

Wender Faleiro  
Ana Flávia Vigário  
Bruno Gonçalves Borges  
ORGANIZADORES

An illustration of a woman with dark skin and curly hair, wearing a red long-sleeved shirt and blue denim overalls. She is holding a string attached to a kite that has a sunflower on it. The kite is flying in the sky. Various educational symbols are scattered around: a musical note, a DNA double helix, a flower, and a brick building with a sign that says 'escol'. The scene is set outdoors with a large green tree on the left and a path leading to the building on the right.

# SABERES E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO





**Wender Faleiro**  
**Ana Flávia Vigário**  
**Bruno Gonçalves Borges**  
Organizadores

# *Saberes e vivências na formação docente em Educação do Campo*



Goiânia – Go  
Kelps, 2025

Copyright © 2025 by Saberes e vivências na formação docente em Educação do Campo

**Editora Kelps**

Rua 19 n° 100 - St. Marechal Rondon-CEP 74.560-460 -  
Goiânia - GO - Fone: (62) 3211-1616  
E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

**Diagramação:**

Marcos Dígues  
mcdigues04@gmail.com

Capa – Maria Clara Santos Faleiro

**CIP - Brasil - Catalogação na Fonte**

Dartony Diocen T. Santos CRB-I (1° Região) 3294

---

SI 15

Saberes e vivências na formação docente em Educação do Campo. - Wender Faleiro,  
Ana Flávia Vigário, Bruno Gonçalves Borges (organizadores). Goiânia. Kelps, 2025.  
572 p.

ISBN:978-65-5253-116-2

1. Educação. 2. Saberes. 3. Campo. 4. Ensino. I. Título.

CDU: 374

---

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito do autor. A violação dos Direitos Autorais (Lei n° 9610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil  
*Printed in Brazil*  
2025



Essa obra financiada pelo Programa Escola da Terra – Secadi – UFCAT, e reúne trabalhos de diversos autores que se debruçam sobre os estudos das Ciências da Natureza, da Educação Popular e Formação de Professores. Todos os autores abdicaram, de seus direitos autorais, e têm total responsabilidade sobre os textos apresentados. O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Kelps no seguinte endereço [kelps.com.br](http://kelps.com.br).



## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Wender Faleiro** - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Coordenador Geral da Escola da Terra - UFCat. E-mail: [wender.faleiro@gmail.com](mailto:wender.faleiro@gmail.com)

**Ana Flávia Vigário** – Licenciada em Ciências Biológicas e Mestra em Biologia pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Instituto de Biotecnologia, Departamento de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Catalão. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e foi membro do NDE do mesmo curso. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Coordenadora Geral da Escola da Terra - UFCat. Email: [afvigario@ufcat.edu.br](mailto:afvigario@ufcat.edu.br)

**Bruno Gonçalves Borges** – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutor em Filosofia pela Uni-

versidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação e graduado em Filosofia. Professor da Universidade Federal de Catalão, lotado na Faculdade de Educação. Também é professor no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Catalão (UFCat). Foi vice-coordenador do curso de Educação do Campo, membro do NDE e integrou a equipe gestora da especialização do Programa Escola da Terra. Atualmente está como coordenador da Editora Universitária e também é editor, da coleção Filosofia e Formação e do Portal Eletrônico Filosofia no Cerrado.



# SUMÁRIO

7 SOBRE OS ORGANIZADORES

13 APRESENTAÇÃO

23 UM DEDO DE PROSA

**Antônio Pereira de Almeida (Baiano)**

25 Enunciando a chegada: estradas crespas

## **CAPÍTULO 1**

35 OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESTADO DE GOIÁS

Luciana Araújo Noletto

Ramofly Bicalho

## **CAPÍTULO 2**

72 QUANTAS PROFESSORINHAS DA ROÇA CABEM NESTE RELATO?

Cláudia de Fátima Almeida

## **CAPÍTULO 3**

101 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS

Jacilene Costa Gomes da Silva

Maria Zenaide Alves

## **CAPÍTULO 4**

- 153 CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO QUE CONSIDERE OS POVOS BRASILEIROS**

Mônica Aparecida Dias Silva

Wender Faleiro

## **CAPÍTULO 5**

- 171 COMO VIVER FORA DE SEUS TERRITÓRIOS NUM MUNDO EM CATÁSTROFE?**

Valéria Cavalcante da Silva Souza

Magno Nunes Farias

## **CAPÍTULO 6**

- 194 A DISTINÇÃO DE LINGUAGEM ENTRE A ESCOLA CAMPO E A URBANA**

Iara de Oliveira Vieira

Janderson Vieira de Souza

## **CAPÍTULO 7**

- 211 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA JOSELINA FRANCISCO MAIA: bancária ou libertadora?!**

João Francisco Maia

Michelle Castro Lima

## **CAPÍTULO 8**

- 231 VIVER A ESCOLA: É UM DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**

Welson Barbosa Santos

Geovana Ferreira Araújo

Milton Antônio Auth

Paulo Vitor Teodoro

## **CAPÍTULO 9**

- 254** **TRAJETÓRIA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO ESTADUAL ILÍDIO DE SOUZA LEMOS, MANIRATUBA, LUZIÂNIA-GO**

Elisângela de Sousa Gregório  
Magno Nunes Farias

## **CAPÍTULO 10**

- 274** **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO PARA A SOBREVIVÊNCIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA KALUNGA**

Cristiane do Nascimento Borges da Costa  
Rosemary Trabold Nicacio

## **CAPÍTULO 11**

- 298** **IDENTIDADE E CULTURA DOS JOVENS DO COLÉGIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO VALDERI SANTOS - LUZIÂNIA (GO)**

Carla de Souza Marinho Rodrigues  
Magno Nunes Farias

## **CAPÍTULO 12**

- 311** **ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ITINERÂNCIA DO ESTADO DE GOIÁS: reflexões de uma técnica pedagógica**

Eliane Cristina Soares Leobas  
Magno Nunes Farias

## **CAPÍTULO 13**

- 338** **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: desafios e possibilidades**

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas  
Arlete Ramos dos Santos

## **CAPÍTULO 14**

- 365** **METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO: um estudo de caso sobre o uso das metodologias ativas na educação inclusiva**

Monica Maria da Conceição, Janderson Vieira de Souza

## **CAPÍTULO 15**

- 386** **A TERRA PROMETIDA SOB A ÓPTICA DOS COLONIZADORES DE NOVA CANAÃ DO NORTE/MT**

Alessandra Aparecida da Silva, Wender Faleiro

## **CAPÍTULO 16**

- 443** **DIFICULDADE NA ALFABETIZAÇÃO DIANTE DA LEITURA DE PALAVRAS E LEITURA DE MUNDO**

Lúcia Maria Castroviejo Azevedo , Fátima Pacheco de Santana Inácio

## **CAPÍTULO 17**

- 464** **O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE POVOADOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PIRACANJUBA – GO**

Kátia Cilene de Araújo, Fátima Pacheco de Santana Inácio

## **CAPÍTULO 18**

- 489** **FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA das ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS (EFAs) DO BRASIL: entre os anos de 2011 a 2021**

Fernanda Guerra de Moraes, Wender Faleiro

## **CAPÍTULO 19**

- 543** **A IDENTIDADE QUILOMBOLA NO CURRÍCULO (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS) DO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA KALUNGA II, MONTE ALEGRE – GO**

Lourdes Fernandes de Souza, Simara Maria Tavares Nunes

## APRESENTAÇÃO

Essa obra reúne 19 trabalhos de diversos autores que se debruçam sobre os estudos das Ciências da Natureza, da Educação Popular e Formação de Professores. A maioria dos trabalhos são resultados das pesquisas realizadas durante a realização da Especialização em Educação do Campo promovida pelo programa de formação Escola da Terra Goiás – Formação de Professores e Partilha de Saberes (TerraFor-GO), sob coordenação da UFCAT e financiada pela Secadi-MEC.

A Escola da Terra em Goiás, teve sua primeira edição em 2017/18, com atividades desenvolvidas em diversas comunidades rurais nos *municípios polos* de Corumbáiba, Cidade de Goiás, Orizona, Monte Alegre e Cavalcante. Em 2020 tivemos nossa segunda edição, finalizada em 2021, nos Polos de Catalão; Luziânia e Piracanjuba. Em continuidade, em 2021 iniciamos a Especialização em Educação do Campo, com realização das aulas em 2022, com polos em Cavalcante, Catalão e Luziânia.

Destaca-se que a importância da Alternância na formação de professores não apenas flexibiliza espaços e tempos, como também busca garantir a interação concreta entre eles. Ou seja, respeitar os vínculos prioritários dos povos tradicionais que se dão entre pessoa-natureza-trabalho-cultura. Nesta lógica que é emancipatória, ganha solidez e premência a oferta de espaços decoloniais de formação,

tais como: a) interação e valorização de saberes populares e científicos; b) possibilidade de vivências e aprendizados teóricos e práticos; c) interação comunidades com a Universidade; d) diminuição da dicotomia rural *versus* urbano; e) priorizar a construção do conhecimento significativo de forma integral e não disciplinar.

O capítulo inaugural, intitulado *Os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás*, de autoria de Luciana Araújo Noleto & Ramoffly Bicalho, é fruto da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo, compreender a formação desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Orizona-GO, vinculada aos princípios e instrumentos da Pedagogia da Alternância.

*Quantas professorinhas da roça cabem neste relato?* Esse é o título das memórias de Cláudia de Fátima Almeida, em que ela traz o começo da sua trajetória profissional, atuando como professora de Escolas da Roça, em classes multisseriadas do pré-escolar à 4ª série, no Município de Corumbá-GO. A autora colabora trazendo um retrato do funcionamento e da organização dessas escolas e/ou classes, em meio à engrenagem socioeconômica, cultural, ambiental, sanitária e religiosa de nosso Brasil, quando, fatalmente, emergem as lacunas nesta modalidade de ensino, concomitantemente, tornando quase imperceptível, a modesta e eloquente colaboração advinda “das” e “nessas” escolas e/ou classes - acesso pelo qual muitas filhas e muitos filhos da classe trabalhadora de nosso país começaram seus estudos.

No capítulo três, Jacilene Costa Gomes da Silva & Maria Zenaide Alves, trazem as *Práticas pedagógicas em escolas multisseriadas*, ao problematizarem alguns aspectos do currículo de escolas multisseriadas a partir de um estudo desenvolvido com professoras de escolas do campo do município de Corrente-PI. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa e os

relatos foram avaliados por meio da análise do discurso. Foram realizados com as professoras círculos de cultura, construídos a partir do grande tema gerador - as experiências de alfabetização em classes multisseriadas, que se fracionou em questões-guia, cedendo espaço às narrativas das professoras alfabetizadoras, que nos permitiram compreender as estratégias metodológicas utilizadas no processo de alfabetização que, apesar das dificuldades relatadas, evidenciaram os caminhos para superar tais dificuldades.

Mônica Aparecida Dias Silva & Wender Faleiro, trazem no quarto capítulo, algumas reflexões sobre as *Contribuições do Materialismo Histórico e Dialético para pensar uma Educação que considere os povos brasileiros*. E, no capítulo cinco, intitulado *Como viver fora de seus territórios num mundo em catástrofe?*, Valéria Cavalcante da Silva Souza & Magno Nunes Farias trazem a reflexão sobre a ausência de políticas públicas voltadas para os indígenas que estão residindo em cidades fora de seus territórios. Essa proposição parte do contexto pandêmico da Covid-19, considerando a importância de analisar como têm sido efetivadas as políticas públicas para os indígenas nas áreas urbanas, contrapondo com as epistemologias indígenas e visões hegemônicas da sociedade. Entretanto, os autores asseveram-se que é preciso analisar o que tem contribuído para a fluxo de migração dos indígenas para os espaços urbanos.

No capítulo seis, intitulado *A distinção de linguagem entre a escola campo e a urbana, de autoria de Iara de Oliveira Vieira & Janderson Vieira de Souza*, objetiva analisar as contradições, conflitos e preconceitos gerados na relação língua, linguagem, educação e inclusão, que reflete nos modos de construção de identidades sociais. No capítulo sete, João Francisco Maia & Michelle Castro Lima trazem o texto intitulado *As propostas Pedagógicas da Escola Joselina Francisco Maia: Bancária ou Libertadora?* Os autores afirmam que a educação brasileira tem suas bases nos princípios de uma educação bancária, que por um longo período não considerou as

condições e a realidade social dos alunos, que não entende o aluno como um ser pensante localizado em um tempo e espaço. Conforme a proposta de Freire, a pedagogia libertadora tem uma função de transformar a sociedade a partir da mudança nas relações definidas em sua área. Desta forma, a educação libertadora é uma prática de caminhos, formas de agir e de pensar para alcançar a educação emancipatória que não é possível sem explorar a consciência do educando e que, para alcançá-la, o educador deve ser consciente para colocar a práxis em ação. A partir dessa discussão as autoras analisaram como a Escola Joselina Francisco Maia, localizada na Comunidade Kalunga Engenho II, aponta as propostas de educação libertadora em seu projeto político pedagógico (PPP).

No Capítulo oito, *Viver a escola: é um desafio da formação de professores?* Os autores Welson Barbosa Santos, Geovana Ferreira Araújo, Milton Antônio Auth e Paulo Vitor objetivaram descrever como graduandos em licenciatura dos cursos de Biologia, Física e Química de uma universidade pública federal, localizada no Triângulo Mineiro, vivenciam a profissão em formação, a partir da utilização de diferentes maneiras de ensinar, com enfoque em aulas práticas, interagindo entre si em aulas conjugadas nos cursos de licenciatura e em ações didático-pedagógico, articuladas com a escola de Educação Básica.

No capítulo nove, denominado *Trajetória sobre o Ensino de Ciências na construção da Educação do Campo no Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos, Maniratuba, Luziânia (GO)*, de autoria de Elisângela de Sousa Gregório & Magno Nunes Farias, assevera-se que a falta de um currículo que valorize o modo de vida rural dos estudantes torna o processo de ensino-aprendizagem ainda mais desafiador, logo o texto busca evidenciar a trajetória do Ensino de Ciências no processo construtivo da Educação do Campo no Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos, em Maniratuba, município de Luziânia-GO, baseada na vivência diária, executada pela autora,



através de registros fotográficos, relatos de projetos elaborados e realizados além da reflexão sobre os desafios da educação no meio rural.

As autoras Cristiane do Nascimento Borges da Costa & Rosemary Trabold Nicacio, no capítulo dez, trazem *A Importância do Letramento para a sobrevivência da Comunidade Quilombola Kalungá* discutem a importância da língua no processo de construção da identidade, abordando essa questão no contexto das relações de ensino aprendizagem das escolas que estão no campo, mas não se caracterizam como uma escola do campo, de modo a proporcionar reflexões para a construção de práticas educativas significativas e transformadoras, principalmente por considerar a cultura tradicional como fundamental para a formação dos jovens da Comunidade Quilombola Kalunga Ema. Identificam um certo distanciamento da escola em relação a cultura local, isso nos traz uma preocupação e nos coloca diante de um desafio gigante que é o de transformação da realidade escolar que atende a comunidade hoje, mesmo tendo normativas que embasam e nos apontam como promover esta transformação.

No capítulo onze, *Identidade e cultura dos jovens do colégio estadual de Educação do Campo Valderi Santos - Luziânia (GO)*, Carla de Souza Marinho Rodrigues & Magno Nunes Farias, trazem como elemento central a experiência da realização de uma Cavalgada com os jovens da escola. No capítulo seguinte temos o texto de Eliane Cristina Soares Leobas & Magno Nunes Farias, intitulado *Acompanhamento dos estudantes em situação de itinerância do estado de Goiás*, no qual os autores trazem como problemática: Como é feito o acompanhamento do técnico pedagógico aos Estudantes em Situação de Itinerância, Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares da Secretaria de Estado da Educação de Goiás? Para responder à questão, os autores realizaram reflexões acerca do acompanhamento, acolhimento, inclusão e permanência

dos Estudantes em Situação de Itinerância, a partir de uma experiência. Os resultados evidenciaram que no estado de Goiás existe um acompanhamento dessa parcela de pessoas que vivem em situação de Itinerância, visto que os estudantes são acompanhados e orientados e o estado apresenta uma legislação que garante a efetivação dos direitos coletivos destes sujeitos.

No capítulo treze, intitulado *Educação Inclusiva no Brasil: Desafios e Possibilidades*, as autoras Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas & Arlete Ramos dos santos trazem a reflexão sobre as pessoas com síndrome de Down são pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem e outras especificidades. Os resultados apontam que os desafios da educação inclusiva vão muito além de escolas adaptadas para a acessibilidade, mas necessita de qualificação profissional e que seja oferecida para todos. Os recursos e as políticas públicas necessitam ser ampliados para que a mesma seja garantida como direito fundamental. Se conclui ainda que os desafios são muitos, mas os avanços são expressivos nos últimos anos. E a busca pela inclusão de pessoas com síndrome de Down ainda é constante.

Mônica Maria da Conceição & Janderson Vieira de Souza, no capítulo catorze, trazem as *Metodologias ativas na educação inclusiva em escolas do campo: um estudo de caso sobre o uso das metodologias ativas na educação inclusiva*, onde analisaram as contribuições das metodologias ativas na educação inclusiva e desenvolver ações inovadoras que envolvam os alunos com deficiência. No capítulo quinze, os autores Alesandra Aparecida da Silva & Wender Faleiro, trazem o texto intitulado *A terra prometida sob a óptica dos colonizadores de Nova Canaã do Norte/MT*, contextualizar a ocupação do espaço de Nova Canaã do Norte - MT, durante a década de 80, tomando como referência a óptica dos moradores das comunidades rurais desse município Mato-grossense. Para desenvolvimento desta, a metodologia utilizada seguiu a abordagem qualitativa, por meio

da pesquisa documental, entrevista e observações. Trata-se de um relato de pesquisa realizada com os alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal União Flor da Serra, no ano de 2010 durante o trabalho de registro e descrição de documentos e memórias da comunidade. Os procedimentos de coleta e produção de dados se deu coletivamente, em mutirões e frentes de tarefa seguindo os critérios de grupos e subgrupos que organizados em diferentes espaços e funções captavam arquivos nas formas de documentos, registros escritos formais e informais, relatos, entrevistas dentro e fora do espaço escolar. A análise e produção documental se deu sob critérios de reconstituição do percurso histórico abordado pelas entrevistas e confirmadas pelos inúmeros registros físicos e de memórias que aos poucos formam reconstituindo um período histórico que, raras as vezes, existiam relatadas nos documentos históricos oficiais. Compunha-se, aos poucos, o registro de uma memória viva, que circulava no espaço geográfico e político, mas que não se fazia oficialmente presente.

Lúcia Maria Castroviejo Azevedo & Fátima Pacheco de Santana Inácio teceram o texto *Dificuldade na alfabetização diante da leitura de palavras e leitura de mundo* afirmam que a análise do Relato de Experiência teve como foco primordial refletir, a partir da perspectiva Freiriana, a respeito da importância de se ter uma leitura de mundo para obter sucesso na leitura da palavra, na alfabetização. Segundo as autoras, o despertar desta pesquisa ocorreu durante a realização de leituras que foram vinculadas ao trabalho pedagógico com base nas vivências, no saber educativo, nas experiências que devem ser consideradas por estarem presentes durante o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão se alicerça nos aportes teóricos de Paulo Freire em interface com autores que dialogam com a educação, tais teorias me balizaram a refletir e entender que o exercício de alfabetizar vai além dos limites da decifração do código escrito ao romper com a antiga concepção como a apropriação da escrita por meio do

sistema alfabético e não apenas a materialização da linguagem, discussão essa, feita na disciplina Saberes e Prática Educativa na Escola do Campo e dentro da Psicopedagogia com a metalinguagem.

No capítulo dezessete, *O preconceito linguístico em instituições de ensino de povoados rurais no município de Piracanjuba (GO)*, as autoras Kátia Cilene de Araújo & Fátima Pacheco de Santana Inácio, partem da indagação: como é trabalhado o preconceito linguístico nas escolas dos povoados rurais? As autoras evidenciaram que o preconceito linguístico está comumente presente no dia a dia das salas de aula, de modo especial, nas aulas de Língua Portuguesa, podendo ser visto, inclusive, como instrumento de maldade, e, para tanto, torna-se necessário uma mudança de atitude dos professores, não se atendo apenas aos livros didáticos e, sim, buscando trabalhar com conteúdo e estratégias que valorizem a língua de todos os grupos, entendendo que não existe uma melhor que a outra.

No capítulo dezoito, *Formação por Alternância das Escolas Família Agrícolas (Efas) do Brasil: entre os anos de 2011 a 2021*, de autoria de Fernanda Guerra de Moraes & Wender Faleiro, apresentam-se como as Escolas Família Agrícolas trabalham a Formação por Alternância, para concretizar tal intento, tem-se como objetivo principal, descrever instrumentos didáticos e metodológicos utilizados pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs) no Brasil, para o desenvolvimento da formação em alternância, entre os anos de 2011 a 2021. A partir desta revisão realizada entre os meses de junho de 2021 a maio de 2022, foram encontradas 25 dissertações e cinco teses. Os resultados mostraram que arquivos voltados para as EFAs, ou mesmo casas rurais, perderam créditos em vias governamentais nos últimos 10 anos e uma queda mais drástica de produções a partir do ano de 2020. Com relação à concepção de alternância presente nas dissertações e teses observou-se que essa se baseia em uma ideia de formação integral dos estudantes, sendo desenvolvida por meio de instrumentos como Plano de Formação, Plano de Estudos,

entre outros, que são elaborados a partir de temas geradores que problematizam a realidade dos estudantes.

Para finalizar temos o capítulo dezenove intitulado *A Identidade Quilombola no Currículo (Práticas Pedagógicas) do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, Monte Alegre (GO)* de autoria de Lourdes Fernandes de Souza & Simara Maria Tavares Nunes, em que apresentam o texto que se constitui em um relato de experiência e análise por meio de registros pessoais, enfatizando a Identidade Quilombola Kalunga nas concepções e práticas pedagógicas no Colégio Estadual Quilombola Kalunga II. Resgataram a história de vida da primeira autora, se pensando na Identidade Kalunga, e descrevendo a experiência vivenciada e ainda em ação na gestão escolar e o que as escolas, professores e gestores produzem para que seja trabalhada a questão da Identidade quilombola e para que esta não seja esquecida no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, de vida. Ressaltaram a origem da Educação do Campo e, em especial, refletir sobre o processo histórico de formação e reconhecimento do Quilombo e sua população, em especial as lutas, conquistas e a biointeração do contexto, mediante dos desafios permanentes enfrentados diariamente enquanto negros e quilombolas vivendo no Quilombo. Segundo conclusões das autoras a partir das reflexões vividas, a partir das ações realizadas na escola se fortalecem a construção e consolidação da identidade Kalunga na comunidade, constituída com os valores culturais e suas próprias histórias sociais. Os saberes da comunidade são únicos, e precisam ser referenciados nas historicidades vivenciadas e aprendidas pelos alunos em seu contexto original.

Boa Leitura!

**Wender Faleiro**  
**Ana Flávia Vigário**  
**Bruno Gonçalves Borges**



## UM DEDO DE PROSA

**Antônio Pereira de Almeida (Baiano)**

Agricultor, cantador popular e Filósofo

A experiência de Educação do Campo no Brasil é muito nova. A maioria das pessoas que está chegando aos 60 anos, são filhos e filhas de pais e mães analfabetos. Quem nasceu no campo brasileiro só tinha acesso ao letramento se fosse rico ou afilhado de um rico que contratava um professor para ensinar em suas residências.

Meu pai e minha mãe não tiveram essa oportunidade, só foi aprender a assinar o nome com dificuldade, no início dos anos 70, através do Mobral.

Os mais novos, já puderam ir para os grupos escolares em salas multisseriadas. Assim foi o meu caso e dos meus irmãos também. Recordo que ir para o grupo escolar foi um avanço mesmo sem ter transporte, merenda escolar e tantas outras estruturas para o bom funcionamento do aprendizado.

A maioria de nós usava um saquinho de açúcar de 5 kg para servir de mochila. Outros usavam o embornal(capanga) de algodão cru, confeccionados pelas próprias mães. Ainda sinto o sabor das canas descascadas cortadas em pedacinhos para merendas. Como não esqueço da coleta de frutas do cerrado para amenizar a fome

no caminho de volta pra casa. Meu pai tinha sempre o cuidado de cozinhar o milho seco para ralar na madrugada do dia seguinte e fazer um gostoso bolo assado em brasas acompanhado de um chá de alfavaca, capim de cheiro ou mesmo um leite quente.

Nossos pais, mesmo analfabetos sabiam que a educação era necessária para nossa emancipação.

O êxodo rural também fez acabar com os grupos escolares, criaram as escolas nucleares e com elas a triste realidade do transporte escolar. Essa nova realidade não procurou melhorar a vida dos estudantes, mas o foco era, e é, a gestão municipal que pretende gastar menos com estudantes do campo e às vezes garantir verdadeiros cabos eleitorais do transporte escolar. Há estudantes que passam mais tempo no transporte que na escola. Saem muito cedo de casa e chegam geralmente muito tarde, sobretudo os que moram no final da rota.

É preciso repensar um novo modelo de Educação Escolar do Campo que responda a essa nova realidade de um campo esvaziado.

Em vários estados brasileiros tem se experimentado a pedagogia da alternância como forma mais adequada para garantir o direito ao acesso à escola sobretudo a partir da segunda fase do Ensino Fundamental.

O povo do campo é cidadão de direito como qualquer outro brasileiro e precisa ser respeitado.

**“NAO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODER IR PRA ESCOLA,  
EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO,  
NÃO ESMOLA”.**

Orizona, outubro de 2023.



## ENUNCIANDO A CHEGADA: ESTRADAS CRESPAS

**Adão Fernandes da Cunha**

*Estamos caminhando!*

*Por vezes em uma estrada cumprida;*

*Outras vezes, em estradas compridas a serem seguidas.*

*Estamos caminhando!*

*Por vezes pelas mãos estendidas;*

*Outras vezes pelas mãos recolhidas.*

*Estamos caminhando!*

*Por vezes, de costas para a vida;*

*Outras vezes, parado, sem direção nem saída.*

*Mas estamos caminhando!*

*Por vezes, sozinhos banidos;*

*Outras vezes, eufóricos, na companhia dos nossos inimigos.*

*Mas estamos caminhando!*

*Sorrateiros, balizando a vida;*

*Muitas portas fechadas, encadeadas, chaves tortas que foram perdidas;*

*Cortinas pretas, não brancas nem coloridas.*

*Mas estamos caminhando!*

*Por vezes, no caminho das pedras, perdidos;*

*Outras vezes, sem rumo entre espinhos de juazeiros secos se mostrando floridos.  
Mas estamos caminhando!  
Procurando inícuo, estranhando a nós mesmos, um pouco enlouquecidos;  
Sujeitos pretos, vidas, corpos e almas separados,  
Nossos passos já são marcados, a nossa voz encurralada, perseguida.  
Estamos caminhando!  
Reencontrando a nós mesmos com a esperança abatida;  
Sonhando, balizando, sendo pesados pela desigual balança da vida.  
Nós estamos caminhando!  
Poucos passos, passos lentos, poucas chances, poucas retas em uma estrada comprida;  
Grandes sonhos, grandes esperanças e no final, memória das nossas despedidas.  
Aqui vamos nós caminhando!  
Como pequenas sementes espalhadas no seco sertão da vida.  
Estamos caminhando!  
Passos curtos, passos lentos, passos ligeiros e longos, dispersos e atento;  
As vezes indo, as vezes voltando, outras vezes parado no tempo e viajando;  
Espinhos, pedras, formigas, marimbondo;  
Borboletas sem asas voando, lagartos sem pernas andando.  
Estamos nós caminhando, de vagar quase parando, sambangos, sorrateiros, rastejando;  
Aqui vamos nós tropeçando; descalço pés rachando!  
O Sol escaldante, corpos arrepiantes, a seca, a fome a sede nos perturbando.  
Cheias se aproximam, vemos o fim chegando;*

*Vozes que nos chamam, por isso, aqui vamos nós caminhando;  
Outro tempo está anunciado, raízes da terra brotando.*

*(Adão Fernandes da Cunha- novembro de 2022)*

Reviver uma experiência de (re) existência histórico social de povos e territórios originários por meio desta escrita decolonial, como vimos nesta obra, nos levam ao (re) encontro com a nossa própria história. É neste sentido que esta obra se abre para provocar e dialogar com todos os pesquisadores, e ao mesmo tempo, desafiar-nos enquanto professores e lideranças da contra colonialidade a seguirmos um caminho reverso.

A luz deste pequeno giro, em que fez a Escola da Terra por estradas crespas, novos enunciados epistemológicos se abrem para comunicar o nascimento das asas de borboletas que viveram muito tempo rastejando e que agora alçam voos.

Recheado de *Saberes e vivências durante o processo de formação docente em Educação do Campo* como vimos na obra, retratar o que há de potencial na transformação de uma política disputada e precisa para uma sociedade democrática, é o que desafia a nossa capacidade de enxergar a questão da equidade racial na educação, principalmente quando da perspectiva dos povos originários.

Meu cuidado em evidenciar, nesta obra, o que há de saber e vivências de povos e comunidades tradicionais na formação docente na perspectiva da Educação do Campo. As condições da busca de uma educação ligada a vida dos sujeitos do campo e nas produções teóricas, artísticas e socioculturais associadas, está expresso, de várias maneiras e inúmeras vezes, em termos de confirmação dos saberes e vivências, dos conhecimentos da tradição como base da formação acadêmica e da vida dos sujeitos.

Trata-se, antes de tudo, da existência e resistência dos sujeitos do campo, e, a partir daí, encontramos as profundezas da forma-

ção docente. Por isso, vem buscando o diverso e defendendo que a interação educativa não cabe jamais ao limite da escola e da sala de aula sem considerar o que existe a sua volta.

A defesa dos saberes e das vivências dos povos do campo como práticas educativas, parte da premissa de que a educação possa ter uma dimensão para além da mercadológica eurocentrizada, mas aquela que possibilite os sujeitos a fortalecerem o seu vínculo e a sua relação com o território, onde eles possam criar e recriar as suas capacidades de crescimento e de transformação daquilo que sonha em ser.

A Escola da Terra é entendida aqui como um espaço aberto e legítimo que conduz os processos educativos, formativos do cidadão na sua dimensão territorial. No entanto, essa escola nos possibilita criar e recriar as nossas pedagogias e práticas de formação, dando outros sentidos para a educação escolar. Um sentido mais forte, onde a identidade do sujeito esteja em primeira ordem nesse processo de formativo.

Cunha (2018, p. 43) vai dizer que “antes mesmo de existirem escolas já existia a educação por todas as partes, então nota-se que neste sentido o próprio homem e o meio ambiente são os principais elementos da verdadeira educação.” O que nos provoca o autor, na mesma perspectiva que trouxe a discussão desta obra, é a questão de ter os saberes e as vivências, as experiências e conhecimentos profundos da tradição, como princípio educativo no processo de formação escolar.

Assim, a compreensão de saber e de experiência tradicional se apresenta ao desenvolver suas potencialidades de libertação de um indivíduo e no direcionamento do outro para que possa também, adquirir a capacidade de se libertar através de práticas educativas que se dão na essência do campo, levando em consideração a realidade e a vida dos sujeitos que ali estão.

Algumas questões ficam nos martelando, ao pensar o campo como espaço e princípio educativo. Tais como: como educar

um povo que possui a essência da educação nos seus processos de vida? O que ensinar aos sujeitos do campo, quando na verdade precisamos aprender com eles?

Estamos na verdade, buscando plantar uma nova semente de educação, replantar novas propostas pedagógicas e de pedagogia para que possamos apontar princípios sustentáveis de vida das novas gerações. Por isso, falar de saberes e vivências na formação de educadores na Educação do Campo, é sempre um desafio pensar como vincular ou transformar os conhecimentos locais, tradicionais em conteúdos pedagógicos.

É evidente e parece ser confortável o que faz a educação nacional quando busca padronizar e homogeneizar a produção dos conhecimentos e a formação dos sujeitos numa direção unilateral. No entanto, abrir espaços para a inclusão da diversidade de saberes e vivências, e fazer um cruzamento destas práticas da tradição com os conhecimentos científicos, constitui-se em um grande desafio que a formação dos educadores e educadoras do campo por meio da Escola da Terra vem enfrentando ao longo dos processos. Não é por outras razões que esta obra trouxe na sua vertente a discussão de práticas pedagógicas a partir da experiência de educadores e educadoras que atuam em escolas quilombolas rurais como é o caso dos capítulos 07 e 19 desta obra.

Outrora, Cunha (2018, p. 55-56) em prosa escreveu:

Na escola do Saber, escrita eu não sei fazer, leitura eu não tenho domínio porque não existe ABC. Na escola do Saber, o ensino é o fazer, a escola é o ambiente onde a luta vai exercer. Na escola do Saber, ensinar é aprender, o trovão não é chuva nem plantar é colher. Na escola do Saber parede nunca pode ter, o Fazer não pode estar preso ao exercício do escrever. Na escola do Saber, a educação é o Fazer, o aluno é quem ensina o professor é quem vai aprender. Na escola do Saber tenho mais três coisas a dizer, o amor é quem direciona, a exclusão

passa a ceder, a Natureza é quem ensina é a professora que a escola precisa conhecer.

Da perspectiva do que apontou o autor, entendemos que conceber a escola como único espaço de formação dos sujeitos, sem considerar as vivências no campo de atuação não legitima os processos de vida e de experiência construídas pelos sujeitos do campo. É necessário, entender que na formação de educadores e educadoras do campo precisamos nos colocarmos na condição de aprendiz. Pois, o domínio das raízes pedagógicas está nas mãos de quem vive a raiz da história.

Mas, o que nos interessa em primeira ordem neste trabalho não é a educação entre educador e educando, mas a dimensão de um novo espaço de formação dos sujeitos. É o lugar da vida e do trabalho na comunidade, a casa, o templo, o mato, o quintal, a roça de mandioca, os espaços, de convivência, a casa de farinha, as relações entre os letramentos, que naturalmente dão sentido a existência de uma formação plural dos sujeitos do campo. Aí sim, estamos discutindo, e mais que discutir, estamos reconstruindo uma política a partir das origens da sociedade para que de fato a verdadeira educação tenha a dimensão étnico cultural.

Como se podemos perceber, este livro busca fazer um resgate dos processos educativos e da formação de educadores e educadoras do campo, numa relação entre teoria e prática, entre passado, presente. Esse resgate, nos possibilita aproximar um pouco mais da realidade da realidade das escolas e da educação que ali é desenvolvida.

Num sentido de trazer outras visões de educação no e para o campo é que foi feito estas pontes por meio da formação promovida pelo Escola da Terra. A luta, sem dúvidas, é pela diminuição das desigualdades enfrentadas na oferta da educação nos espaços camponeses.

Para adentrarmos ainda mais a necessidade de uma educação diferenciada, específica e dialógica, foi fundamental discutir, como vimos nesta obra, alguns paradigmas que reprimem a concepção de uma educação ligada a vida do campo, concebendo a este espaço uma outra lógica que visa a produção econômica e capitalista sem pensar nos sujeitos que ali vivem.

O curso Escola da Terra é um tipo de educação decolonial orientada pela capacidade da comunidade dos sujeitos do campo, de cultivar os saberes e fazeres tradicionais, bem como de garantir a continuidade deles para o sustento de gerações futuras. Além disso, ele é também uma ferramenta de apoio para a reorganização de outras formas de lutas, e não só da perspectiva da educação escolar.

Se por um lado, o fato de estar no campo nos colocam na condição de educadores e educadoras, nos fazendo sentir a necessidade de uma política de educação plural. Por outro, os estudos relativos aos saberes e fazeres tradicionais nas modalidades educacionais como têm mostrado a Escola da Terra reforçam essa necessidade quando não há entendimento da necessidade destes saberes locais formarem a base educativa no campo.

O meio pelo qual se faz educação é o mesmo pelo qual nos tornamos humanos num ambiente tão comum e natural, é pelas relações que estabelecemos entre nós e o meio ambiente. Fazer educação é uma tarefa que parece difícil, e de fato é, porque não se faz educação, se vive educação, o que diferencia, é a maneira como nós estabelecemos contato com os meios que nos educam, seja a escola, a casa, o quintal etc.

A educação ela existe nos sujeitos, tão simples e verdadeiramente é, que cada um de nós podemos desenvolver o sentido educado independente de outros sujeitos, mas em contato com o meio natural que o cerca. Para compreendermos o fazer da educação e os processos educativos no campo Silva (2012) vai dizer que é preciso partimos das experiências práticas do campo, seja quilombolas ou

não, por meio de uma proposta de educação, que tem como referência principal o protagonismo da identidade do campo. Não é diferente o que tem buscado a Escola da Terra na formação de educadores e educadoras campesinas.

A defesa dos povos do campo em relação ao direito o território é uma luta contínua que perpassa a formação dos educadores, e que se vincula na busca pela manutenção das atividades, agrícola, artesanal, pecuária, com intuito de ter uma soberania e segurança alimentar e uma sustentabilidade da vida, cujo, o cunho não é fazer da educação um caminho para a base do campo, mas fazer do campo, uma base educativa.

Estamos obviamente descortinando aquilo que Moura (2007) chamou de currículo invisível. Afinal, a cultura nasce da própria natureza, e nela está presente as relações educativas, o que nos leva a compreensão da educação como uma cultura. E, sendo ela uma cultura, não podemos praticar o ato de educar desprendido da vida dos sujeitos e do meio em que vivem.

Depois de tudo que foi discutido, vamos chegando a conclusão desta obra, ainda com uma insegurança na perspectiva da formação dos sujeitos educadores e educadoras do campo. A causa disso, é a política injusta e desigual advinda dos interesses capitalistas em que ainda sobrepõe ao campo, mesmo com todo movimento e esforço aplicado pela Escola da Terra e outros cursos de formação para os sujeitos do campo.

Porém, a principal contribuição que uma formação de educadores e educadoras do campo pode trazer a um debate cidadão está atrelada ao rigor com o qual buscamos moldar a política de educação para a essa população. Quanto mais nossos trabalhos são sérios, empiricamente fundamentados, vigilantes frente à sedução de novas ideologias, quanto mais eles poderão ser úteis socialmente, ainda que de forma indireta ou com o passar do tempo sentiremos a necessidade de novos arranjos e novos direcionamentos.



Não estamos mais caminhando em um deserto, pois a formação de educadores do campo é como o inverno, “cheio de muitas belezas, roças sendo cultivadas, faturas perdendo nas mesas. Sonhos sendo construídos, esperanças sendo renovadas, vida que segue adiante (Cunha, 2018, p. 122) [...]” e o campo sendo renovado.

O caminho da educação está sendo refeito. E, de acordo com Cunha (2018),

Refazer o feito- requer aproveitar as experiências de um tempo profundo reprimidas, dos momentos e espaços percorridos. É repensar, reavaliar, e reconstruir tudo aquilo que já foi um dia construído. É retomar os caminhos para que os passos seguintes sejam seguidos. Replantar as sementes da esperança, partindo das balizas da vida. Refazer o feito é refazer a própria vida para que a construção da identidade seja a maior experiência socialmente educativa, (p.136).

Findamos nossos enunciados aqui, dando importância a esta obra, como mais um sustentáculo do redesenho da política de educação e de formação de educadores do campo. À luz desta obra, todas as culturas, os seres e os seus bancos de conhecimentos, saberes, fazeres, experiências, devem ser respeitados e valorizados no processo de formação dos educadores e da educação do campo por terem valores intrínsecos. A Educação é um caminho para a mediação entre os saberes e por isso mesmo, no processo de educar devemos gozar do banco de conhecimentos experiências que o campo nos apresenta. Dito isso, estou certo e a obra “Saberes e vivências na formação docente em Educação do Campo”, *nos aponta* que o caminho está sendo construído a base de um esforço coletivo que desafia as propostas de educação estatal já consolidada.

Assim, considero que a organização desta obra é uma projeção dos novos enunciados em busca das respostas que o campo precisa e busca implementar para melhoria da qualidade da educação escolar no e do campo.

## **REFERÊNCIAS**

CUNHA, Adão Fernandes da. O Calendário Agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca. Adão Fernandes da Cunha. Brasília-DF, 2018, 157 p

MOURA, Gloria. Uma História do Povo Kalunga / Secretaria de Educação Fundamental- MEC; SEF, 2001, 2ª edição 2007.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas / Gilvânia Maria da Silva. Brasília, 2012.

*Cavalcante, GO, março de 2024*

# OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESTADO DE GOIÁS

Luciana Araújo Noletto<sup>1</sup>  
Ramofly Bicalho<sup>2</sup>

## Introdução

O presente trabalho aborda o movimento educativo que surgiu em 1935, num vilarejo simples da França, por iniciativa de agricultores que não queriam que seus filhos tivessem que mudar do

- 1 **Luciana Araújo Noletto.** Luciana Araújo Noletto. Graduada em Direito, com Mestrado em Educação (2020) no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Título da Dissertação: A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona. É servidora técnico-administrativa do Instituto Federal Goiano - IF Goiano/Campus Ipameri. E-mail: luciana.noletto@ifgoiano.edu.br
- 2 **Ramofly Bicalho.** Professor Associado IV na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com

campo para cidade, para dar continuidade aos estudos. Queriam que encontrassem em seu próprio meio social um ensino que respondesse às suas expectativas. De forma empírica, construíram uma metodologia de ensino diferenciada, chamada Pedagogia da Alternância. Essa metodologia envolve saberes elaborados na escola e no ambiente familiar do estudante, proporcionando uma formação integrada ao trabalho. Esse movimento educativo expandiu por vários países, tornando-se uma rede internacional de educação, chegando ao Brasil no final da década de 60. Esta expansão se deu principalmente pelo fato de que as escolas convencionais não atendiam às necessidades dos jovens do campo, pois não estavam contextualizadas com sua realidade.

A Pedagogia da Alternância se tornou uma referência na Educação do Campo no Brasil, porém ainda é pouco conhecida. Esperamos que este estudo contribua para uma melhor compreensão dessa Pedagogia, que nasceu como possibilidade de educação para o território rural, mas que pode ser aplicada também no meio urbano. Neste artigo abordaremos a origem da Pedagogia da Alternância, suas concepções educacionais, marcos legais e a relação com os movimentos sociais. Esse texto pode contribuir ainda, para futuras produções científicas acerca das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, oportunizando aos gestores, profissionais da educação, estudantes, comunidades e movimentos sociais, reflexões sobre a relevância dessa modalidade de ensino.

Em relação ao percurso metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, por entendê-la como sendo a mais adequada a esse tipo de investigação. Segundo Malheiros (2011, p. 206) “*As pesquisas qualitativas partem do princípio de que a realidade não existe por si só, mas na interpretação que as pessoas fazem da realidade*”. Para descobrir e interpretar essa realidade, optamos pelo estudo de caso. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60) “*O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre de-*

*terminado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa*". Já Yin (2015, p. 2) nos informa que "o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo ("o caso") em seu contexto de mundo real". Para esse autor, numa situação de comparação com outros métodos de pesquisa, o estudo de caso seria o preferencial em situações que se pergunta "como" e "por que". Esse conhecimento decorrente do estudo é "fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente" (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 2).

Em relação ao levantamento bibliográfico "servirá, como primeiro passo, para conhecer em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Conhecer os trabalhos citados é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Iniciamos este estudo pela revisão de literatura, por meio de pesquisa bibliográfica e consulta às legislações que normatizam a temática. Como primeira referência utilizamos o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de selecionar teses, dissertações e artigos científicos relacionados ao tema, que se tornaram a base para o conhecimento do estado da arte. O aporte teórico da pesquisa se sustentou em autores que discutem, sobretudo, educação, pedagogia da alternância e movimentos sociais: Arroyo (2007, 2011, 2014), Begnami (2003, 2004, 2006, 2019), Freire (1997, 2006, 2017), Frossard (2018), Gimonet (2007) e Nosella (1977, 2006, 2019), abordando as concepções teóricas e os princípios norteadores dessa pedagogia e as práticas da educação do campo, no âmbito do estado de Goiás.

## Origem da Pedagogia da Alternância

Compreendemos que a Pedagogia da Alternância não pode ser situada como uma simples metodologia, mas como um sistema de ensino, devido à sua complexidade. Segundo Gimonet (2007) esse sistema educativo surgiu em 1935, no vilarejo de Sérignac-Pé-boudou na França, por iniciativa de quatro agricultores desejosos de uma educação que respondesse às expectativas dos jovens do campo. Eram pais preocupados com a escolarização de seus filhos e a juventude rural tinha apenas duas opções: permanecer no campo junto à família e ao trabalho agrícola, sem muito estudo, ou migrar do campo para cidade, dando continuidade aos estudos. Segundo (NOSELLA, 2006, p. 8) eles queriam uma terceira alternativa:

Mas, como seria isso possível, se as distâncias eram grandes e as famílias precisavam daqueles jovens braços nos afazeres agrícolas? Após muita conversa, chegaram a uma fórmula aceitável: os jovens permaneceriam unidos, na casa do Sacerdote, uns dias por mês, estudando em tempo integral, sob a coordenação pedagógica do mestre-religioso. Em seguida voltariam às suas famílias e propriedades.

Essa foi a pergunta que fizeram ao padre Abbé Granereau, quando o filho de um deles, chamado Ives, disse ao pai que não queria voltar para escola, pois preferia ficar em casa e ser agricultor (FOERSTE *et al.*, 2019, p. 40). Diante disso, com a ajuda do padre articularam uma formação conjunta entre escola, família e comunidade. Buscaram soluções em defesa da sua identidade e construíram condições para que seus filhos permanecessem vinculados ao campo e à família. Os estudantes receberam formação humana, cristã e em agricultura por correspondência. Passaram a intercalar educação formal com aplicação prática na propriedade rural familiar. O primeiro momento acontecia na igreja com a orientação do

padre e o segundo com a orientação dos pais (RIBEIRO, 2008). Pelas mãos de pessoas bem simples e sem grandes experiências em educação, surgiu esse sistema de ensino que considerava a propriedade rural familiar ambiente educativo tal qual a escola. Isso aconteceu há mais de 80 anos numa *Maison Familiare Rurale* (MFR), no período da Segunda Guerra Mundial. Da forma que começou segue até os dias de hoje, numa construção coletiva e participativa. Para (ANDRADE & FERNANDES, 2016, p. 168):

A preocupação com o êxodo rural de jovens, filhos e filhas de trabalhadores, e o conseqüente esvaziamento do campo na França, no período entre guerras, fez surgir uma modalidade de educação que permitia ao jovem camponês alternar o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade/família (TC) possibilitando que o jovem continuasse seus estudos sem precisar abandonar sua comunidade. Nascia a Pedagogia da Alternância, *práxis* pedagógicas profundamente comprometida com a transformação do meio social, o embrião do que chamaríamos, décadas mais tarde, de Educação do Campo.

