo constitui-se como um projeto contra-hegemônico, que reivindica o direito dos povos do campo a uma escola enraizada em sua realidade, em seus tempos e projetos históricos. Agroecologia e entomologia, longe de se configurarem apenas como conteúdos técnicos ou acadêmicos, afirmaram-se nesta pesquisa como ferramentas de leitura crítica do mundo, de reconexão com a terra e de fortalecimento da identidade camponesa, comprometidas com a justiça social, a equidade curricular e a sustentabilidade da vida.

Portanto, reafirmo o esperar de uma formação pedagógica capaz de permitir que o educador se perceba como instrumento de transformação social, forjado na escuta e na partilha, semeando futuros possíveis. Este estudo apresenta-se como uma via de qualificação socioeducacional, que forma para a cidadania, valoriza saberes camponeses e media práticas pedagógicas de pertencimento e reconhecimento.

Os estudantes não são meros objetos de pesquisa, mas sujeitos e produtores de conhecimento, e a Educação do Campo reafirma seu papel na promoção da equidade e na

construção de impactos duradouros na vida das pessoas e dos territórios. Diante disso, inauguro o momento da escrevivência poética, no qual minhas experiências, percepções e aprendizagens se entrelaçam em um registro sensível, reafirmando a força da educação como prática de liberdade e transformação.

E assim, enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro. Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira formação cidadã, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo.

Assim, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares. A inclusão efetiva de todos os atores pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre os atores na implementação de uma verdadeira construção identitária através d educação verdadeiramente emancipatória e historicizada. Sem dúvida, esta não é uma construção fácil, muito menos simples.

Trata-se de um processo complexo, multidimensional, que implica opções e responsabilidades políticas, econômicas, epistemológicas; que exige disposição do conjunto dos atores, além de energia, trabalho e, sobretudo, tempo para que possa se realizar de maneira construtiva, de maneira que o resultado seja um projeto comum. Nele, as definições, problematizações e respostas são construídas no confronto das lógicas, saberes e interesses diferentes e divergentes que embasam o projeto comum. Sem dúvida, não é da homogeneidade que nascem as tensões e os conflitos que permitem a criação do novo, e sim da heterogeneidade, da diferença.

6.1 Escrevivências: Epílogo Poético

Assim como Conceição Evaristo (2011), tomo como inspiração poética e epistemológica as escrevivências, nas quais a escrita nasce da minha trajetória de vida e devolve à comunidade a memória das experiências vividas. Nesse espaço de pesquisa e vivência, a escrita se faz memória do campo que me formou, registrando histórias de afetos, resistências e saberes que atravessam gerações. É uma escrita que une razão e emoção,

valorizando as experiências cotidianas e a voz daqueles que muitas vezes permanecem silenciados, fortalecendo identidades e memórias coletivas (Evaristo, 2020).

Aprendi cedo que educação não era apenas o que vinha dos livros ou da escola. Minha mãe, mulher do campo, analfabeta de letras, mas mestra em humanidade ensinava com o gesto, com o cuidado e com a resistência. Cada planta que ela regava, cada oração entoada entre os canteiros e os roçados, cada conselho sussurrado na beira do fogão era um ensinamento. Na ausência do papel, ela alfabetizava com a vida. Seu ensinamento era educação — viva, cotidiana e fecunda, enraizada no chão que alimentava nosso corpo e nossa alma.

Minha mãe não sabia ler, mas enxergava o mundo com uma sabedoria que livro nenhum seria capaz de conter. Costumava dizer, com a força das palavras que brotam da experiência: — Quem não lê é como quem não vê. Mas, mesmo sem decifrar letras, ela lia os sinais do tempo, os ciclos da terra, os gestos das pessoas. Foi com ela que aprendi que educação também é herança do afeto, da escuta e da luta. E foi ali, entre fogões de lenha e lavouras de subsistência, que brotou em mim o desejo de ensinar, sem nunca esquecer de onde venho.

As lembranças das marcas do chão batido nos quintais de casas onde morei, e das mãos calejadas dos meus pais, não são apenas sinais do trabalho, mas inscrições da vida, da memória e da dignidade camponesa que carrego em mim. Minha identidade se entrelaça a terra como as ramas do chuchuzeiro que se agarram ao arame com firmeza e propósito. Sou filha da roça, nascida em um solo onde cada planta semeada é também um gesto de resistência, de herança e de amor coletivo. Por isso, ao caminhar ao lado de estudantes agricultores da EJA, especialmente nas turmas multisseriadas do campo, não me reconheço apenas como educadora, mas como parte desse mesmo tecido histórico, cultural e afetivo que entrelaça gerações em torno do cultivo da vida.

Ao assumir a escrevivência como forma de escrita, entendo que narrar minha trajetória enquanto educadora camponesa é também afirmar um lugar de resistência e de voz. Inspirada em Evaristo (2020), reconheço que escrever é inscrever no papel as marcas do cotidiano vivido, transformando a memória em denúncia, afeto e pertencimento. Assim, a história que registro não é apenas individual, mas nasce da coletividade do campo, do diálogo com aqueles que comigo dividem o chão da roça, a mesa simples, o cansaço do trabalho e a esperança na colheita.

As histórias que ouvi durante esta pesquisa, contadas com simplicidade e emoção, como quando relataram ter aprendido a plantar chuchu com avós, pais, amigos ou figuras

como Evoide, Zé Curió e Pedro do Chuchu, todos *in memoriam*

— ressoam em mim como ecos familiares. Também aprendi observando meus pais no roçado, atentos ao tempo da lua, ao silêncio da terra e ao canto dos passarinhos, às chuvas e trovões que anunciavam a hora certa de plantar. Esses saberes não estavam nos livros, mas brotavam nas práticas, nas conversas de fim de tarde e nos gestos compartilhados entre gerações.

Essa herança cultural, tão distinta das práticas mecanizadas e exploratórias do agronegócio, resiste pela memória e pelo fazer. O plantio camponês não se resume à produtividade nem ao lucro: é expressão de um modo de vida em que a terra é parente, não propriedade; onde o tempo é da natureza, não do mercado. Ao escutar e registrar as experiências dos estudantes com as pessoas mencionadas anteriormente, percebo o quanto há de ancestralidade nessas vivências. Essas figuras são educadores da memória, guardiões de saberes não certificados por diplomas, mas legitimados pela vida.

Esses relatos não são meras lembranças: se transformam em escrevivências, porque entrelaçam memória e denúncia, poesia e formação, expressando o modo como a vida e o conhecimento se corporificam nas práticas camponesas. Ao me ver nesses agricultores e agricultoras, reconheço a minha própria história: os escorregos nas estradas de barro, o cheiro da terra molhada, a partilha do que se colheu mesmo quando era pouco.