Esses camponeses visavam evitar o êxodo rural. Não queriam ver seus filhos mudarem para cidade, sem vontade própria, somente pela necessidade de buscar o estudo que não tinham no seu meio social. “*Essa iniciativa educativa [...] se torna um movimento e ganha escala mundial pela marca significativa de seus princípios e valores identificados pelos povos do campo em todo o mundo*” (BORGES *et al.*, 2012, p. 37). Preocupada com a unidade do movimento, a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* na França, anunciou uma carta de identidade. De acordo com Gimonet (2007, p. 14) continha as seguintes informações:

1) finalidades: - de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes, e, de

outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio; 2) um contexto de implantação e de ação: o meio rural; 3) uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação; 4) um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; 5) uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; 6) uma equipe educativa animadora do conjunto.

Gimonet (2007, p. 13) afirma que “*Os públicos, as formações, as estruturas das MFR foram se diversificando. De um sistema quase homogêneo no que diz respeito à origem e à cultura predominante dos atores – a cultura camponesa – as MFR têm de enfrentar, hoje, uma grande heterogeneidade*”. Considera ainda que, mesmo com essa evolução, seus pilares permaneceram invariáveis no decorrer do tempo e estão dispostos na figura a seguir:

**Figura 1.** Representação gráfica dos quatro pilares dos CEFFA



Fonte: Fonseca (2008, p.41, apud Calvó, 2005, p. 29)



Esse sistema de ensino compreende formação para juventude rural, por meio de uma associação, buscando o desenvolvimento sustentável das comunidades. Segundo Begnami (2003, p. 30) “[...] a partir da década de 1960 a Pedagogia da Alternância começa a se expandir pela Europa, Itália, Espanha e Portugal. Fora do continente europeu ela chega à África. Na América Latina, o Brasil é o primeiro país a desenvolver a experiência, a partir de 1969 [...]”. Segundo dados da Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas, no ano de 2015 existiam 1.325 Centros Familiares de Formação por Alternância, presentes nos cinco continentes (SANTOS, 2019).

No Brasil a primeira experiência com Pedagogia da Alternância aconteceu em plena ditadura militar, na cidade de Anchieta, Espírito Santo. Surge ali uma Escola Família Agrícola para atender filhos de agricultores familiares, inspirada nas escolas da França e Itália e com a influência de padres jesuítas, especialmente o padre italiano Humberto Pietrogrande. Um fato específico motivou o padre Pietrogrande a buscar esse modelo de escola para o Espírito Santo, ele era professor num internato localizado na cidade de Anchieta e, ao indagar um aluno líder de turma sobre o local de residência dos seus pais, percebeu que o mesmo sentia vergonha da sua origem humilde e rural. Com isso o professor deduziu que a escola regular não contribuía com as crianças e jovens do campo, negando a identidade pessoal, familiar e cultural dos estudantes. Diante disso, o padre mobilizou amigos da Itália, outros padres, lideranças políticas e camponeses, para implantação da escola, surgindo por meio de ações do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade mantenedora criada em 1968 (CASTRO, 2007). Segundo (SANTOS, 2019, p. 74):

Os capixabas aqui no Brasil, assim como os franceses nos primeiros anos de experiência, foram responsáveis pela formu-

lação dos primeiros documentos filosóficos e metodológicos que fundamentaram a Pedagogia da Alternância, assim como foram responsáveis pelo processo de capacitação dos(as) monitores(as), a partir do Centro de Formação do MEPES

A experiência capixaba envolveu ensino fundamental, médio e profissionalizante, expandiu para vários estados e a partir de então demandou uma articulação nacional. Dessa forma, em 1982 cria-se a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), uma entidade representativa das Escolas Famílias Agrícolas a nível nacional, para o fortalecimento do movimento. Momento em que essas escolas passam a contar com uma participação mais efetiva de movimentos sociais de cunho sócio ideológico, pelo fato de estarem inseridas em ações nas áreas de assentamentos rurais, quilombolas, indígenas e ocupações de terra (FOERSTE *et al.*, 2019). Em 1990 criam-se as Associações Regionais, que poderiam abranger estado ou região, com a função de representação e formação de monitores-educadores. Assim, cada associação local (EFA) estaria ligada a uma regional, que por sua vez estaria vinculada à associação nacional (UNEFAB), que a nível internacional dialogava com a Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas (AIMFR), com sede em Paris, França (UNEFAB, 2002). “*A AIMFR foi fundada em Dakar (Senegal) em 1975, como organismo de caráter educativo e familiar para todos os países do mundo, sem distinção de raça ou ideologia, segundo o artigo primeiro de seus Estatutos*” (UNEFAB, 2011).

Segundo (FROSSARD, 2018, p. 147): “*O termo CEFFA foi apresentado em 1999 durante o I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância (Salvador - BA), como forma de unir numa única denominação as escolas de Alternância no Mundo como um todo*”. No plural significa Centros Familiares de Formação por Alternância e engloba EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) e CFRs

(Casas Familiares Rurais). Vale destacar que algumas associações regionais continuam usando as duas siglas. Queiroz (1997) ressalta que a EFA tem sua origem no Brasil a partir das Escolas Italianas e Argentinas e a CRF no Brasil está ligada às Escolas Francesas. Esse sistema de ensino tratado por Gimonet (2007, p. 27) como “*movimento educativo inovador e portador da esperança*”, faz rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Em síntese, a Pedagogia da Alternância na sua origem, é um sistema de ensino voltado à população do campo, que aproxima o meio familiar do escolar, tendo como foco principal a profissionalização dos jovens.

Portanto, esse sistema de ensino não segue o ritmo regular, mas opera com alternância de tempos e espaços, de modo que a aprendizagem acontece no ambiente escolar e familiar. Ele é dinâmico e envolve situações desafiadoras, como articular parceiros e buscar recursos financeiros para manutenção da escola. As primeiras experiências no Brasil foram garantidas com recursos provenientes do exterior, predominantemente de Organizações Não Governamentais (ONGs), com impactos positivos no país. Tais ações foram fundamentais no crescimento do número de Escolas Famílias Agrícolas (BEGNAMI, 2003). O Brasil possui atualmente 239 unidades que atuam com a Pedagogia da Alternância, em 21 estados da Federação, envolvendo 800 municípios. Esses dados estão no livro: *Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios*, lançado no ano de 2019 (FOERSTE *et al.*, 2019).

### **Pedagogia da Alternância no Estado de Goiás**

É verdade que a experiência das Escolas Famílias Agrícolas nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural europeia não é mais estrangeira à classe rural brasileira do que a burguesia urbano-rural, mesmo brasileira. Apesar do modelo da Escola Família ser de fora, ele ainda é

mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural, impondo a escolarização tradicional (NOSELLA, 1977, p. 97).

Na região Centro-Oeste do Brasil, onde há um predomínio da agricultura e pecuária, a Pedagogia da Alternância torna-se muito importante para o resgate e a perpetuação das práticas do campo. Goiás ficou primeiramente ligado à Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins, a AEFACOT (ALMEIDA, 2011), posteriormente criou-se a Associação das EFAs do Estado de Goiás, AEFAGOIAS. Atualmente existem três EFAs no estado: EFAORI, município de Orizona, EFAGO, cidade de Goiás e EFAU, município de Uirapuru (RIBEIRO, 2017). Segundo (NASCIMENTO, 2005, p. 120):

Na década de 80, o Estado de Goiás se apresenta num processo dinâmico de desenvolvimento em setores como a agro exportação, bem como, na pecuária. Destaca-se também sua inserção no processo de industrialização seja no campo ou na cidade o que evidencia a adesão ao projeto de desenvolvimento do capitalismo.

No estado de Goiás os processos de criação de escolas pautadas na Pedagogia da Alternância se deram a partir de 1990, contando com a participação das famílias dos educandos e da comunidade. A década de 90 foi marcada pelo surgimento da categoria “agricultura familiar”, antes utilizava-se os termos “pequena produção”, “pequena propriedade”, “agricultura de baixa renda”, “agricultura de subsistência”, entre outros (CAUME, 2009). Os agricultores familiares e trabalhadores rurais foram peças fundamentais no processo, porque esse modelo de escola foi idealizado para atender jovens do campo e valorizar a cultura popular local. Segundo (CASTRO, 2007, p. 15):

Jovens rurais são aqueles que moram no campo, herdeiros de um modo de vida no qual o cultivo da terra é o eixo principal que estrutura as famílias e comunidades. [...] A cidade é o lugar para onde o jovem rural sem expectativas se direciona em busca de um futuro melhor, mas a experiência mostrou que não foi este o resultado obtido na evasão para o meio urbano, ponto para onde convergem também o desemprego, a violência e a desigualdade social.

Numa sociedade em que as oportunidades de trabalho e estudo no campo estavam reduzidas, diante do cenário capitalista tornaram-se ainda mais deficitárias, com transferências de mão-de-obra do campo para cidade, desencadeando o processo de êxodo rural. Assim, o panorama nacional do campo se caracterizou por falta de recursos e de representatividade, elevando-se as mazelas sociais, resultante dos mandos e desmandos da classe dominante. A educação como reflexo da sociedade, sofreu ainda mais as consequências de um sistema elitista e excludente. Nesse sentido (AMBONI & BEZERRA NETO, 2013, p. 16) manifestam:

[...] há dois projetos em disputas. Um, do agronegócio, assentado na grande propriedade monocultura. Outro, da família camponesa, assentados e acampados em luta pela terra. Um, que necessita da educação como meio e processo de formação da força de trabalho para atender as demandas do capital e, outro, que necessita e luta para que a educação seja emancipatória.

No campo, em algumas regiões a escola não chegava, e em outras aparecia com projetos pedagógicos urbanos e descontextualizados. A negligência por parte do Estado brasileiro à educação rural, fez com que muitas comunidades se organizassem em busca de escolas para seus filhos, afinal o homem e a mulher do campo

têm seus ritmos próprios, tempo de plantar e de colher, e outros aspectos que os diferenciam da população urbana, inclusive as mudanças climáticas impactam mais em suas vidas. “*Nesse contexto, as Escolas Famílias Agrícolas são uma das possíveis respostas aos vazios deixados pelas políticas públicas na área da educação dos que vivem no campo*” (FOERSTE *et al.*, 2019, p. 43). A primeira experiência goiana em Pedagógica da Alternância surgiu em 1992, com a criação da associação e depois a concretização da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), localizada na Cidade de Goiás, cidade histórica que já foi capital do estado por mais de 200 anos. Atualmente é Patrimônio Cultural da Humanidade, título outorgado em 2001 pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (TAMASO, 2007).

É uma cidade de muitas festas e celebrações religiosas, que mantêm seus “espólios da história” preservados. Ela buscou a expansão da atividade turística, possui vários monumentos históricos, prédios do período colonial e museus. Sua economia esteve ligada à extração de ouro, com uso da mão-de-obra escrava, sendo perceptível em sua arquitetura os “desenhos” da escravidão, por meio de muros de pedras levantados por escravos. Não só a cultura e o conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade se mantiveram preservados, mas também as relações de poder, conforme destaca (NASCIMENTO, 2005, p. 124):

É uma cidade pacata e tradicional onde sobrevive o último reduto dos antigos coronéis e da velha oligarquia rural. As famílias, por meio das representações simbólicas de poder, exercem uma forte influência na mentalidade das pessoas. Mesmo quando o município de Goiás começou a sofrer as ocupações de terra na década de 80, as famílias que descendem do velho coronelismo proveniente dos bandeirantes continuavam criando relações de subordinação com as classes subordinadas da cidade.

Outro título que a Cidade de Goiás recebeu foi o de município com o maior número de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária do Brasil. Essa especificidade foi ressaltada por Nascimento (2005) em sua dissertação de mestrado. Ele informa a existência de 22 projetos de assentamentos no município. O processo de implantação da EFAGO contou com a participação de trabalhadores rurais desses assentamentos, que participavam dos movimentos de luta pela terra. Para essas pessoas, a chegada da Escola Família Agrícola significava bem mais do que uma oferta de ensino. Por se tratar de uma escola que dialogava com o campo, representava um espaço para continuidade das suas lutas.

Já para as oligarquias rurais dessa cidade marcada pelo coronelismo, essa ligação direta das famílias do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) com a escola, foi vista como algo subversivo. Para Arroyo (2014) os grupos sociais tratados como inferiores e segregados ao longo da história, por pedagogias de dominação/ subalternização, ao tomarem consciência dos seus direitos, movimentam-se em ações coletivas e incomodam. *“Quando lutam pela escola ou pela universidade defendem seu direito ao conhecimento, à ciência, às tecnologias, mas reagem contra um conhecimento que inferioriza seus conhecimentos[...]”* (ARROYO, 2014, p. 225). E complementa *“Ao afirmar-se presentes, resistentes, os coletivos sociais não apenas desvelam as formas inferiorizantes de pensá-los, mas também de pensar-se. [...] superam as próprias formas de pensar-se como inferiores, submissos, à espera da libertação, que só poderá vir do capital, do Estado e de seus programas”* (ARROYO, 2014, p. 321). Nessa conjuntura se entendem aptos para inverter tal posição, pois a libertação também pode vir de suas próprias lutas.

Na oferta do ensino fundamental e médio, com técnico em agropecuária integrado, a EFAGO planejou um ensino que se desenvolvesse a partir da realidade sócio cultural de seus estudantes,

em regime de internato porém com alternância de períodos entre a escola e o ambiente familiar do estudante, intercalando conhecimento teórico e prático, para que nessa interface, pudessem proporcionar uma formação emancipadora. Segundo (GIMONET, 2007, p. 29): *“A Pedagogia da Alternância dos CEFFA’s representa um caminhar entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”*. Esta escola enfrentou grandes obstáculos ao longo do seu processo de estruturação, principalmente, referente à sustentação econômica e a falta de políticas públicas direcionadas ao campo (NASCIMENTO, 2005).

Bicalho (2018) aponta como principais obstáculos à implementação da educação do campo: precariedade dos meios de transporte e das estradas, infraestrutura inadequada, preconceito com o meio rural, desconhecimento da realidade camponesa, materiais didáticos descontextualizados, inexistência de acesso à internet, contratos temporários e de baixos salários e políticas públicas que não reconhecem e/ou não respeitam os anseios dos sujeitos do campo. Outro obstáculo apontado de forma recorrente nos estudos encontrados, diz respeito aos educadores sem formação específica. Frossard (2018) informa que na Alternância, desde o início os educadores são chamados monitores. Para (FROSSARD, 2018, p. 162): *“A palavra monitor foi introduzida desde o início da Pedagogia da Alternância e se inspira no termo usado na França: moniteur. Mas, mesmo na língua francesa, encontra-se múltiplos significados, sendo o significado mais adequado: “Pessoa que executa o papel ou função de guia, aconselhar”*.

Nesse sistema exige-se dos educadores competências diferentes daquelas do ensino tradicional, pois as relações são ampliadas e envolve processos, educativo e formativo, com alternância de tempos e espaços, teoria e prática. A segunda experiência em Pedagogia da Alternância no estado de Goiás aconteceu em 1999, na



Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), tendo como instituição mantenedora o Centro Social Rural da cidade. Foi fundada para atender filhos de agricultores familiares de Orizona e região, visto que na época existia um número grande de estudantes se deslocando da zona rural para cidade, com o objetivo principal de cursar o ensino médio.

A terceira experiência goiana em Alternância ocorreu na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO (EFAU), fundada em 16 de fevereiro de 2004, dois anos após a criação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO. Essa escola surgiu pela articulação da população local e de municípios circunvizinhos, contando com representantes de vários segmentos da sociedade, como: Assentamentos da Reforma Agrária, Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região, Pastoral da Juventude Rural e Diocese. Funcionou de forma provisória no Salão Paroquial da Igreja Católica de Uirapuru, ofertando o Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária (AMARAL, 2013).

Representantes da igreja católica também apoiaram significativamente os processos de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás e Orizona. Eles se envolveram não só com a escolarização dos jovens do campo, mas com a questão agrária como um todo, a exemplo de outras EFAs pelo mundo. No caso da EFAGO o apoio principal veio de um padre francês chamado Felipe Leddet, conhecedor do sistema de ensino em Alternância na França. Para (BICALHO, 2018, p. 97): *“As escolas do campo devem ser espaços de aprendizagens coletivas, construção política e luta pelo reconhecimento identitário, valorizando os processos de formação, as experiências educativas e o protagonismo da realidade camponesa, com suas histórias individuais e coletivas”*.

A Pedagogia da Alternância, desde sua origem, aparece como “novo caminho”, uma alternativa metodológica que busca a emancipação dos jovens do campo, colocando-os como protagonistas do

processo educativo. Os mestres da formação primeiro conhecem a realidade sócio cultural dos estudantes, para depois desenvolverem os conteúdos disciplinares. Ela nasce da iniciativa de sujeitos agrupados em associação, que gerenciam e assumem as responsabilidades, proporcionando maior autonomia para instituição de ensino, ao mesmo tempo que desenvolve inúmeras atividades, conferindo-lhes empoderamento aos envolvidos (GIMONET, 2007). Primeiro conhecer as matrizes culturais dos estudantes e depois planejar as possibilidades de alternância, vai ao encontro do pensamento de (FREIRE, 1997, p. 53):

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona.

Com o intuito de que os educandos se desenvolvam em todas as suas dimensões e potencialidades, Freire defende a participação livre e crítica dos educandos através do diálogo, para que os educadores percebam suas “leituras de mundo” e associem com os conteúdos programáticos. Propõe ainda uma pedagogia que considere a identidade histórica dos educandos, com o intuito de identificar entraves e possibilidades. Em “Pedagogia do Oprimido” Freire centra-se na emancipação humana e social e na “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2017, p. 29), valorizando a práxis e promovendo reflexões, na perspectiva da preparação dos sujeitos, individuais e coletivos, com consciência crítica e capacidade de transformações.

*“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”* (FREIRE, 2017, p. 95-96). Sobre essa correlação do pensamento de Freire com os ensinamentos da Alternância, Pereira (2008, p. 145) manifestou *“A Pedagogia de alternância – em sua dimensão libertadora, progressista e conscientizadora – dialoga com os princípios freirianos defendendo a educação como processo permanente de construção cultural e desenvolvimento da comunidade para a auto-sustentabilidade”*. Segundo (MEDEIROS, 2012, p. 76):

Essa organização pedagógica aponta para um modelo de educação que visa à transformação social, uma das principais reivindicações dos movimentos do Campo. Trata-se de um percurso formativo de articular formação às lutas sociais desses sujeitos que trazem em sua experiência de vida propostas de emancipação social, porque se encontram permanentemente no terreno da luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade.

Os processos de criação das três Escolas Famílias Agrícolas mencionadas acima, ocorreram através de um desejo coletivo, alicerçado nos pilares da alternância e, em diálogo, com os movimentos organizados por sujeitos do campo e religiosos, como forma de resistência política, econômica e social, tendo como maior intuito a promoção da educação e do trabalho, condizentes com a cultura e as necessidades das comunidades camponesas. Tais questões vão de encontro com as ideias de (ARROYO, 2011, p. 27): *“Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo”*.

A educação nessa perspectiva de formação humana, tem o intuito de formar sujeitos políticos, aprimorando-os como cidadãos. Este é um dos princípios dos Centros Familiares de Formação por Alternância e está previsto na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988). (BEGNAMI, 2004, p. 6) na primeira fase da experiência da EFA no Brasil, no final dos anos 60 e início de 70, destaca:

O Plano de formação que compreende o currículo específico de uma EFA tem como finalidades: a formação de agricultores técnicos, dando ênfase na construção do projeto do aluno para sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sociopolítico nas comunidades, movimento sociais e sindicais, conforme afirmam os pioneiros e os relatórios de atividades do ME-PES. Os alunos se engajavam em ações comunitárias quando estavam com a família. Essas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades.

(NOSELLA, 2006), pioneiro em pesquisas sobre Alternância no Brasil e em formação de monitores, refere-se a essa proposta de ensino não só como meio de acesso e permanência do estudante no campo, mas como um movimento de luta para que os sujeitos camponeses tenham plena liberdade de escolha. Ou seja, que por circunstâncias sociais adversas ele não seja obrigado a se fixar no campo, nem tão pouco seja expulso desse território. Enfim, objetiva que o homem do campo se liberte do atraso e isolamento, que seja dono do seu destino, capacitado intelectualmente e profissional-

mente para fazer escolhas e mudá-las no decorrer do tempo. Apesar de alguns entraves, a Pedagogia da Alternância acumula resultados positivos e tem respondido às necessidades do campo.

Na estreita relação entre educação do campo e movimentos sociais, é essencial pensar o campo como local de resistência. Nesse sentido, os educadores cumprem o papel de construtores do pensamento crítico e em defesa de projetos político-pedagógicos emancipadores (BICALHO, 2018). A Pedagogia da Alternância busca a construção do projeto político-pedagógico assentado nas potencialidades do campo, suas histórias, memórias, identidades e raízes culturais dos sujeitos. Ela necessita da ligação permanente entre experiência, trabalho e estudo. Tais questões são evidenciadas nos quatro pilares norteadores, que conforme Fonseca (2008), encontra embasamento legal para aplicabilidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96.

**Associação Local:** educadores, famílias e representantes de vários segmentos da sociedade constituídos numa associação para gerir a escola, conforme prevê a LDB, no Título IV: Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). A associação se desenvolve com o trabalho compartilhado. Toda comunidade escolar, planeja e administra, visando a sustentabilidade financeira da escola e a formação dos estudantes.

**Pedagogia da Alternância:** alternância educativa e dinâmica escolar que possibilita períodos alternados entre internato e casa. Essa organização encontra-se respaldada na LDB, no Título V. Art. 23: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos,

grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. & 2º: O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isto reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei (BRASIL, 1996).

Nesse sistema, o calendário escolar se adequa à realidade do campo, com respaldo na LDB. Art. 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Trata-se de uma formação composta por ensino, aprendizagens e vivências, com currículo em diálogo com as necessidades das famílias parceiras e às exigências das normas vigentes. Nela se valoriza o saber popular e os estudantes passam de um conhecimento para o outro, revezando estadias. Permanecem uma semana/quinzena na escola, em seguida vão para suas casas e aplicam os conhecimentos adquiridos. Uma “formação contínua na descontinuidade das atividades” (GIMONET, 2007, p. 29). Contínua porque uma estadia não deve perder a ligação com a outra. Na Pedagogia da Alternância o estudante valoriza a autoformação. Distante dos monitores também se produz conhecimento. Esse sistema prepara o estudante para ser sujeito-ator da sua formação (GIMONET, 2007).

**Formação Integral:** formação geral e profissional, que abranje aspectos teórico-científicos, profissionais, humanitários, éticos, espirituais e ambientais, prevista na LDB, no Título V. Art. 22: A

educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

A formação é construída através dos estágios, projeto de pesquisa, internato e vários outros instrumentos pedagógicos, adaptados conforme a realidade, condições locais e as especificidades do campo (RIBEIRO, 2017). De acordo com o Projeto Político Pedagógico vigente da Escola Família Agrícola de Orizona-GO o internato é um benefício que:

Possibilita a valorização dos princípios humano-espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho e vivência em grupo, bem como a garantia de uma formação global pelas experiências e análises conjuntas da própria realidade e as dos seus pares. [...] a presença dos(as) educandos(as) no internato é regida por um Acordo de Convivência que estabelece de forma responsável, democrática e participativa as condições gerais e particulares de convívio e de trabalho nas instalações escolares destinadas à convivência e à aprendizagem (PPP, 2015, s/p).

Pode-se depreender que esse instrumento proporciona um leque bem maior de situações na formação dos estudantes, que se bem trabalhadas, podem gerar amadurecimento, melhor visão de mundo e humanidade. Essa formação com inter-relação de saberes leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, promovendo o acesso à ciência e tecnologia, visando preparar os estudantes para vida profissional e continuidade dos estudos em nível superior.

**Desenvolvimento do Meio:** uma educação que busca o desenvolvimento do meio (local e sustentável), num conceito de cida-

dania que está previsto na LDB, no Título II. Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Desenvolvimento sustentável é “*um processo de mudança em que a exploração de recursos, direção de investimentos, orientação de desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional são tornados coerentes com o futuro*” (WCED, 1987). A Pedagogia da Alternância propõe uma educação que valorize o desenvolvimento local e sustentável, estimuladora do trabalho produtivo, que converge para o fortalecimento da agricultura familiar e do próprio camponês. Para (CALIARI, 2002, p. 22):

Desenvolvimento local é aqui compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos e sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural e ambiental e possibilitando transformações: intelectuais – que traduzam e valorizem o saber sobre a realidade do sujeito e do seu coletivo; produtivas – com a adoção de práticas sustentáveis e que ressaltem o saber gerado com base em sua realidade produtiva; conscientizadoras – das potencialidades do mundo rural e do seu coletivo.

Nesse debate, importante ressaltar, no ano de 1998, a I Conferência “Por uma Educação Básica do Campo” em Luziânia, Goiás, com intensa participação e mobilização dos movimentos sociais camponeses. Segundo (FONSECA, 2008, p. 9):

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma



reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Os marcos legais da educação do campo são fruto das lutas e reivindicações das organizações e movimentos sociais (sindicatos, partidos políticos, associações de profissionais da educação e organizações pela reforma agrária), sobretudo de movimentos conduzidos por sujeitos que vivem e trabalham no campo. Como exemplos temos a Lei nº 9.394/96, que não resolveu boa parte dos problemas, mas trouxe certo reconhecimento para as populações do campo nas políticas educacionais. O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que considerou como dias letivos o tempo de estudo no meio familiar. “*Claro, para isso os alunos devem estar em plena atividade na Sessão Família*” (FROSSARD, 2018, p. 155). Antunes-Rocha e Martins (2012) atribuem a aprovação deste parecer à luta de representantes dos Centros Familiares de Formação por Alternância.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes a Base da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (BRASIL, 2006, p. 4).

Portanto, esse é o dispositivo legal que reconheceu a forma de funcionamento da Pedagogia da Alternância. Esse sistema de ensino reforça o direito dos jovens de terem escolas em seus territórios, condizentes com sua realidade. Em 2001 o Parecer CEB/CNE nº 36/2001 reforçou a definição de povos do campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Outro marco legal da Educação do Campo foi a Resolução CEB/CNE nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Seu artigo 2º definiu:

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (MEC, 2002, p. 1).

O campo é local de demandas contínuas, que muitas vezes só se materializam na organização dos coletivos. Uma das demandas primordiais é a educação de qualidade para sua população. Uma escola do campo precisa do campo no eixo de sua proposta peda-

gógica, enfrentando o fracasso escolar, a nucleação e o fechamento das escolas, vivenciada com prazer pelos sujeitos que vivem no território camponês. Para (CALDART, 2001, p. 53): *“O sentir-se e o saber-se parte de uma coletividade, compreendendo que a força social e política das ações de uma pessoa está na força organizativa do seu coletivo, ao mesmo tempo que a força do coletivo está na atuação de cada pessoa [...]”*. A Pedagogia da Alternância tem de fato um histórico de inclusão social e valorização da vida no campo (UNEFAB, 2002). Segundo (GIMONET, 2007, p. 19-20):

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para traz uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. [...] Por isso, a eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre eles para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método.

(GIMONET, 2007, p. 29) destaca a “primazia da experiência sobre o programa” na Pedagogia da Alternância. Historicamente o perfil predominante dos estudantes alternantes foi o de jovens que já trazem certa bagagem de conhecimentos do campo para escola, saberes adquiridos na vivência familiar, na lavoura e no trato com os animais. Esse sistema de ensino estabelece uma nova forma de aprender e ensinar, uma rede de compartilhamento de conhecimentos, entre escola, comunidade e as famílias dos estudantes, de forma que a memória cultural familiar permaneça preservada, mas com inclusão de novos elementos e tecnologias. Não se trata de excluir o rigor científico na construção do conhecimento, mas de oportunizar outras formas de produção de conhecimento (SANTOS, 2019, p. 263). Portanto, a alternância implica numa aprendizagem atuante que insere o conhecimento familiar na formação profissional.

O Tempo Comunidade (TC) é o período que o estudante permanece no seu meio social. Ele pode ser assim definido: é o tempo que se transferem os saberes acadêmicos, técnicos, tecnológicos, científicos para vida no campo, perfazendo saberes em ação que resultam da articulação entre saberes práticos e teóricos. É o espaço-tempo que o educando reflexivamente relaciona, confronta e pratica os seus aprendizados (CORREIA; BATISTA, 2012).

O Tempo Escola (TE) envolve disciplinas, aulas e atividades escolares. Ele é um tempo-espaço de encruzilhadas, encontros, trocas e confrontos, de análise e síntese, de organização e regulação dos processos de alternância, mas também de personalização e socialização. É o lugar onde vai ocorrer o esclarecimento, a superação da prática e da experiência, valorizando novas aprendizagens e a produção de saberes mais amplos (GIMONET, 2017). Para lidar com essa complexa pedagogia, os monitores devem ter identificação com a proposta e com os ideais do campo. Eles têm a responsabilidade de fazer a interligação entre formação geral e técnica. Segundo (GIMONET, 2007, p. 147-148):

O monitor se encontra na interseção de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio. É nesse sentido que podemos falar de uma função de generalista e polivalente.

A comunidade camponesa brasileira engloba diversos coletivos sociais: povos das florestas e das águas, caçaras, agricultores familiares, assentados em projetos de reforma agrária, acampados sem-terra, quilombolas, indígenas, garimpeiros, seringueiros, castanheiros,

extrativistas, caseiros, ciganos rurais, pantaneiros, ribeirinhos, quebradeiras de coco, empossados, boias-frias, reassentados atingidos por barragens, meeiros, entre outros. Muitas desses sujeitos sociais só conseguem estudar na organização de tempos alternados, proporcionada pela Pedagogia da Alternância. Com mais de cinquenta anos de existência no Brasil, aumentando a escolarização e profissionalização no país, a Pedagogia da Alternância tem proporcionado uma efetiva contribuição para o povo camponês, porém caminha com muitos desafios a serem superados, como por exemplo a falta de conhecimento da população sobre esse sistema, a ausência de rigor na aplicabilidade dos princípios nas escolas, professores sem formação adequada e associações regionais com dificuldades.

Alguns CEFFAs conseguiram nos últimos anos firmar convênios com o poder público, porém relatam atrasos nos repasses financeiros. Há também registros de CEFFAs sendo estatizados, municipalizados e estagnados. Porém, a alternância cresce em outros contextos e níveis, não somente na formação ligada ao campo e às profissões agropecuárias (FROSSARD, 2018). Como é o caso da Escola Família de Turismo, criada em 2004 pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), para habilitar profissionais de nível técnico, com ênfase em hotelaria e gastronomia (SANTOS, 2019). Alguns estados pressionados pelas bases, reconhecem a validade do processo educativo em alternância como uma das boas alternativas enquanto educação do campo, aprovando leis que os beneficiam (DE BURGHGRAVE, 2011).

Na França a Pedagogia da Alternância chegou ao ensino superior em 1975, visando a habilitação de monitores. No Brasil temos atualmente mais de 30 instituições de ensino superior atuando no regime de Alternância, em cursos de História, Geografia, Licenciaturas e Especializações em educação do campo e mestrado, formando educadores militantes e comprometidos com a transformação social (FOERSTE *et al.*, 2019).

O movimento dos CEFFAs por escolas contextualizadas, cujos protagonistas se organizam e reivindicam espaços na educação nacional, fortaleceu a educação do campo nas últimas décadas, mas ainda falta representação política efetiva e garantia definitiva de financiamento público. Uma das maiores dificuldades que os CEFFAs enfrentam é a sustentação financeira, apesar de sua natureza filantrópica, eventualmente contam com a ajuda do Poder Público (secretaria de estado ou educação), cedendo professores para atuarem na alternância. Em geral, sustentam-se com recursos oriundos das famílias dos estudantes (itens de alimentação, material escolar e despesas com visitas de estudo). Os CEFFAs que atuam com horticultura, fruticultura, avicultura, psicultura, bovinocultura e roça (produção de mandioca e milho), funcionando como “laboratórios de estudos”, produzem alimentos para consumo interno e quando há excedente, este é comercializado (FROSSARD, 2018).

Analisando as concepções e os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás, é possível inferir que esse sistema de ensino estabelece uma cultura escolar em torno da valorização do capital humano. Fortalece os valores familiares, comunitários e agroecológicos, ao mesmo tempo que se retroalimenta deles, tornando-os combustíveis do sistema educacional que a Instituição oferece, em prol de uma educação emancipadora para o jovem do campo.

Esse modelo de educação se concretiza através de um currículo estruturado por temas geradores e pela aplicação dos instrumentos pedagógicos específicos, como: plano de estudo, caderno da realidade, caderno de acompanhamento, viagens e visitas de estudos, serões, visitas às famílias, internato, projeto profissional do jovem, estágio profissional, tutoria, EFA na comunidade e avaliação. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância pode ser estratégica na formação da juventude rural, assim como para o desenvolvimento de sua comunidade.

## Considerações finais

Esse estudo compreendeu a eficácia dos princípios da Pedagogia da Alternância no Estado de Goiás, considerando o desenvolvimento histórico das Escolas Família Agrícola e sua contribuição social para formação dos estudantes. Identificou as possibilidades e os limites desse sistema de ensino, surgido oficialmente na França na década de 30, com o objetivo de atender as necessidades do povo camponês. No Brasil ele está presente há mais de cinquenta anos, porém ainda é pouco conhecida, uma das razões que motivou este estudo.

Desenvolvemos os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás, com pesquisa bibliográfica e documental. A partir da compreensão do contexto de origem desse sistema de ensino, sua expansão pelo mundo e chegada ao Brasil, foi possível compreender como são praticados seus princípios no estado de Goiás. Buscamos os elementos ideológicos, políticos e pedagógicos que fundamentam as ações dessa pedagogia, considerando o trabalho desenvolvido nas associações, com a participação das famílias dos estudantes e representantes de vários segmentos da sociedade, na promoção da formação integral voltada à realidade dos estudantes.

A criação dessa pedagogia ocorreu através dos desejos da coletividade, incentivada por religiosos e demais sujeitos do campo organizados nos movimentos sociais, como forma de resistência política, econômica e social. A intenção era promover a educação e o trabalho, condizentes com as necessidades das comunidades camponesas. Ficou evidenciado que a pedagogia da alternância no estado de Goiás valoriza as raízes culturais do campo, a vida comunitária e o desenvolvimento sustentável. Ela está apoiada nos quatro pilares originais do sistema: formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação. Possui aproximação com as concepções da educação do campo, no que se refere ao protagonismo dos

sujeitos, individuais e coletivos, a universalização do acesso à escola e melhores condições de vida no campo. A contribuição social resultante dessa pedagogia aparece nas atitudes dos novos profissionais formados, autônomos e corresponsáveis socialmente.

Faz tempo que camponeses e camponesas têm maiores expectativas para suas vidas, porém ainda carecem de melhores oportunidades. Entre tantas lutas, desejam que o campo seja, de fato, espaço de cultura que represente desenvolvimento para os sujeitos sociais. Nas últimas décadas, inúmeras demandas emergiram da classe trabalhadora camponesa e dos movimentos sociais, em busca da valorização identitária. A pedagogia da alternância voltada para o campo, preencheu lacunas, provendo conhecimento, leitura crítica da realidade e emancipação. Contribuiu ainda na produção de alimentos e na articulação entre poder público e sociedade civil organizada, fortalecendo valores familiares e comunitários.

Ela trabalha com uma perspectiva pedagógica específica, de valorização da cultura escolar e dos processos sociais camponeses, com tempos e espaços organizados para atender as peculiaridades dos sujeitos, num processo de engajamento da juventude junto às suas comunidades /territórios. Nesse contexto, os CEFFAs propõem uma escola contextualizada, com calendário próprio adaptado às especificidades da região e educadores que dialogam com esse universo, garantindo a escolarização dos jovens, ligados à família e à terra.

Um dos aspectos mais significativos revelados pela pesquisa se refere ao crescimento intelectual e aprendizado pra vida. Evidenciamos que a pedagogia da alternância contribui para o amadurecimento dos estudantes e superação do individualismo, através da educação, do trabalho coletivo e vivência coletiva. Os princípios desta pedagogia proporciona aporte teórico e prático aos estudantes, transformando vidas através da formação humana e emancipadora. Ela é eficaz na formação dos estudantes, promovendo a produção



crítica do conhecimento, entre escola, família e comunidade, em favor do desenvolvimento local e regional. Na caminhada ora empreendida, crescemos. Conhecer a pedagogia da alternância, monitores e estudantes, vivências e manifestações, foi uma rica experiência. Terminamos este estudo consciente de que não esgotamos as nossas dúvidas. No percurso nos deparamos com novas indagações, mas esse é o destino de quem se lança ao desafio dos estudos aprofundados. Saímos mais curioso(a) do que entramos e certo(a) de que o conhecimento é sempre um caminho que nos leva para frente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antonio. **A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada.** Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2016, 9(2), p. 49-63.doi:10.15366/riee2016.9.2.003. Disponível em: file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Efas%20Goi%C3%A1s%20e%20outros/Qualidade%20da%20escola.pdf . Acesso em: 16 de setembro de 2020.
- ALMEIDA, Lucicleide Maria de. Atuação da regional AEFACOT na educação do campo. *In: Revista da Formação por Alternância.* Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. v.6 n.1, 2011. p.43-53.
- ALMEIDA, Valdinei de; RODRIGUES, Francisco J. Souza. Freire, educação do campo e currículo: um pensar acerca da formação por alternância. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios.* FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.6, 2019. p.95-105.
- AMARAL, Ana Paula do. **A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.
- AMBONI, Vanderlei; BEZERRA NETO, Luiz. **A educação do campo nos marcos da escola pública.** 2013.

ANDRADE, Jailton dos Santos; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido.** Revista Nera, Presidente Prudente, a.19, nº 34, 2016. p.157-178.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais.** 2.ed.- Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012. 259p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *In: Caderno Cedes*, Campinas, vol.27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de março de 2020.

ARROYO, Miguel González (Org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Miguel G. Arroyo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336p.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias:** um estudo intensivo de processos formativos de cinco monitores. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Brasília: UNEFAB, 2004.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *In: Revista da Formação por Alternância – CEFFAs*, nº 2, Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v.1 n.2, 2006, p. 24-47.

BEGNAMI, João Batista. A Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios.* FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. p.49-67.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Famílias Agrícola Bom Tempo.** 2010. 184 p.

BICALHO, Ramofly. **Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil**. Educere et Educare Revista de Educação.vol. 8, n. 15, 2013. p. 45-58. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/8864/6794> . Acesso em: 24 de setembro de 2018.

BICALHO, Ramofly. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 81-100, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3882>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

BORGES, Idelzuith Sousa. *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In: Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). 2.ed.- Belo Horizonte: Editora Gutemberg, cap.1, 2012.p. 37-56.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº Lei no 9394/96**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 01/2002**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006**. Considera como dias letivos o calendário escolar da Pedagogia da Alternância aplicado nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, 2ª ed. Dezembro de 2001.

CALLIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras-MG. 2002.

CASTRO, Mauricio Barros de. **Juventudes rurais: cultura e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Instituto Souza Cruz, 2007.

CAUME, D. J. **Agricultura familiar e agronegócio: falsas antinomias**. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, 2009. p. 26-44.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no Ensino Superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. *In: Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). 2.ed.- Belo Horizonte: Editora Gutemberg, cap.9, 2012.p. 173-197.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo/** Thierry de Burghgrave – Orizona -GO: UNEFAB, 2011. 224p.

FONSECA, Aparecida Maria Fonseca. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável: Trajetória de Egressos de uma Escola Família Agrícola**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília-DF. 2008. 179p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar -São Paulo: Editora Olho d'água, 1997. 84p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006. 168p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 55ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 64ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253p.

FOERSTE, Erineu *et al.* **Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios**. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. 368p.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância: Contextualização, questões teóricas e práticas.** Coleção Pedagogia da Alternância. – Volume 3, Versão Compactada Antonio Carlos Frossard, 2018. 287p.

GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu. A pesquisa na formação por alternância: desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios.* FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. InCuritiba: Appris, cap.5, 2019. p.81-94.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's** – Tradução de Thierry De Bourghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007. 167p.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2017. 112p.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação** - Rio de Janeiro: LTC, 2011. 254p.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.** Tese de Doutorado. Educação Ambiental e do Campo. Universidade de Brasília-DF. 2012. 251p.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFA-GO.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP. 2005. 318p.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues do. **Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do Colégio Técnico Industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Roussef (2005-2012).** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2014. 197p.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o meio rural. Sistematização e Problematização da experiência educacional das Escolas da**

**Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.** Dissertação, Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1977.

NOSELLA, Paolo. Militância e Profissionalismo na educação do homem do campo. *In: Revista da Formação por Alternância.* Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.v.2 n.2, 2006. p.05-18.

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (ME-PES): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios.* FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.1, 2019. p.17-38.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. **Educação Campestre e Pedagogia de Alternância: Possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara-Bahia.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 145-166. 2008. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/565/459> . Acesso em 22 de setembro de 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da escola Família Agrícola EFA de Goiás.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol.34. 2008. p. 27-45. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Efas%20Goi%C3%A1s%20e%20outros/Pedagogia%20da%20altern%C3%A2ncia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20rural%20do%20campo%20projetos%20em%20disputa.pdf> . Acesso em: 24 de setembro de 2018.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás.** Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Católica de Brasília. 2017. 168p.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e a atuação dos jovens no desenvolvimento local**. São Luís, MA. Editora Fross, 2019, 156 p.

SANTOS, Idalino Firmino dos; PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem. *In: Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ano 1 nº1, 2005. p. 37-55.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. Implicações da Pedagogia da Alternância na formação de professores: uma análise integrativa no nível superior. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios*. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.5, 2019. p.259-278.

TAMASO, Izabela. **Representações e Apropriações da Cultura na Cidade de Goiás**. Tese, Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2007.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Agenda das EFAs**. Anchieta: Espírito Santo, 2002.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Documento Final do II Seminário Internacional Pedagogia da Alternância – Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNEFAB, 2002.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **AEFAGOIAS: Nasce a Associação da EFAs do Estado de Goiás**. Disponível em: <https://www.aimfr.org/Archivos/NoticiasPor/AEFA-GOIAS%20.pdf> . Acesso em: 28 de junho de 2019.

WORLD COMMISSION FOR ECONOMIC DEVELOPMENT (WCED). **Our common future**. New York: Oxford University Press, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290p.

## CAPÍTULO 2

# QUANTAS PROFESSORINHAS DA ROÇA CABEM NESTE RELATO?

Cláudia de Fátima Almeida<sup>3</sup>

### Introdução

De forma fluida, imergimos nas nossas práticas de professora da roça de classes multisseriadas (atualmente denominadas multiano), no município de Corumbá – Goiás, no começo de nossa trajetória profissional: uma narrativa à luz da contemporaneidade. Uma história sobre nós, sobre a Escola Municipal Professor “Alberto de Moraes Holanda” que, apesar de localizar-se na roça, apresentava características específicas de outras unidades escolares da zona rural daquele município. Ficava em uma região veraneia, no Povoado da Ponte Quinca

3 **Cláudia de Fátima Almeida.** Mestranda em Educação FaE-UFCAT/Catalão. Pesquisadora do GEPEEC – UFCAT/CNPq. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UFU, e em Educação do Campo pela Escola da Terra – UFCAT. Professora efetiva da Rede Estadual de Goiás e aposentada da rede municipal de Corumbá Goiás onde atuou de 1989 a 2022, principalmente nas Escolas do Campo. E-mail:claudia.fatial@hotmail.com



Mariano, divisa de GO-MG, quase na *boca da ponte*, bem pertinho do Rio Paranaíba.

Nessa perspectiva, bem atentas, falamos sobre as nossas vivências, pois talvez, nossa escrita pudesse dar voz a um grupo de pessoas - professoras e professores de uma mesma época - por quem tínhamos grande apreço, muito respeito e carinho. Rosa (2001), na voz do personagem Riobaldo nos asseverava que: “A colheita é comum, mas o capinar é solitário”.

Entretanto a sensação era a de que não estávamos sós; conquanto o escrever fosse tão solitário, falávamos por um grupo de pessoas: caminheiras(os) e caminhantes de uma mesma temporada e/ou que saíram de uma mesma *fornada* de concurso. Ainda tínhamos outras inquietações: se falávamos por mais pessoas, quais experiências deveríamos narrar? As agradáveis, *aquelas guardadas a sete chaves* (que ninguém sabe, mas todo mundo sabe)? As selecionadas, as marcantes? Ou aquelas que a orientadora gostaria de ouvir/ler?

Logo, nos propusemos a escrever como um caminhante que se dispõe a andar por uma estrada, fazendo o recorte de um tempo passado com seus fatos, seus feitos, não feitos e desfeitos, não para encontrar as respostas ou com a pretensão de responder as indagações e oferecê-las a quem quer que seja, mas, sim, muito mais para continuar fazendo perguntas e as compartilhamos, sem ineditismo nenhum e sem arroubos, até porque outrora já se debruçaram sobre o assunto – Experiências de Classes Multisseriadas Em Escolas de Roça – e trouxeram à tona, as tensões, distensões e convulsões da temática.

Se olhado, apressada e superficialmente, este nosso relato seria a contação de um percurso tão comum e tão parecido, tão igual ao da Adrianinha Carneiro e da Thelminha Carneiro (coincidentemente irmãs), ao da Sandrinha dos Santos, aos das Terezinhas (Nogueira e Aguiar), ao da Sebastianinha Lemes, ao da Elzinha Lemes,

ao da Fatinha, ao do Wilsinho Gonçalves, ao da Zildinha Netto, ao da Lindalva Nogueira (também irmã da Terezinha Nogueira), aos da Marizeth Beraldo e da Maildes Beraldo (mãe e filha), aos da Dona Leci Duarte e da Reni Duarte (irmãs), aos da Iraí Araújo e Anaelvan Araújo (tia e sobrinha), ao do Cil-Farney, ao da Maria de Jesus, ao da Ana Maria Fonseca e Marlene Fonseca (coincidentemente irmãs), aos das Marlenes (Naves e Fonseca), ao da Roseli Coelho, ao da Maria Elizabeth Araújo (a Beth), ao da Marinês Pereira, da Ana Lúcia Guimarães, ao da Maria Abadia Gondim (Badia do Delson), ao da Neuza Ferreira, ao da Nelivalda Ribeiro, ao da Doramas Lemes de Almeida Dias, aos da Maria Regina Lemes e da Marina Lemes (irmã da Elza Lemes), ao da Lázara Rezende e ao do Sr<sup>o</sup> Celso (*in memoriam*).