Cada gesto que testemunho em sala de aula — o modo como falam da plantação, como recordam os antigos e valorizam o alimento tirado da terra — me devolve a mim mesma. Nessa circularidade entre o eu e o outro, entre educadora e educandos, refaço continuamente minha identidade camponesa, agora também como mulher da educação. É nesse entrelaçar de trajetórias que o processo educativo ganha sentido e se aproxima do que Freire (1987) chama de leitura do mundo, pois a educação do campo deve permitir ao sujeito não apenas aprender conteúdos, mas compreender sua realidade e transformá-la.

Vislumbro nas falas dos estudantes gratidão pelos ensinamentos recebidos de pessoas que já partiram, mas que seguem vivas no cultivo diário da agricultura familiar. Assim como eles aprenderam com seus ancestrais, também carrego comigo os conselhos dos meus pais, a força da minha mãe na lida e o cuidado do meu pai com cada muda plantada como se fosse uma promessa. A memória, nesse sentido, se revela como raiz que sustenta identidades e fortalece a práxis educativa, pois é no reencontro com o passado que alimentamos o presente e projetamos o futuro.

As histórias partilhadas na roda de conversa me fizeram revisitar minha própria

infância, entre hortas cuidadas por minha mãe, onde cresciam alfaces e cebolinhas que alimentavam nossa família. Lembro também das flores que ela cultivava com esmero — rosas, margaridas, lírios, cravos, palmas de Santa Rita — que além de embelezarem nossa casa e complementarem a renda, eram ofertadas para enfeitar o altar da igreja nos festejos de São Miguel. Essa prática, para além do sustento, expressava fé, devoção e pertencimento a uma cultura camponesa que integra trabalho, espiritualidade e cuidado com a terra.

Lembro-me também das roças de milho e feijão, dos mutirões para colheita, das festas juninas com mesas fartas e das rodas de conversa onde se trocavam sementes e histórias. São essas experiências que me formaram e que hoje fundamentam meu compromisso com uma educação que respeita, valoriza e legitima os saberes do campo. A escrevivência é compreendida como uma escrita que nasce das experiências vividas, marcadas por dor, resistência e memória. Trata-se de uma narrativa que afirma a existência de sujeitos historicamente silenciados (Evaristo, 2020) e valoriza a memória coletiva, os afetos e os saberes do campo. Ao relatar experiências, histórias e práticas do cotidiano, a escrevivência torna visível a vida daqueles que, muitas vezes, permanecem à margem da produção acadêmica e social. Nesse movimento, escrever é também recuperar, resistir e produzir conhecimento, transformando a memória em aprendizado, denúncia e pertencimento.

Considerando o construto entre a minha escrevivência, a formação docente e a produção científica que ora se fundem, reafirmo tal conceito como recurso metodológico e político, compreendendo que narrar minha trajetória é também narrar a história coletiva de um povo. A escolha dessa forma de escrita dialoga com Evaristo, quando afirma que escrevemos — como quem inscreve no papel uma outra história do cotidiano vivido. Assim, a narrativa aqui inscrita não se reduz a relato pessoal, mas constitui um eu enraizado na vida camponesa, construído no diálogo com os outros que compartilham a terra, o trabalho e a esperança.

Nessa direção com os pés firmes no chão da roça e a memória viva de minha gente, encerro esta dissertação, semeando esperança, dignidade e gratidão no horizonte da Educação do Campo. Sou profundamente grata as mãos que me guiaram e me ensinaram — às mãos calejadas de meus pais, aos agricultores e agricultoras que abriram seus quintais e suas histórias, e às figuras da memória coletiva que resistem todos os dias no campo. Cada gesto, cada cuidado, cada ensinamento partilhado me lembra que o conhecimento é também abraço, é afeto, é legado que atravessa gerações. É com essa gratidão que reafirmo meu compromisso de educar.

REFERÊNCIAS

- ABRASCO. *Dossiê Danos dos Agrotóxicos na Saúde Reprodutiva*. 2023. Disponível em: https://abrasco.org.br/wp-content/uploads/2024/12/Dossie-Abrasco_Danos-dos-Agrotoxicos-na-Saude-Reprodutiva.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.
- ABRASCO. *Saúde e agrotóxicos: impactos e políticas*. 2023.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto. *Agronegócio e agricultura familiar no Brasil: contradições e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.
- ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara I. *Agroecologia: princípios e estratégias para uma agricultura sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara I. *Agroecologia: fortalecendo a resiliência dos agroecossistemas*. 2020.
- ANDRÉ, Marília. *Etnografia e educação: práticas investigativas em contextos escolares*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, Miguel G.; Bernardo Mançano Fernandes. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.
- ARROYO, Miguel González. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.
- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel González. *Educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Campinas: Papyrus, 2011.
- ARROYO, Miguel González. *Educação do campo: saberes, práticas e resistência*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. *Educação do Campo: processos e práticas pedagógicas*. Brasília: MEC/SEF, 2012.
- ARROYO, Miguel González. *Saberes da vida: educação, cultura e experiência*. São Paulo: Cortez, 2012.

ARROYO, Miguel González. *Multisseriação e justiça curricular na Educação do Campo*. 2012.

ARROYO, Miguel González. *Escola do campo e o direito à educação*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: MDA/Inra/UNESCO, 2012.

ARROYO, Miguel González. In MOLL, Jaqueline. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel González. *Educação do campo e cultura: experiências e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ARROYO, Miguel González. *Educação do campo: movimentos sociais e saberes pedagógicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

ARROYO, Miguel González. *Educação do Campo: contexto e desafios*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 13 de novembro de 2010*. Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Portaria nº 10, 1998. Disponível em: <https://www.mda.gov.br/pt-br/programas/pronera>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. *Vitrine da Agricultura Familiar – Chuchu*. Disponível em: <https://sistemasweb.mda.gov.br/vitrine/produto/chuchu-9543-49>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRITO, Jéssica Nogueira; ALVARENGA, Célia Beatriz Piatti; QUEIROZ, Juliana Oliveira. *Educação do Campo e a formação de professores em contexto de produções*. *Cenas Educacionais*, v. 6, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/issue/view/703>. Acesso em: 26 out. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M. CALDART, R. e MOLINA.M. (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, p.147-158, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *A Educação do Campo e a Identidade Camponesa*. 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: história, políticas e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma pedagogia em movimento*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: desafios e perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CALDART, Roseli Salete. *Políticas e práticas da Educação do Campo no Brasil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: princípios e diretrizes para a construção de uma educação contextualizada*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Racionalidade camponesa: saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: formação docente e justiça curricular*. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. *Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Currículo e Educação do Campo: uma abordagem contextualizada*. Porto Alegre: Mediação, 2020.

CALDART, Roseli Salete. *Transição agroecológica e educação: fundamentos e caminhos para uma agricultura sustentável*. Brasília: Editora da UnB, 2019.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. 1ª Ed. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2023.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia*. Enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: EMATER/RS, 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural*. 2. ed. Brasília: MDA/SAF, 2004.

CARVALHO, E. *Estratégias de resistência da agricultura familiar*. 2021.

- CLANDININ, D Jean; CONNELLY, Michael. Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DELIZOICOV; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 364 p. (Docência em formação: Ensino fundamental).
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Os Três Momentos Pedagógicos: organização do ensino e aprendizagem em ciências*. São Paulo: Cortez, 2007.
- DIAS, M. R. *et al. Agroecologia e práticas sustentáveis no campo*. Salvador: EDUFBA, 2021.
- DOBROVOLISKI, J.; CRUZ, R. *A institucionalização do conhecimento agroecológico e seus desafios*. 2024.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivências: práticas narrativas da experiência afro-brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós*. Itá Social, 2019. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivências: memória, poesia e resistência*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.
- FAO. *Impactos dos agrotóxicos na agricultura*. Relatório, 2022.
- FRAHM. *Jaguaquara celebra título de Capital Baiana do Chuchu*. Blog Marcos Frahm, 2023. Disponível em: <https://blogmarcosfrahm.com>. Acesso em: 15 maio 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Cortez, 2019.
- FRIGOTTO, G. Marx, educação e estado democrático de direito. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). *Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas, contradições*. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-64.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. São Paulo: XYZ, 2014.
- IBAHIA. *Capital baiana do chuchu: Jaguaquara realiza festa com produção de 22kg por planta*.

Ibahia, 2023. Disponível em: <https://www.ibahia.com>. Acesso em: 15 maio 2024.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: Jaguaquara – BA*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JAGUAQUARA (Município). *Referencial Curricular Municipal de Jaguaquara – RCMJ*. Jaguaquara, BA, 2021.

JAGUAQUARA (Município). Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente. *Boletim de preços agrícolas*. Jaguaquara: SMAMA, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LABOV, William. *Idioma no centro da cidade*. Filadélfia: Universidade da Pensilvânia, 1972.

MACEDO Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas*. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012, v. 13, nº 27, p. 67-74.

MACHADO, Janaina Cazini Danielle H. A.. (Orgs.). *O fortalecimento da escola inclusiva, diversa e com qualidade no ensino* [recurso eletrônico] — Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. *A Educação do Campo e suas práticas*. 2014.

MORAES, Roque. Da noite para o dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais. In: LIMA, Valdeez Marina do Rosário; HARRES, João Batista Siqueira.; PAULA, Marlúbia Corrêa de Paula (org.). *Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em Ciências: Pressupostos, abordagens e possibilidades*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 19-56..

OLIVEIRA, et al. *Estudos sobre o cultivo do chuchu*. *Revista Brasileira de Horticultura*, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO-ZEVALLOS, D. M.; ZARBIN, P. H. G. A química na agricultura: perspectivas para o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis. *Química Nova*, n. 10, 2013.

RAFAEL, J.A.; MELO, G.A.R.; Carvalho, C.J.B. de; Casari, S. & Constantino, R. (eds). *Insetos do Brasil: Diversidade e Taxonomia*. 2ª ed. Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus, 2024.

RAFAEL, J. A. et al. *Entomologia: aspectos ecológicos, sociais e econômicos*. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Justiça curricular e Educação do Campo*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M.; SILVA, P.; FRAGOSO, T. *Desafios na formação de professores para EJA em turmas multisseriadas*. 2025.

SOUZA, M. *A BNCC e a Educação do Campo: reflexões críticas*. Revista Educação, 2019.

TURATO, E.R.. *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Vozes, Rio de Janeiro, 2003.

XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências — XI ENPEC. *Os Três Momentos Pedagógicos como possibilidade para inovação didática*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC — 3 a 6 de julho de 2017.

ZABALA, Antoni. *A prática prática educativa: educativa: como ensinar / Antoni Zaba- como ensinar*; tradução Ernani F. da F. Rosa -- Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, L. *Educação contextualizada no campo*. 2024.

ZARBIN, P. de O. *Insetos e agroecologia: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora DEF, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE PARA O PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Eliene Santana Meira Souza*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Lilian Boccardo*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A Importância e o Papel Ecológico dos Insetos na Percepção de Estudantes Agricultores da EJA em uma Escola do Município de Jaguaquara-Bahia

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Este Projeto de Pesquisa tem o intuito de fomentar a práxis educativa como práxis social, na Educação do Campo, a partir da Agroecologia, ciência que busca o entendimento do funcionamento de ecossistemas complexos, bem como das diferentes interações presentes nestes, tendo como princípio a conservação e a ampliação da biodiversidade dos sistemas agrícolas como base para produzir auto regulação e consequentemente sustentabilidade. Para tanto, tomar-se á como campo de estudo a Entomologia, ciência que tem por objetivo o estudo dos insetos sobre todos os aspectos, estabelecendo suas relações com os seres humanos, plantas e animais. Visto que com uma sondagem prévia na literatura, foi possível constatar que há pouca presença de pesquisas relacionando os temas supracitados, principalmente no que se refere à modalidade da EJA, na qual os seus alunos estão inserido. Esta pesquisa é relevante também, porque será aplicada em nosso município, que tem como principal economia, a agricultura, onde os agrotóxicos vem sendo utilizados em grande escala, isso futuramente poderá causar danos para a saúde da população. Portanto, a referida pesquisa trará discussões que poderão contribuir academicamente com conhecimentos novos, bem como com a formação de cidadãos críticos, capazes de intervir em sua realidade cotidiana, estabelecendo relações mais saudáveis e sustentáveis com o meio ambiente e a natureza.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Inicialmente visamos investigar quais as percepções de seus alunos da EJA, que também são agricultores, quanto a importância e o papel dos insetos na agricultura. Em seguida investigaremos se o currículo da sua escola, aborda a importância e o papel dos insetos para a agricultura, a fim de refletir sobre o ensino e aprendizagem de Ciências, enquanto vetor transdisciplinar na formação de cidadãos críticos, mediante a compreensão das questões elencadas anteriormente, e por fim analisaremos as percepções dos seus alunos em relação ao papel dos insetos na agricultura.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Página 1