E de tantas “inhas” e “inhos” (submergidos, esquecidos, margeados), seria só mais uma história de uma professorinha da roça, hoje aposentada em âmbito municipal, partilhando seu itinerário como outras tantas professoras, mais uma de “tantas Marias” (Naves, 2013).

Seria ademais uma menção a muitas pessoas que integraram à História da Educação Municipal dos tempos pretéritos, cuja contribuição ao ensino de Corumbáiba – GO é inegável, principalmente às filhas e aos filhos das classes trabalhadoras. De antemão, avisamos que a elaboração do presente trabalho não foi uma incumbência fácil, nem facilitada, nem facilitadora. Muito pelo contrário: fora laboriosa, questionadora, reflexiva, extenuante, e ao fim, conquistada? Só o tempo diria.

Metaforizando, fora semelhante à confecção de um bordado: feito e desmanchado, ao menos, umas 06 (seis) vezes, recomeçando sempre do início, assim como tudo que é feito artesanalmente: devagar, com as próprias mãos, uso de poucas máquinas, começando um pontinho aqui e outro lá; dando um nó ali e outro acolá, fazendo e refazendo, sempre pelo avesso do pano.

Ainda não sabemos se acertamos o ponto e a nossa produção, depois de pronta, talvez, não tenha ficado um belo Ponto Cruz ou um bonito Vagonite, ou um rico Ponto Russo ou um majestoso bordado com fitas, só sabemos que a arte saiu a nossa cara.

### **O Lugar do relato de experiência nesta narrativa**

Freire (1997) assinala que o homem, ao tomar consciência de sua inconclusão, na busca incessante pela completude, se orienta e se movimenta na direção de aprender mais para ser mais humano e intervem no mundo em que está inserido, fazendo a sua história e nela se fazendo, contando a sua e dos que apenas a têm.

Nessa perspectiva, o primeiro lugar-discurso em que nos inscrevemos: uma professora que começou sua carreira em 1989, na Escola Municipal Professor Alberto de Moraes Holanda, aos 18 (dezoito) anos, pela primeira vez em uma escola, revestida de toda vasta bagagem de conhecimentos de sala de aula (aquelas das aulas de Práticas de Ensino do Curso de Magistério – os famosos Estágios Supervisionados).

Um outro lugar-discurso em que nos inscrevemos: uma goiana contadora e apreciadora de causos. Sou a segunda filha de um casal de ex-lavradores. Lavradores que já haviam sofrido as mazelas e injustiças a que a classe trabalhadora da roça é exposta até os dias atuais e, depois de tudo, vítimas do êxodo rural, ser novamente objetos de exploração, sentindo na pele o que uma família de lavradores sofre, quando deixa a roça e vem para cidade.

No entanto, o desejo que as filhas e os filhos estudassem sempre guiou esse pai trabalhador, de mãos calejadas e rosto queimado pelo sol quente do cerrado, que estudou só até o 2º ano do primário, porém, sabia a Matemática da Vida. Sempre se deu bem nos negócios, desconhecia o Português dos Livros, todavia, sempre foi ardiloso no uso das palavras. E essa mãe de aparência franzina, envergadura forte e coração grande, que fez só até o 1º ano “A” como

gosta de ressaltar, mas que alfabetizou todas as filhas e todos os filhos (antes de chegarem à escola, inclusive). Deu-lhes a catequese, essa mulher que desconhecia as regras gramaticais, entretanto, nunca se deixa engabelar pela beleza das palavras.

Desse modo, como uma contadora de causos amadora e guiada pelo objetivo maior:

- Investigar, na escrita de um relato de experiências, as percepções/representações que nós, professoras e professores, fazíamos sobre o ser professora do campo de classes multisseriadas.

Tendo como objetivos específicos:

- Perceber como acontece a construção da identidade da professora do campo e do professor do campo;
- Analisar, na escrita de um relato de experiência a constituição do ser professora (professor) do campo de classes multisseriadas;
- Identificar os elementos que emergem na escrita de um relato de experiência de professora (professor) do campo.

Instante-discurso em que convidamos Abrahão (2003, p. 80), com sua profunda cooperação sobre Memórias, Narrativas e Pesquisa Autobiográfica, no tocante à superação da ideia positivista de que o foco de atenção na elaboração de um relato deve ser o passado sem menção ao tempo presente.

Nessa lógica, seguimos a caminhada e aqui citamos a nossa participação em outro valioso Curso de Formação, a *Escola da Terra Goiás – Formação de Professores e Partilha de Saberes – TERRAFOR-GO* no nosso município, ao longo de 2018, que também continuava a fortalecer nossa identidade de Professora de Escola no/do Campo. Curso, este, proporcionado pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), a Universidade Federal do

Tocantins – Campus Arraias (UFT-Arraias), a Secretaria Estadual de Educação e financiado pela SECAD/MEC, por meio da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo – Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas para Relação Étnico-Raciais, no Estado de Goiás, em parceria com a Prefeitura de Corumbáiba, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

Antes do TERRAFOR – GO, precisamos mencionar a participação nossa, no ano de 2017, em um evento marcante, organizado pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pela PUC-GO, pela (UFT-Arraias) e pela UFU – **o Congresso Interconstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo (CibePoc)** com a presença de várias universidades do país. Evento que estreitou ainda mais nosso vínculo às propostas e fortaleceu nossa identidade de professora campesina.

Neste movimento de Rotação e Translação, o Outono chegou... As folhas quedavam... A aposentadoria do município batia às portas e o coração acelerava...Então, a convite de uma ex-colega do TERRAFOR – GO, a Prof<sup>a</sup> Mestra Polliany Andrade, também pela insistência e estímulo do Professor Doutor e Coordenador do TERRAFOR – GO, o Prof<sup>o</sup> Doutor Wender Faleiro, juntando o estímulo da Prof<sup>a</sup> Doutora Janãine Daniela Lino Carneiro Pimentel e depois das palavras de carinho da professora Adriana Cândida de Oliveira, partimos para uma Pós-Graduação ofertada pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT) – Educação do Campo.

No arremate dessa jornada, sabíamos da necessidade da elaboração de um trabalho conclusivo e já pensávamos em escrever sobre o Processo de Nucleação das Escolas Multisseriadas do Município de Corumbáiba – GO, no entanto, diante do tempo inábil, optamos pela elaboração de um artigo. Porém, mediante o contato com a orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Fátima Pacheco Santana Inácio, fomos incentivadas a escrever um Relato de Experiência sobre o tempo em que trabalhamos como professora no/do Campo.

A sugestão do relato de experiências gerou-nos uma decepção dupla: o tema não era o escolhido e a modalidade não era a preferida. Era até vista como de gênero menor, sem graça, sem atrativos, que não contribuiria em nada para aquele Curso de Especialização e nem muito menos para nossa formação individual ou para outrem. Em princípio, pensávamos que se tratava de uma metodologia rasa ou uma técnica singela ou ambos, destinada a quem não tinha muito o que contar, não possuía suporte bibliográfico ou não sabia escrever, não compreendia o que se passava a sua volta, não sabia ler o mundo. Seria um exercício um tanto quanto artesanal a despeito de outros mais refinados, uma atividade simplória, com uma sutil diferença: era contar e recontar a nossa vida de professora do campo sem brilho e sem luz.

Todavia, pela insistência na proposta e pela paciência em não nos deixar desistir, decidimos seguir a orientação da professora-orientadora - Dr<sup>a</sup> Fátima Pacheco Santana Inácio. Assim, retomamos as leituras, as escritas e a reescrita do trabalho, agora, diferentemente: com alegria, com gosto e com vontade, abrindo o baú, em pleno movimento e o abrir da arca ocorreria em uma espiral e a ordem cronológica dos fatos não importaria tanto, nem o relógio seria tão importante.

Porém, ao fim ou ao começo de tudo, recebemos o prêmio pelo estímulo e pelo aprendizado que a vida, a professora Dr<sup>a</sup> Fátima Pacheco Santana, este Curso de Especialização em Educação do Campo e a UFCAT-Catalão nos proporcionaram: a experiência na confecção de um relato de experiência de nossa trajetória profissional, não por exigência, mas porque fora bonito e enriquecedor, porque desvelou-se um manancial do qual não tínhamos conhecimento.

Passaremos, portanto, a segunda parte, contando algumas de nossas experiências nas classes multisseriadas da Escola Municipal Professor Alberto de Moraes Holanda.

## **É chegada a hora: experiências ou in experiências nas classes multisseriadas?**

Escrever sobre esse tempo de atuação nessas classes multisseriadas tem sido causa de desassossego, porque o distanciamento dessas experiências tem nos revelado que a narrativa tem muitas facetas. Uma delas é que uma narrativa é muito mais que a arte bonita de (re)contar histórias, envolvendo as pessoas e os fatos, é um método competente de escaranfunchar a vida dos outros, é uma *ispiculação* fundamentada e com objetivos.

Na tentativa de nos explicarmos para nós mesmas e para quem nos lê, procuramos viabilizar, por meio das palavras, a percepção do que fazíamos e como o fazíamos, uma forma também de remeter à historicidade dos acontecidos, em um processo autorreflexivo, como o que postulam Abrahão; Passeggi (2012, p.61).

Lembro-me de que passei a tarde toda do dia anterior preparando as atividades. Para a turma do pré, utilizei papel carbono em folhas sulfite brancas. Olhei no livro o que ia passar para os meninos das turmas maiores, então para a turma intermediária copiei algumas tarefas nos cadernos. Assim, fiz tudo de uma vez.

As *tarefinhas* do pré eram de coordenação motora (pontilhados), as crianças faziam com os dedos e o lápis. As das turmas intermediárias seriam aulas de Português e Matemática: tomar a lição da cartilha, tarefas sobre sílabas e continhas. Das turmas maiores seria uma cópia (transcrição de um texto do livro didático para o caderno de Português), exercícios de gramática, ditado e tarefas de matemática.

Não me preocupei com a *fazção* do lanche, isso ficou para depois e nem cronometrei o tempo. No outro dia, às sete e meia começou a aula, rezamos para dar início. Distribui os alunos, conforme as turmas e entreguei as tarefas.

Enquanto passava no quadro a cópia para a turma maior, uma menininha do pré chorava, a outra rasgou a tarefa e eu não havia

feito uma de reserva. Um aluno da 1ª série não desenvolvia nas tarefas, pois não sabia ler e o outro não se concentrava na tarefa, por conta do choro da pequenininha. A 2ª série não compreendia minha letra. A menina da 4ª série não conseguia fazer conta de subir número, ainda não tinha aprendido.

Nessa situação, o lanche estava por fazer ainda.

Peguei a criança que chorava e a segurei no colo, para que se acalmasse, enquanto pedia aos alunos que se sentassem em dupla, e fizessem a cópia. Enquanto isso, já ia lendo as atividades com os alunos da 1ª série. Reuni a da 2ª série, a fim de que fizessem os exercícios.

A outra menininha do pré foi fazendo a tarefa, tranquilamente. Coloquei a da 4ª série que sabia fazer conta de subir número para ensinar o outro. A menininha acalmou-se e fui fazer o lanche. O cardápio vinha definido pelo SEMAE – Setor de Municipal de Alimentação Escolar, um órgão contíguo e gerenciado pela Secretaria de Educação. Nesse dia, o lanche consistia em arroz branco com charque e só não ficou pior no primeiro dia de aula da Escola Professor Alberto de Moraes Holanda porque a Cida perguntou-me se havia o colocado de molho na véspera, para que se tirasse o sal. Então, assim o fiz, *umas horinhas* antes.

Porém, considerando os acontecimentos do dia, a minha experiência e o quanto sou prendada na cozinha, o prejuízo foi pouco: a carne ficou dura e o arroz queimou-se justamente na aula inaugural, porém ficou *mastigável*. Até hoje recordo que saí muito cansada da escola e bem pensativa, dormi muito à tarde e estava sem saber como organizar as atividades, em classe.

Podemos afirmar que o tempo de travessia em que as vivências aconteceram fez se ímpar na constituição da nossa identidade como docente, daquilo que nos tornamos e ainda podemos vir a ser, ainda que não as tenhamos percebido, durante a travessia, ele nos permite retratar por sobre qual caminho andamos, os pensamentos



que tínhamos, as práticas que adotávamos e o modo como construímos nossas experiências.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda, é num ponto bem mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. (...)" (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 51).

É necessário dizer que todas essas experiências têm a marca do tempo em que elas ocorreram, por isso, é salutar escrever sobre os experienciados, eles são melhores percebidos, em uma autorreflexão e na retomada dessas lembranças.

Entretanto, cada uma de nós e cada um tem um jeito particular de vivê-los, de dar forma a sua(s) experiência(s) e de apreendê-las, conforme o que salienta Guimarães Rosa (2001, p.50): “Esses homens, todos puxaram para si, para consertar o consertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo”.

Diferentemente de minhas colegas, professora da roça, eu não fazia os serviços domésticos da casa onde ficava. Minha tarefa consistia em fazer o caixa, atender ao balcão e fazer os depósitos do fluxo do comércio no antigo BEG, Banco do Estado de Goiás.

A família que me acolhia possuía um bar-mercearia e eu fazia esses serviços, nunca fui afeita ao trabalho doméstico, porém nunca me senti explorada, creio que minhas colegas pensavam que era até uma obrigação de nossa parte fazer isso, afinal, estávamos comendo, bebendo e dormindo, vivendo no local, às custas daquele povo que também era trabalhador como nós.

Eu gostava dos filhos do casal onde ficava, lembro-me de preparar as mamadeiras da menininha: leite com mel, e até hoje sei que o menininho, na janta, gostava de *quentado*: a sobra do almoço, misturada a um ovo frito, todo molinho. Era eu que cuidava do jantar

dos meninos, pois a mãe, Cida, estava fritando porções de peixe. De noite era o horário que a venda (o bar) tinha um movimento maior que ia até à madrugada, principalmente na véspera de um feriado.

Depois do jantar, eu voltava para o balcão e ia dar uma *demão* ao Toninho, dono da casa. Os pedidos dos fregueses giravam em torno de cerveja, bebidas de dose, refrigerante, cigarros, porções de peixe frito e fichas para o jogo de sinuca, que ficava no salão anexo à venda (bar) onde funcionou a escola, primeiramente.

Com o passar do tempo, a confiança foi se estabelecendo entre nós e eu também fui organizando minhas obrigações na casa, de modo que, quando íamos deitar muito tarde, eu me levantava cedo para fazer o fluxo do caixa do dia anterior, antes que a venda (o bar) tivesse aberta.

Tomei a iniciativa de arrumar um caderno em que eu anotava, diariamente pela manhã, o valor em dinheiro do caixa e, à noite, deduzia do que tinha sido feito no dia e fui muito elogiada pelo casal por essa ação. Nessa minha ação vanguardista, eu não contabilizava os cheques recebidos, somente o dinheiro, pois os cheques, na minha opinião, eram só para depósito, já que ninguém por lá gostava de *pegar cheque*, só *pegava* dinheiro mesmo.

Recordo-me de que o gerente do BEG (Banco do Estado de Goiás), onde o Toninho era correntista e frequentador daquela venda junto com os colegas bancários em noites quentes, explicar-me sobre a necessidade de também incluir os cheques recebidos naquele caderno, para que a contabilidade ficasse correta. Mesmo assim, não me convenci.

Lembro-me de que a venda (o bar) recebia muitos cheques *de fora*, ou seja, de outras localidades e de que muitas vezes o Toninho perdeu dinheiro com isso, muitas pessoas usavam de má-fé, sustando esses cheques ou usando cheques sem fundos. Os cheques e o dinheiro eram as formas de pagamento da época e as pessoas que passavam por lá aderiam a uma ou outra modalidade na hora de comer ou adquirir qualquer produto da venda (do bar).

O lucro da venda (do bar) era bom, pois a localidade favorecia. Existia um ponto obrigatório de ônibus e veículos utilitários onde as pessoas paravam, a fim de tomarem uma vacina exigida pelo governo federal. Ali também havia um posto fiscal onde as mercadorias dos carros e de caminhões eram vistoriadas e pesadas, pois os motoristas precisavam pagar um imposto sobre elas, a fim de andarem em terras goianas.

Nesse intervalo, as pessoas aproveitavam para fotografar o rio com suas águas volumosas, comiam um tira-gosto (peixe frito), acabavam bebendo uma cervejinha e ficando mais tempo que o previsto, enquanto o dinheiro ia entrando no caixa. Ao longo do que vamos narrando, já nem sabemos definir direito se estamos falando de nossa prática formativa ou de um método investigativo ou caminho formativo-investigativo ou de uma via de pesquisa-formação.

### **O segundo dia de aula**

Quando acordei, naquela tarde, fui fazer os exercícios do dia seguinte, dessa vez muito preocupada. Para a turma do pré, continuei usando papel carbono em folhas sulfite brancas e fiz tarefas de colagem. Usei a mesma estratégia para os da 1ª série (eles não copiariam do quadro, naquele dia). Optei por passar no quadro a lição do livro para as turmas da 2ª série, busquei a que eles iriam copiar. Decidi que tomaria a lição da 3ª série e passaria continhas, no quadro de sinuca do salão de jogos para a 4ª série. Dirigi-me ao salão de jogos, peguei o quadro e transcrevi a lição da 2ª série, assim já estaria pronta, quando os alunos chegassem e tomei o cuidado de virá-lo de costas para a parede, para que ninguém o apagasse.

À noite, antes de deitar, deixei uma continha de subtração (com reserva) pronta no quadro do salão de sinuca. Novamente, não dei importância à feitura do lanche.

No dia seguinte, às sete e meia, aula II (dois).

Falei que íamos rezar para começarmos a aula, porém, bastou a mãe da menininha do pré virar as costas e ela começou a chorar, então tive que pegá-la no colo novamente.

Descobri que os meninos da 4ª série não conseguiam fazer a continha sozinhos, mesmo usando tampinhas e pedrinhas. Os da 2ª diziam que a cópia era grande demais e a mão iria doer, conversavam muito, enquanto eu atendia um da 3ª série com a lição e os da 1ª série faziam os exercícios lentamente, apesar de que um xingava o outro de burro por não conseguir juntar as sílabas.

E a menininha do pré chorava, chorava e chorava.

Voltei minha atenção aos da 3ª série, deixei os da 4ª sozinhos, *se virando*. De vez em quando, chamava a atenção dos da 1ª série, enquanto isso os da 2ª continuavam entretidos com a cópia. Esqueci o lanche e um dos meninos reclamou fome. Corri para prepará-lo, era um mingau *de doce*. Deixei a sala, corri à cozinha com a menininha chorosa do pré para fazer comida. Dessa vez era uma farinha láctea que se dissolvia na água quente e formava uma mistura homogênea. Pelo menos, essa era a ideia principal.

Considerando a pressa, o meu tato com a cozinha e o fato de ter tascado açúcar à mistura com sabor de banana, o mingau saiu empelotado e ainda por cima bem adoçado. Entretanto, resolvi servi-lo assim mesmo, devido ao adiantado da hora, resolvi colocá-lo para esfriar, então enchi o tanque com água fria e coloquei a panela. Voltei à sala. Depois de um tempo, retornei à cozinha para buscar a panela e as canequinhas para servir o lanche, vi que a água havia entrado na panela. Adeus, doce mingau doce!!!

Anteriormente fui alertada de que o cardápio não poderia ser mudado de forma alguma, esse deveria ser seguido à risca, então, fui fazer o mingau novamente. Na segunda tentativa, saiu um pouquinho melhor que a primeira, pelo menos os alunos o devoraram. Acho que era a fome.

Lembro-me de que no balanço do dia, a minha preocupação maior foi com o lanche. Eu havia falhado no lanche, eu precisaria

concentrar meus esforços na organização e preparo do lanche; da sala de aula, *quase estava entrando, nos eixos!!! Faltava pouca coisa!!!* E iríamos conseguir em pouco tempo.

Como eu ainda me recordo desses fatos?

Na graduação, ainda nos eram tenros e em um momento determinado nos foi proposto que escrevêssemos sobre eles. Hoje, eu os leio e ainda estão quentinhos, saídos do forno/sala de aula (classes multisseriadas) e reescrevê-los ainda nos causa desconforto.

Lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo, sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. (ROSA, 2001, p. 114).

Sentimo-nos à vontade para dizer que experiência é quase sinônima da palavra travessia e o esboço desses dois primeiros dias de aula mostra que nosso caminhar foi dessassossegado, ainda que tenhamos trilhado por uma estrada superficialmente calma e bastante previsível.

A excessiva quantidade de problemas no caminho e as previsíveis inconstâncias nos impulsionavam a um cotidiano de deslocamento a nos exigir agilidade e eficiência, a arrumar táticas rápidas para resolvê-los, era um *se vira nos trinta*.

Penso, por isso, que o presente trabalho deveria ser chamado de ACÚMULO DE INEXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE CLASSES MULTISSERIADAS!!!

Voltando à Escola Professor Alberto de Moraes Holanda...

À noite, em minhas orações, pedia orientação a Deus sobre como agir com aquela meninada, sobre como organizar as atividades, sobre como proceder naquelas classes multisseriadas, porém não me recordo nunca de pedir ajuda no preparo da merenda, uma

área de muita carência na Escola Municipal Professor Alberto de Moraes Holanda, pelo menos assim o foi no princípio.

Com o passar dos dias, fui percebendo (demorou que isso acontecesse) que estávamos incomodando. Daí, o senhorzinho que trabalhava na SUCAM e era um dos responsáveis pela vacinação, comentou comigo que o ranchinho onde eram feitas as vacinas seria desocupado, pois havia ganhado um prédio para tal finalidade.

Por isso, resolvi mudar a escolinha para lá, e finalmente a Escola Municipal Professor Alberto de Moraes Holanda sai de uma venda (um bar) para um ranchinho de folhas de buriti. Depois, comuniquei à Secretária de Educação da mudança de endereço.

Esse mesmo senhorzinho, juntamente com o policial que estava de plantão e o Srº Nestor ajudaram-me na mudança da escola e no encaixe do material e mobiliário, praticamente, a alguns metros de onde ficávamos antes. Para quem vem de Corumbaiã-GO, esse ranchinho ficava à esquerda onde hoje se localiza o Posto de Saúde e era ponto de parada de ônibus. Menos mal.

Fiquei muito feliz com a transferência da escola, enfim, estaríamos em um lugar mais privado. Comemorei junto aos meninos. Era um rancho, mas era um lugarzinho para chamar de nosso. O ranchinho era de cimento queimado, bem lisinho, as paredes revestidas de bambus, cortados ao meio. Tinha duas portas: uma de entrada, pela frente; e uma de saída, pelo fundo. O telhado coberto por folhas de buriti e não apresentava nenhuma goteira (o telhado era à prova d'água) e passamos por muitas chuvas. Uma formosura, aos olhos de hoje da Cláudia.

Nesse panorama, ao escrever sobre nossas experiências, assumimos uma certa (in)tranquilidade para discorrer sobre elas. (In)tranquilidade sinalizadora de quem conheceu o cotidiano e viveu vários pontos de tensão de classes multisseriadas, assim como sentiu o peso por práticas tão errôneas e também carrega toda a carga do preconceito que acompanha as professoras de roça do tempo narrado.

Por falar em experiências...

Nesse instante, Delory-Momberger (2003, p.141) alerta sobre a (im)possibilidade de descrever e interpretar emoções e vivências em sua plenitude, assim como da (im)possibilidade de nomear sentimentos diversificados e descrever singularidades ímpares.

Anuncia que o problema dessa tendência de pesquisa seria justamente este: como configurar e interpretar as vivências experienciadas, (re)elaboradas e (re)atualizadas de/por uma pessoa, retirando-nos da posição confortável – a de quem conhece os fatos de cor e salteado ou testemunhou os sucedidos, ao longe ou de perto – e portanto poderia contá-los.

Vai mais fundo ainda nos põe em uma condição especulativa, a de quem examina as relações que permearam esses episódios, essas pessoas, essas circunstâncias para tornarmos-nos atores, narradores e investigadores.

Voltando à sala...

As nossas aulas nessas classes multisseriadas eram muito organizadas e bem distribuídas (contém ironia). Eu gostava de cantar com a turminha do Pré (02), sempre que eu fazia tarefa de pontilhado, cantava, para que elas fizessem a tarefinha, acompanhada ao som das cantigas e eram cantigas divertidas, contudo, só a turma do pré poderia cantar, as outras não, porque não fazia parte do roteiro de aula deles. Cada turma tinha seu horário e não poderia se misturar às outras turmas. Contava estorinhas com “E” à turma da 1ª série, porém os outros tinham que cuidar de suas tarefas e não prestar atenção no que eu estava narrando. Naquela hora, a estorinha era só daqueles meninos. Cada semana, uma turma tinha o “seu” momento de estorinha. Recortava as estórias que vinham na Revista Nova Escola e as trazia para ler para as turmas. Eu sempre soube do valor da literatura na escrita. Também contava os requentados Contos de Fada. Um dia, um fiscal de impostos, funcionário do Posto Fiscal, assinante do Jornal O Popular, assistiu à contação

de estória e resolveu doar-me os exemplares que lia. Fiquei muito contente com aquele presente e passei a usar esse maravilhoso recurso nas aulas.

As atividades de Educação Artística para as turmas da 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> ou 4<sup>a</sup> série eram somente uma vez por mês, uma para cada turma e em dias revezados da semana, para que uma turma não “atrapalhasse” a outra. Das demais turmas, aconteciam com uma frequência menor.

As atividades de Português continham muita gramática sem nenhuma ligação ao texto, mas eu gostava de exercícios de formação de frases e me recordo de que gostava de ditado de palavras, independente do ano dos meninos (até no pré eu fazia formação de frase oralmente). Continuo adepta do ditado de palavras (há uma infinidade deles, cada um mais proveitoso que o outro), principalmente se vir seguido de exercícios de formação de frases (agora, gosto do período composto).

Quase não fazia atividades de redação, mas eu gostava de tomar lição dos meninos. Todos os dias, eles precisavam ler. Na Matemática, usava o Q.V.L. (Quadro Valor de Lugar) para ensinar aos meninos sobre posição do número, mas, quando estava ensinando uma turma, os outros não tinham que interferir. Esse material era só para a 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, pensava que a 1<sup>a</sup> série não necessitava.

Utilizava tampinhas, pedrinhas, pauzinhos de picolé para ajudar os meninos nos cálculos mentais. Sentava-me no chão com eles para resolver os problemas e contas. Lembro que elas e eles tinham facilidade na Matemática, pois vendiam peixe e carvão (matérias-primas em abundância, à época), à beira da estrada, sabiam calcular, todavia não conseguiam transpor para o caderno esse raciocínio.

Uma passagem sobre isso me será rica e profunda até os fins dos tempos: certo dia, resolvi acompanhá-los nesse comércio da venda de peixes, à beira da estrada, no feriado prolongado, do lado de Minas Gerais. Comuniquei-lhes de última hora e eles ficaram ultrafelizes.



O dia amanheceu cedo e estava eu lá com eles “na” bêra da estrada. Ficava observando as negociações deles, sem interferir, vi que vendiam os peixes e muitas vezes davam-lhes uns nomes estranhos. Eu continuava observando a rapidez com que faziam o troco, reconheciam o dinheiro, recusavam-se a dar desconto, mesmo quando iam obter lucro.

Em uma hora determinada, o movimento cessou um pouco, questionei-os sobre os nomes esquisitos dados aos peixes que eu estava começando a reconhecer, pois ajudava a revendê-los na Venda (bar) do Toninho.

Perguntei-lhes: “*Corumbatazul, corumbaté*, onde arranjam esses nomes, meninada? Eu nunca vi falar neles! Eu até desconheço essas espécies!” Ao que eles me responderam: “Tia, o importante é vendê o pêxe!! *Quem compra, não tá interessado nos nome, tá quereno é enchê a pança, comê uns pêxe gostosim!!*”. Gargalhei do que ouvi, mas nada disse sobre o desconto, sobre o lucro que teriam. Dei mais atenção à nomenclatura dos peixes.

No entanto, na sala de aula, não aproveitei aquela situação extraclasse para introduzir o sistema monetário, enfatizando lucro, troco, desconto. Continuei na mesmice, chatice da Matemática!!! Nem ao menos aproveitei para trabalhar substantivo, partindo da palavra peixe e olha que eu gostava tanto de gramática.

Como a *escolinha* ficava anexa ao ponto de vacinação, era impossível não participar, direta ou indiretamente da movimentação do entorno. Recordo-me de uma vez que retornávamos para a aula. Era o fim do recreio e uma mãe segurava o filho, à força, para vacinar e esse escapou de suas mãos, saiu em debelada, ela grita à meninada: “peguem ele!!”. Afinal, a vacina era obrigatória e o garoto precisava tomá-la.

Os meninos (todas, todos e *todes*, os anos eram 89/90 para o emprego do *todes*) nem me ouviram e saíram em disparada, causando um verdadeiro alvoroço e uma profusão de berros meus, para

que voltassem, tomassem cuidado e/ou desviassem dos carros e de gritos daquela mãe, para que pegassem o menino medroso. Foram instantes de muita aflição, no entanto, eles voltaram ilesos, trazendo o garoto, agarrado pelo braço, numa ação de (todas, todos e *todes*) para tomar a vacina que era obrigatória.

Ao retornamos à sala, dei-lhes uma reprimenda *daquelas* e lhes perguntei: "O que é que vocês ganharam com isso? O risco de sofrerem um acidente? A chance de serem atropelados?". E um deles respondeu-me: *É, pelo menos, o minino não ficô sem levá a agújada, ele não é mió que os zoto!!!*". Naquela hora, não contive a gargalhada. De fato, aquela vacina, que era aplicada intramuscular, era mesmo muito doída, era de causar terror!

Realmente, o movimento da escrita de nossa trajetória pede uma certa audácia, porque estamos compartilhando nossos fazeres docentes de um tempo, saberes e fazeres, muitas vezes, enviesados e confusos.

Retornando à Escola Municipal Professor Alberto de Morais Holanda...

Lembro-me da feitura da merenda, certa vez. Coloquei tudo para cozinhar e virei as costas, fui dar atenção aos meninos, já que o fogão ficava pertinho de nós, ali, no ranchinho mesmo. Quando olhamos, os meninos gritaram, pois o fogo subia pelas palhas, tive que correr e abafá-lo com um pano.

No preparo desse lanche, precisa observar a "Senhora Doutora Per Capta", na merenda, pesar os gêneros alimentícios, antes de fazê-los. Nunca prestei atenção na "Senhora Doutora Per capta", a minha medida era a mesma de Jesus: socada, sacudida e transbordante, ainda mais se fossem bolacha, leite e mingau, lanches preferidos dos meninos.

Havia um "Senhor Doutor Formulário da Merenda Escolar" a ser preenchido, diariamente, com os itens usados na alimentação escolar. Assim, era denominada a merenda. Esse "Senhor Doutor

Formulário da Merenda Escolar” tinha data certa para ser entregue no SEMAE – Setor Municipal de Alimentação Escolar. Era um relatório mensal do que fora gasto na escola.

As minhas colegas que lecionavam distantes de Corumbá-BA-GO o mandavam pelo leiteiro, e este o deixava na casa da Doramas, Secretária de Educação, e ela se encarregava de levar o “Senhor Doutor Formulário da Merenda Escolar” ao SEMAE– Setor Municipal de Alimentação Escolar.

Sobre a merenda da Escola Municipal Professor Alberto de Morais Holanda, eu era cuidadosa (riem!!!). Quando servia leite, mingau ou sopa, eu os deixava esfriar e os servia praticamente gelados, tamanho era o medo de que os meninos se queimassem. Acontece, porém, que parte desses meninos tirava carvão do forno a uma temperatura elevadíssima e a outra parcela fritava peixe, à beira do rio, dia sim e no outro também.

Para a turma do pré, eu costumava picar o alimento todinho, antes de pôr nas cumбуquinhas e lhes dar.

Existia um “Senhor Doutor Cardápio” nessa merenda fornecida pelo SEMAE- Setor Municipal de Alimentação Escolar que precisava ser seguido rigorosamente.

Lembro que existia uma sopa com charque (uma espécie de macarrão branco com charque) e eu não tinha a criatividade de, vez ou outra, acrescentar um açafrão ou um molho de tomate. Era aquele macarrão desbotado, com certeza, inosso.

Ao abordarmos medidas de tempo, atravessamos a ponte de Goiás para Minas Gerais, contando os minutos que levaríamos a pé, naquela caminhada (não levei em consideração a faixa etária diferente das crianças, fator determinante na marcação dos minutos, e nem os perigos de andar com aqueles meninos naquele trajeto).

Também trago à mesa de lembranças alguns piqueniques que fazíamos, à beira do rio. Naquele tempo, as águas do rio nos encontravam, era água demais, muita água mesmo, peixe à revelia,

mesmo na época da piracema (não usávamos essa palavra, nem a conhecíamos naquela época), e as crianças lidavam bem com aquele *mundaréu* de água, com o rio e com os peixes, eram verdadeiros amigos: nadavam desde novinhos, andavam de canoa acompanhados ou sozinhos, sabiam fazer peixes de vários modos e, de certa forma, vendê-los, também.

Lembro-me, de uma vez em que um ônibus estragou e os passageiros ficaram horas esperando por lá, dois dias, alguns enraivecidos e impacientes, dentre eles, uma professora mestra-doutoranda, estava indo à Goiânia para participar de um evento. No outro dia, mais calma, ela soube da existência de uma *escolinha* no local e foi até lá, apresentou-se, disse que era geógrafa, deu uma aula magnífica, comparando o Rio Tietê ao Rio Paranaíba, todos nós gostamos (eu e as crianças). A aula foi muito atrativa, pediu muito que cuidássemos bastante do rio, falou sobre a proteção das árvores, um dia, a água, talvez, faltaria, em nosso município. Em um monólogo, pensou: *“Essa daí sabe do Rio Tiê; dos rios de Goiás, não sabe muita coisa não. Aqui tem água demais, mais é muita mesmo, não tem perigo de faltar água em Corumbá!”*.

Em 2017, quando Corumbá sofreu com a escassez de água, essa lembrança veio-me, fresquinha, à mente. *(Tem hora que a gente não sabe onde enfia a cara!)*.

Recordo-me da passagem por lá de um casal de aparência entristecida, à procura do filho desaparecido: o Guilherme. Eles afixavam o cartaz com uma foto, a descrição do garotinho, das roupas usadas da última vez em que foi visto e a pergunta em relevo: **ALGUÉM VIU O GUILHERME?** A mãe conversava conosco da Escola sobre o filho como se o conhecêssemos, dirigia-se às crianças como se fossem amigas do dela, como se pudessem dar-lhe um sinal de onde o Guilherme estivesse até que uma daquelas crianças falou-lhe, na maior inocência: *mais será que ele num tomô banho e trocô de roupa?* No meio da tristeza, ela riu, nós rimos. Eles partiram e

meu coração ficou bem apertadinho, passei a rezar pelo Guilherme e aquele cartaz ficou lá me incomodando, incomodando até que a chuva o levou embora.

Transcorrido o tempo, assistindo uma reportagem na TV sobre pessoas desaparecidas, acidentalmente, deparei-me com o mesmo casal ainda buscando notícias desse filho. Chorei litros e litros, não dormi naquela noite. A propósito, **ALGUÉM VIU O GUILHERME?!**

Diante dessas duas lembranças em especial, é impossível dizer que essa escola, apesar de seu funcionamento no sistema multisseriado e de toda(s) inexperiência(s) nossa(s), não seria tão desinteressante e nem totalmente absorta do mundo à volta.

Nesse ínterim, chamamos Abrahão (2023, p.81 e 82), com seu enorme aporte sobre Memórias e Pesquisa Narrativa Autobiográfica, corroborando com a ultrapassagem da visão interacionista de que, na produção de um relato, bastaria o elenco de fatos em si, sem que se precisasse refletir sobre o contexto das relações macro-sociopolíticas-culturais e econômicas que o envolvem, assim como o sentido adquirido nesse e desse confronto.

Mesmo sendo uma turma pequena, existiam rugas entre eles e os apelidos não deixavam de acontecer, a prática do *bullying* atravessa o tempo. Nessas classes, havia os filhos dos trabalhadores da *carvoeira* (carvoaria) - do Sr<sup>o</sup> Chico e da Dona Raimunda - e os filhos das trabalhadoras e dos trabalhadores dos ranchos, que viviam da pesca. Em função disso, os primeiros foram apelidados de enfumcados e fumacinhas pelos segundos, porque segundo esses, eles cheiravam à fumaça, muito também pela raça (hoje, compreendo!).

De tanto ouvirem, um dia, resolveram decidir a contenda *no braço*. Marcaram de encontrarem-se, sem que eu soubesse, antes do começo da aula: os da *carvoeira* (carvoaria), os que moravam do lado de Minas e os que moravam do outro lado do rio, foram às vias de fato. Os funcionários do Posto Fiscal e o policial não os separa-

ram, ficaram de espectadores, apreciando a briga, dando risadas, apenas o Srº Alcides interviu.

Avistei a cena, dentro do ônibus, desci uma fera, com ódio dos funcionários do Posto Fiscal, do policial e dos passageiros do ônibus, os quais viraram torcida organizada, coloquei esses alunos para a sala, zanguei, procurei o motivo da briga e disse-lhes que aquela sala cheirava à fumaça e à peixe, se o motivo era o aroma. Deixei-os sem recreio por um tempo.

Esse episódio nos permite pensar que a prática do *bullying* resiste ao tempo, mas, por trás dela, pode estar o racismo, a injustiça, o silenciamento da escola e principalmente o fato de que a professora, muitas vezes, vai empurrando a situação e não toma as medidas cabíveis até que a parte injustiçada resolve agir. Nessa situação específica, os que recebiam apelidos nada carinhosos, foram penalizados duplamente ou triplamente: ao não serem ouvidos, ao sofrerem o abuso por parte dos colegas e ao receberem a mesma punição dos outros, devido à inexperiência nossa.

Um outro acontecimento que lembro, em sala de aula, quando as crianças faziam alguma estripulia, eu convidava a turma para bater palmas para a(o) autora(or) da peripécia, enquanto eu os acompanhava, essa era a penitência. Um dia, um deles fez *uma gracinha*, não sei mais o que era, chamei a turma para aplaudi-lo, comecei as palmas, só eu bati, ninguém me acompanhou, haviam combinado entre eles não fazer mais aquilo, pois achavam feia aquela atitude. Fiquei lá com *cara de tacho*.

Ao socializarmos essas experiências todas, o sentimento prevaiente é o de desânimo e ineficiência perante todas elas, ficando visível o pensamento de Arroyo (2007):

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação

do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (p.158).

Essa despreocupação com a Educação do Campo consolidada na ausência de uma formação específica para quem trabalhava nessas escolas da roça de Corumbáiba – GO refletia-se diretamente nas classes multisseriadas e se consagrava no nosso despreparo em lidar com as particularidades inerentes a elas.

Na nossa inabilidade de trabalhar com alunos de faixa etária e anos/séries diferentes, visão compartimentada dos planos de ensino (era um para cada ano/série), seguimento de uma grade curricular (essa era a nomenclatura da época para o currículo escolar) urbanocêntrica, infraestrutura precária, acompanhamento pedagógico inoperante, fatores que também contribuía para a ineficiência dessas classes.

Sem contar que tínhamos uma ideia de multisseriado que se confundia com junção de séries/anos, no mesmo tempo e num mesmo espaço, uma visão de ensino compartimentado, gerando uma dificuldade na organização pedagógica que onerava o trabalho.

Reiteramos que, apesar de todas essas mazelas referentes às classes multisseriadas, elas não eram exclusivas de Corumbáiba – GO, embora não se percebesse a necessidade e uma vontade de mudança no cenário da educação municipal.

Salientamos que essas escolas da roça, na modalidade de classes multisseriadas, foram o único caminho pelo qual muitas filhas e filhos da classe trabalhadora de nosso município tiveram acesso ao ensino público e gratuito, mesmo carregando o adjetivo multisseriado como negativo.

Também que as nossas práticas pedagógicas e vivências demonstram que, apesar da boa intenção e da energia dispensada, o resultado de nosso trabalho nessas classes multisseriadas, estava além de nossas forças, por isso sempre nos pareceu infrutífero, frágil e sem sentido.

## **Considerações finais, não... Considerações iniciais**

Se chegamos ao fim ou estamos no começo não importa, o importante foi a travessia, foram as experiências: a primeira delas, pôr-se a caminho, escrevendo. A ideia do andar entrecruza-se com os caminhos da escola pública gestada no meio rural e jamais nos permite esquecer a força dos Movimentos Sociais em todas as conquistas da Escola do Campo.

Um locomover-se manifestando que o substrato para pesquisas e produções científicas sobre Classes Multisseriadas e/ou Educação do Campo pode vir, muitas vezes, da anônima ou reconhecida cooperação de professoras e professores da Escola do Campo. Colaboração que pode ser, em forma de entrevistas, depoimentos, relatos de experiências, escritas de (auto)biografias, memoriais, biografias, narrativas de histórias orais, *causos*, narrativas de histórias escritas, etnografias, etc.

Com especial destaque para o relato de experiências, enfoque do presente trabalho, acentuamos a abertura deste para o diálogo entre quem conta os sucedidos e quem os lê, devido à proximidade com a arte humana milenar da narrativa. Vividos e experienciados que se deram ao longo de nosso trajeto profissional, período em que nossos aprenderes, saberes e fazeres de professora do campo foram constituídos.

Uma estrada de aprenderes, saberes e fazeres de professora do campo que se fez, fazendo, no dia a dia comum das classes multisseriadas. Aprenderes, fazeres e saberes de professora camponesa extraídos “na” e “da” vivência nessas classes, forjados, em um dia a dia cheio de trivialidades que nos obrigava a ser inventivas, pois, mesmo sendo corriqueiro, esse cotidiano apresentava embaraços comprometedores de nosso desempenho, assim como do pleno funcionamento delas, embora desconhecêssemos a situação.



Sobrecarga transformada em “*nós cegos*” não desfeitos e transportados até à contemporaneidade, a começar por mim, de que éramos profissionais ineficientes, incapazes e desqualificadas. “*Nós cegos*” cristalizados no preconceito que várias pessoas ainda mantêm pelas professoras e professores da roça, mesmo depois de nucleadas as escolas da zona rural de Corumbaba – GO.

“*Nós*” que começaram a se dissipar no movimento da escrita deste trabalho muito pelo acesso ao quádruplo papel: aprendiz de escritora, narradora atenta, testemunha e participante dos vividos e experienciados de nossa trajetória. Condição que nos permitiu transitar, a um certo distanciamento, pelos vividos e experienciados de classes multisseriadas e nesse afastamento, pudemos observar aquelas vivências de classes multisseriadas, em uma postura investigativa de nossas práticas pedagógicas, em um processo autorreflexivo.

Nesse sentido, podemos dizer que o relato de experiências apresenta-se como uma proposta bem inclusiva, dialógica e atual, porque convidou à mesa as professoras e os professores de roça, facultando-nos a palavra, assim pudemos dizer o que tinha no caminho da escola da roça de classes multisseriadas, quais eram as relações, como se compunham essas relações: aluno-professora, escola-professora, comunidade-professora, família-professora.

E o dissemos como uma carta amorosa endereçada aos pares, em uma linguagem singela, para que se vissem nas práticas pedagógicas e ações retratadas, porque o relato de experiências tem essa característica, ele parte de um ângulo individual e consegue abranger uma coletividade, dadas as semelhanças nas vivências. Semelhanças que não quer dizer homogeneidade, uma vez que as vivências são únicas, individuais e diferentes, ainda que se pareçam e sejam comuns a um determinado grupo.

Nesse reescrever, tentamos retratar um período da História da Educação do Campo de Corumbaba-GO, em meio à zona rural,

palco de muitas vivências interessantes e que permanecem silenciosas, um patrimônio escondido nos ocorridos, experienciados e vividos por nós e para sempre lavrado no ofício discretíssimo e não tão valorizado das professorinhas de roça, sobretudo, daquelas de classes multisseriadas.

Riquezas essas só perceptíveis ao longo da elaboração deste trabalho, daí, nossa adesão ao RELATO DE EXPERIÊNCIAS – pela originalidade, responsabilidade e profundidade dele, pois, por mais que seja uma tarefa singela, trata-se de um exercício minucioso, perspicaz, reflexivo e exigente de uma tomada de posição de quem se propõe a fazê-lo.

Salientando que o recontar dessas experiências pode, talvez, vir a somar-se, ainda que modestamente, às pesquisas sobre Escola do Campo do Estado de Goiás, principalmente de nossa região, por isso nossos agradecimentos à UFCAT/Catalão pelo engajamento nesta luta em prol do povo camponês; nosso reconhecimento ao corpo docente e técnico dessa mesma universidade que sonha e constroi essa escola, de fato e de direito, das gentes campesinas; também à coordenação do Curso de Especialização da Educação do Campo dessa instituição com a afetividade bem parecida à das casas interioranas de Goiás – Prof. Dr. Wender Faleiro - pela edificação de uma política pública concreta junto ao povo da roça; por fim, nossa gratidão à professora Dr<sup>a</sup> Fátima Pacheco Santana Inácio pela orientação e pela confiança.

Diante disso, combatamos o argumento apressado e infundado de que nossas experiências de escolas e/ou classes multisseriadas seriam insignificantes e pequenas para despertar o interesse de alguém em lê-las, por isso, falemos “sem medo de ser feliz” sobre o tempo em que fomos professoras e professores da roça, de classes multisseriadas, contemos *causos*, lembremos os acontecidos em sala (os feios e os bonitos), os acontecidos no caminho da roça.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria Conceição. **As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação.** In: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas.** Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p. 53-71.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica.** Revista NERA, ano 21, nº 42, 2003. P.153-176.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto.** Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELOROY-MOMBERGER, Christine. Tradução: MOURA, Eliane das Neves. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador v.01, n.01, p.133-147, jan./abr.2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Natal: EDUFRN, 2012.
- FALEIRO, Wender; CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (Org.). **NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. 1ed. Goiânia: Kelps, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREITAS, Liliane Miranda. GHEDIN, Evandro Luiz Ghedin. **Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores.** Revista Contemporânea de Educação, vol.10, n.19, janeiro/junho de 2015

GASTAL, Maria Luiza, AVANZL Maria Rita, ZANCUL Mariana de Senzi. **Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia.** Revista da SBEnBio – Número 03, Outubro de 2010.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. **O processo de adesão de professores dos anos iniciais dos anos iniciais ao uso de narrativas na formação docente em matemática.** Campina, Rev.educ. PUC-Camp, set/dez.2013

MOREIRA, Dorcelina Aparecida. **Das “escolinhas de favores” à “escola de direito”: a educação no/do campo no município de Goiás.** Revista NERA, ano 21, nº 42. P.153-176, maio-agosto/2018.

MORAES, Renato Pereira de; FALEIRO, Wender. **Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO.** Uberlândia: Navegando Publicações, 1ª edição, 2019.

NAVES, Nelsimar José. **História e Memória do Ginásio Simon Bolívar em Corumbaba (1956-1974).** UFG/GO. Catalão - GO/2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas.** 19ª Edição. Nova Fronteira (2001)

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS

Jacilene Costa Gomes da Silva<sup>4</sup>  
Maria Zenaide Alves<sup>5</sup>

### **Introdução**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada: “Círculo de cultura com professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas em escolas da zona rural de Corrente-PI” (2022). A pesquisa ancorou nos estudos da educação popular dialogando, em especial, com estudiosos da Educação do Campo, perspectiva educacional que busca promover uma educação contextualizada, que valorize as questões específicas dos sujeitos do campo, pois as lutas sociais a fizeram diferenciar de uma educação rural, constituindo como materialidade de políticas pú-

---

4 Mestra em Educação. Docente da Secretaria Estadual e Municipal de Educação do estado do Piauí. (SEDUC/SEMEC). E-mail: jaci.costa@hotmail.com

5 Doutora em Educação (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCAT (PPGEDUC). E-mail: zenpiaui@ufcat.edu.br

blicas produzida. Buscou, então, responder a seguinte problemática: Como o Círculo de Cultura pode contribuir para análise e compreensão da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escola do campo em Corrente-PI?

No contexto da Educação do Campo, as classes multisseriadas são identificadas por terem um único docente e estudantes com diferença de série, idade, sexo, interesses e domínio de habilidades reunidas em uma mesma sala. Nesse sentido, a pesquisa teve como subsídios experiências de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo do Município de Corrente-PI, visando dialogar com as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas para que compartilhassem suas experiências sócio pedagógicas nas suas referidas salas. O estudo se fundamentou na pedagogia freiriana, tendo como eixo metodológico o Círculo de Cultura, enquanto experiência coletiva de diálogo em diversos espaços educativos. Dessa forma, é notória a importância e necessidade de discutir e refletir sobre o Círculo de Cultura como proposta metodológica voltada para espaços coletivos de diálogo com a intenção de realizar um estudo que possibilite compreender a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no processo de ensino- aprendizagem em classes multisseriadas em escolas rurais contribuindo para estudos da Educação do Campo nesse município. Assim, o objetivo geral foi analisar os relatos das professoras sobre suas práticas de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo, compartilhadas no Círculo de Cultura.

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção de dados às narrativas de professoras alfabetizadoras que atuam em escolas multisseriadas na zona rural do município de Corrente-PI. Os relatos foram analisados por meio da análise do discurso. A pesquisa qualitativa é tomada nesta investigação na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), pois essa parte de um contexto natural, no qual o pes-

quisador irá ter um olhar criterioso, atencioso em todos os detalhes para que possa descrever e elencar os elementos com autenticidade e segurança evidenciando os fatos com clareza do que foi visto. É compreensível ainda que a pesquisa qualitativa aglomere fatores interpretativos, reflexivos em volta do que é pesquisado.

A partir da metodologia, os resultados obtidos levaram em consideração a realidade, a finalidade e a participação das professoras alfabetizadoras, respeitando as vozes em sua integridade. Os dados foram analisados, articulados com o que foi debatido, dando sentido ao processo de transformação dos sujeitos que constituem o ambiente escolar.

### **Docência na Escola do Campo**

No contexto rural, o ensino das primeiras letras geralmente era ofertado no ambiente familiar. Por volta de 1940, inicia-se a expansão do ensino primário pelo fato do número de pessoas que não sabiam ler e escrever demonstrados nos dados do Censo de 1950, com isso houve a necessidade da atuação de mais docentes no ensino primário, no entanto, esses docentes eram leigos. No campo, segundo Molina e Antunes- Rocha (2014), o cenário era desolador, escolas precárias com existência de apenas uma sala de aula, administrativa e pedagógica, com a presença de um professor com a responsabilidade de desempenhar outras funções. De acordo Alves et al (2021), essa relação do professor ter várias funções, exercia o papel de mestre-escola, como ainda o trabalho era realizado, respeitando a rotina de vida dos povos do campo onde, na prática educativa, eram ressaltadas as questões culturais e sociais.

A docência no campo era qualificada na condição de “leigo” “como indicativo da ausência ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão” (MOLINA; ANTUNES- ROCHA, 2014, p. 221). Dessa forma, o ensino nesse período era transmitido por professores que não tinham uma formação. Entretanto, mes-

mo em condições adversas, não se pode negar a importância do papel exercido pelas professoras para a época, podendo dessa forma construir e reconstruir o processo educacional.

A profissão docente se perpassa pela construção social e histórica em que o trabalho docente se afunila na construção da identidade, conceituando o trabalho para além da sala de aula numa interação cultural. As questões dos valores, identidade culturais e sociais são importantes, o docente poderá ter uma visão na qual a escola tenha uma maior proximidade, estreitando cada vez mais a participação dos sujeitos do campo, incentivando e garantindo a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Acerca disso, aponta Arroyo (2011, p. 80) que:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pelos direitos.

Fica evidente que a escola, ao considerar e valorizar o contexto social do sujeito do campo, enfatiza uma via construtora da formação humana. Essa questão da formação é outro desafio que se faz notar em relação à docência dos professores do campo, porque muitas vezes se sentem incapazes por não saberem lidar com a realidade por não receberem cursos de formação ou até mesmo acompanhamento pedagógico que contribua com o fazer pedagógico, especialmente em classes multisseriadas.

Para Figuera (2018), ser um educador do campo é encarar desafios proporcionando aos sujeitos do campo a garantia dos seus direitos, abrindo um leque de oportunidades e realizações de metas



sonhadas que lhe proporcionarão vida digna. A escola se caracteriza como um lugar de valorização das potencialidades dos sujeitos do campo para que a aprendizagem seja fortalecida, formando sujeitos críticos, questionadores, capazes de transformar sua realidade. O ensinar no campo cede espaço ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que incentive a autonomia dos estudantes na construção da sua aprendizagem.

Em relação a essa pesquisa, voltada para alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, a valorização do saber anterior é que o docente vai se “apoderando” e construindo novas estratégias em benefício da aprendizagem do estudante do campo, de modo que os sujeitos que vivem nesse espaço se encontrem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos do seu destino (FREIRE, 2020).

Então, a docência, em especial a do campo, reflete em um ensino no qual o docente não seja apenas o transmissor, mas criador de possibilidades de aprendizagens, experienciado pela realidade mediante a prática pedagógica, na qual o docente se põe no lugar de ouvinte intermediando o saber discente. Contudo, diz Freire (1996, p. 15),

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

As transformações na sociedade e na educação provocam na docência a soma de diversos desafios, em especial a do campo. Entre esses desafios, observa cobranças sociais, culpa pelos insucessos do estudante, desenvolvimento de habilidades e competências em construção do desenvolvimento docente em sala, visando à su-

peração das dificuldades dos estudantes. Outra questão na docência do campo é o fato de o docente não possuir experiência em lecionar no campo, o que dificulta a realização da docência numa visão do estudante do campo, valorizando suas especificidades. Sendo assim, é necessário repensar a educação de uma forma dialógica, baseada no diálogo entre os indivíduos para troca de experiências e conhecimentos aprendendo um com o outro.

### **Discussão sobre as Práticas Pedagógicas**

Os encontros com as professoras constituíram espaços de diálogo e de busca por elementos empíricos para a construção de possíveis respostas às perguntas desta investigação, e cada relato é importante para que se possa entender a organização da prática pedagógica para alfabetização, que é o foco da pesquisa. Quando falamos da relação pedagógica entre o educador e o ambiente escolar relembramos dos vínculos criados na trajetória da docência que contribuem para construção do conhecimento, porém, de certa forma, despertam também sentimentos positivos ou negativos, como mostram os depoimentos.

### **Relação das professoras com a escola multisseriada**

Os saberes ligados à experiência atribuem sentido a quem somos, ao que fazemos ou pensamos e, no caso dessas docentes, suas narrativas marcam posição no que foi construído durante o processo, apresentando os desafios por elas encontrados diante das condições de trabalho, marcadas pela falta de acompanhamento pedagógico e pela cansativa rotina do trabalho. Tais narrativas contribuem para a visualização da prática pedagógica na construção do saber e do fazer, como mostra a professora Elza.

Sinto dificuldade. Eu tenho nove alunos, cinco são do 2ª Ano

e quatro do 3º. Tenho três alunos do 3º ano que já ler, um está começando e do 2º tenho duas alunas que ler e três que ainda estão um pouco devagar. E a dificuldade foi por conta da pandemia. Essa pandemia, meu Deus do céu, atrasou muito, muito mesmo o processo de leitura dos alunos, mas com dedicação e troca de experiência com os colegas da escola vamos conseguido aos poucos. A escola não tem coordenador pedagógico. (Elza)

Os apontamentos que se fazem presentes na fala da professora Elza foram marcados pela caracterização diversificada do perfil diagnóstico da turma em relação à leitura e à dificuldade encontrada pelos alunos não terem ainda esse domínio. A professora atrelou essa dificuldade também ao período de pandemia enfrentada pelo mundo. Saliou a amenização da dificuldade atribuindo importância às trocas de experiências com os outros colegas, demonstrando ausência do acompanhamento pedagógico no corrente ano quando expressou: “a escola não tem coordenador pedagógico”.

O olhar detalhado da professora Elza demonstrou sua preocupação com a aprendizagem dos seus alunos na construção das superações das dificuldades no dia-a-dia em sala de aula. No entanto, as condições de trabalho oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação em torno da organização do planejamento e acompanhamento pedagógico aponta, para um trabalho fragmentado. Como diz Franco (2008, p. 121), o trabalho do coordenador pedagógico “é voltado essencialmente à organização, à compreensão e à transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Assim, a falta do apoio pedagógico representa a negativa de discussões reflexivas sobre a prática realizada em sala de aula vislumbrando o refazer pedagógico.

Nessa relação com a classe multisseriada, a professora Luiza relata a dificuldade de ter estudantes de séries e características diferentes numa mesma turma. Questionei sobre o acompanhamento

pedagógico, visto que a professora dimensionou essa dificuldade das séries, ela foi categórica em sua resposta, “o acompanhamento pedagógico é como se eu trabalhasse com uma única série”, evidenciando, assim, um tratamento para uma sala multisseriada igual a uma sala seriada. Destacou, ainda, as diversas estratégias de trabalho em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes em relação à leitura e à escrita.

Trabalho desde 1999 com classe multisseriada, há vinte (20) anos. É muito difícil lidar com alunos de 1º e 2º ano junto, uns sabem e outros não sabem, mas vamos lidando com a experiência e troca de conhecimento com os colegas professores. Vamos trabalhando com fichinhas para o processo de leitura, identificação das famílias silábicas, pequenos textos para o processo de desenvolvimento da leitura. Quando o aluno aprende a ler, são só conquistas depois. (Luiza)

Mais uma vez é possível notar que se nega o direito aos estudantes do campo de ter um acompanhamento em sala de aula em que o planejamento docente seja auxiliado pelo coordenador na construção de atividades interventivas específicas da turma para problematização das dificuldades encontradas. Outro aspecto que salta aos olhos é que, apesar do longo período de experiência docente, a professora parece não ter superado os desafios de lecionar em uma turma multissérie.

A professora Isabel, embora com menos tempo de experiência que Luiza, mas ainda assim uma vasta experiência, também aborda em sua fala a dificuldade em lidar com a classe multisseriada.

Como professora de sala multissérie, eu tive uma longa experiência, dez anos. No momento posso dizer que não foi fácil, houve várias inquietações, levantava a mão e pedia tipo socorro em uma metodologia que pudesse me ajudar a alfabetizar

as crianças sem que tirasse o direito delas pautado em lei e adquirir de fato a leitura e a escrita e o entendimento do que se ler. Então, isso foi uma questão que durante esses anos eu vivi inquieta e pesquisava muito, buscava informações de como eu podia proceder e o período de experiência me ensinou de certa forma a trabalhar, a fazer esse jogo de cintura, que não foi fácil. Ter em sala alunos de 2º e 3º Ano, apesar de está muito próximo às séries, mas, no entanto, inclusive essa experiência do campo eles tem uma dificuldade maior, de fato por essa questão da sala multisseriada. Dentre essas séries há aquele aluno que está avançado e outro não, isso gera um desconforto pra eles e a gente precisa ter um olhar clínico pra todos. (Isabel)

A expressão “socorro” diz muito do clamor da professora diante da falta de um caminho

pedagógico condizente com a realidade da turma multisseriada, e este caminho encontrado se aproximam de uma prática autodidata, como se evidencia por meio da expressão “pesquisava muito”. Nessa condição, diz Freire (2020, p. 267), “a vocação humana é de saber o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente. Só que um saber de que somos sujeitos, inventores, criadores e um saber que não termina”. Pesquisar deveria ser uma constante na prática docente, todavia, neste caso, a pesquisa parece mais a busca por uma resposta a esse pedido de socorro. Freire (1996, p.16) contribui ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Pesquisa para constatar, conhecer e intervir”.

Doralice é a professora com menor tempo de experiência em classe multisseriada e assim como as outras professoras ela apresenta em vários momentos de sua narrativa a dificuldade como uma marca na prática pedagógica em classe multisseriada, acentuada pela falta de experiência. Ademais, a fala da professora menciona,

além da questão do multisseriado, o processo pandêmico, o fato da turma ter um aluno especial e não ter professora de apoio.

Tenho 5 anos que trabalho como professora, mas com classe multisseriada é o primeiro ano. Encontro algumas dificuldades, como é a primeira vez que trabalho, estou tentando me adaptar /.../A questão de ser multisseriado, duas séries em uma única sala, e ainda como foram 2 anos de pandemia, estou com dificuldade em alfabetizar as crianças, mas está sendo legal a experiência, estou me dedicando. (Doralice).

Para a pasta da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação dispõe de apenas uma coordenadora pedagógica para 28 escolas. Nesse sentido, ressalto a importância de capacitação

e atendimento às escolas, inclusive as escolas do campo para que se possa ensinar para todos propiciando, assim, a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

As professoras comungam da mesma reflexão em relação à classe multisseriada, a dificuldade de se trabalhar na mesma sala com duas séries distintas, sobretudo em relação à aprendizagem dos estudantes, apresentando preocupação e busca por meios para que estes consigam aprender. Nesse sentido, Barros et al. (2015) apontam que a escola do campo multisseriada precisa ser situada em um projeto político pedagógico e curricular para que, assim, as experiências sociais levem em consideração a realidade, o espaço em que as escolas estão inseridas, de modo a minimizar os desafios surgidos em relação ao ensino.

Nesse assunto, há que se considerar o que diz Franco (2008), o coordenador pedagógico realiza o trabalho de organização de espaços, tempos e processos subsidiando o trabalho docente numa visão do refazer pedagógico, assim, a presença desse profissional no ambiente escolar é relevante e necessária.

As professoras Elza e Doralice relataram ainda como as dificuldades se acirraram com o período pandêmico quando os es-

tudantes ficaram afastados da escola por quase dois anos. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) elaborou o Plano Covid-19<sup>6</sup>, no qual retomariam as atividades escolares através de entrega de Atividades. Perguntei a elas como foi essa adaptação, responderam que foi difícil, pois os pais respondiam as atividades para os filhos, mas por outro lado manteve o vínculo da família com a escola. A professora Doralice relatou que a questão da criação do grupo de *WhatsApp* foi proveitosa e que ainda mantém o grupo para passar informações aos pais no auxílio nas atividades. A pandemia foi um período em que os professores tiveram que reinventar sua prática pedagógica através da sua autonomia e dinâmica pedagógica, principalmente na questão da alfabetização.

### **Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento**

Neste tópico discute-se o entendimento das professoras sobre alfabetização e como elas inter-relacionaram esse entendimento ao desenvolvimento social e aos conhecimentos pedagógicos em sala de aula, buscando, posteriormente, entender a forma e a organização do trabalho, como também a atuação docente para alfabetizar em classes multisseriadas. Foram ainda lembradas pelas professoras questões relativas às vivências de seu próprio processo de alfabetização. Nesse sentido, sinaliza Isabel:

Alfabetização em si significa que o aluno esteja lendo, escrevendo e entendendo o que ler, é necessário que ele se aproprie desses três pilares/.../ No meu caso, eu fazia dois planejamentos, era necessários dois planos de aula, porque por mais que esteja próximo, mais é um ano diferente. O livro didático é cobrado também pelas secretarias, muitas das vezes, a gente quer seguir uma linha, mas temos que seguir um sistema,

---

6 <http://semec.corrente.pi.gov.br/PlanoCovid19>

existe uma hierarquia, então é necessário cumprir a essa hierarquia, a gente não pode fugir dela. De certa forma nós temos uma liberdade, e no processo de alfabetização pra que isso aconteça, o professor precisa dentro desse planejamento, fazer o plano de aula que estivesse próximo, mas não igual, muitas das vezes, o aluno de 3º Ano não está lendo, mas tem outros que estão, e existia a orientadora pedagógica que queria ver o plano de aula. (Isabel).

A professora Isabel, apresenta um entendimento sobre o conceito de alfabetização em três pilares: “leitura, escrita e a interpretação do que se lê”. Acentuo quando ela relatou a realização de “dois planejamentos”, assim, demonstrou uma prática pedagógica com iniciativa e flexibilidade que atendesse as individualidades dos estudantes, objetivando o domínio da escrita alfabética que envolve esses três pilares. Nesse sentido, Franco (2016, p, 536) contribui ao dizer que “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos”.

Ainda na sua narrativa, a professora apontou a questão da hierarquia e a cobrança dentro da linha de trabalho apresentada pela Secretaria Municipal de Educação. Ao lado disso, apresenta em sua fala o desejo de que o trabalho em classe multisseriada fosse diferente quando cita a questão do uso do “livro didático”. Assim, permite dizer que muitas das vezes o que é exposto no livro didático não atende a realidade da turma multisseriada, o trabalho docente se apresenta fragmentado, pois para o estudante de classe multisseriada é necessário a realização de um trabalho mais específico. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é validado quando, este realiza o planejamento visando à construção de respostas problematizadas diante da realidade da turma.

A professora retomou a fala retratando que o processo de leitura e escrita se conquista pouco a pouco, expressando a alegria



quando o estudante realiza essa premissa. Nesse momento, com brilho nos olhos, ela relatou que foi alfabetizada em escola domiciliar pela irmã. Nessa relação, se percebe uma angústia na fala da professora quando relaciona que muitos pais não têm condições de acompanhar os filhos nas atividades escolares.

O processo de alfabetizar não é como uma profissão de pedreiro, por exemplo, que fez e acabou, alfabetizar é um processo longo, que o aluno vai adquirindo ao longo dos anos do ensino fundamental. Mesmo com os desafios apresentados, quando chega ao final do ano, a gente olha e diz: eu consegui, juntando um gravetinho daqui, outro dali para se obter resultado. Talvez não seja todos os alunos que saiam lendo, porque ainda existe o fator na escola do campo, acompanhamento, nós temos famílias que não tem a leitura, eles aprendiam com a gente ensinando como seria para fazer a tarefa/.../ Eu que fui alfabetizada em casa, por minha irmã e ela relembra até hoje da felicidade dela quando conseguiu a ler. O programa PNAIC, excelente, muito bom, nos deu um respaldo para trabalhar, mas assim, era uma somatória que a gente fazia das séries regulares para as classes multisseriadas, eu creio que isso nos ajudou, porque nos auxiliava em várias práticas pedagógicas. (Isabel)

A professora referenciou o programa PNAIC, mostrando que os conhecimentos adquiridos através da formação em anos anteriores foram importantes no acolhimento de suas inquietações em relação à escola e ao ensino em inquietações em relação à escola do campo e ao ensino em classe multisseriada.

Na sequência, dentro desse mesmo contexto, a professora Luiza expõe abaixo seu entendimento sobre a alfabetização. É visto o esforço da professora em realizar um planejamento com atividades diversificadas que ajudem as crianças a avançarem. Ela comentou, ainda, que foi alfabetizada em casa, em escola domiciliar,

retratando a alegria de ter sido alfabetizada pela irmã mais velha, lembrando a forma de alfabetização com a “cartilha do abc e dos textos”. Nessa relação da produção do conhecimento, a cartilha representa tempos vividos pela professora, em que a professora não demonstrou negatividade na prática pedagógica utilizada pela irmã.

É um processo que desenvolve a habilidade de saber ler, escrever. Esse ano estou tendo muita dificuldade de desenvolver esse processo por causa da pandemia, as crianças ficaram afastadas da escola. Mas mesmo assim, tem aqueles que ler, palavrinhas, pequenos textos. É a partir do todo para as partes que realizo o trabalho com texto para que os alunos sejam aptos a ler e entender o que leu. Relembro que fui alfabetizada em casa por minha irmã, tinha a cartilha do abc, depois a cartilha para ler os textos. (Luiza)

Quando a professora Luiza traz a questão do trabalho com texto partido do todo para as partes, diz respeito ao método global em que o estudante conhece primeiro o texto para depois realizar o estudo em sua particularidade, mantendo, assim, uma aprendizagem em contato com o texto, o que, no entanto, pode fragilizar a escrita, caso o docente não esteja atento a essa questão no seu planejamento, como sinaliza Frade (2007).

A professora Doralice reafirma o entendimento sobre alfabetização, ressaltando a importância da valorização do conhecimento que o estudante possui para o desenvolvimento das habilidades que emanam o domínio da leitura, ela ainda detalhou como realiza a apresentação do componente curricular a ser abordado, instigando os estudantes para o entendimento destes. Lembra que foi alfabetizada em escola normal, mencionando que na atualidade tem mais recursos. Mediante a expressão “atualidade e mais recursos”, Doralice revelou a postura de uma professora que busca meios para que a aprendizagem seja construída pelo estudante.

Alfabetizar é fazer com que a criança desenvolva as habilidades para ter o domínio da leitura e da escrita. Para esse desenvolvimento das habilidades, gosto muito de perguntar para os alunos o que tem na região deles, procurando assim, valorizar os conhecimentos prévios e a partir daí introduzir a leitura e a escrita. Por exemplo, se eu trabalho um texto que traz uma brincadeira, pergunto primeiro se eles conhecem, eles vão respondendo, interpretamos e partimos para o trabalho de alfabetização. Lembro que eu fui alfabetizada em escola normal e seguindo a vida de estudante, não tinha tantos recursos como hoje. (Doralice)

Na narrativa de Elza, depreende-se o seu entendimento sobre alfabetização. Ela relacionou a dificuldade inicial de leitura dos estudantes ao período pandêmico. As condições do período trouxeram um conjunto de fatores inerentes à escola, apresentando algumas dificuldades, como, por exemplo, as escolas não possuem aparelhos tecnológicos e, dessa forma, as crianças não tiveram um ensino que permitisse um acompanhamento mais estruturado. A professora também relembrou com carinho como foi alfabetizada.

Alfabetização é o domínio da leitura e escrita, em que o aluno lê e interprete o que leu e também escreva bem. Esse ano está um pouquinho difícil nesse processo inicial, porque com a pandemia os alunos ficaram sem ir para a escola, a secretaria municipal adotou o sistema de entrega de atividades pela carência de aparelhos tecnológicos e também considerando a realidade dos alunos, principalmente na zona rural, então, quando enviava as atividades, muitas das vezes quem respondia eram os pais. Meus alunos, de início tinha aquelas letriinhas, toda desengonçada, começava numa linha, termina na outra, mas já melhoraram bastante/.../ Eu fui alfabetizada em escola, ainda guardo minhas atividades. (Elza)

Diante das respostas, as professoras demonstraram que compreendem o que é alfabetização e se mostraram empenhadas na desenvoltura de práticas para que o estudante desenvolva o domínio da leitura e da escrita em um esforço de não mera decodificação de letras. Em suas falas, percebe que a vivência do aluno é levada em consideração para que o processo de alfabetizar se torne prazeroso, sinalizando também uma alfabetização numa dimensão do letramento, o qual, de acordo Soares (2004, p. 97), é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

É ainda perceptível nas narrativas das professoras que a concepção do processo de alfabetização se delinea nas estratégias do método silábico e fônico, embora não utilizado com mais intensidade. A concepção de alfabetização se atrela também a abordagem do letramento, é possível perceber a preocupação de um trabalho alfabetizador com valorização do cotidiano, mesmo que ainda de forma inicial.

Para Freire (2020, p. 169), a alfabetização, “enquanto aprendizado da leitura e da escrita, da palavra, implique a releitura do mundo. Por isso, é preciso primeiro constatar esta coisa óbvia, leu o mundo dele, leu a realidade dele”. Compreende-se, então, que o contexto cultural e as vivências do estudante, quando levados em consideração, influenciam positivamente o processo de alfabetização. Nessa relação, Soares (2004, p. 97) explica que a alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, no entanto, só tem sentido quando desenvolvida no contexto de letramento, onde as práticas sociais de leitura e escrita são valorizadas”. Assim, a inserção da leitura e da escrita no contexto sociocultural dos estudantes facilita a sua aprendizagem.

Nessa proposta, quando o sujeito é alfabetizado, ele se encontra em um processo de autonomia, liberdade em que se sente capaz de atuar em sociedade exercendo seu papel de cidadania com

criticidade em detrimento dos seus direitos sociais. Freire (2020, p. 305) considera que “a alfabetização é um marco criador e não memorizador”. O uso de técnicas para alfabetizar, permite também a reflexão e compreensão das práticas utilizadas direcionando para um fazer/refazer pedagógico em que também prevaleça a caracterização de um ambiente alfabetizador cativando a permanência do estudante no ambiente escolar motivado a aprender.

Nessa relação, é importante pontuar que conhecer a relação que as professoras tiveram com quem as alfabetizaram contribui para a análise do papel do professor, enquanto sujeito que transfere conhecimento, pois foi possível evidenciar em suas falas a representatividade do afeto e do carinho que guardam em suas memórias, o qual proporcionou meios para um ensino desprendido da submissão e do medo. Essas atitudes de carinho são exemplos que refletem no trabalho em sala de aula realizado por essas alfabetizadoras, como demonstra nas narrativas apresentadas a seguir.

### **Elementos da prática pedagógica**

Sobre este critério, as professoras foram indagadas sobre quais elementos foram considerados importantes no espaço da sala de aula para alfabetizar a partir de uma visão de valorização de um espaço alfabetizador na construção de possibilidades e superações de aprendizagens. O espaço de vivências dos estudantes é um articulador para a aprendizagem, então é plausível proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a dinamicidade das práticas pedagógicas. Soma ao ambiente e aos elementos audiovisuais que constituem a sala de aula a importância motivadora, com a qual busca auxiliar o estudante na produção do conhecimento, em uma compreensão de que se pode mediar o aprender de diversas formas.

A professora Isabel dimensiona em sua fala o reconhecimento do saber que o estudante evidencia. Esse ponto é importante na medida em que a professora se coloca numa posição também de

aprendiz, de interação com o estudante, respeitando sua individualidade em um envolvimento de aprendizagem de um contexto social, o que é materializado em sua prática em sala de aula, como pode ser observado em vários exemplos citados pela professora: escrita, desenhos, painel alfabético. Esses elementos referenciam a dialogicidade que envolvem as experiências de vivência do estudante para com o mundo.

Eu valorizo o conhecimento prévio do aluno, gosto muito de conhecer esse aluno, a família desse aluno, a história dele. Então existe aquele primeiro momento de pedir os relatos deles, com esses relatos a gente vai montando o mundo do aluno. Nas atividades peço para que eles relatem, se ele não souber escrever, faça o desenho de como é sua família, o que gosta de fazer, como são as festas, muitos desenham a igreja, outros desenham outros espaços, mas a gente ver que eles estão representando o que conhece da sua realidade/.../ por exemplo, a palavra família, pedimos para o aluno escrever a palavra, depois quem são os seus familiares, ao mesmo tempo em que está conhecendo, está trabalhando a escrita, peço para dizer quem são aquelas pessoas que ele desenhou, às vezes o aluno fala: o meu pai Paulo, mas escreveu só o “a” e “o” /.../ Isabel)

O nível de escrita pré-silábico é identificado pela professora Isabel, quando diz que o aluno escreveu o nome Paulo representado pelas vogais “a” e “o”. Conforme Soares (2020, p. 219), “essas hipóteses que as crianças formulam e alguns dos equívocos que cometem, relaciona-se com a fase inicial do processo de alfabetização”. Dessa forma, os saberes do estudante foram respeitados pela professora, que apresenta um momento de hipótese silábica onde cada letra representa a sílaba oral. O pedido do “caderno de caligrafia” feito pela professora, demonstra o cuidado da professora em o estu-

dante ter uma caligrafia bonita, caprichada, e não de qualquer jeito. Além disso, essa prática propicia ao estudante a diferenciação da escrita, elevando seu poder de identificação das letras apresentadas nas diferentes leituras.

A instância para o entendimento do espaço como fonte de aprendizagem foi narrado abaixo pela professora Luiza como “ambiente alfabetizador”, no qual ela vê a importância de se ter na sala de aula diversos elementos, tais como: varal do alfabeto, painel silabário, cartazes com pequenos textos para introduzir a leitura e a escrita. Essas percepções podem ser observadas no trecho a seguir:

Logo no início do ano deixamos a sala com ambiente alfabetizador, tem o varal do alfabeto e outros elementos que favorece a aprendizagem para não ficar só naquela de utilizar só o quadro. Eu utilizo bastante o alfabeto, porque acho que os alunos aprendem mais visualizando as imagens, por exemplo, mostro a letra e eles identificam através da imagem, quando passa para a escrita, alguns tem dificuldade, mas mesmo assim, estamos avançando. Uso pequenos textos, poemas, frases, para lerem e copiarem, palavrinhas, instigando a responderem quantas letras tem, é nessas escritas que vamos investigando a realidade deles. (Luiza)

Os elementos citados pela alfabetizadora Luiza, possibilitam a reflexão/ação quando utilizados de forma exploratória dentro de um contexto que favorece a interpretação, e não apenas a identificação de letras ou sílabas soltas. A percepção da ilustração do cartaz textual fixado em sala de aula evidencia que a alfabetizadora provoca a contextualização e a maneira pela qual conduz o trabalho de alfabetização no dia a dia na sala de aula de classe multisseriada.

Essa relação de elementos relacionados ao espaço, de modo a favorecer a aprendizagem, também é ressaltada pela professora Elza, quando, em sua narrativa, ela enaltece o conhecimento prévio

do aluno, a ornamentação da sala com elementos que fortalecem a aprendizagem, tais como o painel silábico, o cantinho da leitura e os vídeos. Elza reconhece que a problematização através dessas estratégias conduz ao conhecimento do saber dos estudantes, sua realidade de vida no campo e os saberes em interação com o meio, possibilitando a identificação do nível de aprendizagem.

Eu também valorizo o conhecimento prévio do meu aluno, muito importante esse reconhecimento para que eles possam avançar na aprendizagem. Ornamentamos a sala, tudo nesse sentido do aluno aprender. Eu costumo ensinar brincando, quando eu menos espero está o diretor tirando foto da gente sentado no chão. Eu acho assim, que a partir do momento que a criança já sabe todas as letras do alfabeto, ela vai conseguir juntar uma com a outra formando sílaba, e depois formar palavras, e eu tenho batido muito nessa tecla e estou conseguindo. Eles têm mais facilidade de identificar a palavra com a figura, depois vamos aprofundando o estudo. Eu levei uma televisão já antiguiinha para a escola, porque eu quis, então, assistimos vídeos musicais e explicativos /.../eles acham interessante e se empolgam com a aula/.../ (Elza)

A fixação da ilustração do “painel silabário” constitui um elemento de identificação das famílias silábicas, o que é muito importante para a contextualização das atividades, como a alfabetizadora relata. O painel silabário, quando bem explorado, e não apenas utilizado para a identificação de sílabas isoladas, conduz para um trabalho de identificação textual, despertando no estudante o questionamento.

A organização do “cantinho da leitura” delineia um espaço convidativo, alegre, construído de forma lúdica e que provoca no estudante a curiosidade, o imaginário e o despertar para a leitura. Isso constitui, ainda, um caminho de construção do conhecimento



do próprio estudante. Segundo Morais (2014), o espaço com intenções de graça e beleza toma o uso do texto lugar de reflexão.

A exibição de vídeos demonstrou como a professora se relaciona com os recursos audiovisuais, que, se bem explorados, proporcionam aos estudantes a aproximação com o objeto concreto, adentrando no seu espaço cultural e construindo a aprendizagem. Agregou a fala da professora a expressão “ensinar brincando”, o que pode ser constatado na imagem abaixo que identifica a professora sentada no chão com os alunos em círculo. Esse momento se caracteriza como um valioso instrumento concreto facilitador e instigador da aprendizagem, além do momento de brincadeiras ser responsável por estimular dimensões sociais e físicas.

Sobre essa mesma temática, a professora Doralice destacou a importância dos elementos “silabário simples, calendário, cartaz de aniversário”, que estão fixados na parede da sala de aula e servem para exploração e introdução dos componentes curriculares.

Para um melhor desenvolvimento da minha prática pedagógica, confecciono também materiais didáticos que irão me ajudar no processo de alfabetização, acho importante, não que trabalho letras soltas, mas são necessários os cartazes em sala para que as crianças, a partir do texto possa identificá-las. Como eu disse antes, se trabalho um texto que traz uma brincadeira, por exemplo, no texto Rei Capitão, é uma parlenda que apresenta as letras do alfabeto. Daí fazemos a leitura do alfabeto e estudamos as famílias da letra “c”. Montamos um banco de palavras ditas pelas crianças, conhecidas da realidade deles também /.../ Ainda trabalho com o conceito de parlenda, que é um texto ritmado para que os alunos despertem o reconhecimento do tipo de texto. (Doralice)

Quando a professora Doralice destacou que “não é que trabalho letras soltas”, sua fala entoa um entendimento de que a apren-

dizagem, para ser questionadora, necessita da contextualização dos fatos. Nesse momento, ela particularizou como realizou uma atividade de leitura “Rei Capitão”, com o uso do livro didático. Ela relatou que o texto apresenta as letras do alfabeto, assim explorou a identificação das letras dentro do texto. Além disso, ela também conta como o texto a ajudou na construção de outras atividades, como, por exemplo, um painel com bancos de palavras para socialização da leitura. A atividade com o gênero textual parlenda é interessante e convidativo à exploração da realidade. De acordo Morais (2014, p. 93), “esse tipo de texto por conter uma série de rimas, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros permite uma rica exploração chamando atenção das crianças para as palavras”. Contudo, favorece uma leitura ritmada facilitando a aprendizagem. A ilustração do calendário caracteriza que a alfabetizadora situa o estudante no tempo e no espaço. O cartaz de aniversário revela que a alfabetizadora enaltece a identificação pessoal do estudante, trazendo a lembrança em sala do dia do seu aniversário, o que revigora a importância de cada aluno no espaço escolar. Essas ações marcam registros que contribuem no processo de alfabetização.

Diante das contextualizações, as professoras expuseram a importância de uma sala de aula com recursos didáticos, como também de um ambiente aconchegante. A exposição do painel alfabético e silabário proporciona aos discentes o reconhecimento das letras, a identificação dos sons, tudo isso em uma linguagem que conduz o estudante a sua exploração, sem ser simplesmente visualizado pelo alfabetizando, como diz Freire (2020).

É importante mensurar que quando as alfabetizadoras relataram que questionaram o saber dos estudantes ao iniciar a aula, elas estão se colocando em lugar de ouvintes, mediadoras, e esse momento se torna importante, pois impulsiona a aprendizagem no entendimento de ressignificação. Segundo Seber (2009, p. 16), o professor quando realiza essa atitude “aprende a fornecer informações

no processo de alfabetização na hora certa, na dosagem correta, ajustadas àquelas ideias que a própria criança vem desenvolvendo”.

Ficou evidente nas falas das professoras a iniciativa de valorizar a vivência do estudante, a partir do momento que elas, para iniciar a aula, procuram manter relação com o conhecimento prévio do aluno, ou seja, conhecimento de mundo do aluno. Dessa forma, Morais (2014, p. 53) fomenta o pensamento de Teberosky e Ferreiro, autoras da psicogênese da escrita ao dizer que o “conhecimento é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA” (Sistema de Escrita Alfabética).

A Educação do Campo parte de um propósito da valorização da vivência do estudante como um estímulo para a aprendizagem. Nas narrativas, as docentes apresentam esse olhar, percebe-se como é definido o processo de alfabetizar desde a sala de aula numa visão de um ambiente alfabetizador, de uso de textos que trazem elementos que favoreçam a exploração da realidade e a aprendizagem. Contribuindo com o mesmo pensamento de Freire, Martins (2019, p. 188) afirma que “o processo educativo, é um ato de conscientização, entendendo que a educação escolar e a alfabetização como um momento de apropriação da realidade em que o aluno está inserido”. Assim, o ensino parte da valorização do contexto em que o discente pertence favorecendo a sua aprendizagem, pois a sua realidade eleva um ensino participativo e não cede espaço para um ensino mecanizado.

Diante do exposto, por mais que as professoras buscam estratégias de trabalho que respeite os direitos dos estudantes do campo, as práticas pedagógicas de alfabetização utilizadas em escolas do campo ainda é um desafio, pois as escolas são desassistidas de um currículo específico para a realidade das escolas do campo, dificultando assim, que os docentes do campo realizem um trabalho numa visão mais holística a realidade desses sujeitos. É necessário que as práticas pedagógicas sejam articuladas com as demandas reais do

campo para que sejam envolvidos mais intensamente no processo educacional, bem como também na seleção de escolhas e organização de estratégias de trabalho.

### **Universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem na prática pedagógica**

Nesta categoria de análise, buscou-se conhecer como se dava a valorização do universo vocabular e da cultura local dos estudantes, em uma relação com saber pedagógico docente em sala de aula acerca da leitura e da escrita. O ensino vinculado ao fazer pedagógico a partir da vivência cotidiana, da valorização da própria identidade cultural dos sujeitos como construtores de saberes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, faz-se necessário um ensino pautado em estratégias, em que o universo vocabular e a cultura local assumam um papel fundamental, no sentido de que novos conhecimentos sejam possíveis através das vivências dos estudantes e que proporcionem o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ainda nesse sentido, em seus ideais de ensino, Freire (2020, p. 164) nos diz que:

O processo de alfabetização válido entre nós é aquele que que, inclusive, discute com o alfabetizando, que não satisfaz apenas com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade.

Assim, entendemos que a leitura realizada apenas como uma representação oral ou escrita do objeto denota memorização, pois a realidade não foi considerada e nem questionada. A partir das narrativas, as professoras relataram como realizaram a exposição dos conteúdos em sala de aula, demonstrando esforço na busca pela inserção de um ensino em que a vivência do estudante fosse compartilhada de modo a beneficiar a aprendizagem.

Em sua fala, Luiza destaca a realização do trabalho em sala de aula com “ficha de leitura” caracterizada por ela como “estratégia importante”, pois, através dos pedacinhos silábicos, ela instigava os estudantes a lembrarem de citar palavras da sua realidade, oportunizando-os uma aprendizagem a partir do que era vivenciado pelos estudantes.

Como falei no encontro passado, gosto de trabalhar com ficha de leitura, é uma boa estratégia para alfabetizar, desperta na criança o gosto pela leitura. Praticamos leitura de sílabas, palavras, textos ainda pequenos bem como interpretação /.../ As fichas também representa um bom resultado para que a criança perca o medo de ler. Peço para os alunos montarem palavras conhecidas deles, formaram palavras como: jaca, dado, cola, bala, bode. Daí levantamos ou geramos outras palavras conhecidas, realizamos ditado também /.../ (Luiza)

A docente Luiza narrou detalhadamente como desenvolveu a atividade, iniciando com palavras de duas sílabas, dispondo “pedacinhos silábicos” para junção e formação da palavra. Assim, entende-se que a compreensão da sala de aula significa também a observação do ritmo da turma, fase importante na busca do alcance do objetivo proposto. Neste sentido, a atividade realizada “repete a descoberta e invenção para apropriar da leitura e da escrita em um sistema alfabético, refaz a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades” (SOARES, 2020, p. 191). Entende-se então que a realização de uma atividade de forma lúdica é mais envolvente, motivadora e facilitadora da aprendizagem, pois cede espaço para o diálogo e para interrogações das situações vivenciadas pelos estudantes.

No trecho abaixo, expomos a narrativa da professora Isabel, que destacou que gosta de trabalhar com textos. Ela detalhou o seu

trabalho com os “gêneros textuais” e citou como exemplo a “Canção do Exílio”, apresentando-a como uma poesia que apresenta elementos de valorização da educação do campo e, a partir deste texto, ela pôde realizar junto aos estudantes a exploração do lugar em que eles vivem.

/.../ Uma outra forma que eu também gosto, é trabalhar com texto, uma certa vez, preparei quais os gêneros textuais que iríamos trabalhar durante o ano. Pedi o próprio vigia da escola para trazer uma árvore sequinha, coloquei no canto da escola e xerocopiei os textozinhos, usei barbante, e colocamos na árvore esses textos, a árvore ficou bem bonitinha, os alunos tinham o contato com esses textos todos os dias. Vou citar um exemplo como eu fiz com um gênero textual poesia. Eu fiz um cartaz com a poesia de Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”, escrevi uma estrofe no cartaz, aquele mesmo texto xerocopiei e para cada aluno eu dei um texto fatiado, e um texto montado, dividia a turma em equipe ou duplas. Questionei o que significava exílio, utilizamos o dicionário, eles foram procurar no dicionário o significado, eu dando suporte. Quando teve esse entendimento na exploração desse cartaz, eu perguntava para eles: olha minha terra tem palmeiras, e aqui tem palmeiras? Onde canta o sabiá? Tem sabiá por aqui? Eles iam dizendo /.../ Depois trabalhávamos a questão da valorização do lugar onde eles moravam, questionando o que tinha na região /.../ Fizemos produção de texto, onde eles relatavam a realidade deles /.../ eles iam inserindo palavras conhecidas do vocabulário deles e assim, criávamos as palavras geradoras para alfabetizar /.../ (Isabel)

A forma que a professora Isabel realizou a atividade foi dinâmica e utilizou de diversos objetos, tais como: exposição dos textos em uma árvore com galhos sequinhos que foi colocada no canto da sala de aula; confecção de cartazes com a escrita do texto; texto

fatiado para que os estudantes unissem as partes do texto na sequência correta. Ela realizou ainda a produção de pequenos textos em que os estudantes escreviam de acordo sua vivência. A professora relatou que fazia questionamentos sobre o que tinham escrito, porque ainda não tinham o domínio da escrita e que essa era uma forma de valorização, para que a reescrita do texto fosse realizada por eles.

A estratégia de trabalho utilizada pela professora Isabel facilita a aprendizagem e a participação dos estudantes. A professora demonstrou que se preocupou com um ensino em que a vivência do estudante foi colocada em questão a partir da interpretação do texto, de modo que este processo de relativização da realidade se faz importante para alfabetização. Como diz Freire (2020, p. 164), “a prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade [...] não há leitura do mundo que não esteja empenhada pelo saber, por certo saber”.

A professora Isabel continuou a sua narrativa, exemplificando outra prática realizada por ela, com uso das “famílias silábicas”.

Então, na prática também, no dia a dia, eu gosto de trabalhar com as famílias, coloco no envelope, entrego para cada um, eles levam para casa também, depois fazemos ditado, peço para os alunos citarem palavras que eles conhecem, vamos montando banco de palavras. Eu me lembro numa época, que uma das palavras citadas foi “jumento”, um dos alunos relatou que estava matando os jumentos, a escola fica na margem na beira da pista, e era triste ver aquilo acontecer. Aproveitei e trabalhei com eles o gênero textual notícia, fizemos um jornalzinho, pedindo atenção para não deixarem os animais soltos, foi tão bom, eles produziam desenhos, ilustrando o texto. /.../  
(Isabel)

Percebe-se a dedicação da professora quando ela relatou que faz a separação das famílias silábicas em saquinhos plásticos, para que cada estudante tivesse acesso individual. Essa estratégia permite a identificação da necessidade de aprendizagem de cada aluno podendo a docente reavaliar a estratégia de ensino. Delineou como a atividade foi realizada que depois da identificação das famílias silábicas realizava atividade de ditado e montagem do banco de palavras. Para Franchi (2012, p. 154) o ditado, “como trabalho auxiliar, pode ser utilizado com interesse pelos alunos, desde que completamente um trabalho prévio de compreensão e construção do sentido”. Contudo, as atividades quando elaboradas diante da realidade da turma e o contato com as sílabas e palavras se permeia de forma lúdica, torna a realização das atividades escolares mais prazerosas instigando a aprendizagem.

Ainda nessa atividade, a professora relembrou uma produção textual a partir do gênero textual “notícia”, em que um estudante utilizou a palavra “jumento”. A questão foi enfatizada pela professora, pois aquela situação se fazia presente na realidade daquele estudante, o qual dimensiona a questão da matança dos animais. Nessa concepção, Ferreiro (2011, p. 33) afirma “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Dessa forma, a aquisição do aprendizado da leitura e da escrita se preenche de uma função social e cultural.

A relação pedagógica com a aprendizagem na escola do campo é ponderar sobre a formação do sujeito em seu espaço social, enquanto construtores de saberes. Ao narrar sobre a atividade que realizou em sala de aula, a professora Elza frizou a importância do respeito ao universo social e cultural dos estudantes. A atividade realizada com uso de uma “maletinha” foi desenvolvida com uso das famílias silábicas, momento em que a professora significou como encantador.



Vou relatar uma aula que dei usando uma maletinha, eu já inicio a aula assim, hoje nós vamos ter uma aula diferente, os olhinhos dos alunos chegam brilham. Estamos com essa maletinha que diz: lá vem a história. Só que nossa história vai começar com as famílias silábicas. Dentro da nossa maletinha eu tenho várias sílabas, como eu estou querendo que várias crianças aqui aprendam ler direitinho, a gente vai começar com as sílabas que iremos formar palavras e quero ver vocês formarem palavras que vocês conhecem, que tem na região. Antes fizemos o reconhecimento das sílabas realizando uma montagem em desordem, depois as crianças formaram palavras como: ata, abóbora, laranja, cana entre outras. (Elza)

Na realização da atividade narrada pela professora, as crianças montaram um “banco de palavras do mundo de sua vivência”. Trata-se, portanto, de um momento de valorização do saber das crianças por parte da professora. Neste olhar, para Esteban (2008, p. 84), é necessário “identificar nas crianças sujeitos que produzem conhecimentos demanda compreendê-las como sujeitos que possuem poder na relação pedagógica”. Nesse aspecto, o estudante, quando respeitado dentro do seu espaço cultural e em seu ritmo de participação, torna-se protagonista da sua realidade, participando ativamente do seu processo de aprendizagem.