Na 1ª Etapa me apresentarei em sua sala de aula por meio de um cordel autoral, onde contarei memórias, que constituem a minha identidade em dimensões individuais e coletivas. Com isso, pretendo contribuir com a percepção dos seus alunos em relação as minhas motivações para fazer esse estudo com eles e motivá-los a contarem também as suas histórias, completando de forma escrita um cordel com informações referentes a sua identidade para em seguida recitá-lo. A partir dessa atividade, pretendo conhecer o perfil da sua turma, compreender as melhores estratégias de atividades para o esse público, bem como ganhar a confiança dos seus alunos para continuar inserida no ambiente e prosseguir com este trabalho. Na 2ª etapa, aplicaremos uma sequência didática abordando as temáticas: Agroecologia, Entomologia e Agricultura. Tal sequência será elaborada com base nas expectativas de aprendizagem do Tempo Formativo I, no qual a sua turma está inserida e será constituída por cinco atividades: (1) Roda de Conversa; (2) Jogo da Roleta; (3) Palestra; (4) Atividade Interventiva; e (5) Construção de uma Caixa Entomológica. Na 3ª Etapa realizaremos uma Entrevista Semiestruturada, como a turma é composta por alunos dos Eixos I, II, III, selecionaremos três alunos de cada eixo e você para responder a entrevista, que será gravada em áudios, e posteriormente transcrita, utilizando nomes fictícios para cada participante, a fim de garantir o anonimato e preservar a identidade deles. Vale lembrar que os seus alunos responderão a entrevista em dois momentos: no início da pesquisa e após atividades interventivas. Já você será entrevistada em um só momento.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será realizada em uma escola localizada na localidade da Piabanha, na zona rural do Município de Jaguaquara, Bahia no período de novembro de 2024 a junho de 2025.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Para a realização das atividades descritas nas três etapas da coleta de dados, estimamos 4 horas aulas por etapa, no entanto, estamos cientes que o tempo de duração para a realização das atividades propostas dependerá de fatores diversos, como assiduidade dos estudantes, transporte escolar, clima da região, pelo fato da escola ficar localizada na Zona Rural, tais fatores contribuem significativamente para o atraso do desenvolvimento das atividades escolares. Sendo assim, acreditamos que será necessário darmos início a pesquisa e juntamente com os nossos colaboradores definiremos o tempo de duração para cada sessão, conforme a necessidade.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Temos ciência, que você poderá sentir vergonha, timidez, nervosismo com a presença de outra professora em seu espaço docente, bem como desconforto ao responder a entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

As propostas de atividades a serem desenvolvidas nessa pesquisa foram organizadas cuidadosamente com intuito de evitar os riscos descritos acima. Você terá acesso a todas as atividades previamente elaboradas para os seus alunos, a fim de que se familiarize com elas antes do momento da aplicabilidade. No que se refere a entrevista que irá responder, aplicaremos em um ambiente acolhedor e privativo, estaremos atentas aos sinais verbais e não verbais de desconforto que por ventura possa apresentar no decorrer desse processo, esteja ciente que terá liberdade para não responder a determinada pergunta da entrevista, caso sintá-se desconfortável. A entrevista será gravada em áudio, e posteriormente transcrita utilizando um nome fictício para lhe representar, garantindo assim o seu anonimato. A desistência tanto sua quanto dos seus alunos podem acontecer a qualquer momento do estudo, pois estarão livres para contribuir ou não com a conclusão dessa pesquisa. O acesso as informações obtidas será de uso exclusivo da pesquisadora e orientadora dessa pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Apontamos como benefícios dessa pesquisa, a capacidade reflexiva dos participantes, no que tange aos conhecimentos adquiridos por meio das temáticas estudadas, e que reverberarão na mudança de atitudes dos envolvidos, que a longo prazo poderão apresentar novos comportamentos (mais positivos) em relação a preservação da biodiversidade.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Por meio dessa pesquisa será possível ampliar os estudos que já vem sendo realizados em torno da temática e também responder questões que eventualmente, ainda não tenham sido respondidas em pesquisas anteriores.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Eliene Santana Meira Souza*

Endereço: **Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho. Programa de Pós graduação em Educação Científica e Formação de Professores - UESB. Jequié- BA. Cep 45.206.190**
Fone: (73)98897- 1637 / E-mail: *Inedcampo19@hotmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: *cepjq@uesb.edu.br*
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
- com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié, Bahia, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, Bahia

Página 4

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | *cepjq@uesb.edu.br*

Rubricas:

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE PARA OS ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr. (a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Eliene Santana Meira Souza*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Lilian Boccoardo*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A Importância e o Papel Ecológico dos Insetos na Percepção de Estudantes Agricultores da EJA em uma Escola do Município de Jaguaquara-Bahia

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Essa pesquisa tem a intenção de discutir com vocês a importância e a colaboração dos insetos para a agricultura, onde estes prestam serviços valiosos como a polinização e o controle biológico de insetos-praga, buscando entender quais são as suas concepções e articular ações pedagógicas transdisciplinares a partir dos resultados dessas ações, por meio das temáticas referentes a Agroecologia e a Entomologia. Visto que trabalham na agricultura, onde utilizam agrotóxicos em grande escala, isso futuramente poderá causar danos para a saúde da população. Portanto, a referida pesquisa trará discussões que poderão ajudar-lhes na construção de conhecimentos novos e contribuir para mudança de atitudes de modo que estabeleçam relações mais saudáveis e sustentáveis com o meio ambiente e a natureza.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Inicialmente visamos investigar quais as suas percepções, quanto a importância e o papel dos insetos na agricultura. Em seguida investigaremos se o currículo da escola em questão, aborda a importância e o papel dos insetos para a agricultura, a fim de refletir sobre o ensino e aprendizagem de Ciências, enquanto vetor transdisciplinar na formação de cidadãos críticos, mediante a compreensão das questões elencadas anteriormente e por fim analisaremos as suas percepções em relação ao papel dos insetos na agricultura.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Na 1ª Etapa, me apresentarei para vocês por meio de um cordel autoral, onde contarei memórias que constituem a minha identidade em dimensões tanto individuais quanto coletivas. Com isso, pretendo que percebam as motivações que me levaram a fazer esse estudo com vocês e também motivá-los a contarem suas histórias, completando de forma escrita um cordel com informações referentes a sua identidade para em seguida recitá-lo. A partir dessa atividade, pretendo conhecer um pouco das suas vivências e posteriormente produzirei atividades de acordo ao contexto em que estão inseridos, bem como, ganhar a confiança da turma, continuar inserida no ambiente e prosseguir com este trabalho. Na 2ª etapa, aplicaremos uma sequência didática abordando as temáticas: Agroecologia, Entomologia e Agricultura. Tal sequência será elaborada com base nas expectativas de aprendizagem do Tempo