Além disso, a atividade realizada permite aos estudantes a formação de palavras. Sobre isso, Soares (2020, p. 232) frisa que a compreensão do princípio alfabético “permite, sobretudo a escrita inventada onde revela o nível de conceitualização da escrita quanto o nível de consciência grafofonêmica”.

Em continuidade, a professora Doralice também relatou a importância do trabalho com “fichas silábicas” relacionadas a imagem, o uso de textos fatiados, que na fala da professora relacionou-se com o conhecimento e a realidade do aluno.

Então, realizei uma atividade com fichas contendo a imagem e a família, daí os alunos encontravam as partes que formavam o nome da imagem. Trabalho com pequenos textos e texto fatiado, pois estão iniciando, e sempre relacionando o conhecimento do aluno com sua realidade, usei as fichas que continham imagem, mas não impediu dos alunos citarem palavras do seu contexto. E dessa forma, vamos conhecendo as letras do alfabeto para posteriormente trabalhar com frases e escrita de texto. (Doralice)

A estratégia de distribuir as fichas silábicas sobre o tnt utilizada pela docente permite aos estudantes uma maior autonomia, o que incide em uma relação de confiança entre os discentes e a docente, que influencia na aprendizagem concreta experienciada. A metodologia compreende textos colados em cartolina e textos fatiados para serem colocados na sequência a partir da numeração, o que instiga a aprendizagem e torna mais fácil para o estudante a organização do texto, para posterior estudo. De acordo Soares (2020), no cotidiano da alfabetização em sala de aula, o ensino e a aprendizagem recebem outros olhares numa compreensão do que é vivenciado pelo estudante diante de sua consciência silábica.

Na perspectiva de Freire (2020, p. 116), é “necessário que o professor entenda que a prática autêntica do educador reside no fato de que o educador se recusa a assumir o controle da vida, dos sonhos e das aspirações dos educandos [...]”. De acordo com os relatos das professoras, estas se empenharam em trazer as vivências dos estudantes para a sala de aula, colocando em prática um planejamento em que o estudante é o centro do processo.

Quando o docente realiza o ato de ensinar valorizando a existência do estudante, cede-se espaço para que este possa relatar suas aspirações, seus sonhos e realidade. Dessa forma, a educação é tomada pelo diálogo, não havendo espaço para um planejamento pronto e acabado em que os anseios do estudante sejam aten-

didados em primeiro plano. Dessa maneira, percebe a aproximação com a realidade cultural dos estudantes, e as diferentes estratégias se caracterizam nos depoimentos das professoras numa visão de aprendizagem, mesmo enfrentando toda dificuldade em alfabetizar em classe multisseriada, como elas relataram no decorrer das suas narrativas.

As professoras tiveram o método silábico e o fônico como estratégia de maior uso para alfabetizar, pois encontraram mais facilidade com essa metodologia no contexto da classe multisseriada. Sobre os métodos de alfabetização, há sempre debates em volta do contexto, pois as docentes enfrentam desafios quanto à aquisição do ato de ler pelos estudantes. Esse fato pode estar relacionado com ações ofertadas ao espaço escolar, que, de acordo Mortatti (2010, p. 329), “é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. Vale salientar a importância do conhecimento teórico sobre os métodos, no entanto, a utilização do mesmo será de acordo com os anseios, as dificuldades dos estudantes, e o docente tem o papel preponderante de análise e de elaboração do seu planejamento, com foco na desenvoltura do ler e do escrever dos estudantes.

As docentes trazem contigo vivências, experiências, histórias atribuídas à realização do seu trabalho. Acerca disso Silva (2015, p. 157) nos diz que “a importância da figura do professor na constituição do ser do aluno, as representações que ele traz de escola, de professor, do ato de ensinar e aprender são determinantes na profissão docente”. Nessa relação da realidade local com os componentes curriculares, suscita-se a aprendizagem de leitura e escrita numa visão de valorização do universo vocabular e cultura local, o que é evidenciado nas falas das professoras Isabel e Elza com o trabalho com projetos. A alfabetizadora Isabel deu ênfase à realização do projeto “A cultura construindo ponte”. Assim, ela trouxe a oportunidade de envolvimen-

to dos estudantes com o seu mundo real no qual exploraram o que era produzido na comunidade. Remete ainda à fala da professora sobre a importância da realização de projeto a expressão “interativo, escola e comunidade”. Como símbolo de realização da atividade, a professora me transferiu a foto da camiseta do referido projeto.

Relato o projeto “A cultura construindo ponte”, realizado em toda escola. Foi idealizado juntar a comunidade à escola, procuramos descobrir, o que cada comunidade produzia, a partir daí fomos fazer a divisão por turma e professores. A minha turma ficou com o tema vaquejada, visto que acontece a exposição aqui em Corrente, eles gostam, e na zona rural tem muito essa de vaqueiro, procuramos uma temática que eles gostassem. Cada professor tinha uma temática que era trabalhada a cada dia da semana, trazendo uma comunidade para que naquela turma pudessem ensinar o que era produzido, se era o mel, a farinha, era muito interessante porque eles se tornavam crianças, entravam na brincadeira, cantavam, enfim. Falamos sobre a questão do aboio, fizemos uma produção, uma paródia do aboio, maquete de boi, cavalos de pau. Foi realizada uma cavalaria com toque de berrante, fizemos camisetas/.../ Procuramos adaptar a questão da cultura, e durante a semana das apresentações, era muito interativo, escola e comunidade /.../(Isabel)

Nessa relação externa em construção do saber sobre a leitura e a escrita pelo estudante a partir do mundo por ele vivenciado, o valor acrescido na atividade realizada pela professora Isabel reflete o que diz Freire (2020, p. 164): “o saber tem que partir do respeito do saber popular explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade”.

A professora Isabel seguiu seu relato, exemplificando a realização de outro projeto realizado na escola, “Ler e Interpretar”, que

também teve participação da comunidade. Destaco na sua fala o convite realizado aos pais para participarem do projeto com relatos de cantigas de roda que conheciam.

A escola também desenvolveu um projeto de leitura “Ler e Interpretar”, no ano de 2018. O projeto teve duração de um mês, onde também toda comunidade escolar participou. Foi excelente esse projeto, instigamos nos alunos o interesse pela leitura, iniciando com pequenos textos, podia ser uma música ou outro gênero, o importante era despertar no aluno o gosto em ler. Teve um dia que trabalhamos cantiga de roda, convidamos os pais dos alunos para irem até a escola para relatar que cantiga de roda conheciam, foi um dia maravilhoso, “brincamos de roda”. Na culminância do projeto apresentamos um conto do Sítio do Pica Pau Amarelo. (Isabel)

A influência dos pais no cotidiano escolar, como citado pela professora Isabel, abre um espaço que mostra a importância da valorização dos saberes vivenciados pelo estudante e pela sua família. Isso envolve o aprender de maneira mais ampla, a leitura e a escrita, de maneira mais específica. Assim, este sujeito observa e vivencia o mundo de que faz parte. Para Freire (2020, p 115), “não pode possivelmente ser fixada no tempo e no espaço, porque significaria negar sua historicidade”. Isso implica então que a leitura parte de uma vivência de mundo.

Nesse mesmo seguimento em relação à importância do trabalho com projetos, a professora Elza descreveu a atividade realizada com a poesia de Cecília Meireles (Leilão de Jardim), que foi desenvolvida em sala e apresentada ao final do Projeto do Carro PicoLer. Quando a questionamos sobre a relação dessa poesia com a realidade local, ela relatou “é uma poesia alegre, fala de bichos, flores, esse momento foi proveitoso, porque as crianças tiveram oportunidade de relatarem os animais e flores que conheciam, realizamos ativida-

de com desenho, ditado”. Assim, é possível reafirmar que o aprender tem relação com o contexto cultural e social. A alfabetizadora também buscou trazer para sua prática a necessidade formativa do estudante do campo de classe multisseriada.

Relato sobre o Projeto do Carro PicoLer. Foi bem interessante, as crianças levavam os livros infantis para casa e passava 10 dias. Marcávamos um dia na sala para que cada um contasse à história que leu, de acordo os relatos das crianças, trabalhávamos a leitura e a escrita, fiz ficha, como também eles levavam as fichas para casa, sempre pedia na sexta feira para contarem o que leu. Trabalhamos uma poesia de Cecília Meireles (Leilão de Jardim) que uma aluna relatou. Lembro que os alunos representaram a poesia através de desenhos, escrevemos frases curtas, lemos palavras, criamos outras. Como eles gostaram muito da poesia, escolhemos para a culminância do projeto, como foi lindo ver a satisfação e alegria das crianças, elas fizeram com dedicação /.../(Elza)

De acordo a narrativa de Elza, entendemos que o espaço escolar apresenta diversos elementos que contribuem com o processo de leitura e escrita. Esteban (2008) também defende a característica dialógica, em que se reconhece e valoriza o outro. Busquei então, nessas falas o entendimento da importância do desenvolvimento de projetos articulados com os componentes curriculares. O trabalho com projetos surgiu a partir da “Pedagogia de Projetos” se apresentando como um caminho inovador para o ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar o trabalho com projetos é relevante, uma vez que é uma forma de incentivar os estudantes a descobrirem suas potencialidades, oportunizando diferentes conhecimentos diante de estratégias que façam sentido naquilo que está aprendendo. Além disso, valoriza-se a questão da produção, despertando no estudante novas buscas, interrogações e reconstrução do saber.

O projeto representa não apenas a elaboração de um trabalho com atividades para apresentação de um produto final por meio de uma culminância, mas, em sua essencialidade, promove uma formação interligada à identidade cultural, por meio da participação da comunidade escolar. Segundo Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 22),

Trabalhar com projetos é uma forma de facilitar a atividade, a ação, à participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, enfim, de construir conhecimento. O fundamental para a constituição de um projeto é a coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas delas autoimpostas, convidando os alunos à reflexão sobre questões importantes da vida real e da sociedade em que vivem; instigando os a alçarem voo rumo aos seus desejos e às suas apreensões verdadeiras.

Nesse sentido, o papel docente é de mediação da aprendizagem, com acompanhamento do processo de desenvolvimento do estudante, tendo certeza dos aspectos conceituais que deseja que o estudante aprenda. Para que aconteça a aprendizagem, é importante a valorização dos aspectos, cognitivo, afetivo, social, histórico e cultural, ou seja, o contexto de vida do estudante.

A leitura é importante para formação social do sujeito, porque quando este tem o domínio da leitura ele reformula significados, ideias e opiniões. Nessa tessitura, como ação importante para o avanço da leitura e da escrita, o projeto se destaca, porque nele são realizadas atividades que promovem a exposição da capacidade criadora dos estudantes, permitindo a união dos contextos reais que facilitam a aprendizagem.

Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 12) corroboram com as falas das professoras ao dizerem que os projetos “permitem articular as disciplinas, buscam analisar os problemas sociais e existenciais

contribuindo para a sua solução por meio da prática concreta dos alunos e da comunidade escolar”. Dessa forma, em se tratando dos conteúdos, a interdisciplinaridade é uma forma de trabalho articulado que valoriza a ação em grupo numa relação de reciprocidade em relação à aprendizagem.

A professora Isabel retomou a narrativa citando outro projeto no componente curricular de Geografia, o qual foi realizado a partir de uma música de uma professora natural de Corrente-PI. Ela relatou que foi um projeto interdisciplinar com a inclusão dos componentes curriculares Ciência e Língua Portuguesa. Especificou a realização das atividades da seguinte maneira “colava a letra da música no caderno dos estudantes, primeiro apresentava em cartaz, cantávamos, fazíamos a interpretação textual”, ou seja, percebe a introdução da leitura. No componente curricular de Ciências, ela relacionou a importância da questão da reciclagem. No relato, foi exposto que os estudantes foram motivados a trazer elementos da sua realidade para construção de instrumentos musicais, como uma forma também de preservação do meio ambiente.

Desenvolvi outro projeto com música/../. O projeto foi interdisciplinar, como a gente trabalhava com quase todas as disciplinas, incluir Ciência, Geografia e Língua Portuguesa. Eu levava as musiquinhas, colava a letra no caderno, primeiro apresentava em cartaz, cantávamos, fazíamos a interpretação textual. Na questão de Geografia, tem a música (Riacho Miroró) da professora Keila natural da cidade de Corrente. Trabalhei com a música os afluentes do rio Corrente, começando pelo riacho Miroró, o qual questionei aos alunos se conheciam, como também o rio Corrente e o rio Paraim, alguns respondiam que conheciam e outros não conheciam e assim trabalhávamos os afluentes e eles aprendiam com a música. E a questão da Ciência, a questão da reciclagem, pedi para os alunos, quem tivesse acesso, recolhesse algumas tampi-



nhas, latinhas de doce, para fazermos alguns instrumentos. Eles atenderam ao pedido levando os materiais, utilizamos os instrumentos em sala de aula /.../ (Isabel)

Nessa visão, é importante mencionar a interdisciplinaridade, não em um sentido de junção dos componentes curriculares, mas sim que a aprendizagem pode ser conquistada diante de um mesmo assunto, a partir de pontos de vista diferentes, de modo a promover o diálogo para construção do conhecimento. No entanto, é necessário que a interdisciplinaridade aconteça de forma dinâmica em uma relação do fazer pedagógico que atenda as necessidades dos estudantes em relação à aprendizagem.

Considerando a estratégia de alfabetizar com música, este é um recurso didático que ensina o aluno de forma divertida e que facilita a aprendizagem, além de desenvolver o poder de escuta de forma reflexiva. De acordo Moreira, Santos e Coelho (2014, p. 42), a música “promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão”.

Nesse mesmo direcionamento, a alfabetizadora Luiza também citou o trabalho de alfabetizar com música. Ela relatou toda estratégia desenvolvida em sala de aula, o que é caracterizado em sua fala quando diz “brincamos de rodinha”. Nessa atitude a professora abriu espaço para a vivência da ludicidade, despertando no estudante o interesse pelo assunto a ser abordado como para o detalhamento dos critérios de especificidades textuais. No espaço de pertencimento dos estudantes, a professora realizava um trabalho tentando introduzir sua vivência cultural, quando expressou que “perguntava aos alunos se eles conheciam aquelas flores e se tinha na região deles”.

/.../ Gosto também de trabalhar com música, trabalhei com eles, a música o “cravo e a rosa”, trabalhei escrita, leitura, brincamos de rodinha, retiramos as palavrinhas do texto, antes lemos o texto musical, e retiramos as palavras que iniciam com a letra c e r, também pintamos as letras da palavra rosa. Colocamos as palavras, rosa, cravo e perguntamos quantas letras tem cada palavra, quantas sílabas, qual a primeira letra, qual a última letra, quantas vogais e consoantes, nessas palavras. Perguntava aos alunos se eles conheciam aquelas flores, quais flores existem na região deles. (Luiza)

Achei oportuno perguntar à Luzia se, além do ensino com a música para a questão da leitura e da escrita, ela teve um olhar para a questão da exploração dos valores (respeito, amor, solidariedade), visto que a música tematiza a violência, e as crianças estavam retornando à escola depois da pandemia, ou seja, um ambiente ainda pouco familiar para eles. A professora emitiu resposta positiva, mencionando que é importante essa reflexão com os alunos, apesar da turma ser amorosa. Expôs também o assunto nas aulas de Educação Religiosa e que a exploração de um texto direciona a outros componentes curriculares, questão essa relatada pela professora Doralice, que citou a interdisciplinaridade no seu depoimento.

A professora Doralice relatou uma atividade realizada com a música “Três Índiozinhos”, na qual aparece a palavra “jacaré”. Então, ela disse que pediu aos estudantes que relacionassem os animais conhecidos por eles. Assim, além da aprendizagem da leitura e escrita, os alunos aprenderam o conteúdo de Ciências sobre os animais. Isabel, assim como a professora Doralice, inseriu a interdisciplinaridade numa situação de vivência social do estudante. Na expressão citada pela professora, “fomos explorando o que tinha em volta da escola”, transparece que, no exercício da função, a alfabetizadora provoca a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes explorando seu espaço.

Dentro desse contexto exploro a realidade dos alunos, por exemplo, na música aparece a palavra “jacaré”, questiono que animais conhecem e tem na região, escrevo os nomes dos animais citados por eles e continuamos no processo de identificação. Na escola tem pé de manga, cajú, ao lado tem plantio de laranja, limão, fomos explorando o que tinha em volta da escola. (Doralice)

Considerando as falas das professoras sobre alfabetização, vale destacar que a música aparece como um recurso didático que ensina o aluno de forma divertida e que facilita a aprendizagem, além de desenvolver o poder de escuta de forma reflexiva. De acordo Moreira, Santos e Coelho (2014, p. 42), ela “promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão”.

O trabalho com projetos e músicas suscita uma prática pedagógica que motive os estudantes a participarem com mais afinco na produção do conhecimento para uma participação em sociedade de forma crítica, reflexiva, autônoma e solidária, defendendo e conquistando seu espaço pertencente à realidade a qual faz parte. Freire (2020, p. 310), defende que a educação “parta do senso comum, que respeite o universo social e cultural do aluno e que incentive a apreensão crítica da realidade e do conhecimento, ao invés da simples transferência do saber e do conhecimento”.

Os relatos das professoras alfabetizadoras demonstraram essa preocupação, mesmo que ainda timidamente, por iniciativa própria de cada professora, visto que as escolas do campo do município de Corrente não possuem um currículo específico e seguem um modelo para seriação. No entanto, nas suas narrativas transparecia a alegria nas conquistas de aprendizagem dos estudantes, mas elas também almejavam mudanças no que é ideal e o que se encon-

tra na realidade, para que assim possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula de escolas multisseriadas.

É importante salientar que nessa relação entre o ideal e o real, as professoras em suas falas relataram suas inquietações sobre a ausência do currículo escolar nas escolas, como também terem o Projeto Político Pedagógico, mas não acompanharem, não analisarem no dia a dia as ações que foram descritas, no sentido da reavaliação do planejamento escolar e melhoria da prática pedagógica. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação provém de uma necessidade de se adequar e traçar conjuntamente o trabalho escolar dentro desse objetivo de análise das ações propostas.

Nesse sentido a professora Isabel menciona: “o projeto foi feito pensando em uma interação com a comunidade, fez uma adequação com as datas comemorativas da região, tem que ter esse respeito quanto ao princípio plural e religioso para que aconteça na escola anualmente. Seria importante acompanhar as ações, discutir, é necessário haver renovação, para que o professor possa fazer seu planejamento pautado no que diz o Projeto Político Pedagógico da escola, inclusive o PPP não apresenta embasamento teórico à classe multisseriada, apenas cita a turma”.

O Projeto Político Pedagógico é fundamental para a escola. É na sua elaboração que se realiza a leitura de mundo da realidade que a escola se encontra, priorizando a melhoria do ensino aprendizagem. Dessa forma, como aponta Veiga (1998, p. 1), o PPP “não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Contribui para esse entendimento a importância da escola ter um planejamento envolvido com a realidade do estudante, daí a importância do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar, porque assegura a realização de um trabalho docente em consonân-

cia com a realidade do estudante e se distancia de um trabalho não articulado. O Projeto Político Pedagógico é o ponto inicial de orientação do trabalho escolar numa visão coletiva de construção, constituindo a identidade da escola e favorecendo a qualidade educacional dos que dela participam. Para Longhi e Bento (2006, p. 173), o Projeto Político Pedagógico “se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história”.

Em relação ao Currículo, todas as professoras pronunciaram que a secretaria aderiu ao Currículo do estado do Piauí, sendo o mesmo para as escolas urbanas e rurais, mas que também é pouco mencionado no ambiente escolar. O Currículo referencia um planejamento de acordo o contexto cultural e social que o estudante está inserido como garantia do direito à aprendizagem. O acompanhamento desses instrumentos coloca em debate as questões pedagógicas do ambiente escolar em comprometimento de formação dos sujeitos envolvidos.

Assim, a Secretaria Municipal nega aos estudantes do campo, como foi apresentado em capítulos desta pesquisa, um ensino privilegiando suas especificidades, não que o estudante do campo tenha que conhecer somente seu espaço, mas a garantia do seu direito é o estabelecimento para a aprendizagem, desde o cumprimento dos 200 dias letivos.

Em meio às questões pertencentes ao espaço escolar é que se buscou conhecer qual a dinâmica adotada pelas professoras para o estreitamento da relação entre família, comunidade e escola, numa perspectiva de revisão da prática pedagógica a partir do conhecimento de vivência dos sujeitos que participam do ambiente escolar. O questionamento foi discutido na seção abaixo.

### **Relação família, comunidade e escola do campo**

No âmbito desta última categoria, retratamos como as professoras se relacionam com a família e com a comunidade, no que diz

respeito aos assuntos escolares e dentro de uma visão que articula o envolvimento da família no acompanhamento das atividades escolares, como em reuniões e festividades, além da possibilidade de requerer informações para a melhoria da prática pedagógica. Essa relação de entrosamento constitui momentos que contribuem para a construção de espaços coletivos de aprendizagem, fomentando estratégias de ensino que relacionem o cotidiano daquele lugar, os valores, a cultura e o contexto social.

Escola e família dividem a responsabilidade na questão da formação, se complementam e compartilham funções sociais, políticas e educacionais. A Constituição Federal no cap. VII, artigo 227, afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 160).

Assim, a integração entre família e escola é imprescindível. O envolvimento de ambas evidencia um melhor resultado em relação à aprendizagem dos alunos, e para que a família tenha maior participação no ambiente escolar é necessário que a gestão escolar os envolva para além das reuniões de pais que servem meramente para a entrega de resultados.

Nesta relação de formação que emana participação dos pais desde o acompanhamento das atividades escolares, somente a professora Elza relatou que os pais acompanham as atividades. Isso se dá em sua prática por meio do grupo de *WhatsApp*, em que ela reforça o pedido para os pais acompanharem os filhos na resolução das atividades e em sua fala relatou que o gestor escolar também sempre realizava reuniões cobrando essa questão. Percebe que em

meio à pandemia, a criação do grupo via celular se tornou um canal de comunicação entre a escola e a família permitindo a aproximação e construindo caminho possível para trocas de informações.

A professora Isabel relatou sua inquietação externada também pelos pais não terem o domínio da leitura. Quando em sua fala diz “peço no início do ano um caderno com espiral e mando a agenda do dia”, a professora expressa a dinâmica utilizada para ajudar na resolução do problema dos estudantes que se encontram nessa situação, pois como ela mesma complementa “dessa forma fica mais fácil para o aluno não se perder se o pai não puder ajudar, alguns conseguem fazer seguindo as instruções”.

Na zona rural nem todos os pais têm o domínio da leitura para fazer o acompanhamento das atividades do filho, os que podem pagam uma pessoa. Eu tento ajudar nessa dinâmica pedindo no início do ano um caderno com espiral e mando a agenda do dia, na qual descrevo as atividades identificando a atividade no livro, página, se for xerocopiada, esclareço também. Dessa forma fica mais fácil para o aluno não se perder se o pai não puder ajudar, alguns conseguem fazer seguindo as instruções. (Isabel)

A professora Luiza também explanou seu descontentamento com o assunto, pois alguns estudantes não têm o devido acompanhamento dos pais, no entanto, é importante mencionar que muitas das vezes não é porque simplesmente os pais não tem interesse de acompanhar os filhos nas atividades escolares, mas são vítimas de um processo em que lhe foi negado o direito de estudar. A professora aponta que os resultados são positivos quando o estudante tem essa parceria familiar.

Nem todos os alunos têm o acompanhamento familiar nas atividades, outros os pais fazem as atividades, fico triste. /.../.

O aluno que é acompanhado direitinho pelos pais tem uma melhor aprendizagem. (Luiza)

Nesse cenário, a professora Doralice se mostrou preocupada, relatando também que os pais não têm formação. Ela voltou a comentar sobre a pandemia, que contribuiu negativamente para o espaço escolar.

O acompanhamento dos pais me preocupa, tem pais que acompanham, outros não entende, não tem formação, outros acabam respondendo a atividade para as crianças. Outros não vão à escola, mas mesmo assim eu me dedico para ter bons resultados, a classe tem uma faixa etária praticamente igual e isso já é um ponto positivo/.../ Na nossa realidade quando voltaram às aulas na pandemia foi através de entrega de “Atividades”, acredito que foi bom, mas não supriu toda carência do aluno, contudo foi importante para esse vínculo família e escola. (Doralice)

É importante entender também, que às vezes as condições de vida que é atribuída ao sujeito do campo, nem sempre lhes permite fazer o acompanhamento das atividades dos filhos. O ambiente escolar é entendido como participativo e quando essa participação é evidenciada, ela propicia resultados e conquistas com esforços coletivos, objetivando a melhoria da educação. Segundo Bordenave (1986, p. 47), a participação “é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa, tem duas fases; afetiva, porque gostamos de fazer as coisas com os outros; instrumental porque trabalhar em conjunto é mais eficaz e eficiente do que sozinho”, por isso, é necessário ouvir os questionamentos da comunidade no intuito de propiciar a participação no ambiente escolar.

Nessa linha de pensamento, percebemos que as professoras participantes desta pesquisa retrataram em suas falas as programações



escolares como momento de aproximar as famílias nas tomadas de decisões no ambiente escolar e incentivá-las no processo de alfabetização. Em sua narrativa, a professora Isabel atribui importância às datas comemorativas como uma forma de maior aproximação entre escola e família. Ela retratou em sua fala que a contribuição dos pais em relação aos assuntos estudados em sala pode auxiliar os professores a planejar uma prática pedagógica mais próxima da vivência dos estudantes.

Geralmente as datas comemorativas têm essa ligação mais próxima com escola e família e há essa dinâmica de trabalhar o aluno para que eles possam recitar, termina vendo a questão da oralidade, consegue se soltar mais, através do incentivo do professor, termina estimulando a leitura, a expressividade e a aprendizagem como um todo. Outra coisa também é o trabalho com o conteúdo, as mães ajudam, contribuem para a participação, a hospitalidade dos pais acontece. (Isabel)

A professora Luiza retratou, “os pais participam das festividades, das reuniões pedagógicas /.../ e sempre reforçamos o conteúdo, os alunos se sentem motivados para aprender”. Ao enaltecer que inclui o conteúdo de uma forma descontraída de aprender, a professora reafirma a responsabilidade de ser docente.

A imagem das crianças retratando a data comemorativa do “dia do índio” remete ao conhecimento daqueles que marcaram o início da nossa história. É importante a escola não apenas realizar a atividade simplesmente por um ato festivo, mas numa visão crítica de compromisso social.

A reunião de pais e mestres simboliza que as famílias são participativas no que diz respeito à vida escolar do filho. A professora Luiza explicou que os pais são bem recepcionados por todos e que, após a conversa inicial com a gestora, são direcionados à sala para conversa individual com a professora, onde se discute o desenvolvimento de cada estudante. Esse momento também é propício para a

professora Luiza conhecer mais sobre a vida do seu aluno. Trata-se de uma oportunidade de revisão das práticas em sala de aula, para que estas sejam fortalecidas numa relação com contexto social em que a escola está inserida.

De acordo a narrativa da professora Elza, os pais adoram participar das programações. Atribui o bom desenvolvimento do trabalho escolar ao gestor escolar, quando ela destacou em sua fala “temos um gestor comunicativo, maravilhoso”. É importante essa visão dialógica por parte do gestor escolar, pois dessa forma se constrói um trabalho escolar materializado no respeito, união, companheirismo e entusiasmo, buscando a superação de uma visão estanque do processo de ensino-aprendizagem.

A família adora participar das programações, não são todas, tem algumas que realizamos só com as crianças, logo temos um gestor maravilhoso, comunicativo e isso é muito bom para o andamento da escola. Nossas festas são lindas, tudo realizado com capricho. E não é só a questão da realização da apresentação, relacionamos as festividades com o conteúdo estudado em sala, as crianças adoram, porque é uma forma de aprender brincando, por exemplo, na festinha para as mães, é um capricho nos ensaios, no ensino, para que eles entendam que também tem um conteúdo sendo trabalhado. Realizamos reunião de pais também. (Elza)

É válido mencionar a fala da professora Elza, “não é só a questão da realização da apresentação, relacionamos as festividades com o conteúdo estudado em sala, as crianças adoram, porque é uma forma de aprender brincando”. Esse trecho mostra a preocupação que Elza tem, assim como as outras professoras, em trazer essa relação para o cotidiano da sala de aula. O “aprender brincando” é uma menção à recorrência ao lúdico, forma motivadora de ensinar que influencia a permanência do estudante do campo na escola.

Para a professora Doralice, as datas comemorativas são momentos importantes em que ela faz relações com diversos conteúdos. Em sua fala, ela nos diz que o momento é ideal para trabalhar a “expressividade” do estudante.

Vejo os temas das datas comemorativas como um momento excelente, porque podemos também trabalhar os conteúdos, é um momento de animação, motivação para os alunos. Alguns alunos são tímidos, não tem uma expressividade, e é um momento para trabalhar essa questão também. Os pais gostam de participar das programações. (Doralice)

As falas das professoras evidenciaram a troca de experiências que permeia uma percepção que não apenas a professora Doralice, mas também as professoras Isabel, Elza e Luiza tentam investir em um planejamento em que a organização e reorganização são apontadas, ao pensar na aprendizagem do estudante.

A atenção dada pela professora Doralice sobre a questão da “expressividade” é importante porque várias habilidades podem ser trabalhadas e desenvolvidas, tais como: habilidades cognitivas, em que a criança vai tendo conhecimento de mundo fortalecendo o desenvolvimento da sua criatividade; habilidades afetivas, onde os educandos aprendem a se relacionar consigo e com os outros; habilidades corporais, a criança aprende a dominar seu corpo de forma dinâmica. Enfim, a criança descobre suas potencialidades, aprimorando suas habilidades, e o docente tem um papel importante na mediação dessa descoberta e no aperfeiçoamento dessas habilidades.

A escola está inserida em um contexto sociocultural. Desse modo, é extremamente importante que a escola através do Projeto Político Pedagógico e do Currículo inclua o trabalho com as datas comemorativas importantes na cultura vivenciada pelo aluno e também para que o docente conheça a realidade local no sentido de

problematizá-las em sala de aula. As datas comemorativas trazem elementos sociais da cultura brasileira, bem como da realidade local, o que favorece a aprendizagem e a construção de valores de respeito às diferenças, além de remeter à reflexão docente sobre a prática pedagógica.

O trabalho com datas comemorativas é também uma questão de valorização da identidade do aluno. Entendemos que é importante a realização de um bom planejamento prévio quanto as suas ações, e não apenas de maneira superficial para a realização de uma apresentação, mas para que o conteúdo seja explorado dentro de uma dinâmica que valorize a aprendizagem.

O papel da escola é compreender as mudanças sociais em relação aos acontecimentos mundiais, refletindo sobre um contexto de valorização dos aspectos históricos e culturais direcionados também à realidade local. De acordo com Forquin (1993, p. 167), pode-se identificar um “mundo social” em cada escola, como as “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Sobre esse espaço social e cultural próprio de cada escola, Kramer diz que (2010, p.100) “o papel desempenhado pelo alfabetizador depende da função atribuída à própria alfabetização, reconhecendo a leitura e a escrita fundamentalmente uma função social e cultural”. As escolas do campo se integram também a uma escola de direito. Elas podem ser representadas em suas particularidades, em especial a classe multisseriada, com valorização do contexto histórico dos sujeitos pertencentes a ela, proporcionando um ensino que lhe desenvolva a criticidade.

## **Considerações Finais**

No diálogo com as professoras alfabetizadoras nos encontros do Círculo de Cultura, fomos conhecendo o trabalho quanto à reali-

zação das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de classes multisseriadas. Em suas narrativas, percebemos a dedicação e a preocupação para que a práxis utilizada em sala de aula atendesse a necessidade dos estudantes no contexto em que a escola estava inserida, mesmo denotando alguma restrição por ter um sistema a ser seguido, como foi relatado por uma alfabetizadora. Os desafios em não se ter um currículo específico para o campo, reflete um trabalho em que as práticas pedagógicas podem direcionar para a descontextualização da realidade em que o estudante do campo está inserido.

Percebemos nas narrativas de duas professoras alfabetizadoras acerca sua trajetória docente a pouca experiência com classe multisseriada. No entanto, a vontade de fazer sempre o melhor visando à aprendizagem dos alunos tomou maior proporção diante dos obstáculos surgidos. As professoras com maior tempo de experiência docente também relataram dificuldades, mas se sentiam menos angustiadas. Em um entendimento de que não existe classe homogênea é que não vejo as classes multisseriadas como um problema, sendo, portanto, importante considerar a heterogeneidade, de modo a respeitar as particularidades dos estudantes.

Em relação às práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula multisseriada, a visão da heterogeneidade dos estudantes é apresentada pelas professoras alfabetizadoras, o trabalho desenvolvido em sala de aula se contrastam diante dos desafios enfrentados, diante do cotidiano marcado pelas limitações das ações e pela falta de apoio pedagógico. Apoiavam-se na troca de experiências vividas por elas ao longo da docência. Acerca das narrativas que trouxemos, essa questão é entoada pelas quatro professoras que participaram dessa pesquisa. Elas tentam ter definições sobre o papel do educador do campo, mesmo sem o apoio necessário da Secretaria Municipal de Educação, em especial para as classes multisseriadas.

Nesse sentido, os resultados comprovaram a necessidade de um acompanhamento mais específico para os sujeitos do campo e

que também atenda às expectativas e às necessidades dos docentes do campo, levando em consideração as narrativas das professoras alfabetizadoras de classe multisseriada participantes desse estudo. Uma boa educação não parte apenas da boa vontade do docente, é necessário elaborar ações condizentes com a realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Portanto, nossa expectativa é que este estudo dissemine novos questionamentos capazes de direcionar um olhar mais aguçado para as escolas do campo e, especificamente, para as classes multisseriadas. Desejamos que esta pesquisa possa direcionar para novos questionamentos no sentido de melhoria para as escolas do campo de Corrente-PI, como a professora alfabetizadora Isabel mencionou em sua fala: “essa pesquisa direcionada para escola multisseriada, escola do campo, possa se ter outro olhar para nossa realidade”.

## Referências

ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, 2000.

ALVES, Maria Zenaide ; MATOS, Patrícia Francisca de ; INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana; CARNEIRO, Janaine Daniela Pimentel Lino. Que educação para os povos do campo no Sudeste de Goiás? **Élisée. Rev. Geo. UEG**, v. 10, n. 1, e101218, jan./jun. 2021.

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação**. São Paulo. Brasiliense, 1986.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FIGHERA, Mariângela Lindner. **Escolas do campo multisseriadas: reflexões das práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2018.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Ática: São Paulo, 2010.
- LONGHI, Simone Raquel Pagel; Bento, Karla Lucia. Projeto Político-Pedagógico: Uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, 2006.

MARTINS, Andréia. Educação escolar de jovens e adultos em Florianópolis/Piauí. O que querem alunos professores. *In*: PERES, Selma Martines; ALVES, Maria Zenaide (Org.). **Educação Popular e Letramentos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Coleção Como eu Ensino. 1ª ed. São Paulo. Melhoramentos, 2014.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene Silva. A música na sala de aula- a música como recurso didático. **Revista UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ilsen Chaves. Um professor, sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas. *In*: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed Editora, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: dez. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.



## CAPÍTULO 4

# CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO QUE CONSIDERE OS POVOS BRASILEIROS

Mônica Aparecida Dias Silva<sup>7</sup>  
Wender Faleiro<sup>8</sup>

### Introdução

O Brasil é um país formado pela diversidade de seu povo, como os povos do campo, os quilombolas, os negros e os indígenas que foram ao longo do tempo explorados pela classe dominante,

---

7 **Mônica Aparecida Dias Silva** – Licenciada em Pedagogia (2002), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2018) e em Educação Especial e Inclusiva (2020), mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão. Professora da rede municipal de Caldas Novas e Rio Quente.

8 **Wender Faleiro** - Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação e Pós-Doutorado em Educação com ênfase em Educação do Campo. Professor da Universidade Federal de Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFCAT. Líder e Pesquisador do GEPEEC-UFCAT/CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453>. E- mail: [wender.faleiro@gmail.com](mailto:wender.faleiro@gmail.com)

para assim construírem o seu lucro. Povos estes que foram violentados, escravizados para atenderem as demandas do capital, destaca-se que este modo de produção não conhece outra forma de se desenvolver que não esteja relacionada a exploração do homem, por meio da violência. Corroborando Luxemburgo (1985, p. 254-255), discute que:

O capital não conhece outra solução senão a violência, um método constante da acumulação capitalista no processo histórico, não apenas por ocasião de sua gênese, mas até mesmo hoje. Para as sociedades primitivas, no entanto, trata-se, em qualquer caso, de uma luta pela sobrevivência; a resistência à agressão tem o caráter de uma luta de vida ou morte levada até o total esgotamento ou aniquilação (Luxemburgo, 1985, p. 254-255)

Portanto, se observa que a violência se torna o método mais eficiente e rápido de exploração do homem, pois por meio do mesmo pode obrigar grupos sociais a se tornarem objetos de exploração, principalmente para a produção de mercadoria que vai gerar acumulação e lucro para os capitalistas (LUXEMBURGO, 1985). Assim, observa-se que essa é a realidade povos do campo, os quilombolas, os negros e os indígenas que foram amplamente explorados em nosso país.

Nos últimos anos principalmente pelas iniciativas do governo do partido dos trabalhadores (PT) é possível observar que algumas medidas foram tomadas para promover o acesso de estudantes do campo, negros e indígenas a Educação, dentre elas podemos citar: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2015).

As diretrizes elaboradas apresentam um discurso de valorização da diversidade e da cultura dos estudantes do campo, os quilombolas, os negros e os indígenas, por meio da garantia de acesso a Educação para os mesmos e da discussão dessas temáticas na Educação Básica, por meio do currículo escolar. Bomfim (2021), comenta que por meio dessas diretrizes e ainda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), a cultura do campo, quilombola, negra e indígena é assegurada legalmente de ser inserida no currículo escolar, fortalecendo o poder de suas histórias no cultivo dos costumes e tradições de um povo, que durante séculos tiveram seus hábitos, costumes e crenças silenciadas nos currículos escolares brasileiros. Mas, é preciso questionar se na realidade da escola estas discussões ocorrem e como ocorrem.

Mas, não podemos deixar de apontar que na reforma curricular atual, que vem sendo implementada na Educação brasileira, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), estes sujeitos são totalmente invisibilizados. A BNCC, é um “documento apresenta-se como obrigatório para a elaboração do currículo de instituições públicas e privadas, na busca de melhorar a qualidade do ensino, com equidade e autonomia local e regional” (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022, p. 7).

Bomfim (2021, p. 9) complementa que esse não é somente um “documento regulador do ensino brasileiro, ela tem cor, raça, identidade, relação de poder, invisibilidade, silenciamento, controle, tem a tecnologia do governo e o poder, delimita o conhecimento e hierarquiza os saberes”. Sendo que, essas características são marcantes da burguesia, que em sua maioria é branca, o que demonstra que o processo de escolarização imposto pelo Estado brasileiro, articula por meio, do currículo uma Educação que alimenta o racismo e que visa atender as demandas do capital e também com o pensamento colonizador (Bomfim, 2021).

Dessa forma, é preciso romper com o que está posto, com a exploração da classe trabalhadora da qual os povos campo, os quilombo-

las, os negros e os indígenas estão inseridos, por serem da classe trabalhadora e por estarem constantemente sendo explorados pelo capital. Acredita-se que isso somente será possível, por meio do olhar para a Educação e para a sociedade a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, a partir do materialismo histórico e dialético.

Assim, neste trabalho busca-se discutir as contribuições do materialismo histórico-dialético para pensar a Educação dos povos campo, quilombolas, negros e indígenas, considerando o trabalho como um princípio educativo. Para tanto, parte de uma pesquisa teórica baseada na análise dos dizeres de trabalhos de Netto (1998), Bezerra Neto e Bezerra (2010), Bonfim (2021), entre outros que discutem sobre a temática de pesquisa.

O artigo, se organiza em quatro tópicos, quais sejam, a Introdução que visa contextualizar a temática de pesquisa, no tópico intitulado “O materialismo histórico-dialético: o trabalho e a Educação”, que discute aspectos da teoria e da sua relação com a Educação. No tópico, “Povos campo, quilombolas, negros e indígenas: um olhar para a exploração e desvalorização” busca-se refletir como o currículo da Educação Brasileira desconsidera esses povos para atender as demandas do capital, por fim, se apresenta as considerações finais, onde são tecidas as reflexões sobre a temática de pesquisa.

### **O materialismo histórico-dialético: o trabalho e a Educação**

O materialismo histórico e dialético, foi fundado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) que modificam e superam todo o conhecimento até então acumulado, e dão ao materialismo e à dialética um sentido extremamente significativo, portanto, o materialismo histórico, desenvolvido por Marx e Engels, funda-se no imperativo do modo social de produção da existência humana (Bezerra Neto; Bezerra, 2010).

Destaca-se que a dialética presente e de grande importância para conhecer a totalidade parte do olhar sobre os estudos de He-

gel (1770-1831) que a dialética adquire acentuada importância enquanto método de investigação, muito embora consubstanciada, no plano ontológico, em uma concepção idealista, conforme destacado por Bezerra Neto e Bezerra (2010), que ainda ressaltam:

Através deste método de análise devemos partir sempre do particular para o geral, partindo de um dado empírico, concreto, factual, daí sua importância para compreender os movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos (Bezerra Neto; Bezerra, 2010).

A fala dos autores demonstra que Marx opera sempre com a categoria de totalidade e de contradição, entendendo ser a realidade social um complexo constituído de múltiplos complexos. Isso significa dizer que há em Marx sempre o enorme cuidado com a especificidade das distintas instâncias sociais. Isso impõe a necessidade da mediação enquanto categoria teórica central na compreensão dos fenômenos sociais (Netto, 1998, p. 58-60).

Assim, observa-se que nesse contexto, o homem é sujeito histórico e social, sendo que todos os contextos sociais determinam a sua formação, principalmente os relacionados ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, observamos que para esse referencial teórico a concepção o homem só pode ser entendido como:

Ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos, mediados por sua ação política. Partindo da compreensão de que a sociedade nada mais é do que o conjunto de relações sociais, Marx observa que enquanto nas sociedades escravista e feudal havia uma relação absolutamente visível entre as classes, por conta do estatuto da desigualdade, na sociedade capitalista as relações entre os homens são veladas, transformadas

em relações entre coisas – mercadorias – uma vez que nestas há um estatuto de igualdade (ideário burguês, todos iguais perante a lei), ou seja, a exploração ocorre entre iguais.

Assim, observa-se que para Marx em no desenvolvimento de sua teoria, a sociedade somente pode ser entendida a partir da relação do homem com a natureza e com o trabalho, sendo este uma categoria fundamente do materialismo histórico-dialético, por meio do qual o homem se relaciona com a natureza a transforma e é transformada pelo mesmo. Pois a partir dos estudos de Max é possível observa que o homem não nasce homem se constitui a partir do trabalho, de forma que a partir do mesmo busca satisfazer as suas necessidades biológicas e materiais e consequentemente a busca manter a sua existência (Marx, 2006).

Na visão de Marx (1844) é pelo trabalho que o homem se afirma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nesse processo. “Em suma, o trabalho produz a história do gênero humano e torna-se condição essencial da apropriação/criação da cultura” (ADAMS, 2018, p.31). Sobre o trabalho, Martins (2007, p. 44) afirma que:

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, representando ações que, ao operarem no sentido de mudança da natureza, operam também na construção do próprio homem, modificando sua natureza, desenvolvendo suas faculdades e constituindo-o de fato como ser humano.

Mas, observa-se que essa relação do homem com o trabalho é modificada a partir do momento em que surge o capitalismo, sendo que este tem como foco principal o lucro, e vai desenvolver a organização da sociedade em classes, quais sejam, a classe burguesa e a classe trabalhadora, que tem a sua força de trabalho explorada de forma garantir a sua sobrevivência a partir do salário. Bezerra Neto

e Colares (2002) discutem que a burguesia foi a classe revolucionária em busca de romper com o feudalismo e o proletariado precisa ser a classe revolucionária para romper com o capitalismo, em busca de se desenvolver uma sociedade sem classes, principalmente no contexto atual onde as necessidades de todos podem ser supridas.

Para Marx, os homens estabelecem relações determinadas para a produção, e as estabelecem de forma determinada, tanto com a natureza como com outros homens, por exemplo, mediante a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, sendo a posição dessas relações condicionadas pelo modo de exploração de uns sobre outros. Isto leva a dominação no interior das classes, dado que, até hoje, a história de toda a sociedade, “é a história da luta de classes” (Marx; Engels, 1982, p. 106).

No contexto, de trabalho intelectual é possível adentrar na discussão da Educação, pois esse tipo de trabalho é desenvolvido pelo professor, em busca de garantir que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade seja apropriado pelos estudantes. Martins (2007) ao traçar discussões sobre o trabalho no campo da Educação afirma que é por meio do trabalho, que os produtos da atividade dos indivíduos são desenvolvidos, bem como são formadas as suas capacidades, além de que conhecimentos e hábitos são desenvolvidos.

Marx, não desenvolve estudos para a Educação, mas seus estudiosos, utilizam das suas ideias para compreender esse campo essencial para o desenvolvimento da sociedade, um estudioso de Marx que traz grandes contribuições para o campo da Educação na Brasil, é Demerval Saviani, o fundador da pedagogia histórico-Crítica que tem bases nos materialismo histórico-dialético para compreender o processo de transmissão de conhecimento e formação da humanidade.

Em seus estudos Saviani (2003, p. 13) constituiu o conceito de trabalho e o define educativo como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Newton Duarte, outro grande estudioso das contribuições de Marx para o Campo da Educação, observa na definição de trabalho educativo, que está emprega o conceito dialético de reprodução, o que quer dizer, que se trata de reproduzir, em cada indivíduo, a humanidade que está objetivada na cultura e foi desenvolvida pelos homens. Portanto, observamos que é essa a função da Educação desenvolver a humanidade nos estudantes e promover a formação da consciência principalmente relacionada a luta de classes, assim, promovendo a articulação entre os povos do campo, quilombolas, negros e indígenas, para uma luta de valorização das suas necessidades enquanto seres humanos, ponto este a ser aprofundado no tópico a seguir.

### **Povos campo, quilombolas, negros e indígenas: um olhar para a exploração e desvalorização**

A Educação brasileira vive um momento de grandes reformas, mas se olharmos para a historicidade dos povos campo, quilombolas, negros e indígenas desde sempre foram desvalorizados, por exemplo, com a chegada dos jesuítas no Brasil, que buscavam catequizar os indígenas ou ainda, os escravos que precisavam se adequar a cultura e religião branca, tendo a sua desconsiderada, entre tantos outros exemplos, vivenciados que demonstram que a classe dominante se volta apenas para a exploração desses sujeitos



e para a padronização do pensamento, pois assim é mais fácil de os controlar. Portanto, povos campo, quilombolas, negros e indígenas foram força motriz do desenvolvimento capitalista no Brasil e em outras partes do mundo.

Ainda associado a esse processo de exploração temos a discriminação, que segundo Silva (2022) é outro ingrediente presente na sociedade brasileira e funciona no sentido de desqualificar determinados indivíduos, segmentos sociais subalternos e práticas sociais, religiosas e culturais dissidentes do padrão civilizatório hegemônico. É uma forma espetacular de violência, devido ao seu vínculo performativo à formação socioeconômica capitalista, e, nas palavras de Bandeira e Batista (2002, p.120), é uma “desqualificação identitária e sofrimento existencial impostos pela sociedade ao não reconhecer as diferenças e as especificidades”. Sua presença se faz disfarçadamente, de maneira sorrateira, silenciosa, mas as marcas da violência persistem.

Portanto, “a discriminação é o não reconhecimento das diferenças culturais, religiosas, de gênero, de etnia, cor, dos modos de operar a vida e dos meios de trato com a terra. É uma ação recheada de violência, com vistas à manutenção de um modelo social firmado na cor” (Silva, 2022, p. 136). Observa-se que exploração e a desvalorização são marcas históricas e sociais dos sujeitos tratados neste trabalho.

Não podemos perder de vista outro aspecto que estes sujeitos tem em comum, o trabalho que em sua maioria trabalham com a terra ou serve de mão de obra ao capital, portanto, são historicamente explorados e desvalorizados em busca do lucro. Atentando que os processos de produção e a classe trabalhadora que “hoje incorpora a totalidade daqueles/as que vendem a sua força de trabalho em troca de salário incluindo o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital” (Antunes, 2018, p. 91). Portanto, estes povos em coletividade, deve buscar formas de superar a

sociedade de classe, por exemplo, tendo como base o materialismo histórico-dialético, que vai permitir que estes sujeitos compreendam em totalidade, aspectos econômicos e sociais para se organizarem e buscarem deixar de ser mão de obra explorada pelo capital, principalmente o capital do agronegócio que predomina no Brasil

Sendo, relevante nesta fase do capitalismo neoliberal, que no atual cenário político brasileiro se materializa em ações como, a tentativa de despolitização da questão agrária, a criminalização da luta pela terra, a desinstitucionalização da reforma agrária, o uso abusivo de produtos agroquímicos (Rodrigues, 2020)

Portanto, povos campo, quilombolas, negros e indígenas precisam ser resistência. Resistência esta que contrapõe lógicas de produção marcadas por projetos distintos, como bem distingue Caldart (2009): o projeto capitalista do agronegócio (lógica do trabalho produtivo para reprodução do capital) e o projeto da agricultura (lógica do trabalho para reprodução da vida). Neste confronto de interesses antagônicos, o desafio dos movimentos sociais, que lutam pela reforma agrária e por políticas públicas relacionadas a direitos sociais básicos, é o de construir uma identidade coletiva de classe (Ribeiro, 2013).

Destacamos que essa resistência passa pela escola, que deve garantir uma formação transformadora dos povos campo, quilombolas, negros e indígenas, mas o que se observa é uma educação na sociedade capitalista visa manter o sistema e, reproduzir a lógica de produção dominante que subjuga o trabalhador ao capital.

Em exemplo claro da busca por garantir que os povos campo, quilombolas, negros e indígenas continuem sendo fundantes da classe trabalhadora vivenciamos nos últimos anos com a implementação da BNCC que propõem serias mudanças na organização da Educação Básica e no currículo oferecidos aos estudantes. “Nesse sentido, destacamos que “a disputa do currículo não é uma questão exclusivamente escolar; antes, trata-se de uma disputa pelo projeto

de sociedade travado mais amplamente na luta de classes” (Ramos, 2016, p. 224).

Assim, os povos campo, quilombolas, negros e indígenas precisam disputar esse campo do currículo, tendo o materialismo histórico-dialético como base, pois ele possibilita que os aspectos históricos, culturais e sociais destes possam ser considerados em sua totalidade para se pensar a Educação transformadora. Nessa perspectiva, podemos citar o trabalho como princípio educativo de uma formação humanista que relaciona de forma dialética ensino formal e trabalho produtivo, “mas sem perder de vista nem a contradição capital-trabalho, que se apoia sobre a separação entre cidade e campo, nem o movimento provocado pela luta de classes, cujos interesses das classes em conflito atravessam as experiências dos sujeitos coletivos” (Ribeiro, 2008, p. 30).

Mesmo antes ao longo de todo o processo de elaboração de propostas curriculares no Brasil, mas principalmente a partir da década de 1990, as reformas ocorrem em contextos das reformas neoliberais, promulgadas pelos Estados nacionais em distintas partes do mundo (...) por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, da avaliação e do currículo (Costa, 2011).

Bonfim (2021) apontam que os povos campo, quilombolas, negros e indígenas são totalmente desconsiderados nesta proposta curricular, sendo que a meta da mesma padronizar a Educação, por meio do esvaziamento dos conteúdos científicos e a valorização por uma formação baseada em competências, principalmente relacionadas a saber fazer, portanto, preparando mão de obra para atender ao mercado de trabalho, como é apontado por Adams, Siqueira e Moradillo (2022).

Ou seja, “a cultura dominante detém o poder do ter, do saber e do econômico. Diante do exposto, os dominados dessa sociedade autoritária vive a serviço da dominação, e é objeto específico do

detentor do controle” (Bomfim, 2021, p. 7). Sendo, a disputa pelo currículo com a melhor forma de garantir que isso ocorra, pois se observa que currículo é campo de poder, por isso está em constante mudança e tendo a participação de empresários no seu processo de elaboração.

Segundo Moreira e Silva (2001) pode-se afirmar que o currículo, apresenta uma veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. É por meio do currículo que é traduzida a linguagem do mundo social e uma linguagem que representa a classe dominante, ou seja, tem ligação direta com a classe branca, e busca invisibilizar a cultura da classe trabalhadora, que é do campo, quilombola, negra e indígena.

O currículo, muito mais do que uma organização de conteúdos, questões didáticas e diretrizes educacionais, que devem ser seguidas e trabalhadas pelo docente em sala de aula, caracteriza-se como um elemento construído em um movimento histórico multifacetado, que sofre uma série de modificações e definições teóricas ao longo do tempo (Matos, 2018; Siqueira, 2019).

Nesse sentido, apontamos para os dizeres de Ribeiro (1986) de que se a Educação é pensada pelo dominante, logo o currículo é a base do pensamento, onde determina quem deve ser elevado culturalmente e que deve ser invisibilizado. Nas palavras de Bomfim (2021, p. 11):

O currículo define quem deve ser reconhecido culturalmente; que cultura é importante para que a sociedade conheça, e com ele trabalhar nas escolas para fortalecer a cultura escolhida pelo Estado. Atualmente, está sendo silenciada a cultura afro-brasileira e indígena de forma invisível e, com isso, mata de forma velada a história e a cultura desses povos nas escolas, e — conseqüentemente — na sociedade. A atitude de não visibilizar os saberes culturais indígenas e afro-brasileiros,

não é uma ação neutra é uma atuação política para apagá-los da história do Brasil.

Dessa forma, se observa que é preciso romper com o que está posto para a Educação brasileira, de forma que a classe trabalhadora, povos campo, quilombolas, negros e indígenas marcada pela exclusão das suas especificidades se organize e lute por uma Educação que seja transformadora, que permita a ela acesso aos conhecimentos que foram historicamente produzidos pela humanidade, de forma a considerar as suas especificidades que estão presentes nos seus saberes populares. Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 255), apontam que:

A sociedade na qual vivemos permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista, podemos afirmar que esta concepção continua válida para todos aqueles que buscam conhecer a realidade e, acima de tudo, transformá-la, empenhando-se no projeto coletivo de construção de uma sociedade firmada sob novas bases, na qual sejam superadas todas as formas de exploração humana, como se propõem a fazer os movimentos sociais.

Na perspectiva de Marx e Engels, discutem que o universo e tudo o que há nele tem existência material, concreta, podendo ser racionalmente conhecido. Nesse sentido, o conhecimento produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da superfície, da aparência imediata das coisas e atingir a essência. Esta é uma tarefa complexa, porque a realidade que nos envolve, apresenta-se como um todo caótico, só nos possibilitando, por meio da abstração, analisar suas partes, através das quais, poderemos reconstruir o concreto real que está na base de todo o conhecimento (Bezerra Neto; Colares, 2002).

Portanto, é nesse sentido que o materialismo histórico-dialético contribui para pensar a Educação dos povos do campo, quilombolas, negros e indígenas levando estes a compreenderem a realidade em sua essência, ou seja, compreendendo os problemas sociais e educacionais do Brasil, articulados, a forma, aos conteúdos científicos e as formas de avaliação de forma a se desenvolver uma mudança na Educação baseada na transformação.

Portanto, essa Educação precisa partir de uma metodologia de relevância para os sujeitos, precisa ser rica em os conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos, bem como considerar as especificidades dos povos do campo, quilombolas, negros e indígenas partindo dela para promover a consciência de classe e busca pela busca do modo de produção vigente, qual seja, o capitalista.

### **Considerações Finais**

O presente artigo buscou discutir aspectos relacionados as contribuições do materialismo histórico-dialético para pensar a Educação a ser ofertada aos povos campo, quilombolas, negros e indígenas, considerando o trabalho como um princípio educativo, uma vez que historicamente observa-se que no Brasil esses povos foram marginalizados, desvalorizados e explorados pela classe burguesa em vista de garantir o lucro da mesma.

Mesmo com o desenvolvimento de algumas políticas curriculares nos anos 2000 voltadas para esses sujeitos no intuito de promover o seu acesso à Educação e a incorporação de sua cultura no currículo, mas observa-se que isso não é efetivado pois a maioria dos estudantes brasileiros são povos campo, quilombolas, negros e indígenas e o que estes vivenciam na escola, principalmente por meio das reformas curriculares vivenciadas na atualidade é um completo esvaziamento dos conteúdos científicos e a reorganização da estrutura educacional para atender as demandas do capital, por meio da formação de mão de obra alienada.

Dessa forma, se observa que é urgente a necessidade de romper com o que está posto para a Educação da classe trabalhadora brasileira, que possui identidade, cor, raça e gênero, que é uma classe trabalhadora formada pelos povos campo, quilombolas, negros e indígenas, marcadas pela exclusão, desvalorização e exploração das suas especificidades e força de trabalho para atender as demandas de poucos.

Rompendo essa forma de exploração a estes povos podem se organizar e lutar por uma Educação que seja transformadora e baseada no materialismo histórico-dialético, que caracteriza a Educação como uma atividade intencional de promoção da humanidade dos sujeitos, por meio do acesso destes ao que de melhor a sociedade produziu, ou seja, os conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos.

## Referências

ADAMS, Fernanda Welter. Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza. Dissertação de Mestrado em Educação) \*- programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, 2018.

ADAMS, Fernanda Welter; SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–26, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20410>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, jan. 2002.

BEZERRA NETO, Luiz.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A Importância Do Materialismo Histórico Na Formação Do Educador Do Cam-

po. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.251-272, ago.2010.

BEZERRA NETO, Luiz.; COLARES, Anselmo Alencar. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. 2002. Disponível em: WWW.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 18 jun. 2023.

BOMFIM, Sandra Morais Santos. Currículo, Poder, Educação, Invisibilidade da História e Memória dos Povos Indígenas e Negros na BNCC. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, *Anais [...] Evento Online*, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.11.06>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023

BRASIL. **Parecer Cne/Ceb Nº: 13/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jun. 2023

BRASIL. **Parecer Cne/Ceb Nº:16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jun. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.



35- 64, jun. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S19817746200900010003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19817746200900010003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 ago. 2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

LUXEMBURGO, Rosa. **Acumulação do capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1. ed. reimpressa. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barboza. SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e Sociedade* (orgs.). 5a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Milena de Oliveira. O Currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais em Goiânia. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p.122, 2018.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luis. *História e história da Educação: o debate teórico-metodológico atual.* Campinas: Autores Associados, 1998.

RAMOS, Marise. O Currículo na Perspectiva de Classe: Desafios e Possibilidades para a Educação Profissional. *Rev. Educere et Educare*, v. 11, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332>. Acesso em: 10 agost. 2023.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15177022008000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022008000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 ago. 2023.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia e emancipação princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

RODRIGUES, Sônia Silva da (org.). **PRONERA:** gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2020. 317 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico:** primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, José Bezerra da. Educação Escolar Quilombola E Emancipação: A Afirmção Dialética Em Face De Modalidades Educacionais Unidimensionais. 184f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica. 2019. 253 f. **Tese** (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

## COMO VIVER FORA DE SEUS TERRITÓRIOS NUM MUNDO EM CATÁSTROFE?

Valéria Cavalcante da Silva Souza<sup>9</sup>  
Magno Nunes Farias<sup>10</sup>

### Introdução

Esse relato de experiência parte das interfaces das políticas públicas para a Educação Escolar ofertada aos Indígenas que estão fora de seus territórios e os desafios ocorridos, quando inicia em 2015 o atendimento aos estudantes indígenas matriculados nas uni-

- 
- 9 **Valéria Cavalcante da Silva Souza** - Graduada e licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual de Goiás - UEG (2002) e Bacharel em Ciências Sociais com Habilitação em Políticas Públicas - Universidade Federal de Goiás - UFG (2018). Mestranda em Antropologia Social - Universidade Federal de Goiás (2021). Atualmente exerce a função de Gerente da Educação do Campo, Quilombola e Indígena da SEDUC de Goiás. E-mail: valeria.souza@seduc.go.gov.br
- 10 **Magno Nunes Farias** - Professor da Universidade de Brasília - Faculdade da Ceilândia, no curso de Terapia Ocupacional. Integra o Núcleo Metuia/Cerrado FCE/UnB e o Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional do Núcleo Metuia/UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa "Metuia Cerrado: terapia ocupacional social e juventudes". E-mail: magno.farias@unb.br

dades de ensino regular com a contratação de professores intérpretes da Língua materna. Considerando que é de suma importância analisar as relações que se estabelecem com a implementação das políticas públicas no Estado de Goiás na perspectiva da interculturalidade nos espaços escolares de Educação Básica entendo que os estudantes indígenas no contexto urbano não têm o atendimento na perspectiva da Educação Escolar Indígena.

Pautado no meu trabalho como Gerente da Educação do Campo, Quilombola e Indígena – SEDUC do Estado de Goiás, destaco pontos importantes que dialogam com o TCC apresentado na minha graduação do curso de Ciências Sociais com Habilitação em Políticas Públicas (UFG, 2018), *“As Políticas Públicas para a educação escolar ofertada aos estudantes indígenas nas escolas do estado de Goiás”*, em artigos científicos, livros, legislação e dados documentais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Essa reflexão é importante no sentido de problematizar o distanciamento entre a legislação, a realidade das escolas e a inclusão de estudantes indígenas que saem de seus territórios para as cidades por diversos fatores e são matriculados nas escolas públicas regulares de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás.

Entretanto alguns desafios se apresentam a partir da implementação da proposta de política pública educacional para indígenas que vivem fora de seus territórios: garantir o cumprimento das leis existentes voltadas especificamente para a qualidade da educação escolar indígena nos territórios indígenas, proporcionar formação inicial e continuada de professores indígenas, possibilitar o retorno e a permanência dos estudantes indígenas nas comunidades para desenvolverem trabalhos em benefício do seu povo de acordo com os princípios da interculturalidade.

É importante refletirmos sobre as políticas públicas educacionais para indígenas que vivem fora de seus territórios, podemos

encontrar algumas iniciativas significativas, entretanto se faz, necessário recorrermos a Antropologia com sua capacidade de analisar os impactos das Políticas Públicas ou a ausência delas e nessa perspectiva, propomos como marco referencial a Constituição Federal/1988 e os dados Educacionais do Estado de Goiás.

No sentido de proporcionar ao leitor uma trilha reflexiva sobre as interfaces dos contextos de vidas indígenas nos espaços urbanos, fora de seus territórios, num mundo de catástrofe com a pandemia de Covid-19 e considerando que a Antropologia estuda o comportamento cultural humano por aprendizado social, educacional e político.

Assim, busquei nessa ciência a possibilidade de pensar os vários contextos de mundos a que os indígenas estão conectados nos espaços urbanos e que acompanhamos na Gerência de Educação do Campo Quilombola e Indígena neste contexto da pandemia com o Regime Especial de Aulas não Presenciais - REANP. Conquanto, para percorrermos estes mundos é interessante analisarmos a legislação que garante direitos sociais, culturais, educacionais, políticos dentre outros, dos quais alguns, não se efetivam na prática.

Os direitos dos indígenas à educação escolar, o reconhecimento dos saberes indígenas e sobre indígenas nas políticas públicas na Educação Escolar tem como marco referencial a Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal de 1988 rompeu com quase cinco séculos de política integracionista e reconheceu aos índios o direito à prática de suas culturas, organizações sociais, políticas e religiosas.

Com a Constituição Federal de 1988, a Fundação Nacional do Índio-FUNAI deixa de representar exclusivamente os indígenas em juízo, na defesa de seus direitos e interesses. Neste contexto, os indígenas passam a ter a intervenção do Ministério Público em todas as ações de processos, sendo considerados como sujeitos de ação

jurídica. É o fim das discussões de uma ideologia integracionista<sup>11</sup> dos indígenas com a sociedade nacional, assegurada pela legislação, porém, ainda nos dias de hoje, encontram-se ideias retrógradas em nível de Estado, que nos remetem a esse passado não muito distante.

A ideia e a prática da tutela<sup>12</sup>, que deveria ter sido enterrada com o avanço da legislação, ainda ressuscita na memória de indivíduos intolerantes, que muitas vezes estão nas esferas das Políticas Públicas Educacionais.

A Educação Escolar Indígena e as relações entre os povos indígenas e o Estado mudam a trajetória com a Lei Magna do País nos Artigos 210, 231 e 232, os quais reconhecem o índio com todos os seus direitos de cidadão participativo, ou seja, como sujeitos de direitos e abre considerações que resguardam as comunidades indígenas considerando com direitos coletivos compostos por sujeitos coletivos.

A Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional/1996, estabeleceu a diferenciação da escola indígena em relação às demais pelos princípios de interculturalidade e bilinguismo e dispôs que a escola indígena, em seu projeto pedagógico, deve definir a forma de funcionamento de forma específica e diferenciada, com objetivos e meios para alcançá-lo.

O Estado de Goiás avançou no sentido de criar a Lei Nº 14.812, de 06 de julho de 2004, e assim foi implantado o Colégio Estadual Indígena Maurehi do povo Iny/ Karajá, localizada no município de Aruanã e a Escola Estadual Indígena Cacique José Borges do povo Tapuia, localizada no município de Rubiataba. Porém, o povo Avá-Canoeiro não teve escola formal efetivada neste período,

---

11 Vilas Boas Filho (2003) afirma que a ideologia integracionista “tem por núcleo a ideia de que o índio estaria num estágio evolutivo inferior ao dos civilizados (...)”.

12 Tutela é a responsabilidade legal que, no caso, o órgão federal de assistência aos indígenas recebeu da justiça, para zelar, orientar e cuidar dos índios durante décadas. Criticado por vários indigenistas, pesquisadores e os próprios indígenas, que não eram considerados pela justiça como sujeitos capazes.

como o povo Tapuia e o povo Iny/ Karajá. No ano de 2015 para atender uma reivindicação do povo Avá-Canoeiro, que já tinha vivenciado algumas experiências nas escolas do município de Minaçu e que não deu certo, entre outras razões, pela distância com o território Avá-Canoeiro. Portanto, inicia-se a princípio uma extensão de uma unidade escolar da rede estadual de ensino e que atualmente encontra-se em processo de efetivação. A escola nas Aldeias de Goiás são espaços de ensino aprendizagem, reuniões, debates, festas e de convívio dos indígenas.

Analisar a trajetória dos indígenas fora de seus territórios, residindo nas cidades (como alguns gostam de ser considerados) ou em situação de itinerância, aportando no campo das políticas públicas educacionais no período pandêmico evidencia as vulnerabilidades sociais, econômicas e fragilidades na efetivação da legislação na construção dessas narrativas nos espaços urbanos. É possível compreender o movimento de migração dos indígenas em seus territórios para residirem em contextos urbanos com a fragilidade das políticas públicas educacionais, que por vezes, não são pensadas com os povos, de acordo, com as epistemologias indígenas nos espaços territoriais?

## **Objetivos**

Relatar as experiências do trabalho dos Intérpretes das Línguas Indígenas contratados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC num mundo de catástrofe com a pandemia do Covid-19<sup>13</sup> e discorrer sobre as possíveis ocorrências que tem con-

13 Em 11 de março de 2020 a covid-19 foi caracterizada e definida como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (1). A expressão “Covid” significa Corona Vírus Disease e o número “19” se refere ao ano 2019, ano em que os primeiros casos de “pneumonia grave” associada à doença surgiram em Wuhan, na China e foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. A covid-19 é uma doença infecciosa de rápido contágio, e tem como agente etiológico um coronavírus recém-descoberto denominado SARS-CoV-2. O vírus é transmitido principalmente por meio de gotículas

tribuído com a migração dos indígenas para os espaços urbanos, fora de seus territórios.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada neste relato de experiência foi à pesquisa bibliográfica e a observação realizada através do acompanhamento pedagógico na Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena/ SEDUC no período de 2019 com o início da pandemia da Covid 19 à 2023. A pesquisa bibliográfica possibilitou investigar a trajetória dos Intérpretes das Línguas Indígenas em contexto urbano e as relações que vem sendo construída na educação ofertada aos estudantes indígenas nas unidades de ensino regular das cidades de Goiás. Nessa perspectiva o material bibliográfico foi analisado de forma qualitativa e evidenciaram a grande diversidade de situações existentes nas unidades escolares em relação a orientação e acompanhamento com Intérpretes na Língua Materna.

## **Alguns percursos que sustentam a experiência**

É incontestável que, na sociedade contemporânea, muitos debates têm acontecido em função dos fenômenos da natureza, como secas prolongadas, excesso ou falta de chuvas, furacões, tornados, ondas de calor e frio. São as várias mudanças causadas pelo aquecimento global em consequência dos desmatamentos, extração de minérios e emissão de CO<sup>2</sup>, as intervenções do homem na natureza, o desrespeito com os guardiões das florestas e seus saberes. A mobilidade dos indígenas para as cidades poderia ter alguma relação com essa crise ambiental? “O fim do mundo é um tema aparentemente interminável – pelo menos é claro, até que ele aconteça” (DANOWSKI; CASTRO, 2014, p. 11).

---

geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. (CAVALCANTE; TAVARES; CARBOGIM: 2022, p. 32)



Os autores Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro procuram compreender essa crise ambiental na perspectiva sociológica, antropológica e filosófica apresentando, dados científicos na percepção de mundo e no contexto dos saberes de indígenas, com o livro: *Há mundo por vir?* As discussões se relacionam com os modos referentes ao fim do mundo e às expectativas de continuidade da existência humana no planeta Terra. Hoje, em muitos territórios indígenas existem grandes desafios como alimentação diária que atenda às necessidades humanas, a Educação Escolar Indígena de qualidade e equitativa e a preservação dos territórios com suas matas, águas, animais e todo o ecossistema.

Segundo Tim Ingold (1948), é na vida que se constitui a maior parte das nossas experiências. Conquanto o autor tente compreender como vivemos, usa uma malha de linhas para mostrar nossa interação com o ambiente e como estamos elaborando nossa percepção de mundo. Essa interação é realizada com objetos e seres humanos no ambiente em que estamos inseridos, porém, não temos controle dos acontecimentos. Buscamos os pensamentos de Tim Ingold para refletirmos sobre a vida dos “Guardiões das florestas” nas áreas urbanas, as relações com a sociedade envolvente com sua percepção de mundo, por vezes etnocêntricas e estruturadas em padrões preestabelecidos, são interações que contribuem com as experiências de vivências, podendo atuar de forma positiva ou negativa.

Vinculam-se à Secretaria de Estado da Educação de Goiás três Unidades Escolares de Educação Escolar Indígena, localizados em territórios que são:

- Colégio Estadual Indígena Maurehi, povo Iny/ Karajá, localizado no município de Aruanã – Território Indígena Bdè Buré;
- Escola Estadual Cacique José Borges, povo Tapuia, localizado nos Municípios de Rubiataba e Nova América- Território Aldeia Carretão;

- Colégio Estadual Indígena Avá-Canoeiro, povo Avá-Canoeiro, localizado em Minaçu – Território Indígena Avá-Canoeiro.

No entanto, propomos analisar dados referentes aos estudantes indígenas que estão matriculados na Rede Estadual de Educação de Goiás onde não há Educação Escolar Indígena e estão em situação de itinerância ou que tem residência fixa nas cidades nos municípios de Goiânia, Aragarças, Catalão, Cidade de Goiás, São Miguel do Araguaia e Itumbiara e sem Políticas Públicas voltadas para essas especificidades.

Entendemos que todo conceito é carregado de significados, representatividades e simbolismos, porém não aprofundaremos nessa reflexão. Entretanto, ressaltamos que é importante considerar que os conceitos de situação de itinerância pode não ser ainda uma representação para povos indígenas, mas é apresentado na caracterização da legislação vigente.

Compreendemos que para os indígenas essa construção conceitual vem sendo ressignificada nos espaços de debates e acreditamos que está sendo construída e ressignificada, sendo muitas vezes usada para essa caracterização “indígenas que estão residindo nas cidades” ou “indígenas em contextos urbanos”.

Portanto, objetivamos refletir sobre as políticas públicas para os indígenas que estão nas áreas urbanas fora dos seus territórios ou desaldeados. No início da pandemia de Covid-19 foi demonstrado a invisibilidade dos indígenas que estão residindo nas cidades e a falta de reconhecimento na garantia de direitos fundamentais para sua sobrevivência. Os indígenas que estavam nas áreas urbanas fora dos seus territórios ou desaldeados não tiveram o direito de se vacinarem como grupos prioritários classificados pelo Ministério da Saúde, mesmo sendo constado na legislação como situação de itinerância. E o que é situação de Itinerância?

Neste relato consideraremos a caracterização de situação de itinerância que foi apresentado na Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 - Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, apenas o Artigo 1º e o Parágrafo Único para reforçar o direito à matrícula nas escolas públicas e para compreendermos quem essa Resolução considera como itinerante.

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

O Estado de Goiás tem uma proposta de atendimento aos estudantes indígenas em situação de itinerância assim, como são denominados na SEDUC-GO. Essa proposta visa o acompanhamento destes estudantes indígenas por intérpretes da língua indígena desde 2015. Portanto, recorreremos as Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação para 2023 – SEDUC/ GO para compreendermos quem são os intérpretes indígenas como podemos observar abaixo:

São profissionais da Educação na Unidade Escolar com a função de intérprete na língua materna, portanto, subordinados ao Regimento Interno, ao Projeto Pedagógico e ao horário e regras de funcionamento da escola onde estiver lotado.

O acompanhamento aos estudantes indígenas supõe: frequência às aulas, avaliações de aprendizagem, esclarecimento de dúvidas de todos os componentes curriculares, comunicação permanente com a equipe gestora, professores regentes e familiares dos estudantes.

As atividades desenvolvidas pelo/a Professor/a Intérprete devem contemplar, além do acompanhamento direto e permanente do estudante indígena, os estudantes não indígenas, todos os professores e equipe gestora da escola e comunidade escolar. (BRASIL, 2023, p. 38)

Estes profissionais são modulados operacionalmente na função 532 pela SEDUC como Intérpretes das Línguas Indígenas. Entretanto no que tange a parte pedagógica são denominados de professores intérpretes indígenas. O trabalho dos Intérpretes das Línguas Indígenas se tornou desafiador no contexto da pandemia da Covid 19 e fez a diferença. Pois, como os estudantes indígenas não tinham recursos tecnológicos como celulares, computador ou notebooks para acompanhar as aulas e a maioria dos estudantes indígenas retornaram para suas aldeias.

Os Intérpretes das Línguas indígenas retornaram também para suas aldeias, vinham até as cidades reproduziam as atividades através de xerox e voltavam para desenvolver as atividades com os estudantes indígenas no território.

Outro fator, importante é que no início da pandemia da Covid 19 o único recurso tecnológico foi os celulares dos intérpretes da língua indígena para acessar os grupos de Whatsapp das turmas de salas de aulas e das aulas dadas em REANP<sup>14</sup>. Portanto, no caso

---

14 REANP – Regime de aulas não presenciais (...) a Nota Técnica n. 1, de 15 de março de 2020, da Secretaria de Estado da Saúde, determinou a paralização das aulas presenciais no Estado de Goiás a partir do dia 18 de março. O MEC publicou as Portarias n. 343, de 17 de março de 2020, e n. 345, de 19 de março de 2020, autorizando, “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do

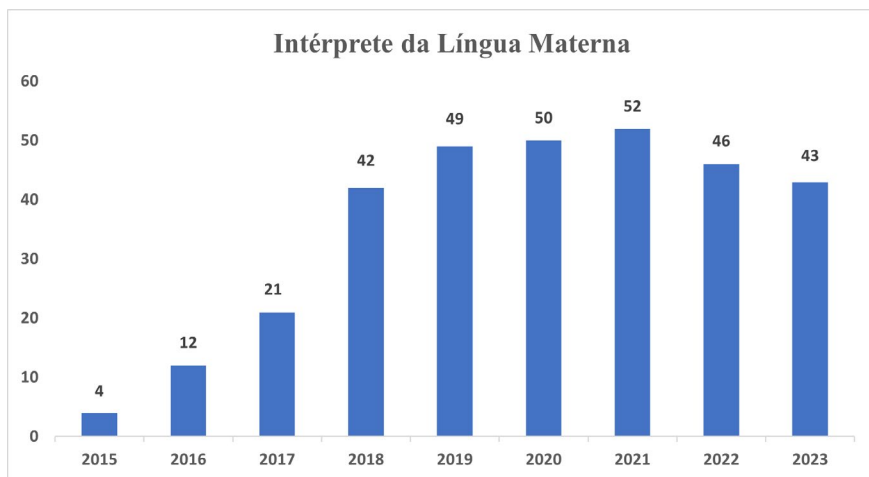
dos indígenas esse acesso foi na maioria dos casos com o uso dos celulares dos Intérpretes das Línguas Indígenas devido os estudantes indígenas não possuem estes recursos tecnológicos. Abaixo temos um quadro com o quantitativo dos Intérpretes das Línguas Indígenas contratados pela SEDUC – GO de 2015 a 2023 para o acompanhamento aos estudantes indígenas matriculados nas escolas estaduais e que no contexto da pandemia do Covid 19 tem desempenhado um trabalho importante evitando a evasão escolar destes estudantes indígenas.

É importante evidenciar, neste contexto, que as línguas indígenas são um patrimônio histórico da humanidade que tem o reconhecimento na Constituição Federal Brasileira/88. Portanto, o trabalho de acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas que residem na cidade é complexo e desafiador na perspectiva que o intérprete da língua indígena, que não tem apenas a função da interpretação língua portuguesa para língua indígena ou vice-versa, como podemos observar no trabalho de conclusão de curso do PPGAS/UFG, intitulado “Intérpretes da língua indígena nas escolas regulares no estado de Goiás 2015 a 2017”.

O trabalho deverá ser desenvolvido com um olhar mais complexo de letramento em que envolve leitura, oralidade, produção e interpretação no contexto cultural do estudante no espaço social de vivência e da comunidade que se faz parte, portanto, envolve um trabalho coletivo de todos na escola. (SOUZA, 2018, p.33)

---

sistema federal de ensino”. No dia 15 de abril de 2020, foi publicada Portaria MEC n. 395, prorrogando o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Como a contaminação só aumentava e no dia 12 de maio de 2020, o MEC n. 473, prorrogou, mais uma vez, o prazo previsto. [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA112\\_ID1401\\_14072021135806.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID1401_14072021135806.pdf). Acesso:16/04/2023



**Fonte:** Dados fornecidos pelas Coordenações Regionais de Educação à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, de 2015 a 2023.

O intérprete da língua indígena deveria acompanhar o processo de ensino aprendizagem na Rede Estadual de Ensino de Goiás dos estudantes indígenas do seu povo especificamente. Entretanto, o intérprete da língua indígena só é contratado, se pertencer ao povo do estudante indígena e ter o domínio das duas línguas (portuguesa e materna do estudante) para a mediação do processo de ensino aprendizagem referentes as competências de oralidade, escrita, leitura e numeramento. As Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação para 2023 – SEDUC/GO apresenta as atribuições do intérprete da língua indígena como podemos ver abaixo:

- I. Em colaboração com o/a professor/a regente e sob a orientação da coordenação pedagógica acompanhar/orientar os estudantes indígenas nas atividades realizadas pela unidade escolar: avaliações da aprendizagem internas e externas, reuniões com a comunidade escola, atividades extraclasse, estudos de campo, excursões pedagógicas e culturais;

- II. de acordo com o calendário escolar e em colaboração com o/a professor/a regente e o/a coordenador/a pedagógico/a da unidade escolar, participar assiduamente do planejamento das aulas, propondo metodologias adequadas às especificidades dos processos de aprendizagem dos estudantes indígenas e valorizando sempre os princípios da interculturalidade, da contextualização e da transculturalidade;
- III. no início de cada ano, apresentar à equipe gestora um cronograma com as datas em que os estudantes indígenas terão que participar de rituais em suas respectivas comunidades;
- IV. anualmente, responder a um questionário com informações referentes às atribuições, aos estudantes acompanhados, aos horários de trabalho;
- V. bimestralmente, o/a professor/a intérprete elaborará relatório descritivo sobre desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante indígena acompanhado/a;
- VI. por meio de pesquisas, grupos de estudos, participação em formações, ampliar e aprimorar permanentemente as competências comunicativas na língua materna e em língua portuguesa – falar, compreender, ler, escrever; a fim de garantir ao estudante indígena uma aprendizagem significativa e de qualidade;
- VII. conhecer os documentos oficiais da unidade escolar: calendário escolar, projeto pedagógico, regimento interno;
- VIII. acompanhar o estudante indígena e auxiliar o professor regente quanto ao encaminhamento do processo de ensino;
- IX. concomitante ao início do ano letivo o professor intérprete deverá apresentar à equipe gestora e às coordenações de educação o calendário anual das atividades culturais e rituais do seu povo de que ele próprio e ou os estudantes deverão participar em sua aldeia/território;
- X. conjuntamente com a equipe gestora, professores e estudantes socializar, quando permitido, nos eventos da escola, as atividades escolares a serem desenvolvidas na aldeia e fazer o

registro em diversos formatos de mídias. Conhecer os Programas da Secretaria do Estado da Educação;

XI. subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares, a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos; reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas;

XII. executar as atividades do Atendimento Educacional Especializado - AEE, conjuntamente com o Professor de AEE, aos estudantes indígenas, público da Educação Especial;

XIII. atuar em consonância com os demais Programas da CRE e da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena. (BRASIL, 2023, p. 39-40)

O Estado de Goiás tem atualmente 43 Intérpretes das Línguas Indígenas que trabalham com 82 estudantes indígenas. No decorrer da pandemia da Covid-19 neste grupo de professores e estudantes indígenas houve, em 2020/2021, 1 óbito por Covid-19 de um intérprete da língua indígena, 20 casos de contaminação, 1 óbito de intérprete da língua indígena ocorrido na aldeia por suicídio em consequência dos transtornos da pandemia e ainda destaco o caso de 2 óbitos de professoras envolvidas com os trabalhos indígenas, mas que não eram indígenas. As perguntas que lançamos são: deixaram de ser indígenas ao saírem de seus territórios? Quantos são? Como estão?

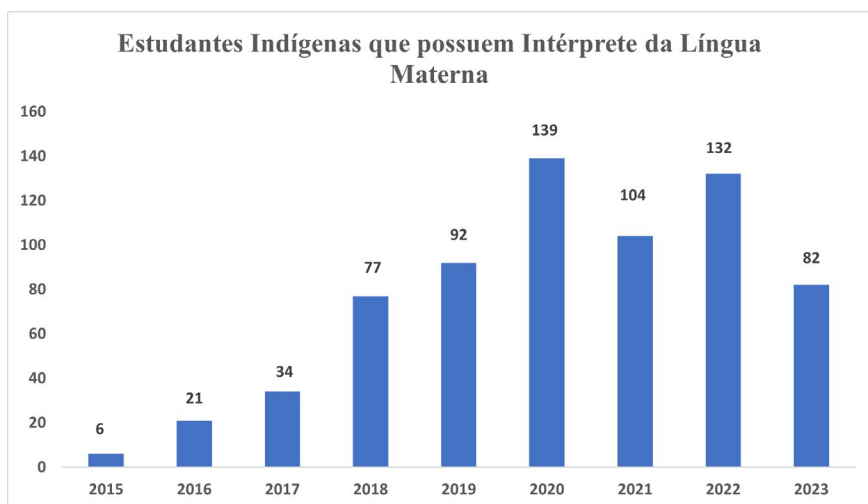
Os dados apresentados sobre os estudantes indígenas que estão residindo nas áreas urbanas e neste contexto matriculados na rede estadual de ensino e estão no acompanhamento dos intérpretes da língua indígena permite refletirmos sobre: quem são estes estudantes? Considerando que de 2015 a 2020 é crescente o número de estudantes indígenas que estão matriculados na rede estadual de ensino de Goiás e a maioria são da etnia Xavante dos territórios que estão localizados no Estado do Mato Grosso.

Entretanto, a SEDUC no decorrer de 2015 a 2023 realizou a matrícula de estudantes indígenas do povo Javaé, Chiquitano, Bo-



roro (autodenominado Boe Wadáru), Zoró e Xavante como havia mencionado. Em 2021 podemos observar uma queda significativa destas matrículas em contexto pandêmico da Covid 19 visto que, estes estudantes costumam acompanhar os pais, padrinhos e outros parentes, que ingressaram nas universidades publicas e privadas a maioria pelas ações afirmativas<sup>15</sup>.

Abaixo segue, o número de estudantes indígenas matriculados na Rede Estadual que residem nas cidades ou em situação de itinerância:



**Fonte:** Dados fornecidos pelas Coordenações Regionais de Educação à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, de 2015 a 2023.

No final do ano letivo de 2020 alguns indígenas retornam para seus territórios pois, a vida neste contexto urbano e em período de

<sup>15</sup> Ações Afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. <https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso: 16/04/2023.

catástrofe se torna complicado devido à perda de parentes com o Covid 19, o isolamento sofrido nas grandes cidades se tornou mais intenso e complexo. A dinâmica de espaço foi um desafio pois, a maioria dos indígenas estavam residindo em espaços compartilhados com outros parentes fazer isolamentos neste contexto foi um desafio partindo da Cosmovisão do indígena e sua realidade.

A filósofa belga Isabelle Stengers, através da sua trajetória de estudo traz a ideia de cosmopolítica, importante para essa reflexão que propomos, diante da qual consideramos que as ciências convencionais ocidentais não podem se firmar como verdades absolutas na arena das políticas públicas, como a Educação Escolar Indígena ou no atendimento aos estudantes indígenas que residem nas cidades ou em situação de itinerância.

É possível compreender que, de acordo com Isabelle Stengers, o mundo é o resultado de infinitas e constantes negociações entre todos os seres. Nesse contexto, perde o sentido se as políticas públicas educacionais não forem pensadas com os povos de acordo com a epistemologias indígenas nos espaços e territórios que eles se encontram.

Imaginando o mundo comum como um resultado possível, ao invés de um ponto de partida, a cosmopolítica interrompe o rápido recurso de descartar preocupações com base em sua suposta carência de realidade. Com efeito, o valor principal da proposta cosmopolítica está em desacelerar o raciocínio e criar a oportunidade para a emergência de uma sensibilidade um pouco diferente dos problemas e situações que nos movem (STENGERS, 2014, p. 18).

Cosmopolítica é uma visão de como fazer ciência, pensar os acordos onde existem várias realidades e forma de perceber o mundo. Pois estamos pensando em vários tipos de culturas fazeres, saberes, práticas epistêmicas de mundos diferentes e específicos.

Considerando que os estudantes indígenas em situação de itinerância buscam o contexto escolar nas cidades, por vezes devido à oportunidade de continuidade dos estudos e a equidade na educação. Porém, chegam nas escolas envolvidos num contexto de vulnerabilidade social, econômico e educacional, fragilizados como sujeitos de direitos num espaço sociocultural desconhecido e excludente. Cabendo à escola no seu papel inclusivo proporcionar o acolhimento e a interculturalidade dos saberes ao receber os estudantes indígenas em situação de itinerância.

A interculturalidade representa processos (não produtos ou fins) dinâmicos e de dupla ou múltipla direção, repletos de criação e de tensão e sempre em construção; processos enraizados nas brechas culturais reais e atuais, brechas caracterizadas por assuntos de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas que não nos permitem nos relacionar equitativamente, e processos que pretendem desenvolver solidariedades e responsabilidades compartilhadas (WALSH, 2005, p. 9-10).

Autores da Antropologia permitem compreender, traduzir e respeitar a cultura nos seus diversos aspectos implicados num diálogo intercultural entre indígenas e não indígenas que atuam na educação escolar. Segundo Aracy Lopes da Silva, o espaço da escola é de “criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade” e ao mesmo tempo de “confrontos interétnicos” (2001). Essa autora promove discussões sobre a educação intercultural bilíngue ou multilíngue com experiência em diferentes povos indígenas no Brasil em busca de uma educação sensível à diversidade sociocultural.

Destaque-se que a interculturalidade se sustenta em uma horizontalidade epistêmica, ou seja, saberes que partem de

pontos diferenciados devem ser tomados de forma não hierarquizada, na qual um não se sobreponha a outro. Os contextos de interculturalidade têm o potencial de provocar abalos em estruturas socioculturais responsáveis pela cristalização de perversas hegemonias (OLIVEIRA; 2000, p. 36).

De acordo, com a autora Luciana de Oliveira a perspectiva do movimento de interculturalidade pode provocar inquietações, diante das estruturas socioculturais implantadas pelo modelo colonizador dos saberes disciplinados. A escola é espaço de reprodução destes saberes hegemônicos e a quebra desse paradigma não acontece de forma simples.

Segundo Gersem Baniwa, “É preciso superar a base de conhecimento da cultura colonial, marcada pelo racismo, pela injustiça cognitiva e por todas as formas de desigualdade social, cultural e econômica” (2017). Neste contexto, pensar nas políticas públicas educacionais com os indígenas de forma descolonizadora do pensamento e de como a escola está atualmente com possibilidade do reconhecimento e valorização dos saberes indígenas.

Ainda que a disjunção entre lei escrita e práticas indigenistas do estado não tenha se superado mesmo em momentos mais acalentados de esperança democrática pós-1988, estamos em tempos em que a exceção quer se colocar por sobre os direitos reconhecidos aos indígenas, como se, para setores da sociedade que têm ampla influência nos processos de decisão governamentais, jurídicas e judiciais e que contam com considerável suporte midiático e comunicacional, o limite da lei tivesse se estendido demais (PECHINCHA, 2016).

Em artigo sobre “*O ataque aos direitos indígenas no Brasil atual: a dimensão imaginária da tensão entre assimilação e admisão da diferença indígena*”, Mônica Thereza Soares Pechincha pon-

dera sobre os desafios e enfrentamentos históricos protagonizados pelos indígenas para conseguirem ver implementadas políticas de seus interesses, em particular as políticas de educação. Entendo suas palavras como uma convocatória à reflexão sobre políticas governamentais para educação escolar indígena.

### **Algumas análises dos processos**

Os resultados da implementação da proposta de Professores Intérpretes Indígenas trouxeram resultados significativos no decorrer do período de 2015 a 2023, como:

- a possibilidade de acesso e permanência de 595 estudantes indígenas que se encontravam fora de seus territórios em unidades escolares de Educação Básica da Rede Estadual de ensino regular;
- contratação de 72 intérpretes da língua indígena no decorrer deste período para atender e acompanhar estudantes indígenas que se encontravam fora de seus territórios, em seus processos de aquisição e desenvolvimento de leitura, escrita, oralidade e interpretação na língua materna e na Língua Portuguesa e para contribuir com as discussões e criação de uma política pública linguística de atendimento ao indígena e ou imigrante que se encontram fora de seus territórios;
- avanço no diálogo sobre educação intercultural e na adoção de novos paradigmas nas discussões relacionadas à cultura, ao preconceito, discriminação, racismo e ao olhar etnocêntrico dos não indígenas em relação aos povos indígenas, nas unidades escolares que atendem estudantes indígenas; mudança de pensamento das comunidades escolares contempladas com a proposta de intérprete da língua indígena quanto à inclusão de estudantes indígenas, na perspectiva da interculturalidade, pluralidade linguística e dos saberes/conhecimentos interculturais.

## Conclusão

O diálogo e a reflexão são essenciais para pensar em políticas públicas que rompam a “subalternidade interétnica colonialista” e contemplem os indígenas que residem nas cidades. A pandemia de Covid-19 evidenciou a invisibilidade e a ausência de políticas públicas sociais, educacionais e de saúde.

Segundo Gersem Baniwa (2017), o diálogo intercultural é um importante começo e o desafio será alcançar o diálogo cosmopolítica entendido por ele, como o único capaz de tornar a vida no mundo sustentável. Considerando os vários desafios do trabalho do professor intérprete da língua materna, salientamos ainda que as contribuições destes professores nas ações da escola para promover a interculturalidade é um movimento de negociações, respeito, reconhecimento e visibilidade dos indígenas no espaço escolar. A pandemia é uma criação humana através da escala de produção e exploração.

Especialmente neste período de pandemia e isolamento social quando os vínculos desses estudantes indígenas com a comunidade escolar foram fragilizados mais ainda em face das condições sociais em que eles se encontram nas cidades, a situação de itinerância vivenciada e a falta de recursos tecnológicos. As escolas que tinham estudantes em situação de itinerância (ciganos imigrantes, refugiados, indígenas) enfrentaram vários desafios como por exemplo evitar evasão escolar, inclusão digital de estudantes e professores indígenas, modelo de aulas remotas, o uso de material impresso e em atos solidários distribuição de cestas básicas para os casos mais vulneráveis.

Os professores intérpretes indígenas tiveram que reinventar e organizar em um curto de espaço de tempo o trabalho que antes acontecia na sala de aula. As aulas no formato remoto foram as mais desafiadoras neste período de isolamento, pois, a princípio,

nem os professores intérpretes tinham aparelhos celulares: de 50 professores em 2020 apenas 1 tinha notebook.