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 1

Formativo I, no qual estão inseridos e será constituída por cinco atividades: (1) Roda de Conversa; (2) Jogo da Roleta; (3) Palestra; (4) Atividade Interventiva; e (5) Construção de uma Caixa Entomológica.. Na 3ª Etapa realizaremos uma Entrevista Semiestruturada com vocês, como a turma é composta por alunos dos Eixos I, II, III, selecionaremos três alunos de cada eixo para responder a entrevista, que será gravada em áudios, e posteriormente transcrita, utilizando nomes fictícios para cada participante, a fim de garantir o anonimato e preservar suas identidades. Vale lembrar que responderão a entrevista em dois momentos: no início da pesquisa e após as atividades interventivas.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será realizada em uma escola localizada na localidade da Piabanha, na zona rural do Município de Jaguaquara, Bahia no período de novembro de 2024 a junho de 2025.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Para a realização das atividades descritas nas três etapas da coleta de dados, estimamos 4 horas aulas por etapa, no entanto, estamos cientes que o tempo de duração para a realização das atividades propostas dependerá de fatores diversos, como a assiduidade dos estudantes, transporte escolar, clima da região, pelo fato da escola ficar localizada na Zona Rural, tais fatores contribuem significativamente para o atraso do desenvolvimento das atividades escolares. Sendo assim, acreditamos que será necessário darmos início a pesquisa e juntamente com os nossos colaboradores definiremos o tempo de duração para cada sessão, conforme a necessidade

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Você poderá sentir vergonha, timidez, nervosismo, estresse com a presença de outra professora em sua sala de aula, bem como desconforto ao responder a entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

As propostas de atividades a serem desenvolvidas nessa pesquisa foram organizadas cuidadosamente com intuito de evitar os riscos descritos acima. Será disponibilizado tempo hábil e orientação necessária para o desenvolvimento das atividades. No que se refere a entrevista que você responderá, aplicaremos em um ambiente acolhedor e privativo, estaremos atentas aos sinais verbais e não verbais de desconforto que por ventura possa apresentar no decorrer desse processo, esteja ciente que terá liberdade para não responder a determinada pergunta da entrevista, caso sinta-se desconfortável. A entrevista será gravada em áudio, e posteriormente transcrita utilizando um nome fictício para lhe representar, garantindo assim o seu anonimato. A sua desistência pode acontecer a qualquer momento do estudo, pois estará livre para contribuir ou não com a conclusão dessa pesquisa. O acesso as informações obtidas será de uso exclusivo da pesquisadora e orientadora dessa pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Apontamos como benefícios dessa pesquisa, a capacidade reflexiva que você poderá desenvolver, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio das temáticas estudadas, esses conhecimentos poderão contribuir para que mude algumas atitudes e a longo prazo possa apresentar novos comportamentos (mais positivos) em relação a preservação da biodiversidade.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Por meio dessa pesquisa será possível ampliar os estudos que já vem sendo realizados em torno da temática e também responder questões que eventualmente, ainda não tenham sido respondidas em pesquisas anteriores.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Eliene Santana Meira Souza

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho. Programa de Pós graduação em Educação Científica e Formação de Professores - UESB. Jequié- BA. Cep 45.206.190

Fone: (73)98897- 1637 / **E-mail:** inedcampo19@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	A Importância e o Papel Ecológico dos Insetos na Percepção de Estudantes Agricultores da EJA em uma Escola do Município de Jaguaquara-Bahia
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Elene Santana Meira Souza</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

da minha pessoa

do indivíduo pelo qual sou responsável

Jequié, Bahia, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE D – CORDEL DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

(Fonte: Autoria da pesquisadora Eliene Meira, 2025)

Quadro D1 – Cordel “Minhas memórias socioambientais”

I	II	III
<p>Me chamo Eliene Meira, Sou fruta de árvores frondosas, Denominadas Antônio e Maria, Que cuidaram da terra bravamente, Com dedicação, força e alegria, Para sustentar seus nove frutos Com o pão nosso de cada dia.</p>	<p>Eram analfabetos, não usaram livros, Usaram corda, enxada, foice e facão. Deixaram para seus filhos um legado Livre de qualquer contravenção, Mostrando com sabedoria O valor e o poder da educação.</p>	<p>Sou a mais nova dos nove irmãos, Nasci numa data especial: Era vinte e quatro de dezembro, Já chegando o Natal. Comigo tenho memórias marcantes Que mexem com meu emocional, Pois compõem a minha história E dão vida a esse memorial.</p>
IV	V	VI
<p>Na minha primeira infância Morei no município de Itaquare Vиви no ambiente bem natural, Na fazenda São Jerônimo Onde tinha tudo no quintal, Pé de goiaba, seriguela, manga, Além de um rico riacho, Que via como um manancial.</p>	<p>Aproveitei bem esses elementos Pois a natureza sempre me encantou, Comia muita goiaba e seriguela verde A primeira dentição logo se estragou. Tenho gratidão ao Dr. Gilberto, Pois dos meus dentes ele cuidou.</p>	<p>Do riacho com águas cristalinas Ainda hoje posso rememorar. Em suas margens muito capim Para o gado poder pastar, Lá a gente lavava roupa, prato Se banhava e podia brincar. Além de visualizar peixes diversos E pescar para se alimentar.</p>
VII	VIII	IX
<p>Como em toda família humilde Tenho também tristes lembranças, A minha mãe já fritou dois ovos Para alimentar seis crianças. Esse é um capítulo da minha história Que sempre irá me emocionar, Mas é também o que me fortalece E me impulsiona a melhorar.</p>	<p>Meus pais sempre foram guerreiros Eu me lembro muito bem, Trabalhavam em fazendas alheias Mas pensavam mais além, Diziam a nossa casa própria Com o esforço um dia vem.</p>	<p>Em 1976 em Jaguaquara Toda a família veio morar. Vencia ali uma das metas Que se tinha para alcançar, Era o sonho da casa própria Que terminava de se realizar.</p>
X	XI	XII
<p>A casa era muito linda Localizada na zona Rural. Quatro quartos, sala, varanda, Banheiro, cozinha, grande quintal. Ah e ficava pertinho da igreja, Num lugar bem especial!</p>	<p>Ainda me lembro da cozinha, Do fogão, com forno, caldeira Com água do banho a esquentar. Eu precisava subir no forno Para a comida cozinhar, Meio dia os adultos chegavam E logo queriam almoçar.</p>	<p>O quintal era um grande paraíso, Daqueles que só criança imagina! Não esqueço do abacateiro, da horta E também do meu pé de laranja-lima, Que alimentavam, davam suporte à família</p>

		E embalavam os meus sonhos de menina.
XIII Debaixo das árvores do meu quintal, Muitas crianças iam brincar Fazíamos cozidos, pulávamos corda, Brincadeiras boas surgiam por lá. Tínhamos o triângulo, a amarelinha, O capitão e o elástico para pular.	XIV Tenho lindas memórias dessa casa, Mas nesses versos preciso encerrar. Felizmente cheguei à idade De na escola poder entrar, E na escola Rural de Ipiúna Com sete anos comecei a estudar.	XV Estudei da alfabe-tização à 2ª série Com três professoras leigas: Elia, Nair e Fabriciana, Pelas quais tenho respeito e gratidão. Foi por elas que nasceu em mim O apreço que tenho pela profissão, Pois no ensino que elas ofereciam Eu via muito amor e dedicação.
XVI Vim morar em Jaguaquara, Onde a 3ª série comecei estudar. Na escola Carneiro Ribeiro, Eu continuei a avançar, Ali eu tinha boas professoras E um ambiente bem singular.	XVII Nessa escola tinham dois pavilhões Com letreiros para definir, Sexo feminino é por lá Sexo masculino e por aqui, Mas, isso já não funcionava Não tinha mais como dividir.	XVIII Localizada no Bairro Muritiba Era uma escola bem garrida. Na frente dois coqueiros altos, Jardim, borboletas coloridas. Dela tenho saudosas lembranças Que guardarei para toda vida.
XIX Nos estudos fui avançando E de escola precisei mudar. A partir da tão sonhada 5ª série No colégio Pio XII fui estudar, Onde conclui o magistério E vi minha mãe se orgulhar, Contando para as amigas A minha caçula vai se formar!	XX Sou casada com João Batista Temos três filhos bonitos: O Joanderson, o Joadson E também o João Vitor. Sou muito grata a Deus, Por tudo que alcancei. O meu maior patrimônio É a família que formei!	XXI Quero encerrar este poema, Saudando Jaguaquara, o meu lugar. Sou professora há trinta e três anos, Vivendo como um girassol a iluminar. Na Educação do Campo sou árvore, Plantada em terra fértil a frutificar. Sinto-me uma pesquisadora engajada, Querendo o meu povo anunciar
	XXII Agradeço a todos presentes Por me escutar com atenção. Sou grata a Lilian Boccardo e Itamar Que me orientam com dedicação. Estou aqui para conhecer vocês, Por isso abri o meu coração E agora chegou sua vez Faça a sua apresentação!	

APÊNDICE E – CORDEL DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDANTE

(Fonte: Produção orientada pela pesquisadora Eliene Meira, 2025)

Quadro E1 – Cordel “Um pouco de mim”

<p style="text-align: center;">I</p> <p>Meu nome é _____.</p> <p style="text-align: center;">(nome do estudante)</p> <p>_____anos é a minha idade. (idade da estudante)</p> <p>Moro na região da _____. (região do estudante)</p> <p>Uma linda comunidade!</p>	<p style="text-align: center;">II</p> <p>A educação é para mim Uma ferramenta de grande _____ (adjetivo terminado em -or)</p> <p>Pois me capacita, politiza, _____ poder é transformador. (pronomes possessivos)</p>	<p style="text-align: center;">III</p> <p>Gosto da minha escola Porque aqui consigo _____. (verbo terminando em -ar)</p> <p>E além de aprender ler e _____. (algo que aprende na escola) Posso discutir e pesquisar.</p>
<p style="text-align: center;">IV</p> <p>Estou cursando o _____ ano. (série do estudante)</p> <p>_____ é meu professor. (nome do professor)</p> <p>Ela é _____, criativo. (qualidade do professor)</p> <p>E também muito inspirador.</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>A matéria que mais gosto é _____. (matéria preferida do estudante) Mas sei que todas são importantes.</p> <p>_____</p> <p>ensinamentos para a vida. (verbo trazer)</p> <p>E me faz seguir confiante.</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>Sou um(a) agricultor(a) _____. (feliz, triste, alegre...)</p> <p>Trabalho na terra com dedicação.</p> <p>A vida para mim é _____. (como o estudante define a vida) Sigo na lida com determinação.</p>
	<p style="text-align: center;">VII</p> <p>Para terminar os meus versos, A todos _____ quero saudar. (pronomes de tratamento)</p> <p>Estou _____ nessa noite. (alegre, cansado, animado, ansioso...)</p> <p>E vamos juntos caminhar.</p>	

APÊNDICE F – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

(Fonte: Produção dos pesquisadores Eliene Meira, Lilian Boccardo e Itamar Soares, 2025)

Etapa: Entendendo o contexto

Data: 03/03/2025

Tema(s): O trabalho no campo e comercialização

Perguntas:

1. Quais atividades você realiza no dia a dia na roça?
2. Como é a sua rotina de trabalho?
3. Quais são as tarefas mais difíceis e as mais prazerosas?
4. O que você planta? E como escolhe o que plantar?
5. O seu trabalho é feito mais individualmente ou em família/comunidade?
6. Como é o processo de produção? E como as plantas se desenvolvem? O que contribui para o desenvolvimento delas?
7. O que você faz com os produtos colhidos, consome em casa ou vende?
8. Onde vende seus produtos, para quem vende e como funciona esse processo de venda?
9. Você tem dificuldades para vender a produção? Quais são os desafios do comércio agrícola?
10. Como o preço dos produtos é definido?

Etapa: Entendendo o contexto

Data: 01/04/2025

Tema(s): Levantamento de saberes sobre a cultura do chuchu; animais encontrados na roça de chuchu

Perguntas:

1. Quais atividades você realiza no dia a dia no cultivo do chuchu?
2. Como é a sua rotina de trabalho com o chuchu?
3. Quais são as tarefas mais difíceis e as mais prazerosas no cultivo do chuchu?
4. Por que você escolheu plantar chuchu? E o que influenciou essa escolha?
5. Como aprendeu a plantar o chuchu? Quem trouxe essa cultura para sua região e quem serviu de inspiração para você?

6. Como funciona o processo de produção do chuchu? Como a planta se desenvolve e o que contribui para esse desenvolvimento?
7. Quais insumos você usa na roça de chuchu?
8. Que animais você encontra na roça de chuchu?
9. O que você faz com o chuchu colhido? Consome em casa ou vende?
10. Onde você vende o chuchu? Para quem vende e como funciona esse processo de venda?
11. Você tem dificuldades para vender o chuchu? Quais são os desafios do comércio do chuchu?
12. Como o preço do chuchu é definido?

Etapa: Problematização inicial

Data: 08/04/2025

Tema(s): Problematização sobre o cultivo do chuchu após leitura e discussão livre sobre reportagem disponível em: <https://blogmarcosfrahm.com/municipio-de-jaguaquara-segue-se-destacando-como-maior-produtor-de-chuchu-da-bahia-preco-do-legume-tem-queda/>

Perguntas:

1. O que vocês pensam sobre o texto?
2. Quais são as principais informações que a reportagem traz?
3. A reportagem é de 2022. De lá para cá, como está a situação sobre o cultivo do chuchu?
4. Um trecho do texto diz que —Não é fácil para o produtor manter a orientação técnica para a sua produção e pós-colheita. Quais são as dificuldades enfrentadas durante a produção do chuchu?

Etapa: Organização do conhecimento

Data: 28/04/2025

Tema(s): Animais encontrados na roça de chuchu

Perguntas:

1. Vocês reconhecem esses animais na roça de chuchu?
2. Vocês conhecem outros animais que não estão nas imagens?
3. O que vocês sabem sobre cada animal?
4. Como cada animal interfere na plantação?