Os dias foram passando, a pandemia de Covid -19 não acabou e muitos retornaram com os seus estudantes para os territórios indígenas. Neste período, os professores e estudantes indígenas sofreram com a perda de familiares, parentes e amigos. No dia 18 de junho de 2020, um dos nossos professores intérpretes foi a óbito; na sequência, a coordenadora do trabalho com os professores intérpretes no município de Aragarças foi a óbito, pais de estudantes se infectaram e vieram a óbito, deixando filhos órfãos, o caos estava instalado.

Os professores intérpretes vinham à cidade buscar as atividades impressas que as escolas preparavam, voltavam para seus estudantes, desenvolviam o trabalho entre vários contextos nas cidades e em seus territórios. Considerando que os estudantes indígenas e a escola dependiam do professor intérprete para ser a conexão entre escola e estudante. Pois os estudantes não tinham acesso a esses equipamentos para comunicação remota até que a SEDUC e outras instituições conseguissem atender com ações inclusivas, o que demandou muito compromisso e dedicação por parte dos professores indígenas e equipes gestoras das unidades escolares para enfrentarem esses desafios.

Para Ailton Krenak (2019) o mundo tem que ser recriado a toda hora. Os povos indígenas têm uma relação com a vida e com a morte através dos ancestrais. Os não indígenas criam um abismo entre a vida e a morte. Nada é inconsequente neste mundo globalizado o corpo vem carregado de identidade com a maneira de ser, viver e estar.

Segundo Félix Guattari (1990), o corpo é uma grande ecologia ligada as nossas instalações ambientais, sociais e psíquicas e seu funcionamento. As experiências com o trabalho dos professores intérpretes indígenas têm sido desafiadoras na Educação do Estado de Goiás,

pois, com está proposta, tem-se evitado a evasão escolar de vários estudantes indígenas e podemos considerar que é uma tentativa para promover a inclusão destes estudantes e professores numa perspectiva intercultural nas escolas. No entanto, cabe afirmar que apenas uma proposta educacional não poderá garantir direitos para os indígenas, fora de seus territórios num mundo em catástrofe em todas suas dimensões sociais, econômicas, políticas, ambientais e de saúde.

## Referencias

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.** Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_12.pdf). Acesso em 04/02/2023.

CAVALCANTE R. B, Braz PR, TAVARES TB, CARBOGIM FC, Faria LR. **Genealogia do Conceito Infodemia.** In: Cavalcante RB, Castro EAB, (Orgs.). Infodemia: gênese, contextualizações e interfaces com a pandemia de covid-19. Brasília, DF: Editora ABen; 2022.

DANOWSKI, D; VIVEIROS, E. C. **Há mundo por vir?** ensaios sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

BRAZIL, 2023. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023.** Goiânia-GO.

GUATARRI, F. **As três ecologias.** Campinas: Papirus, 1990 (1989).

INGOLD, T. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. São Paulo: Vozes, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES DA SILVA, A; LEAL FERREIRA, M. K (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4996.



OLIVEIRA DIAS, L. Tema contextual como possibilidade transdisciplinar na educação intercultural. **Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína**, vol. 12, n 1, p. 34-48, 2020.

PECHINCHA, M. T. S. O ataque aos direitos indígenas no Brasil atual: a dimensão imaginária da tensão entre assimilação e admissão da diferença indígena. **Espaço Ameríndio**, vol. 10, p. 195-225, 2016.

SOUZA, Valéria Cavalcante da Silva. **Intérpretes da língua indígena nas escolas regulares no estado de goiás 2015 a 2017**. Monografia (Curso de Graduação). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás- UFG, 2018, p. 01-62.

WALSH, C. La interculturalidad en la Educación. Ministério de Educación. Lima. 2005. Disponível em: [http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf). Acesso em: nov. 2014.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver *In*: V. M. CANDAU (eds.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009. p. 12-42.

## CAPÍTULO 6

# A DISTINÇÃO DE LINGUAGEM ENTRE A ESCOLA CAMPO E A URBANA

Iara de Oliveira Vieira<sup>16</sup>  
Janderson Vieira de Souza<sup>17</sup>

### Introdução

Este trabalho propõe-se a refletir sobre a escola campo e a urbana, procurando compreender as relações entre linguagem, na perspectiva do uso e do ensino de língua, e os conflitos no processo de aprendizagem de língua materna no cenário sociolinguístico brasileiro, notadamente nos contextos educacionais. Através de análise de segmento de fala de aluno, recortado de um corpus constituído a partir de práticas discursivas num processo de interação social, procurou-se focalizar, dentro de uma perspectiva dialética, uma situação de implicações num contexto rural-urbano: contradições, confli-

---

16 . Especialista em Educação do Campo pela Escola da Terra – UFCAT.

17 . Professor da Universidade Federal de Catalão e do Programa Escola da Terra em Goiás – UFCAT. Pesquisador do GEPEEC-UFCAT/CNPq. E-mail: jandersonvs@ufcat.edu.br

tos e preconceitos gerados na relação língua, linguagem, educação e escola, que refletem sobre os modos de construção de identidades sociais dentro desse cenário.

Essa dicotomia de caráter político-social e ideológico, revelada, sobretudo pelo domínio da escrita na relação de poder, traz profundas repercussões na concepção de educação e de ensino da escola brasileira e adquire proporções profundamente marcantes quando dimensionadas no universo escolar da rede pública de ensino, constituída, quase que na sua totalidade, por uma clientela oriunda das camadas populares que, por meio de conquista progressiva de acesso à escola, não obteve a reciprocidade na democracia da escola.

Propondo uma forma de padronizada de linguagem, com maior facilidade de domínio para uma classe privilegiada, por um processo de familiarização ou convivência mais ou menos prolongada ou, ainda, por um processo formal e intencional de regras explícitas de uma variedade padrão, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente ao domínio da modalidade escrita institucional, apresentada como a única possibilidade linguística correta de uso e de acesso ao saber erudito. Entretanto, um estudante oriundo da zona rural pode, perfeitamente, interagir tanto com seu meio quanto com o outro, sem perder sua identidade, nem seus valores morais, isso tudo sem perder o significado da sua formação.

### **Metodologia do estudo**

O desenvolvimento desta pesquisa, parcialmente bibliográfica em forma de relato de experiência, iniciou-se numa inquietação relativa às dificuldades enfrentadas pelos estudantes do campo do Município de Luziânia. O objetivo foi identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da zona rural em termos de infraestrutura que está diretamente relacionada a outros fatores descobertos em conversas com estudantes.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já exposto, principalmente livros e artigos científicos. Ela tem como objetivo tentar explicar questões em termos de teorias publicadas em diferentes tipos de fontes, por exemplo, livros, artigos, manuais, enciclopédias, anuários, mídia eletrônica etc. A realização de pesquisa bibliográfica é essencial para compreender e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado assunto ou tema.

Essas discussões tocam em dificuldades de ensino e de aprendizagem e abrem novos caminhos pedagógicos ao professor, quando este não está conseguindo vislumbrar, diante de seu estado emocional e da falta de hábito de refletir sobre seu trabalho, outras saídas para alcançar seus objetivos. Temos proposto que essa ajuda parta de outros colegas mais experientes, e mesmo de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas: diretor, especialistas. Mas, muita atenção, pois o apoio atuará no sentido de resolver situações pontuais, provocando discussões, questionamentos e definindo o posicionamento do professor diante do ocorrido.

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. O apoio imediato aos professores é muito importante nesses momentos, para que esses problemas sejam encarados em suas devidas dimensões e para que se desfaça o mito de que são os conhecimentos sobre as deficiências e outros correlatos que lhes faltam e lhes trarão alívio e competência para resolver essas situações-problema.

### **Língua padrão x língua culta: uma dicotomia superável**

No centro das discussões sobre o que convém ou não convém à escola ensinar aos alunos nas aulas da disciplina Português, está

a concepção de certo e errado em linguagem, está, principalmente, a discussão para esclarecimento do que seja o que se denomina língua padrão. Língua padrão é a denominação comum dada a um conjunto de normas linguísticas baseadas no uso consagrado dos chamados bons escritores, privilegiando, portanto, a modalidade escrita. Tais normas partem de uma atitude linguística estabilizadora, indo de encontro ao princípio fundamental da heterogeneidade linguística. Faraco (2002, p. 40) sobre isso reflete:

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão.

A língua padrão é, na verdade, uma variedade linguística, que vem se mantendo, ao longo dos anos, dado o prestígio que a sustenta, como um ideal a ser atingido pelo falante que, no entanto, dele se distancia cada vez mais. Construções como “encontrá-lo-ei amanhã”, “encontrareis bons resultados, se à luta vos entregardes”, “assistimos ao jogo”, “vendem-se casas”, “prefiro música a teatro” etc., embora já soem estranhas ao falante comum, continuam presentes nas gramáticas normativas como recomendáveis, às vezes até como as únicas corretas, ao lado de equivalentes.

Ora, ainda que se trate de estruturas legítimas da língua portuguesa, elas têm se tornado cada vez mais raras em textos formais, nos quais está presente a chamada variedade culta, própria de falantes em seus usos mais monitorados. Especialmente na fala, praticamente, não são mais utilizadas. Mais comuns têm sido: “vou encontrá-lo amanhã”, “encontrarão bons resultados se lutarem”, “assistimos o jogo”, “prefiro música do que teatro”.

Com relação às variedades cultas, Faraco (2008, p. 173) assim as caracteriza:

São, em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal e à cultura escrita.

A existência dessa dicotomia – língua padrão/língua culta -, aprofundada pela insistência de agências, tais como as escolas, em trabalhar a partir daquele padrão artificial, nos levaram, como adverte o autor (Faraco, 2008, p. 109), “[...] a construir um fosso profundo entre a norma culta e a norma padrão, ou seja, entre o que os letrados usam em sua fala monitorada e o que o que se codificou como modelar para a escrita”. Ele continua: “Há um século, os letrados brasileiros vivem uma situação de esquizofrenia linguística, enredados por uma cultura do erro que afeta pesadamente o nosso imaginário sobre a língua, as nossas relações sociais e o ensino do português” (Faraco, 2008).

No entanto, mesmo reconhecida a necessidade de se admitir como variedade culta as realizações linguísticas contemporâneas, em situações monitoradas, a questão do trabalho escolar com a linguagem ainda permanece problemática. Isso porque essa variedade prestigiada não pode ser tratada como única existente, mas uma dentre muitas outras. Ainda que se trate de textos de escritores contemporâneos, não se pode dizer que sejam eles os únicos exemplos a serem seguidos. Castilho (2010, p.32) confirma:

Para começo de conversa, não acho que os escritores trabalhem para nos abastecer de regras gramaticais. Eles exploram ao máximo as potencialidades da língua, segundo um projeto estético próprio. Ora, as regularidades que as gramá-

ticas identificam devem fundamentar-se no uso comum da língua, quando conversamos, quando lemos jornais, como cidadãos de uma democracia. Isso não exclui a fruição das obras literárias, mas é uma completa inversão de propósitos fundamentar-nos nelas para descrever uma língua.

Isso constitui um chamamento para o trabalho escolar com a linguagem. Nossa atitude tradicional, infelizmente, de modo geral, tem sido impingir ao aluno aquele uso irreal de que tratamos acima, a língua padrão; pior que isso, um reconhecimento desse estágio já inexistente da língua, feito, não a partir dela mesma, mas de um amontoado de regras e classificações que só têm como resultado o esvaziamento progressivo do interesse do aluno por esse tipo de atividade.

Em contrapartida, os avanços das diversas correntes da linguística têm demonstrado que o estudo da língua na escola, principalmente no Ensino Fundamental, só tem sentido se feito como educação linguística, vista como um processo que se realiza ao longo de toda a vida escolar. A esse respeito Bagno (2002, p. 80) esclarece:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

É preciso, portanto, uma mudança de atitude da escola que, como representante do Estado nacional, tem a tarefa de formar cidadãos autônomos na realização de práticas de letramento.

Passo importante para isso será dado se a escola for capaz de orientar os alunos para a compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo, expressão de diferentes culturas e modos

de ser que constituem a complexa sociedade humana. A sociolinguística, sendo uma ciência que estuda as relações entre língua e sociedade, oferece parâmetros eficazes para se traçar um quadro representativo dessas diferentes culturas expressas e concretizadas pela linguagem.

### **O processo ensino-aprendizagem e suas consequências sociais**

Ao trazer para reflexão os paradoxos instaurados no processo ensino-aprendizagem e suas consequências sociais para os falantes de classes sociais desprestigiadas, pretendemos, sobretudo, num outro viés, mostrar um jogo de forças contrárias que se instauram no interior da instituição escolar, em um processo de resistência nas relações de poder.

Ressalta-se a diferença entre a linguagem urbana e a rural na escola. Por que é comum observar em crianças de 7 a 12 anos, estudantes da zona rural, uma linguagem voltada para o conservadorismo mesmo quando inseridas no contexto urbano? Nesse sentido, é relevante realizar a investigação dos fatores que influenciaram a linguagem desses alunos, as variações de comportamento dos alunos tanto da zona rural quanto da urbana.

Supõe-se que a forma de expressão oral conservadora utilizada pelos estudantes da zona rural tenha relação com fatores do tipo: o convívio familiar que, por sua vez, deve se tratar de pessoas idosas, com base numa educação moral com base mais conservadora, dentre o ambiente rural e urbano. Assim, busca-se identificar as ocorrências dessa variação de linguagem na zona rural e urbana, dentro da área de pesquisa, ou seja, buscando o interesse que reflete, por exemplo, a comparação e o contraste, que contribui tanto na teoria como na prática por meio de experiência para descrever os vários tipos de linguagem que se encontram na escola. O intuito é compreender as mudanças ocorridas dentro das escolas, isto é, busca-se descrever os vários tipos de linguagens encontradas nessas



escolas que oferecerem soluções dentro dessa diversidade, sejam ela cultural ou social.

Estas observações comportamentais e linguísticas destes estudantes da zona rural, que podem ser comparadas sob dois aspectos, seja ele comportamental ou linguístico, variando entre os estudantes que frequentam a escola na zona urbana, ao serem analisadas, apresentam uma notória diferença na linguagem. É perceptível que os dois grupos de estudantes apresentam sua marca, registro ou influência dentro do seu contexto social no qual estão inseridos. Dentre outras observações, podemos citar que os estudantes da zona rural, em seu contexto escolar, possuem um ritmo de linguagem de forma lenta, ou seja, tranquilo, com palavras simples e próximas do seu contexto social e, entre eles, não é significativo o uso de gírias ou palavrões. Quanto ao relacionamento aluno x professor, aluno x aluno, ele, na maioria das vezes, ocorre de forma cordial, sincera, respeitosa, participativa, generosa e responsável.

Com base na convivência familiar, estes mesmos estudantes têm uma linguagem respeitosa e comprometida com os membros da família. Eles apresentam um vocabulário maduro e com palavras típicas, que vêm de gerações, por terem uma convivência maior com suas avós e bisavós e a influência do meio que nos leva a concluir que o meio social é o fato determinante na fala do indivíduo.

Dentre o que foi observado, pode-se notar uma diferença entre os alunos da zona urbana que, em seu contexto escolar, se percebe a linguagem que tem um ritmo acelerado, chegando a ser até agitado, com palavras voltadas para contexto urbano e seus elementos. Desse modo, é perceptível o uso de gírias, marcas de linguagem virtual e de palavras utilizadas de uma realidade globalizada, entretanto, é perfeita a comunicação e entendimento entre eles. Em relação ao relacionamento aluno x professores, aluno x aluno, percebe-se que este é amigável, mas um tanto conflituoso.

Com base nesta análise superficial dos estudantes da zona rural no contexto urbano, percebe-se que, a princípio, eles tendem a resistir às influências que o novo exerce sobre a forma de se expressar, entretanto é o diferente que chama a atenção e, às vezes, os tornam objetos que ridicularização entre os demais. Isso ocorre porque as escolas não se mostram ainda preparadas para aceitar essa diversidade linguística e cultural. Elas nem sempre funcionam como mantenedoras do processo inclusivo, pois não valorizam nem transformam essa diversidade, pelo contrário, descaracterizam-na, impondo um caráter linguístico semelhante aos demais, fazendo com que o aluno da zona rural se encaixe as novas regras linguísticas.

Como ficou dito acima, as relações entre língua e sociedade precisam ser trazidas para o centro da discussão, na tarefa escolar de promover a educação linguística dos alunos. Isso porque, principalmente a partir da década de 1970, no Brasil, o acesso à escola permitiu que a ela chegassem todas as camadas sociais, usuárias de vernáculos desprestigiados, raramente, até então, ali utilizados. Como consequência, deu-se, principalmente nas escolas públicas, trágico embate entre a variedade linguística que os alunos dominavam e a que a escola considerava a única legítima, a variedade padrão.

Ao desconhecimento dessa variedade por parte dos alunos, acrescentou-se, ainda, não um ensino dela, mas sobre ela, o que continuou a ser feito, como visto acima, por meio de regras, categorizações, classificações. Esse embate desencadeou um processo, cujo agravamento progressivo vimos assistindo ainda hoje, de insucesso dos alunos no domínio das habilidades e das competências linguísticas necessárias para atingirem grau suficiente de letramento, de autonomia nas suas práticas sociais de leitura e escrita.

E, se esse hiato se observa mesmo entre os alunos provenientes das camadas sociais economicamente privilegiadas, com acesso

aos bens culturais, que traduzem uma educação formal, historicamente prestigiada, muito mais significativo é ele em se tratando de alunos daquele outro estrato social, econômica e culturalmente não reconhecido. Seu vernáculo, com marcas morfossintáticas e lexicais consideradas erros linguísticos, não tem lugar na escola.

Os sociolinguístas brasileiros, no entanto, têm envidado esforços para desmitificar e combater as atitudes preconceituosas em relação a esses dialetos minoritários. Bortoni-Ricardo propôs o que já se constituiu, entre nós, a sociolinguística educacional, como área teórico-prática para se discutir e buscar evidências demonstrativas de que o erro linguístico precisa ser reconsiderado, porque ele, na verdade, não existe. Perini (2010, p. 21), em sua Gramática do português brasileiro, adverte:

Para nós, “certo” é aquilo que ocorre na língua. É verdade que quase todo mundo tem suas preferências, detesta algumas construções, prefere a pronúncia de alguma região, etc., mas o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verifica que as pessoas dizem frases como se você ver ela, fala com ela para me telefonar, precisa reconhecer essa construção como legítima na língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria se você a vir, diga-lhe que me telefone, e essa construção igualmente precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto; nesta gramática estamos estudando as formas que ocorrem no contexto falado informal – não em textos publicados, nem em discursos formais de posse ou formatura. O linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela deveria ser.

É na esteira desses estudos e inspirando-se nessa proposta que se tem construído recursos didáticos para se promover a edu-

cação linguística de alunos falantes de todos os vernáculos do português brasileiro e torná-los competentes no uso da variedade culta, a única que é reconhecida nos documentos oficiais, científicos e literários de nosso país. Mas, repetimos, Educação linguística: para além da “língua padrão “a variedade culta é diferente da variedade padrão”, conforme ficou visto acima, embora essas denominações sejam ainda, frequentemente, empregadas como equivalentes.

### **A língua, em suas diversas formas e variantes**

Considerando que as cidades de nossa região são formadas pela união de diversas raças e povos, é impossível ignorar que a diversidade étnica caracteriza nosso país. A língua, em suas diversas formas e variantes, é uma entidade viva, dinâmica e é o código utilizado pelo ser humano para se comunicar com seus semelhantes, trocar informações, difundir ideias e conceitos. O uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens, permitindo-lhes remontar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, além de ajudar muito no desenvolvimento intelectual do ser humano. Ademais, seu domínio passou a figurar, socialmente, como prestígio social e instrumento de ascensão profissional.

Devido às constantes inovações, as escolas estão deixando de ser apenas o local onde se acumulam conhecimentos, que tem no professor o depositário da sabedoria e no estudo um fim em si mesmo. A escola passou a ser um ambiente voltado à reflexão e o educador passou a atuar como mediador da aprendizagem, sabendo respeitar e interagir com as diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas do educando. A sociedade está cada vez mais exigente; então, não basta seguir rigidamente as normas linguísticas sem deixar espaços para o desenvolvimento do educando como ser crítico, capaz de expressar suas ideias e lutar pelos seus ideais.

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão

das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca (Signorini, 2002. p. 76-77).

O ato de educar, na atualidade, tem se apresentado como um desafio aos educadores, já que o papel fundamental da educação, no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, amplia-se cada vez mais no novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola reflexiva voltada para a formação de cidadãos, espaço de transformação, onde seja permitido a todos o acesso ao conhecimento socialmente elaborado e reconhecido como necessário ao exercício da cidadania.

A população vive em uma era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para a sociedade. Tal influência do processo e da modernização impõe uma revisão dos métodos de ensinar e aprender, enfatizando o uso da língua como instrumento de transformação social por meio da educação. Para Soares (1980), a transformação social pela educação será conseguida com uma escola que leve a um bidialetalismo funcional, porém não com o objetivo de substituir a variedade linguística do aluno pela variedade privilegiada, mas para que o educando compreenda as relações de força que se estabelecem socialmente e qual a posição de sua variedade na economia dessas relações. Desse modo, é preciso propor ao aluno “um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade” (Soares, 1980:78).

A proposta pedagógica para uma escola transformadora baseada no bidialetalismo pede que se observem diferenças entre o dialeto de prestígio e os dialetos populares, rejeitando a qualificação destes como deficientes. Assim, a apropriação do dialeto de prestí-

gio pelas camadas populares se realiza não com objetivo de substituição de seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais instrumento de comunicação.

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura (Soares, 1980, p. 74).

A primeira dimensão diz respeito à identidade social do falante, a segunda compreende a identidade social do ouvinte e a terceira envolve todos os elementos possíveis no contexto da comunicação, exceto os da primeira e segunda dimensão, sendo a língua um acontecimento cuja estrutura e léxico funcionariam como elementos representativos da variação social, em que a fala apresenta variações de escolha por um lado e, de outro, a força repressiva da norma comum. O primeiro fenômeno constitui um dos principais problemas que trazem essa diferença dentro da linguagem.

Para Bagno (1999), não é a grande extensão territorial do país que gera as diferenças regionais e, sim, as graves diferenças de *status* social que explicam existência, em nosso país, de um real abismo linguístico entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro e os falantes da variedade culta.

A escola geralmente não reconhece a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, impondo assim, sua linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de grau de escolarização (Bagno, 1999, p. 15).

A variação social ou diastrática, por sua vez, pode ser relacionada a um conjunto de fatores que tem a ver com a identidade dos falantes e com as variedades que ocorrem devido à situação. Nesse sentido, podem-se apontar os seguintes elementos relacionados às variações sociais do falante: idade, sexo, raça ou cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na localidade.

O local de residência aparece como um fator relevante na identificação da importância da escolarização. Ainda que seja um número reduzido, trata-se de uma questão importante a se ressaltar. Pode-se considerar como uma alteração no cotidiano atual do morador rural que se propõe a estudar na cidade, diferentemente de décadas anteriores, tem acesso à escola, o que também lhe permite o conhecimento, ao menos parcial, da norma culta. Constatase, portanto, que as particularidades linguísticas identificadas na fala dos informantes em questão resultam de particularidades da comunidade da qual fazem parte, o que confirma a estreita relação entre linguagem e sociedade.

A postura de Saussure em privilegiar a língua falada em detrimento da escrita está ligada às aspirações de ruptura ou desejos de libertação que atingiam todos os setores da vida no começo do século XX. Nesse sentido,

A teoria saussuriana procura libertar o conhecimento e o uso da língua, dos preconceitos de classe, das relações de Poder e da absolutização das formas consagradas, que impediam a

livre e criativa manifestação do falar individual e, consequentemente, do pensar livre (Coelho, 1986, p.13).

Embora Saussure (1970, p. 23), tenha definido a linguagem como um fato social, somente a partir dos anos cinquenta é que a relação entre o fenômeno linguagem e meio social passa a ser estudado com maior profundidade. Ao estudar qualquer comunidade linguística, o que podemos perceber de imediato é a existência de uma diversidade e uma variação linguística, caracterizando diferentes maneiras de falar. Essas variedades linguísticas podem ser observadas em diversas culturas e em diferentes estratos da população.

### **Considerações finais**

Chega-se à conclusão que, com base nesta análise que, a princípio, a tendência é de resistir às influências que o novo exerce sobre a forma de se expressar. Entretanto, é o diferente que chama a atenção e às vezes os tornam os estudantes provenientes das comunidades rurais objeto que ridicularizarão entre os demais.

As escolas não se mostram, ainda, preparadas para aceitar essa diversidade linguística e cultural, a qual nem sempre funciona como mantenedora do processo inclusivo, pois não valoriza e nem transforma essa diversidade, pelo contrário, descaracteriza impondo um caráter linguístico semelhante aos demais, fazendo com que o aluno da zona rural se encaixe as novas regras linguísticas. No entanto, esses estudantes podem perfeitamente interagir tanto com seu meio quanto com o outro, sem perder sua identidade, nem seus valores morais, isso tudo sem perder o significado da sua formação.

Como se vê, a questão posta dessas reflexões é pertinente: é preciso que se leve às salas de aula uma nova concepção da disciplina escolar Língua Portuguesa no ensino fundamental, passando-se a adotar, para ela, o sentido de Educação Linguística. Isso significa que ao estudo sobre a língua, deve-se sobrepor o trabalho de refle-



xão sobre os usos que os diferentes falantes fazem dela, partindo-se, necessariamente, do princípio fundamental da sociolinguística, que mostra que a heterogeneidade é inerente a toda língua. A variação e a mudança são, portanto, manifestações do fenômeno da linguagem, patrimônio de todos os indivíduos, manifestação da natureza humana. Por isso mesmo, ela não lhes pode ser caçada, roubada, desconsiderada, desprestigiado.

Ao professor de português cabe, especificamente, a tarefa de propor atividades de reflexão linguística sobre esses diversos usos e suas realizações nos diferentes gêneros textuais, seja no reconhecimento de sua estrutura, seja no domínio dos vários recursos linguístico-discursivos a serem concretizados na materialidade do texto. Ampliar competências constitui, portanto, a questão fundamental no trabalho escolar com a língua materna. Tudo o que inibe, dificulta, impede essa atividade deve ser reconhecido como irregular, nocivo, devendo, portanto, ser excluído do conjunto das atividades didáticas.

Essa postura diante das dificuldades do ensino de português na escola vem sendo discutida, explicada, recomendada, autorizada, fundamentada pelos linguistas e sociolinguistas brasileiros respeitados. A escola não pode permanecer afastada dessas discussões, sob pena de, a despeito de todo esforço empreendido, continuar negando aos alunos o direito de se tornarem competentes no uso prestigiado de sua própria língua.

## Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo, Brasil, Loyola 1999.
- BAGNO, Marcos.. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**. 4ªed. São Paulo: Edições Quíron, 1986.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas Sobre**: iniciação à pesquisa científica - 3ª edição – Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SIGNORINI, Inês. **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1980.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

## AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA JOSELINA FRANCISCO MAIA: bancária ou libertadora?!

João Francisco Maia<sup>18</sup>

Michelle Castro Lima<sup>19</sup>

### **Introdução**

Estudar a constituição da escola na comunidade Kalunga Engenho II é relevante para divulgar a história da educação dessa comunidade. Essa comunidade se constituiu a partir do século XVIII em um movimento de luta e resistência dos negros escravizados e levados para trabalhar nas minas de ouro.

Em tempo de escravidão, os negros viviam em condições desumanas e na tentativa de fugir das péssimas condições de trabalho e de vida, alguns conseguiam escapar e se reuniam nos chamados

---

18 Especialista em Educação do Campo pela Escola da Terra – UFCAT.

19 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão e do Programa Escola da Terra em Goiás – UFCAT. e-mail: michellelima@ufcat.edu.br

quilombos<sup>20</sup>.

A fim de fugir dessas condições e não serem encontrados, alguns negros encontraram na região da Chapada dos Veadeiros as características necessárias para começarem uma nova vida, livre e com melhores condições, já que é uma área cercada de serras e morros cheios de buritis, que se estendem até onde a vista alcança, com encostas íngremes e cheias de pedra. É nesse contexto que vai se organizando o povo Kalunga, que hoje reúne três comunidades, sendo a mais populosa localizada em Cavalcante, com mais de duas mil pessoas, distribuídas nas localidades do Engenho II, Prata, Vão do Moleque e Vão das Almas.

O presente trabalho tem como objetivo analisar qual tipo de educação era trabalhada na escola Joselina Francisco Maia a partir dos conceitos de educação bancária e educação libertadora apresentados por Paulo Freire. Assim, buscamos identificar se a escola já passou por rupturas e qual tipo de educação é ministrada atualmente nesta unidade escolar. Para isso, iremos analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) atual da escola relacionando com a história e prática dos primeiros anos de funcionamento da escola.

Neste trabalho, buscamos investigar a constituição da Escola Joselina Francisco Maia, localizada na Comunidade Kalunga Engenho II, a 27 quilômetros de Cavalcante – GO. Para desenvolver este trabalho, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica. Desta forma, iniciamos com a caracterização da Comunidade Kalunga Engenho II, depois a apresentação da constituição da Escola Joselina Francisco Maia e posteriormente iremos discutir a proposta de educação emancipatória de Paulo Freire e as propostas de organização da escola Joselina Francisco Maia a partir da perspectiva Freiriana.

---

20 Segundo a coroa portuguesa quilombo deveria ser entendido todo agrupamento superior a cinco fugitivos que habitasse zona despovoada, mesmo sem nenhuma evidência de que se podiam sustentar por si próprios (FLORENTINO; AMANTINO, 2012).

## A Comunidade Kalunga Engenho II

A Comunidade Kalunga Engenho II é uma das três principais entre as 36 comunidades que compõem o maior quilombo do Brasil: o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Inclusa nesse trio, temos a Comunidade Kalunga Vão das Almas e a Vão do Moleque, esta é a de mais fácil acesso, enquanto a de Vão de Almas é a de mais difícil, devido à geografia do terreno que é composta por vãos e serras inclinadas e quase inacessível. Esse quilombo se expande por parte de três municípios que são Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás.

Um local rico em água, onde o vento manso brinca fazendo reluzir ao longe o brilho do verniz natural impregnado nas palhas dos buritizais, por ter solo tipicamente branco, implica em dias super claros com um azul de céu sempre destacado. Um lugar onde o homem e a natureza vivem juntos há séculos, em total harmonia um com o outro, dali consegue sem exceder o básico para o seu sustento, fundamentado sempre nas roças de toco, onde planta o arroz, o feijão, o milho, a mandioca, a banana, a batata, entre outros.

A Comunidade Kalunga Engenho II foi a primeira a criar grupo organizativo e está inserida em três associações: Associação do Quilombo Kalunga – AQK, que é conhecida como Associação mãe, por envolver todo o quilombo, Associação Kalunga de Cavalcante - AKC, sendo esta municipal, que corresponde pelo nosso município, e por último temos a Associação Kalunga Comunitária Engenho II – AKCE, esta é a menor em representatividade territorial, porém, a mais poderosa em termos de organização e captação de renda, já que é a que mais se destaca na exploração do turismo local.

A AKCE tem um Centro de Atendimento ao Turismo – CAT, localizada no centro da comunidade, é ela que vende os *Vouchers online*, uma espécie de pacotes de entradas para as cachoeiras, guias e almoços em restaurantes locais. O valor arrecado na por-

taria é repassado para as associações. A Associação Comunitária realiza constantemente reuniões ordinárias e extraordinárias para melhor atender os turistas que vêm explorar os três principais atrativos naturais locais: Cachoeira Santa Bárbara, Cachoeira Candarú, e Cachoeira Capivara. A comunidade também é visitada em datas comemorativas devido aos atrativos culturais e tradicionais da comunidade como festas folias e rezas também chamadas de ladinhas.

Nas altas temporadas de turismo, antes e depois das datas dos feriados são discutidos o que deu e não deu certo. E assim são feitas reuniões com os líderes e membros para acertarem novas condições para melhor atender a todos os envolvidos

A Comunidade teve crescimento significativo nos anos de 2001 a 2004, na administração do Prefeito Eduardo Coimbra Passos, ao melhorar constantemente a estrada que dá acesso à comunidade. Hoje a comunidade pode afirmar com clareza que se naquela época 10% das pessoas locais trabalhavam com o turismo, hoje inverteu totalmente esse gráfico, tendo aproximadamente 90% das pessoas que trabalham de forma direta ou indiretamente em nas atividades turísticas do local, desde o que vende uma dúzia de ovos, ao que vende um pé de alface, àqueles que realizam guiagens constantemente, os donos de restaurantes, os vendedores de lanches, artesanatos, e os trasladeiros que fazem o transporte alternativo<sup>21</sup>, estes levam os visitantes até um estacionamento próximo a cachoeira.

Até a década de 90, a comunidade era regida e direcionada por um líder comunitário, este assume o seu papel naturalmente conforme seu perfil social em termos de representatividade, credibilidade, sabedoria e conhecimentos locais. Naquela época, as

---

21 Transporte Alternativo, refere se aos veículos que fazem o transporte de visitantes (turistas) levando os da comunidade até as proximidades da cachoeira. Conforme ata de plenária, nenhum turista é obrigado ir no carro, ele tem o total direito em optar por ir ou não de carro. Logo o traslado se resume em uma opção, e assim, traslado alternativo.

peças viviam o seu maior tempo nos boqueirões de serra, onde tinham e tem matas com terras férteis propícias à agricultura de subsistência. Uma dura realidade em específico para a maioria dos alunos que mediavam o seu tempo dedicando a escola e aos serviços braçais nas roças de toco ajudando a família.

### **Que escola é essa?**

Localizada na Comunidade Kalunga Engenho II, a 27 quilômetros de Cavalcante – GO, a Escola Joselina Francisco Maia atende, na rede municipal, cerca de 90 alunos, sendo do Pré 1 até o 5º ano do Ensino Fundamental, o qual funciona no turno matutino, e atende estudantes entre 5 e 12 anos de idade. Já no turno vespertino, funciona no mesmo espaço (que é sede municipal) a rede estadual que atende do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, e atende estudantes entre 12 e 21 anos de idade.

A primeira professora a lecionar dentro da comunidade foi Joani Gomes, por volta do ano de 1962 a 1964. Essa mulher veio da cidade de Cavalcante através de contrato municipal, acredita-se que sua formação não passava da terceira série do Ensino Fundamental, até porque tão rápido a sua aluna assumiu o seu lugar. Naquela época, ela lecionava dentro de sua própria casa, não tinha uma estrutura específica, não tinha muitos alfabetizados, trabalhava com diferentes níveis de aprendizagem e aos poucos foram surgindo alunos com melhor desempenho na aprendizagem. Joani Gomes deu aulas para Joselina Francisco Maia, que mais tarde tornou-se professora nativa da comunidade, que também começou a lecionar na sua própria residência.

No primeiro mandato de Felipe Ferreira como prefeito do município (antes de 1992), foi construída a primeira base da Escola Municipal do Engenho II, estruturada com uma pequena sala, um banheiro e uma cantina onde se fazia o lanche. Nessa única sala uma só professora (Milza Francisco Maia) lecionava. A turma era

multisseriada, indo desde o pré-primário até a 4ª série das séries iniciais. Naquela época não havia cadeiras para todos os alunos, era uma disputa para conquistar um assento. Quem chegasse primeiro tinha o seu lugar garantido e os últimos a chegarem sentavam-se em um tronco de madeira que ficava no chão de um lado da sala num pé de parede. Isso motivava todos os alunos a chegarem no horário correto para conquistar o melhor lugar.

Quatro anos depois, aproximadamente na administração do novo prefeito Elias Jorge Cheim, foi construída a segunda sala ao lado da cantina, o que facilitou a contratação de mais uma nova professora (Sr.<sup>a</sup> Dorotéia dos Santos Rosa). Ela, que iniciou trabalhando na nova sala, lecionava do pré-primário à primeira série. Nesta, com mais conforto, os assentos já comportavam todos.

No período de 2001 a 2004, o prefeito Eduardo Coimbra Passos, aliado ao governo estadual e federal, construiu outro prédio com três salas, dois banheiros, uma cantina e uma secretaria. Nesse momento a Escola Joselina Francisco Maia recebe seu nome, tal como mencionado acima. No ano de 2008, o Comitê de Turismo da Chapada dos Veadeiros, na pessoa de Ion David, que trabalha em uma empresa de turismo (Travessia Ecoturismo<sup>22</sup>), vinculado a um projeto patrocinado gentilmente pela CITI (Canterbury Information Technologies Inc.) e HSBC (Hong Kong and Shanghai Banking Corporation), em parceria com funcionários do Banco Itaú e a Fundação Bobby Moore<sup>23</sup>, construíram em mutirão, com a mão de obra dos moradores locais, o terceiro prédio com mais três salas e dois banheiros. Foram nelas que começaram a funcionar o Ensino Médio.

---

22 Operadora de ecoturismo sustentável, que promove a conservação do patrimônio natural e cultural, buscando melhoras no bem-estar das populações envolvidas.

23 Bobby Moore, jogador de futebol da Inglaterra que conquistou o título mundial de 1966, na época conseguiu duas conquistas, título mundial e vencer um câncer, após sua morte em 1993, todos os seus bens financeiros foram revertidos pela sua esposa, para combater câncer e atender na área da Educação.



Em 2020, no Governo de Ronaldo Caiado, foi implantado o novo modelo no Ensino Médio da unidade escolar, o Goiás TEC, a proposta do projeto é aproximar, igualar a aprendizagem dos alunos de zona rural a zona urbana que objetiva atender as unidades escolares com déficit de professores, em específico as escolas mais longínquas e de difícil acesso. Esse modelo surgiu juntamente com a pandemia da Covid-19, o que facilitou muito no processo de como planejar e executar tarefas a distância. Lembrando que, se para os lugares mais desenvolvidos foi difícil, muito mais difícil foi para as comunidades tradicionais ao ver números e mais números crescentes de casos e mortes de vítimas desse vírus. No Goiás TEC, os alunos têm seus professores por disciplina, que gravam suas aulas em estúdio em Goiânia e com um conjunto de profissionais no campo do domínio com tecnologias, editam os vídeos e encaminham via *link* essas aulas aos professores mediadores que atuam na unidade escolar rural. Esses fazem a mediação entre alunos e professores de estúdio. O professor mediador tem um papel muito importante, fazendo suas intervenções durante a execução da videoaula que é projetada na sala da turma. Em caso de dúvidas do aluno referente um determinado conteúdo, ela é encaminhada pelo mediador no grupo de *WhatsApp* de professores que logo faz a devolutiva explicativa ao mediador, que a destina aos alunos.

Hoje todos os alunos e professores mediadores têm o seu Chromebook para estudo em sala e em casa, há uma rede de internet fraquíssima para melhor atendê-los durante as horas das aulas. Ou seja, os estudantes do Ensino Médio do Goiás TEC da Extensão Joselina Francisco Maia estão inseridos em um modelo de ensino em que é cobrado o domínio das novas tecnologias.

Já os estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental permanecem com o ensino regular, dividido por disciplinas, apoiado no Documento Curricular de Goiás – DCGO, trabalham constantemente utilizando livros didáticos, pesquisas em livros, internet e

algumas aulas também já projetadas, uma ruptura fruto da metodologia após a implantação do Goiás TEC e da pandemia causada pela Covid-19. É notável que a escola mudou metodologicamente a forma de planejar e executar as aulas. Se antes usavam um monte de livros para estudar um conteúdo, hoje um único computador com acesso à internet assume essa responsabilidade. Mas quando a energia oscila ou a internet fica muito lenta ou cai, os alunos voltam a cheirar livros como se estivessem com maior saudade.

## **A Pedagogia Libertadora**

A metodologia Freiriana parte do princípio da pedagogia libertadora, ou seja, que cada indivíduo é agente da própria libertação, conforme o sujeito vai adquirindo o conhecimento. O método é voltado para o público de Jovens e adultos, ao qual o educando tem que participar de forma ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Ele está voltado para a conscientização, é uma proposta de educação problematizadora na qual o educando percebe a opressão que está sendo submetido e luta para obter liberdade. Para tal, Freire (2005) propõe que o sujeito deve ler o mundo a partir de sua realidade, suas experiências, de sua história e de sua cultura.

Segundo Freire (2005), os oprimidos têm,

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão. (FREIRE, 2005, p. 46).

Os oprimidos passaram pelo processo da educação bancária e nela o educando não é visto como um ser pensante, crítico. A concepção bancária da alfabetização tem por base a transferência do conhecimento do professor ao aluno, de modo que o aluno é visto

como um objeto vazio o qual o professor é detentor do saber e o aluno é o mero depósito de conteúdo.

Nessa concepção, somente o conhecimento do educador é valorizado, os conhecimentos do educando não são vistos como algo importante e os conteúdos passados pelos educadores não fazem sentido com a realidade do aluno.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou os minimiza estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2005, p. 83).

Na concepção bancária, o que podemos perceber é que, como já falado anteriormente, não são reconhecidos os conhecimentos que os educandos levam, e sim o dos professores. Isso acontece também porque muitos professores que dão aula para o público da EJA não têm formação para essa área específica e não tem consciência da opressão que estão submetidos. Desta forma,

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode

escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2002, p. 27).

Para Freire (2002, p. 28) é “[...] com a indispensável ajuda do educador, superando saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.” Desta forma, o professor tem um papel muito importante nesse processo de ensino-aprendizagem de que, o ensino para esses sujeitos deve ser voltado para a realidade do educando, contextualizando os conteúdos com o cotidiano deles para assim o ensino tornar-se significativo.

Segundo Ira Shor (1986):

Portanto, quando começo um curso não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuo descobrir o perfil da motivação – a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da minha educação. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. Procuo usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão, e mantenho meus planos de curso limitados e frouxos. Faço um vôo sem instrumentos, muitas vezes sem um planejamento completo do curso ou uma lista de leituras que deem a segurança de uma ordem com a qual estou familiarizado. Quero aprender com eles quais seus verdadeiros

níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e o questionamento. Os estudantes se motivam fora do processo de aprendizagem quando o curso existe antecipadamente de maneira completa na cabeça do professor, no programa ou na lista de leituras, ou nas exigências dos órgãos do governo. (SHOR, FREIRE, 1986, p. 17).

É fundamental o educador tomar conhecimento da vida do seu educando, escutá-lo, conhecer o mundo em que ele está inserido para a partir daí iniciar o processo de ensino dos conteúdos, relacionando-os com os conhecimentos prévios dos alunos, dando mais autonomia para eles recriarem as suas realidades.

Uma das propostas trazidas por Freire é a educação como prática da liberdade que contribui para o fim da educação bancária. De acordo com Freire (2002):

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2002, p. 34).

Sendo assim, para ele o papel do professor “[...] não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2002, p. 47). Não apenas ensinar o conteúdo e sim ensinar a pensar e, para ensinar, o professor tem que se atualizar, pesquisar e utilizar as experiências dos próprios alunos para que o ensino tenha sentido para o educando.

Portanto, quando a comunidade escolar tomar consciência do seu papel de conscientizadoras e formar sujeitos críticos que refl-

tam sobre sua realidade, poderemos alcançar a proposta de Freire de uma Educação Problematizadora.

As ideias de Freire nunca se fizeram tão atual e importantes na realidade brasileira. Conforme Reis (2021), ao dialogar com as ideias de Paulo Freire, o educador é dotado de ensinar e aprender e nenhum deles vive em um campo isolado um do outro.

Porém, nem todas as escolas trabalham com essa ideia da educação como emancipatória. Pelo contrário, muitas se apoiam na educação bancária, que segundo Paulo Freire é um processo em que o educador aplica o ensino onde há somente o interlocutor sem de fato um receptor. Dessa forma, o aluno não tem a liberdade de ler debater, discutir um texto, ligar com a sua realidade, ou seja, a educação é baseada na memorização e transmissão de conteúdo, mantendo os aprendizes sempre alienados, acríticos e oprimidos à mercê das exigências do mercado de trabalho (REIS, 2021). Essa educação é desconectada dos seus interesses, de sua realidade e acaba implicando em aulas enfadonhas para os educandos, o que deixa cada vez mais desinteressante tal metodologia.

Dentro dessa concepção de Educação Bancária, iremos discutir os conceitos de “Negação do Corpo” e “Superação da liberação do corpo” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016), sendo “Negação do Corpo” exatamente o que acontece na educação bancária. Assim, na concepção bancária há uma recusa ao diálogo, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Então podemos dizer que, conforme a autora, “Negação do Corpo” é o método de como funciona a educação bancária, nesta por sua vez dificilmente o aluno tem a liberdade de se expressar, somar e debater, estabelecendo uma relação em que o aluno é o oprimido e o professor o opressor. Agora que já desvendamos o primeiro conceito em pauta, vamos esmiuçar em poucas palavras o

segundo termo: “Superação da liberação do corpo” que, segundo o que descreve Brighente e Mesquida (2016):

Freire contribui com reflexões e práticas acerca da libertação dos [corpos] oprimidos, negados e interditados. Por isso, encontramos presente em suas obras a importância do diálogo, da conscientização, do homem-sujeito, e não do homem-objeto, mas do indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo da sua história. Por exemplo, quando o sujeito é corpo consciente, ele pode recusar a negação e a interdição do seu corpo. (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016, p. 164).

Neste segundo momento, é notável que “Superação da liberação do corpo” é o antônimo de “Negação do Corpo”, nos esclarecendo que na primeira, o aluno e o professor aprendem juntos, onde ambos sabem ouvir e serem ouvidos, um método inovador que busca no mais profundo direito à liberdade de expressão direcionada pelo professor regente da sala aula. Assim, podemos imaginar que o conceito corpo na concepção de Paulo Freire não é distante do direito à livre expressão, da exploração legal dos trilhos que leva à educação libertadora, que é totalmente diferente da educação bancária.

Desta forma, Paulo Freire propõe um modelo, caminhos, formas de agir e de pensar para alcançar a educação emancipatória, que não é possível sem explorar a consciência do educando e que, para alcançá-la, o educador deve ser moldado e consciente para colocar a práxis em ação. Mas o que é práxis? Para Brighente e Mesquida (2016 p. 167) a práxis, é “ação e reflexão”. Na mesma linha de entendimento, mas indo um pouco além do conceito práxis, Reis (2021) afirma:

O termo práxis, em Freire, envolve outras categorias, como dialogicidade, autonomia, ação-reflexão. É definido por Ros-

sato (2010, p. 574) como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (REIS, 2021, p. 244).

Fica explícito o conceito de “práxis”, que é ação e reflexão simultânea, nos levando a entender na mais alta profundidade que a práxis se resume da teoria à prática, pensado desde o planejar ao executar, ou seja, a teoria (estudo teórico) deve estar em sintonia com a prática (ação), explorando os dois lados, assim sendo moldado.