Etapa: Aplicação do conhecimento

Data: 22/07/2025

Tema(s): Reportagem: —*Município de Jaguaquara segue se destacando como maior produtor de chuchu da Bahia; preço do legume tem queda.*”

Perguntas:

1. O que mudou de 2022 até os dias atuais em relação ao conteúdo da reportagem?
2. Como vocês se sentem em relação a Jaguaquara ser o maior produtor de chuchu da Bahia?
3. Qual relação vocês fazem entre a reportagem e os temas de Ciências estudados nas aulas?
4. Como os assuntos estudados em Ciências podem ajudar a melhorar a vida na roça e na cultura do chuchu?
5. O que entendem quando a reportagem diz: —Não é fácil para o produtor manter a orientação técnica para a sua produção e pós-colheita?
6. O que é necessário para enfrentar os problemas relacionados à vida na roça, à cultura do chuchu e ao convívio com a natureza?

APÊNDICE G – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

(Fonte: Produção dos pesquisadores Eliene Meira, Lilian Boccardo e Itamar Soares, 2025)

1º MOMENTO PEDAGÓGICO – PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Datas: 02 e 08/04/2025

Carga horária total: 4h

Tema: Cultivo do chuchu e questões socioeconômicas locais

Objetivo: Investigar as reflexões dos estudantes sobre o cultivo do chuchu, articulando saber popular e leitura crítica da realidade.

Atividades desenvolvidas:

- Leitura e discussão da reportagem —Município de Jaguaquara segue se destacando como maior produtor de chuchu da Bahia; preço do legume tem queda, disponível em:
<https://blogmarcosfrahm.com/municipio-de-jaguaquara-segue-se-destacando-como-maior-produtor-de-chuchu-da-bahia-preco-do-legume-tem-queda/>
- Identificação de palavras-chave e levantamento de ideias iniciais;
- Diálogo sobre desafios da produção e comercialização.

2º MOMENTO PEDAGÓGICO – ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Datas: 22/04, 28/04, 05/05, 06/05, 21/05/ e 10/06/2025

Carga horária total: 12h

Temas centrais: Pragas, insetos, animais, seres vivos e polinização.

Objetivo: Sistematizar conhecimentos sobre o ecossistema agrícola e os papéis dos insetos na roça de chuchu, dialogando entre saber científico e popular.

Atividades desenvolvidas:

- Dinâmica de identidade e retomada das falas dos estudantes;
 - Exibição de vídeo —Reino Animal
(<https://www.youtube.com/watch?v=hngu9MI8F7U&t=290s>)
- Leitura e interpretação do texto —O que são os insetos e por que devemos conhecê-los melhor?!
(<https://drive.google.com/file/d/1niOfyFPniY9Mf3tluXdBeAXgSdaOgHXW/view?usp=sharing>);

- Exibição dos vídeos —Abelhas e chuchu, será que um ajuda o outro?! (<https://www.youtube.com/watch?v=BvrrCOoPyoQ>) e —O papel dos insetos na natureza e na vida do homem! (<https://www.youtube.com/watch?v=thbN5k7eKxA>);
- Observação da caixa entomológica e reorganização dos painéis coletivos;
- Roda de conversa sobre os papéis ecológicos e simbólicos dos insetos;
- Revisão e reorganização do cartaz —Insetos e Não Insetos!;
- Sistematização dos aprendizados em cartazes e anotações coletivas.

3º MOMENTO PEDAGÓGICO – APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Datas: 22/07 e 19/08/2025

Carga horária total: 4h

Temas: Revisão, reaplicação e integração de saberes.

Objetivo: Retomar e aplicar os conhecimentos construídos sobre insetos e cultivo do chuchu, relacionando ciência, prática agrícola e identidade camponesa.

Atividades desenvolvidas:

- Retomada crítica da reportagem inicial e debate sobre mudanças no contexto local;
- Palestra com o agrônomo acerca do tema “*A cultura do chuchu: saberes, manejo e sustentabilidade*”, promovendo diálogo entre práticas sustentáveis e manejo agroecológico;
- Reflexão coletiva sobre o papel da ciência na valorização dos saberes populares; Encerramento da aula;
- Exibição de *retrospectiva* apresentando parte do percurso da pesquisa (SOUZA, 2025b), disponível em: <https://youtu.be/VfW9g9iRPIw>;
- Leitura da mensagem de autoria da pesquisadora —*Do Sonho à Colheita: Gratidão e Aprendizagem*” (SOUZA, 2025c), disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q-bB05Bm1RILdIMFxHtbM1EbQkK6_nsY/view?usp=sharing;
- Entrega de lembranças personalizadas (canecas com fotos e a frase de Paulo Freire: “*Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes!*”);
- Exibição do vídeo de *agradecimento* aos colaboradores (SOUZA, 2025d), disponível em: <https://youtu.be/KwplYObdgKI>;
- Lanche coletivo.

Observação: O momento de encerramento, com retrospectiva e agradecimento em vídeos, leitura da mensagem e entrega de lembranças, consolidou a aprendizagem histórico-crítica, fortalecendo o sentimento de pertencimento, valorização dos saberes individuais e coletivos, e o reconhecimento da importância do conhecimento compartilhado.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ABELHAS e chuchu, será que um ajuda o outro? *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BvrrCOoPyoQ>. Acesso em: 18 out. 2025.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLOG MARCOS FRAHM. *Município de Jaguaquara segue se destacando como maior produtor de chuchu da Bahia; preço do legume tem queda*. Disponível em: <https://blogmarcosfrahm.com/municipio-de-jaguaquara-segue-se-destacando-como-maior-produtor-de-chuchuda-bahia-preco-do-legume-tem-queda/>. Acesso em: 18 out. 2025.

CALDART, R. S. *Educação e conhecimento técnico no contexto rural*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

EMBRAPA — Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. O papel dos insetos na natureza e na vida do homem e da importância das coleções entomológicas. 2019. [Vídeo online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=thbN5k7eKxA>. Acesso em: 27 maio 2025.

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

LIMA, L. A. M.; SOUZA, D. B. Entre baratas e borboletas: as representações sociais de estudantes do Ensino Fundamental acerca dos insetos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, n. 1, p. 49–65, 2016. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC_15_1_3.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

RAFAEL, J. A.; CARVALHO, C. J. B.; PEREIRA, G. A. *Insetos do Brasil: diversidade e importância*. Manaus: INPA, 2024.

REINO Animal. *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hngu9Ml8F7U&t=290s>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANBORN, A. F.; PHILLIPS, P. K. Biology of the Cicada (Hemiptera: Cicadidae). In: CAPINERA, J. L. (org.). *Encyclopedia of Entomology*. 2. ed. Dordrecht: Springer, 2013. p. 817–822.

SANTOS, G. M. M.; ANTONINI, Y. Insetos no imaginário popular: representações culturais e implicações para o ensino. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 263–278, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000200008>. Acesso em: 27 maio 2025.

SOUZA, E. S. M. *O que são os insetos e por que devemos conhecê-los melhor?* Documento organizado por Eliene Santana Meira Souza, baseado em outras referências citadas no final do texto. 2025a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1niOfyFPniY9Mf3tluXdBeAXgSdaOgHXW/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOUZA, E. S. M. *Retrospectiva apresentando parte do percurso da pesquisa*. 2025b. [Vídeo online]. Disponível em: <https://youtu.be/VfW9g9iRPIw>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOUZA, E. S. M. *Do Sonho à Colheita: Gratidão e Aprendizagem*. 2025c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q-bB05Bm1RILdIMFxFHtbM1EbQkK6_nsY/view?usp=sharing. Acesso em: 18 out. 2025.

SOUZA, E. S. M. *Agradecimento da pesquisa*. 2025d. [Vídeo online]. Disponível em:

<https://youtu.be/KwplYObdgKI>. Acesso em: 18 out. 2025.

ZARBIN, P. H. G. *Insetos e suas múltiplas funções: um convite à ciência e à empatia*. Revista Brasileira de Educação em Ciências Naturais, v. 7, n. 1, p. 15–27, 2024.

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Importância e o Papel Ecológico dos Insetos na Percepção de Estudantes Agricultores da EJA em uma Escola do Município de Jaguaquara-Bahia

Pesquisador: ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83399024.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.125.115

Apresentação do Projeto:

Segundo as autoras: "O projeto de pesquisa vigente tem o intuito de fomentar a práxis educativa como práxis social na Educação do Campo a partir da análise da relação de alunos pertencentes a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com as práticas agroecológicas, tendo como ênfase a compreensão da importância do campo da Entomologia e o reflexo de como esses temas são abordados no currículo de uma escola. A partir disso, questiona-se: Quais as percepções de estudantes agricultores da EJA, de uma Escola localizada na zona rural do Município de Jaguaquara/Ba, quanto a relação e o papel dos insetos na agricultura? Com isso, o objetivo visa investigar quais as percepções dos estudantes agricultores da EJA quanto a importância e o papel dos insetos na agricultura. No qual, inicialmente se pretende investigar o currículo de uma Escola localizada na Zona Rural do Município de Jaguaquara/Ba, acerca da abordagem da Agroecologia e Entomologia a fim de refletir sobre o ensino e aprendizagem de Ciências, enquanto vetor transdisciplinar na formação de cidadãos críticos mediante a compreensão das questões elencadas anteriormente. Com a sondagem prévia na literatura, observamos a pouca presença de pesquisas relacionando os temas supracitados, principalmente no que se refere à modalidade da EJA. Os insetos não podem ser conhecidos apenas pelos danos causados às plantações, mas como fundamentais para o equilíbrio ambiental e a sobrevivência das demais espécies, incluindo a humana, recobrando a necessidade de ir de encontro ao uso dos agrotóxicos que são cada vez

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, no módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

mais utilizados no município citado, onde, futuramente, poderão causar danos para a saúde da população. A fim de elucidar a construção epistemológica, a pesquisa se enquadra numa abordagem qualitativa do tipo Etnográfica, na qual se utilizará a Observação Participante como um método para obtenção dos dados que possibilitam criar vínculos com a comunidade, sem que haja expectativas em relação às novas descobertas para que elas sejam autênticas. Para tal, busca-se utilizar a entrevista, com graus de formalidade diferentes, como instrumento de obtenção das concepções dos alunos e da professora titular da classe, bem como da pesquisadora vigente, pois a mesma estará inserida nas vivências campesinas, assim como no lócus da pesquisa apresentada. Os resultados serão explorados pelo método de Análise de Conteúdo de Bardin, no qual espera-se elencar categorias que dialoguem sobre a Agroecologia e Entomologia com a práxis pedagógica na Educação do Campo para que possa contribuir com a integração dos educandos da EJA, no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: o universo do trabalho, a cultura e a subjetividade/identidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar quais as percepções de estudantes agricultores da EJA quanto a importância e o papel dos insetos na agricultura.

Objetivo Secundário:

Investigar se o currículo de uma escola localizada no município de Jaguaquara, Bahia aborda a importância e o papel dos insetos para a agricultura;

Refletir sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências enquanto vetor transdisciplinar na formação de cidadãos críticos;

Analisar as percepções de alunos agricultores da EJA em relação ao papel dos insetos na agricultura em uma escola localizada na Zona Rural do município de Jaguaquara, Bahia

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No caso desta pesquisa, classificamos os riscos como mínimos, mas temos ciência de que os participantes poderão apresentar timidez, nervosismo, vergonha, ou estresse em caso de evocação de memórias desagradáveis no momento de responder a entrevista, na resolução e participação das atividades propostas. Por isso, as atividades a serem desenvolvidas nessa pesquisa foram organizadas cuidadosamente, a fim de minimizar os riscos supracitados para os participantes. Para tanto pensamos em um ambiente acolhedor, ambiente privativo, perguntas

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, no módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 7.125.115

objetivas, como também a estarmos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto que poderão ser apresentados pelos colaboradores no decorrer do processo.

Benefícios:

E por fim apontamos como benefícios dessa pesquisa, a capacidade reflexiva dos participantes, no que tange aos conhecimentos adquiridos por meio das temáticas estudadas, e que reverberarão na mudança de atitudes dos envolvidos que a longo prazo poderão apresentar novos comportamentos (mais positivos) em relação a preservação da biodiversidade. (Textos sobre riscos e benefícios retirados das Informações Básicas da PB).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado, na Área de Ciências Humanas e Biológicas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2416180.pdf OK

Projeto.pdf OK

Termo_uso_de_imagens.pdf OK

TCLE_Alunos.pdf OK

TCLE_Professora.pdf OK

Cronograma.pdf OK

Autorizacao_coleta_de_dados.pdf OK

declaracao_de_pesquisadores.pdf OK

Folha_Rosto.pdf OK

Recomendações:

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações abaixo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa apresentado pela pesquisadora Eliene Santana Meira Souza está de acordo com as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e não apresenta pendências éticas.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, no módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIÉ

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 7.125.115

Solicitamos que as autoras atentem-se às seguintes informações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 07/10/2024, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2416180.pdf	19/09/2024 10:59:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/09/2024 20:11:49	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	18/09/2024 19:00:11	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alunos.pdf	18/09/2024 18:51:46	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora.pdf	18/09/2024 18:50:01	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, no módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.125.115

Cronograma	Cronograma.pdf	11/09/2024 16:29:41	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados.pdf	11/09/2024 00:20:09	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_pesquisadores.pdf	11/09/2024 00:11:39	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	11/09/2024 00:01:49	ELIENE SANTANA MEIRA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 07 de Outubro de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, no módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br