Paulo Freire (2005) pensou um novo modelo de ensino em consequência dos moldes do poder contra hegemônico implantado sobre a educação, surge a revolucionária educação libertadora. Um modelo diferente entre o ensino em escolas públicas e escolas privadas, em que eram trabalhadas metodologias extremamente diferentes e que foram bastante criticadas por conservacionistas conforme diz Reis (2021):

Nos últimos anos, movimentos antidemocráticos pregaram perseguição a professores e professoras que propõem a seus alunos e alunas uma educação libertadora. Escolas privadas de elite foram acusadas de comunistas por promover ensino reflexivo, distante da educação bancária. Sistemas públicos foram atacados; e, desde o último ciclo eleitoral, as escolas militares e o ensino confessional passaram a ter apoio oficial, em detrimento de uma ideia mais avançada e republicana de ensino laico. (REIS, 2021, p. 243 - 244).

Isso mostra de forma bem clara que a luta por uma educação emancipatória vem de longas datas, e que nem sempre era bem vista por pessoas políticas e ou de classe alta, ainda de acordo com Reis (2021, p. 244) Paulo Freire em seu legado deixa claro que sua



luta sempre foi marcada pelos oprimidos e esfarrapados do mundo. Com aproximadamente 100 anos de lutas por uma educação de qualidade e de leitores com ampla visão de mundo, ainda há classes sociais que menosprezam as ilustres ideias de Paulo Freire.

Segundo Freire (2005) há três momentos cruciais para que aconteça a aprendizagem. O primeiro passo é a **investigação temática**: aquela que pode ser resumida como pesquisa-ação em que é pesquisada a realidade do aluno. Em segundo a **tematização**, seleção dos temas e palavras geradores, em que o sujeito pesquisador é o próprio estudante. E por último em terceiro: a **problematização**, em que se busca a superação, fazendo com que o sujeito saia do mundo ingênuo dele e explore a visão crítica, a ponto de poder mudar a realidade. E deixa bem claro que somente por meio dessas três ferramentas é que o aluno se transporta da educação bancária para a educação libertadora, sendo que esta deixa com visão crítica e com grande potencial para a participação política.

Semelhante ao que já citamos acima referente às críticas e oposições contra a educação libertadora, a pedagogia de Paulo Freire vem sofrendo inúmeros ataques recentemente, inclusive pelo governo bolsonarista e por seus seguidores. Conforme Reis (2021)

Citamos a intenção de expurgar da educação brasileira a memória, as ideias de Paulo Freire e a tentativa de retirar o nome de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, entre outras ameaças, já estavam anunciadas na proposta de governo de Bolsonaro (2018). Então, no centenário de Paulo Freire, perguntamos a vocês: o que desencadeia esses ataques a um educador tão importante e com um pensamento tão potente que ultrapassa nossas fronteiras, traduzido, há vários anos, para 57 idiomas? (REIS, 2021, p. 242).

É notável que mesmo vindo que inúmeros países traduziram Paulo Freire, tendo em vista sua educação como modelo revolu-

cionária, muitos não deixam de criticá-lo, menosprezá-lo, E assim, sujeitos agentes no seu direito de livre expressão vão a cada dia fomentando críticas enfadonhas, o que pode implicar em um supremo desfalque na educação libertadora.

## **Práticas Pedagógicas na Escola Joselina Francisco Maia**

Conforme o próprio PPP da escola Joselina Francisco Maia, o mesmo é formado por professores, diretores, secretários e coordenadores. Com uma metodologia bem distanciada da que é trabalhada hoje na escola, todos nós somos sabedores que o Projeto Político Pedagógico - PPP deve ser dinâmico, ser escrito de forma coletiva, bem como pensado na melhor forma de atender o seu público-alvo, os alunos. Assim o PPP

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dá a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p. 110)

A valorização da cultura local, da linguística, sotaques, alimentação são elementos que constroem a identidade do sujeito e, no PPP, esses valores têm que ser respeitados com profunda consideração.

Como já citado no início desse artigo, a escola na nossa comunidade surgiu a partir de duas professoras (Joani Gomes e logo a professora Joselina Francisco Maia) que começaram a lecionar em

suas próprias casas, o que nos leva a crer que não tinha um projeto metodológico a ser seguido, isso nos leva a presumir que os moldes da educação naquela época se baseavam na educação bancária. Porém, no que se refere à comodidade, se na educação bancária os alunos só têm o direito de ouvir e não serem ouvidos, de se sentar em cadeiras enfileiradas frente ao professor, aqui naquela época sentavam-se em bancos de madeira com pouquíssimos materiais didáticos. No momento da leitura era tomada a lição, ou seja, seguiam os textos por capítulo de forma sequencial em uma cartilha.

Minha mãe, Leutéria Santos Rosa, que estudou não mais na residência da professora, mas na escola em um outro prédio, que não existe hoje em dia, conta que fez a 2ª série estudando lições do livro *Infância Brasileira*, escrito em 1960 por Ariosto Espinheira. Segundo ela, qualquer desfalque na atenção tinha que ficar de castigo, com punições como palmatórias na palma da mão, ficar ajoelhado e de braço aberto na porta ou apoiado de cara com a parede pelo tempo que a professora determinasse.

Não podemos pensar no modo de descrever a forma de como era ministrada as aulas naquele tempo, até porque muitas das vezes ensinamos o que aprendemos, tendo sempre em foco o que nos é repassado, a forma de comportar naquela época, e acreditamos que assim foi lapidada a primeira professora da nossa comunidade. Esse modelo semelhante ou sinônimo da escola tradicional perdeu por muito tempo nas séries iniciais desta unidade escolar, um local em que o aluno tinha o direito apenas de ouvir e ficar em silêncio, como se fosse um recipiente vazio para depósitos a partir da oralidade somente do professor.

Nessa pequena linha do tempo dos anos 1970 até o ano de 2010 aproximadamente, conforme conversa com Seu Sirilo dos Santos Rosa e algumas lideranças que também foram alunos naquele tempo, os professores locais da rede estadual não tinham nenhum conhecimento referente ao Projeto Político Pedagógico da es-

cola, então nas aulas eram usados: livros, cadernos, lápis, borracha e caneta. Assim, o professor iniciava a sua primeira aula no primeiro capítulo (onde tomava a leitura do aluno para ver se passava daquela lição) e sequencialmente continuava até o último capítulo do livro no decorrer daquele ano letivo. Não tinham aulas planejadas, muito menos uma matriz pedagógica a ser seguida.

Com a implantação do Ensino Médio, a escola passou por inúmeras mudanças, tanto no fornecimento de materiais didáticos, lanche e quadro de funcionários.

Conforme o PPP do Colégio Estadual Calunga I – Extensão Joselina Francisco Maia, “o trabalho pedagógico é organizado e desenvolvido com a participação da gestão democrática, pais, professores, alunos e comunidade em geral participam das tomadas das decisões”. Mostrando aqui uma certa preocupação com a ligação, a realidade do aluno, uma das mais marcantes preocupações foi a criação de um calendário escolar flexível e consciente, composto por mais de duzentos dias letivos.

O respeito aos estudantes, bem como aos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e indenitários, é o que orienta a ação educativa em toda Educação Básica e ensino médio na Escola Estadual Calunga I, visando possibilitar a esses estudantes uma formação que corresponda às expectativas de cada percurso, de modo que faça sentido. (COLÉGIO ESTADUAL CALUNGA I, 2022; p. 21).

Dessa forma, percebemos que a nossa metodologia está a par com a metodologia de Paulo Freire, conceituada como educação libertadora. Ainda na construção do PPP, é notável que o conselho escolar é realizado com a participação de alunos representantes de turma, professores e pais. Muitos dos projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo levam em consideração as tradições de forma a fortalecer o elo com a cultura local.

## Considerações finais

É notável a necessidade de um bom estudo do passado para melhor compreender o presente. Para levantar a memória de como era trabalhada a metodologia de uma escola, uma das ferramentas necessárias é a oralidade, o estudo de documentos e sem dúvida a fundamentação teórica. Metodologia esta aprofundada, analisada e é o que veremos a partir de agora nas considerações finais desse artigo.

Assim sendo, podemos ver, a partir do objetivo norteador citado na introdução desse texto, que é um estudo referente em que se baseava a educação escolar, se era bancária ou libertadora, conceitos estes criados por Paulo Freire, e conforme deixa claro, a nossa escola no passado tinha na prática a educação bancária, modelo que foi ministrado por alguns anos. Também podemos imaginar que tal modelo não vinha de um interesse da educadora, mas que provavelmente do modelo do sistema daquele tempo. Ou por não ter ainda uma explanação das ideias escritas por Freire, em consequência da nossa comunidade ser isolada do restante da sociedade devido à dificuldade de acessibilidade e ainda por ser denominada terra de Kalungueiros, o que causava um certo preconceito no que se refere à etnia do povo local.

O mais importante é que com o avanço da tecnologia e as lutas por políticas públicas impactou num modelo de educação onde os sujeitos se tornam a cada dia mais críticos, independente de cor, raça, etnia, condição financeira, religião etc. Avanço esse que talvez nunca seria alcançado se não pela expansão das ideias de Paulo Freire que é traduzida em mais de 29 idiomas. Um pedagogo brasileiro que tem contribuído muito na mudança das práticas educativas antes acrítica, opressora. As propostas desse educador gotejadas em nossa comunidade se enquadram no contexto da unidade escolar Joselina Francisco Maia que hoje tem como modelo princi-

pal a educação libertadora conforme já citamos acima nas Práticas Pedagógicas da nossa escola.

## Referências

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições** [online]. 2016, v. 27, n. 1, pp. 155-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>>. Acesso em: 5 nov. 2022. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>.

COLÉGIO ESTADUAL CALUNGA I. **Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Calunga I**. Campos Belos - GO, 2022.

FLORENTINO, M.; AMANTINO, M. Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p. 259-297.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

REIS, S. M. A. de O. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 238-258, 2021. DOI: 10.22481/praxis-edu.v17i47.9443. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SHOR, Ira Shor; FREIRE, P. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 2001.

## VIVER A ESCOLA: É UM DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Welson Barbosa Santos<sup>24</sup>

Geovana Ferreira Araújo<sup>2</sup>

Milton Antônio Auth<sup>3</sup>

Paulo Vitor Teodoro<sup>4</sup>

### **Introdução**

No presente trabalho buscamos colocar em evidência ações sistemáticas e interdisciplinares realizadas no âmbito de três cursos de Licenciatura, de uma Universidade Pública da região do Triângulo Mineiro, e de uma Escola Pública Estadual da mesma região. À medida em que ações didáticas fomentassem as interações entre professores e licenciandos dos Cursos de Biologia, Física e Química, as possibilidades de intervenção na escola também passaram a ser vistas sob uma ótica mais plausível e com maior amplitude.

---

<sup>24</sup> <sup>2, 3, 4</sup> Instituto de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal.

Nesse sentido, é preciso destacar que a participação nas aulas de uma das professoras da Escola favoreceu, substancialmente, as interlocuções entre a universidade-escola. Inclusive, a razão pela escolha da escola para ação dos estudantes das três licenciaturas, bem como dos pesquisadores envolvidos, se deu pela subjetividade dessa instituição e de sua comunidade. Com efeito, aproximadamente 80% dos estudantes matriculados na escola são de zona rural. Nela, não contamos o Laboratório de Ciências, mas, por outro lado, contamos com aquilo que é essencial em toda e qualquer instituição de ensino: acolhimento e disposição para pensarmos, dialogarmos e materializarmos ações que perpassam o espaço formativo de futuros professores, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da escola. Afinal, uma escola só existe pela presença de nossos estudantes. Ademais, uma escola se torna mais potente, quando abre espaços para interação com a comunidade e permite que novas aprendizagens (e, certamente, ensinamentos) sejam compartilhados.

Embora a instituição de ensino em que realizamos, não apresente laboratórios, ela conta com microscópio ótico, áreas verdes, com diversas plantas que podem ser utilizadas em aulas de botânica para contextualização de conceitos, vivenciados na prática. Atualmente, a escola atende um número total de 110 estudantes. Durante as nossas atividades na escola, foi possível envolver todo o grupo de estudantes (que estavam presentes nos dias em que estivemos na escola), os professores que lá atuam, a coordenação e, também, a direção. Outro importante acolhimento da escola: nos forneceu condições para trabalhos constantes de retornos semestrais, com ampliações e reconfigurações de cada ação.

Com isso, a escola e a Universidade estabeleceram, desde então, uma via de mão dupla: de ida a escola, pelos pesquisadores da universidade, com os graduandos; e a vinda da escola com seus professores e estudantes, à universidade. A cada visita, os/as estu-



dantes da escola, professores e graduandos, tecem escritas com formato de memórias, descrevendo suas experiências e a validade delas. Um dos exemplos, é obra ‘Projetos Interdisciplinares: construções coletivas na formação inicial de professores’, com previsão de lançamento, no primeiro semestre de 2024.

Os resultados do projeto vêm sendo analisados a partir da coleta de desses dados, visando-se perceber a importância do movimento de aulas práticas, no ensino de ciências, de identificar possíveis limitações para essa execução, e, ainda, quais os caminhos que Universidade pode adentrar na contribuição de uma escola referenciada na qualidade, no acolhimento, no respeito, no cuidado e, ainda, na formação plena de nossos estudantes da educação básica.

### **Corpo teórico deste estudo: uma breve revisão**

O envolvimento sistemático de licenciandos/as e pesquisadoras/as da universidade, envolvendo formações diversificadas, como dos estudantes da educação básica, a formação inicial e continuada de professores contempla um conjunto de ações que vem sendo valorizado, com destaque, na literatura Nacional e Internacional, a exemplo de publicações de trabalhos e artigos científicos, seja em Anais de Eventos ou em Revistas. São vários os trabalhos publicados a respeito de ações sistemáticas realizadas em cursos de Licenciatura e interfaces com a escola, a exemplo de: *Currículo por área de conhecimento no ensino médio: possibilidades criadas com Situações de Estudo nas ciências da natureza* (AUTH *et al*, 2009); A busca de um projeto interdisciplinar com foco na educação ambiental (TEODORO; SILVEIRA; LONGHINI, 2015); A educação ambiental nas aulas de química do Ensino Superior: resultados de uma investigação realizada em uma universidade pública brasileira (TEODORO *et al*, 2017); *A Situação de Estudo “Televisão”: as relações interdisciplinares no currículo da Educação Básica* (VASCONCELOS; RITTER, 2021). Segundo Auth *et al* (2009, p.1), além

das aulas acontecerem de forma interativa, envolvendo um tema relevante, também foi “dada ênfase a produções de estudantes apresentadas num momento de sistematização coletiva, através de seminário, envolvendo os três componentes curriculares da área das Ciências da Natureza.” .

Além dos trabalhos e artigos científicos, outras produções vêm contribuindo nessa perspectiva de formação de professores e da prática pedagógica da Educação Básica, a exemplo dos livros: Metodologia do Ensino de Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1992); Ensino de ciências: fundamentos e métodos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2003), que abordam tanto estratégias que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo dos Três Momentos Pedagógicos, como também expõe exemplares organizados de forma interdisciplinar e contextualizada, a partir de determinados temas, que podem auxiliar professores na sua prática pedagógica.

Como vemos, não são tão recentes as publicações acerca da realização de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, tanto na formação de professores quanto em escolas de educação básica. Mesmo assim, continua o desafio de ampliar tanto a compreensão quanto o leque de abrangências deste tipo de formação e prática.

Na literatura internacional, também temos importantes dados que fortalecem um caminho promissor da articulação universidade-escola. Por exemplo, Riccardi *et al.* (2022), em uma pesquisa realizada na Universidade de Calábria, na Itália, mostra que a integração Universidade-Escola é obrigatória, em algumas situações e currículo. Os autores destacam as atividades experimentais e práticas, no ensino de Ciências, como um mecanismo viabilizador de construção de saberes, mas também, importantes para outras dimensões da educação, como meio de promover a socialização e interação dos envolvidos.

Guzzardo *et al.* (2021) analisaram dados qualitativos de um estudo, no contexto da Califórnia, com o objetivo de aprimorar práticas para apoiar (promover) estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ao total, 53 estudantes participaram das atividades e, segundo Guzzardo *et al.* (2021), foi identificado quatro temas, dentre outras possibilidades, que valorizam as práticas docentes, como: a criação de um Espaço Pedagógico intencionalizados, na Universidade, que promova as atividades práticas em integração com a escola; um olhar mais humano e inclusivo por parte do professorado; a proposição e construção de atividades, para além do ‘ensinar’ (no sentido, de exposição de informações). Com base nas perspectivas dos envolvidos na pesquisa, Guzzardo *et al.* (2021) mostram que essas práticas levam a resultados que viabilizam a aprendizagem dos estudantes, por meio da construção coletiva com a comunidade, dentro e fora da Universidade.

No que tange à importância das atividades em grupo, inclusive envolvendo estudantes de formações distintas, como de Biologia, de Física e de Química, bem como as interações entre estudantes e professores, com formações e experiências diversificadas, encontramos respaldo na abordagem histórico-cultural, em especial em autores como Vigostki (2001); Baktin (2002). De acordo com Vigotski (2001, p. 105), nós nos constituímos nas interações com os outros, sejam estas de forma assistemática, na vivência cotidiana, ou de forma intencional, na escola, na universidade, ou em outros espaços organizados. A comunicação deliberada de novos conceitos, dissociada daquilo que o estudante já conhece ou é capaz de compreender é “tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.” Bakthin (2002, p.123), se refere à importância do diálogo no intercâmbio entre pessoas, o qual constitui “uma das formas da interação verbal”. Na prática pedagógica o diálogo favorece a abertura ao que o outro afirma, de modo que sejam valorizadas as opiniões dos interlocutores quanto

e sejam exploradas sistematicamente as palavras adequadas, para que sejam significadas, e a linguagem científica possa ser apreendida.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (Bakhtin, 2002, p. 123).

## **Metodologia**

Quando pensamos em metodologias de pesquisa, nós pesquisadores em educação, temos sido chamados ao lugar necessário de se sentir surpreendidos por relatos ou escritas que produzam nos leitores, a empatia, a afinidade, a identidade e vibração, somada a uma boa inquietação. Isso porque são raras as escritas de pesquisa, no nosso tempo, que tem se desafiado a mostrar com vitalidade e sentimentos, assim como desnudar os espinhos do processo do educar. Logo, formar para a educação e tornar isso uma ferramenta poderosa para a formação de novos professores é um desafio diário da tríade Ensino, Pesquisa e extensão. Fischer 2021 é quem tem nos inspirados nesse caminho, nesse novo pensar pesquisa em educação.

O desafio está, como orienta a pesquisadora, no criar espaços, no adentrar e sentir a riqueza dos processos criativos desde a seu cerne até a vivência prática, à medida [em] que o estudante vai se construindo pesquisador e, ao mesmo tempo, educador. Há um desafio aí do se sentir vivo em cada um desses processos. Para a autora a riqueza desses processos criativos, nas suas diversas configurações, deviam ser trazidos para o interior das pesquisas, acompanhando e acompanhado de escritas de vida, de memoriais susten-

tados em vivências. Para Fischer (2021) devemos sempre considerar as mínimas nuances para estarmos atentos, no ver surgir novos objetos de estudo, possíveis novos sentidos de pesquisa que não se mostram com facilidade, se não pela vivência com o sentido que a prática docente nos permite vivenciar. Para a autora,

Há que movimentarmos o pensamento, diante de uma série de problemas como estes: os impasses e limitações da operação de escrita do texto científico, quase sempre divorciado de vitalidade e beleza estética; a frequente oposição entre arte e pensamento, nos relatórios de pesquisa; a falta de clareza quanto às possibilidades de fazer do próprio relato um texto autoral e genuíno; a hierarquização rígida de dados, no sentido da eliminação ou do próprio esquecimento no que tange às ocorrências mínimas da pesquisa, seus desvios inesperados e, aparentemente, menos dignos de consideração; o abandono ou a negação dos fragmentos cotidianos do estudo, bem como das oscilações e novas configurações do próprio objeto e da ação do pesquisador, ao longo da viagem investigativa. (FISCHER, 2021, p. 5)

Precisamos trazer para o campo das ciências humanas o compromisso de um olhar sensível que contemple a vida de qualquer indivíduo como uma obra de arte (FOUCAULT, 2014). Nesse caminho de entendimento, para Fischer (2021, p. 9) poucos pesquisadores conseguem ser coerentes consigo mesmos, no sentido de enlaçar teoria e prática, vida e pensamento, trabalho em movimento, aquele instante em que não se sabe mas não se deixa de indagar. Para a pesquisadora, devemos buscar os argumentos e dados e, ao mesmo tempo, desenhar rabiscos de possibilidades.

Outro exemplo deste caminho para se fazer pesquisa acadêmica dado por Fischer (2021) é o que a autora chama de a inspiração maior. Fischer sintetiza tudo isso nos chamando a observar o belo

como objeto da experiência, as coisas insuficientes como dignas de chamarem de acontecimentos. A autora propõe que a pesquisa acadêmica em educação nas universidades e na escola, coloquem o *método* de investigação e escrita em ação/operação, na escuta e leitura sensível, para melhor se aprender os modos de criação. Para a autora,

Tal método operaria por fragmentos e intensidades, sem abandonar o horizonte de algo mais amplo – o que significaria construir provisórias totalidades, marcadas às vezes por mínimos acontecimentos, nem sempre claramente visíveis. Um método ao qual interessam bem mais os acontecimentos excepcionais, raros, desviantes, e não os grandes fatos que, a rigor, se mostram visivelmente assemelhados a tantos outros. (FISCHER, 2021, p. 11)

Nessa esteira de todo esse despertar para um perceber as narrativas com sensibilidade, a proposta aqui é realizar uma Análise do Discurso em uma perspectiva foucaultiana, a fim de explicitar aspectos importantes a formação de professores de ciências, a partir de suas vivências e experiências na escola, nos caminhos que tem sido traçado, desde a entrada desses na universidade. A exemplo de Fischer (2021), fazer uma aproximação ética e estética dessas narrativas, pois o aproximar do ser humano colocando-o em primeiro plano para acompanhar e compreender as motivações é algo singular para a educação, que busca um caminho mais humanizado e menos tecnicista, marca da formação acadêmica das ciências nas universidades de nosso tempo.

Portanto, foram ajustadas as demandas dos LEEN's – Laboratórios de Ensino das três áreas envolvidas, Química, Física e Biologia, de uma Universidade Pública Federal do triângulo mineiro, que a proposta de práticas interdisciplinares para a escola tomou forma e envolveu três licenciaturas simultaneamente, de Química, de Física e de Biologia. A instituição escolar também envolvida, é

de rede pública e está localizada no município de Gurinhatã, distrito Flor de Minas, na região do mesmo Estado de Minas Gerais. Ela está localizada a 40 quilômetros da universidade e tem, aproximadamente, 500 habitantes.

Os professores escolares têm registrado suas opiniões por meio dos relatos. Todos os alunos da escola, a cada visita são chamados a avaliar os encontros que ocorrem uma vez por semestre. Durante todo um dia, em uma escola de período integral, os alunos são chamados a experimentações e aulas com perspectivas práticas nas três áreas envolvidas.

Os estudantes, na Universidade, desenvolvem aulas em grupo, durante as disciplinas de PROINTER nelas se preparam para a ida a escola no fim de cada semestre. Os professores das disciplinas, na universidade, trabalham os três eixos citados na produção e debate dos trabalhos que vão a escola serem apresentados. A cada visita, os resultados têm sido avaliados e analisados no decorrer final da disciplina. As Práticas das disciplinas e idas à escola ao fim de cada semestre, foram iniciadas em 2022 e estamos nos organizando para a terceira ida ainda nesse segundo semestre. Foram utilizados o transporte cedido pela universidade.

Na escola foram apresentadas as aulas, previamente desenvolvida e contando com material lúdico produzido pelos licenciandos. Ao mesmo tempo, os professores pesquisadores trouxeram aos professores da escola uma formação continuada. Utilizando-se de metodologia prática para exemplificar o conhecimento transmitido, o corpo docente tem recebido informações, inclusive, sobre programas de mestrado oferecido na Universidade e destinado a eles, professores da escola básica.

## **Discussão**

*Estando no meio de ambas as práticas, tanto como docente na escola que recebeu a visita quanto discente da turma de*

*graduação em ciências biológicas, na disciplina de PROINTER, compreendi que trabalhar em grupo é imprescindível para uma melhor educação, que, sem sombra de dúvidas, ensinar utilizando métodos diversificados é mais eficiente que o ensino tradicional. Ademais, o projeto deixa claro que a interação entre escola e universidade é possível e extremamente necessária para que os profissionais em formação entrem em contato com seu futuro ambiente de trabalho e também para influenciar os estudantes da educação básica a continuarem na busca de conhecimento seguindo na direção do ensino superior.*

Ao iniciar esse texto a partir do depoimento de uma graduanda que nos serve também como epígrafe, o fazemos considerando o desafio que temos enfrentado, na compreensão do papel que a universidade tem para com a formação de professores para a escola básica de nosso tempo. Outro elemento importante que trazemos aqui refere-se ao desafio e a responsabilidade que a vivência prática de futuros docentes pode ter na escola durante sua formação inicial. Nosso entendimento nessa discussão está centrado no quanto é preciso caminhar nesse sentido, no fortalecer dessas ações, ampliá-las e dar significado a elas. Isso é algo que a muito desperta interesse de reflexão entre pensadores da educação, nos processos de formação em que estão inseridos. O fragmento de fala *“tanto como docente na escola que recebeu a visita quanto discente da turma de graduação em ciências biológicas, na disciplina de PROINTER, compreendi que trabalhar em grupo é imprescindível para uma melhor educação”* nos chama a essa reflexão e desafio, ao mesmo tempo em que nos reforça a sua validade.

Portanto, dentre outros, há aí um desafio estrutural no desenho dessa formação, no entender e agir melhor em relação ao que envolve a relação teoria e prática, diante do empreito educacional, no desafio de se otimizar a ida e inserção do graduando no espaço



escolar durante sua formação. O fragmento de fala “*o projeto deixa claro que a interação entre escola e universidade é possível e extremamente necessária para que os profissionais em formação entrem em contato com seu futuro ambiente de trabalho e também para influenciar os estudantes da educação básica a continuarem na busca de conhecimento*” Nos chama a refletir sobre o papel de contribuir para construção sólida de agentes transformadores de realidade, na possibilidade de vermos uma geração capaz de viver a cidadania e lutar por ela, de sujeitos ativos em seus papéis sociais. O recorte nos desperta no perceber e valorizar o desafio cabível ao processo de formação inicial do professor que estamos formando, assim como do aluno que está na escola básica num sistema consideravelmente cheio de vícios.

Diante de tal proposta, o empreito é de perceber as inúmeras maneiras que o docente possui no seu labor como Tardif; Lessard (2005) permitem considerar. Nesse mesmo entendimento, Nóvoa (1992) a quase três décadas já nos chamava a atenção para esse formar para a cidadania. No caso aqui, nas Ciências química física e biológica, que se desenham diferente de outras áreas, devido seu perfil prático e experimental e, ao mesmo tempo, tendo papel fundamental na formação de valores de uma sociedade cada vez mais cientificista. Quando Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2003) adentra nesse tema, não deixam dúvida da complexidade e tamanho do desafio de ciências sim, teóricas sim, mas fundamentalmente práticas e ajustadas a demandas de quem aprende. Quando consideramos que lidamos com um conjunto de alunos que residem no campo, alguns saberes que parece-nos corriqueiros, tomam sentido considerado a grupos que estão expostos e ausentes de políticas públicas que os contemplem em quesitos como saneamento básico e saúde básica. No recorte de fala a seguir essa questão nos salta os olhos.

*A Universidade veio a Escola de novo, dessa vez com informações sobre o saneamento básico tratamento da água, cigarro, queimadas e fizeram alguns ensinamentos como os malefícios do cigarro, as doenças que ele causa no nosso corpo como câncer e em diferentes partes do corpo como os pulmões e nossos dentes. Sobre o tratamento de água e saneamento básico parecia comum, mas foi legal demais.*

Ao ter as considerações de Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2003), podemos avaliar que o estar na escola com graduandos, ver nesse espaço a capacidade de contribuir efetivamente na formação de futuros professores, nas diferentes formas que se fazem necessárias, é um desafio a ser constantemente redesenhado e repensando. O recorte de fala “*A Universidade veio a Escola de novo, dessa vez com informações sobre o saneamento básico tratamento da água, cigarro, queimadas*”, antes de qualquer coisa, pode e deve ser entendido como algo essencial na formação desses licenciandos porque a escola transpira no seu cotidiano, as urgências e necessidades dessa formação que são facilmente percebidas quando se está na escola em contato com esse aluno. O aluno com suas subjetividades é agregador e nos viabilizam a todo tempo repensar nosso agir nos processos de formação inicial.

Falar em tal articulação é importante porque quando bem pensada, permitem experiências determinantes, dá maior sentido a realidade da maioria das escolas públicas no país e seus dilemas como evasão, analfabetismo científico, ou até mesmo o analfabetismo funcional. Nesse empreito a universidade pode assumir duplo papel: contribuir para uma formação de novas gerações de educadores mais ajustados a essas demandas da escola de nosso tempo, mais conscientes de seus desafios enquanto profissionais, mas também, propiciar experiências inovadoras aos alunos que estão na escola e aos professores que lá já atuam e lutam com seus alunos diante de tantos desafios. O recorte a seguir nos traz a percepção

de um desses professores, ao lidar com uma ação de acadêmicos em formação na escola.

*Fiquei realmente impressionado com a visita que tivemos na escola de estudantes da universidade, com uma apresentação que foi bem planejada, informativa e divertida, com conceitos de forma fácil e prático. Obrigado aos alunos da universidade pelo interesse em explicar e pela contribuição dada. pela oportunidade de aprender com vocês e pela participação ativa. Reconheço a importância da faculdade em promover o conhecimento com as novas oportunidades que ela traz. Gostaríamos de receber outra visita novamente.*

O fragmento “*Fiquei realmente impressionado com a visita que tivemos na escola de estudantes da universidade, com uma apresentação que foi bem planejada, informativa e divertida, com conceitos de forma fácil e prático*” é o conceito dado por um professor da escola básica que acompanha com seus alunos um dia de ação acadêmica na escola. Sua descrição, como educador nos é referência com conceitos como “bem planejada”, “informativa e divertida”, “conceitos de forma fácil e prático”. Eis aí o desenho que temos levado, a fórmula que temos usado para fortalecer uma ação de extensão da universidade na escola. Daí nos perguntamos: mas porque a escola e seus professores também não o fazem? O que os impossibilita?

A partir do recorte de fala, ao considerar as limitações do ensino público na escola de nosso tempo, não nos propomos aqui a adentrar em fatores complexos, principalmente pela importância que tem e exigir-nos um foco central na valorização do tema. Nos referimos aos salários, assim como as condições de trabalho e seus efeitos na docência. E reforçamos, está aí o maior entrave educacional de nosso país: o descrédito do labor docente e das condições de trabalho, e não há dúvidas quanto a isso. A partir das considerações

de Foerste (2005), sermos cientes desses outros fatores limitantes de uma educação de qualidade é algo importante. Diante de tamanho processo vulnerabilizador na educação, o recorte de fala do estudante nos desloca para ir além. Ele descreve dizendo que,

*Chegaram com inovação de jogos como cruzadinha e um jogo de perguntas e respostas que foi muito interessante e uma forma de descontrair os alunos, fazendo com que ficassem focados nas explicações de cada grupo. trouxeram algumas premiações e isso fez com que todos os alunos ficassem entretido. Eu admito, eu mesmo fui um dos alunos que mais gostei das apresentações da turma, principalmente do tabagismo e sobre o tratamento da água. E admito, na minha opinião o tabagismo foi o melhor grupo de apresentação e pelo que todos falaram. Pena que não conseguí assistir todos. Ficou faltando um grupo que falava sobre radiação. Quero na próxima vinda da universidade na escola, se eu estiver lá, espero poder ver todos os grupos e todas as informações que eles trouxeram, que são bastante importantes para obter novos aprendizado para conjunto de grande opinião e oportunidades.*

Para além do descrito no recorte, reforçamos que nos referimos nessa escrita, a carência de atividades que possam contribuir para o sentido que o saber precisa ter, na vida de quem aprende, dando melhor sentido a quem ensina e o que se ensina, validando assim, o trabalho e investimento que um profissional de educação faz. No recorte *“jogos como cruzadinha e um jogo de perguntas e respostas que foi muito interessante e uma forma de descontrair os alunos, fazendo com que ficassem focados nas explicações de cada grupo”* isso fica evidente. Galiazzi et al (2001) confirmam dizendo que são muitos os desafios nesse campo e o professor é o maior articulador e quem pode superar algumas limitações existentes. No fragmento *“Admito, eu mesmo fui um dos alunos que mais gostei*

*das apresentações da turma, principalmente do tabagismo e sobre o tratamento da água*”, fica evidente ao acadêmico em formação que ele conhecer as necessidades e realidade de seus alunos, turmas e escola, público que a escola atende é algo agregador ao seu labor efetivo.

Portanto, não sendo diferente de outras áreas, para Delizoi-cov; Angotti; Pernambuco (2003), no ensino das ciências química, física e biológica, a associação de aulas teóricas com as práticas é fato indispensável e, quando bem ajustada a demanda de quem aprende, torna o processo mais efetivo, significativo, prazeroso. Para os autores, a questão é que o conhecimento científico quando ensinado para formar cidadãos, assume o compromisso de dar sentido a aprendizagem, escapa da memorização de teorias, busca o aplicar para a vida, atende demandas do dia a dia, da vida de quem aprende. É dessa forma que ela pode cumprir seu papel que, segundo Pozo; Gómez Crespo (2009), passa a não ter um fim em si. Isso porque é capaz de instigar, envolver possibilidades de amplitude e contribuir para a cidadania. Mas como preparar uma geração de novos professores com essas habilidades? Seria levando-os ao convívio e dinâmicas cotidianas da escola? O fragmento de fala a seguir vem nos sinalizar a validade dessas ações.

*Analizando o olhar interessado, rostos sorridentes e animação de alunos que até então eram apáticos diante do ensino tradicional, a interação que ocorreu em dois anos consecutivos entre universidade e escola mostra a necessidade da aplicação de práticas educacionais voltadas ao aluno como protagonista no aprendizado. Isso porque, o estudante só aprende de verdade quando vive o que é ensinado, como foi realizado com os licenciandos de Ciências Naturais e com os estudantes da educação básica. Foi percebido uma mudança no olhar do aluno quanto a forma de ensino que lhe é apresentada após o projeto. Por vezes citam como “os alunos da universi-*

*dade explicaram bem”, ou que “seria legal que viessem mais vezes” ou mesmo perguntam “que dia iremos visitar a universidade?”. Muitas vezes, os alunos utilizam o senso crítico para lembrar sobre a maneira que os graduandos que visitaram a escola explicaram o conteúdo, apontando pontos positivos sobre como aquilo pode ser vivido ou os malefícios expostos em outros temas e como determinadas atitudes podem afetar o funcionamento do corpo e da natureza.*

Retomamos aqui uma definição dada por Fischer (2021). O desafio de desenvolvermos um olhar sensível para com nossas atividades na educação. Perceber que é na observação desse olhar que podemos nos inspirar a novos desenhos, novas práticas, outras possibilidades, o recorte a seguir reforça tal questão ao trazer o *“o olhar interessado, rostos sorridentes e animação de alunos que até então eram apáticos diante do ensino tradicional”*. Pelo descrito, percebemos que a ação planejada tem um efeito multifacetado. alcança o graduando em formação, ao professor que está em cotidiano escolar, o aluno da escola básica e direciona o olhar dos professores formadores na universidade, fortalece suas ações de extensão. O recorte *“a interação que ocorreu em dois anos consecutivos entre universidade e escola mostra a necessidade da aplicação de práticas educacionais voltadas ao aluno como protagonista no aprendizado”*, descreve por si só a importância dessa articulação universidade escola na formação de professores

Estar na escola pode nos levar a percepções válidas. Ao observar a realidade do Brasil seja perceptível que os laboratórios das escolas não estejam bem equipados e por vezes, inexistentes, o curioso e que nos chama a atenção é que essa realidade não é geral. É comum chegarmos em uma escola pública e esses espaços existirem e, já teve um período ativo e, em número considerados das escolas, o que ocorre e serem subutilizados ou terem função desativada. Mas o que falta então? Faltam condições logística, ma-

teriais para tornar esses espaços úteis no que se destinam, mão de obra que esteja ajustada a essa demanda. Só assim ressignificamos a razão de porque existem e terem sido criados. Há caminhos e o recorte a seguir nos sinaliza tal possibilidade.

*Ao observar também os professores do ensino básico interagindo de forma curiosa com o projeto, é perceptível que sua formação não instigou tais práticas docentes. O ensino de qualquer disciplina requer exemplos e nada melhor do que aplicar o conhecimento em situações do dia a dia de forma mesmo que lúdica, incitando a prática na sociedade.*

Em um caso ou outro, seja a falta de um local apropriado ou de quem o use cotidianamente, isso não impossibilita a realização de grande parte de experimentos simples que agregam imensamente no aprendizado. Quando lemos no fragmento “*O ensino de qualquer disciplina requer exemplos e nada melhor do que aplicar o conhecimento em situações do dia a dia de forma mesmo que lúdica, incitando a prática na sociedade*”, sendo fala de um professor de escola básica, percebemos que esse pode ser o primeiro movimento na formação inicial para com o graduando que vai à escola logo que adentra na universidade. Daí perguntamos, que podemos fazer com nossos graduandos em idas na escola básica?

De antemão, já justificamos que para que isso seja modificado no cenário brasileiro, é necessário que os licenciandos recebam formação que incentive esse tipo de prática, que os conteúdos acadêmicos científicos tenham esse compromisso enquanto estão sendo ministrado nas licenciaturas. O que por vezes é esquecido ou engolido na graduação pelo cientificismo e tecnicismo dos saberes das disciplinas assim nos alerta Krasilchik; Marandino (2007). Nesse caminho, Silva (2009) alerta-nos para as relações de poder existente nesse currículo, porque ele é saber, é poder, é controle, é verdade e produz saberes, poderes, verdades, controles.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (Silva, 2009, p. 15).

O autor nos chama a pensar a forma como os currículos podem ser remodelados e impostos, dentre outros. Em síntese, podemos dizer que os elementos articuladores e possibilitadores para tais superações poderiam ser os estágios supervisionados, mais especificamente esse estar na escola. Daí um elemento é auxiliar nesse entendimento, no como esse elemento se articulou e se desenhou e redesenhou na história. No artigo “Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica”, Andrade e Resende (2010), corrobora dizendo que o estágio supervisionado é uma prática social e que tamanha é sua importância que é tratada em diferentes instrumentos legais, tanto trabalhistas quanto educacionais. Mas, se ele existe, está na escola, mesmo assim não tem força para mudar algumas dinâmicas, consideremos outro fator importante e em vigor desde 2010. Falamos e chamamos a atenção para a importância de Programas especiais na formação de professores como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - RP. Eles têm levado o graduando ao contato direto com a escola desde o seu início da formação. O recorte a seguir, vem do depoimento de uma graduanda. Ela narra,

*Quanto aos graduandos, a experiência do contato com a escola foi assustadora e encantadora, o que resultou em evasão ou*



*paixão, respectivamente. Ao dialogar com alguns colegas, foi analisada a evasão após a vivência de um dia como professorando e outros, relataram ter se apaixonado ainda mais pela profissão.*

Referente aos programas de incentivo a formação docente, ativos na escola, mesmo durante os anos difíceis, de 2018 a 2022, contexto em que as políticas sociais e educacionais foram fortemente enfraquecidas, os dois programas, PIBID e RP, mantiveram, com parte de seus investimentos e mesmo durante a pandemia, o cumprimento do seu papel de levar o licenciando ao convívio com o aluno, mesmo que digitalmente desde o início de sua formação. É apoiado nesses programas que ações de extensão tem somado, permitido avanços e acrescido aos processos de formação de futuros professores. O recorte “*a experiência do contato com a escola foi assustadora e encantadora, o que resultou em evasão ou paixão, respectivamente*”, mostra como essa sintonia e contato são determinantes na formação do futuro docente. Logo, nossa aposta para além do descrito, é que, a partir de uma formação interdisciplinar nas licenciaturas, os futuros professores possam dar um passo a mais no ir e estar na escola em sua formação.

Vale considerar que o trabalho pode abrir-se a estimular possibilidades de utilização de aulas práticas no ambiente da escola com essa perspectiva colaborativa, quebrando a barreira das disciplinas, deslocando o futuro professor, desde muito cedo, para o viver o espaço escolar e seus desafios com esse agregado a mais, questão que vai repercutir com seu fazer docente logo que nela chegar como profissional, nos anos que se seguirem. Logo, entendemos que no ensino de Ciências na educação básica, proporcionar tais experiências aos futuros professores ao mesmo tempo estimular a comunidade escolar a esse movimento, incluindo docentes e alunos, em um exercício de ação que envolve professores pesquisadores, os

acadêmicos em formação na universidade, os alunos em formação na escola junto a seus professores, esse movimento abre possibilidades importantes.

Nos referimos aqui a um agir que encontra guarida no pensar de Candau (1986), ao sinalizar a importância dos movimentos sociais dos anos 80, que reconheceu que eles trouxeram para o debate a busca por entendimentos da escola como espaço de prática social, escola agora com seu acesso ampliado, ocupada pelos desfavorecidos economicamente e historicamente excluídos. Naquele contexto os educadores lutavam para assegurar formação de profissionais para dar educação de qualidade, para além dos tentáculos perversos e interesseiros do capitalismo que só queria e ainda quer, mão de obra barata. Nisso, chama a nossa atenção o distanciamento que persiste, do que é preciso para se colocar em prática o modelo de transformação social em nosso país.

Portanto, diante desse desafio que é histórico no ensino de ciências, nele o maior desafio não é necessariamente o de se atentar a origem das coisas, mas sim, entender a transmissão e demonstração da vivência humana, na construção do conhecimento, nas informações resultantes da experiência, da curiosidade de se observar aquilo que nos cerca. Por ser assim, é preciso estimular o encontro de respostas para os diversos fenômenos. Ademais, a História é marcada pelos avanços da ciência e, segundo Rosa (2005), essa foi a contribuição para que a biologia, a física e a química se tornassem objetos de ensino nas escolas e sinal de uma geração mais conscientes quanto aos desafios de preservação de reservas, de cidades mais humanizadas, de cidadania, de sociedade mais justa.

A prática do ensino de ciências necessita de uma reflexão crítica sobre como o conhecimento científico é produzido e de que maneira isso está imerso na sociedade e esse é um movimento que precisa chegar na escola, vivo e capaz de gerar mudanças. Portanto, vai

além de teoria e carece de atividades práticas para o aluno construir conhecimentos, o que é preferível e viável ocorrer em consonância com as demais ciências naturais, de forma interdisciplinar. Nos atentemos que são diversas as ciências que fazem parte da denominação naturais e no ensino fundamental recebe o nome abrangente de Ciências. No ensino médio observemos seu desdobramento em três disciplinas específicas: Química, Física e Biologia. O desafio é que são saberes que não podem fechar-se ao currículo sistematizado para vestibulares.

Falamos aqui de uma Biologia que é ciência que estuda a vida, assim como a estrutura auxiliada pela química, o crescimento, o funcionamento que tem muito de física, a reprodução, a origem da vida que também é química e física, a evolução dos diversos organismos vivos além da distribuição deles em seu habitat e fora dele, as relações com o ambiente e demais seres. Nesse mesmo sentido, de acordo com a história de Isaac Newton e Albert Einstein, temos a definição da física como uma ciência que foi desenvolvida e baseada em teorias e experimentos, e quantos deles podem ser observados dentro dum corpo que é químico e biológico. Isso não a torna muito mais eficiente? Quanto a química, braço forte da própria biologia e atrelada a física, é a ciência dedicada a estudar a matéria, incluindo a biológica, daí sua conexão com a vida e a biologia, mas também a composição, as reações e as transformações que podem ocorrer no meio.

### **Algumas considerações**

A prática educativa na escola mencionada ocorreu, graças a interação e disponibilização de docentes da Universidade, com apoio de uma professora em formação, graduanda em Ciências Biológicas da universidade. Os alunos e funcionários da escola tem se mostrado receptivos e interessados na apresentação do projeto, tanto nas aulas que utilizavam teoria quanto nas que eram práticas.

De forma conclusiva cabe perguntar, **Viver a escola é um desafio da formação de professores?** Sim, estar na escola, conhece-la por dentro, levar a ela questões, praticas possibilidades de torna-la mais eficiente, colocar o graduando diante do cotidiano educacional, do ambiente escolar, da lida com o aluno é uma forma, se não, a mais eficiente delas, no processo de formação inicial de um futuro docente.

## Referências

AUTH, M. et al. Currículo por área de conhecimento no ensino médio: possibilidades criadas com situações de estudo nas ciências da natureza. In: **Anais do VII ENPEC**, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1036.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J.P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1992. 2ª. ed. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

FOERSTE, E. **Parceira na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUZZARDO, M. T.; KHOSLA, N; ADAMS, A. L.; BUSSMANN, J. D.; ENGELMAN, A.; INGRAHAM, N.; GAMBA, R.; JONES-BEY, A.; MOORE, M. D.; TOOSI, N, R; TAYLOR, S. The Ones that Care Make all the Difference”: Perspectives on Student-Faculty Relationships. **Innovative Higher Education**, v. 46, p. 41–58, 2021.

**KRASILCHIK**, M., MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Ed. Moderna. 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RICCARDI, P.; ROMANO, V.; PELLEGRINO, F. Interactions among school teachers, students and university researchers in workplace experiences using disused instruments of school laboratories. **Physics Education**, v. 57, n. 4, 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEODORO, P. V.; SILVEIRA, H. E.; LONGHINI, I. M. M. A busca de um projeto interdisciplinar com foco na educação ambiental. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, p. 14-25, 2015.

TEODORO, P. V.; AMAURO, N. Q.; PAULA, A. G.; RODRIGUES-FILHO, G. A educação ambiental nas aulas de química do Ensino Superior: resultados de uma investigação realizada em uma universidade pública brasileira. *Ensenanza de Las Ciencias*, v. extra, p. 3455-3460, 2017.

VASCONCELOS, Andréia R.A. & RITTER, Jaqueline. A Situação de Estudo “Televisão”: as relações interdisciplinares no currículo da Educação Básica. In, **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES – 27 de setembro a 01 de outubro 2021**.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# TRAJETÓRIA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO ESTADUAL ILÍDIO DE SOUZA LEMOS, MANIRATUBA, LUZIÂNIA-GO

Elisângela de Sousa Gregório<sup>25</sup>

Magno Nunes Farias<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

Para iniciar este relato, quero fazer uma breve descrição sobre minha trajetória como professora. Minha jornada docente iniciou-se em janeiro de 2015 no Colégio Estadual Maria Benedita Velozo (MABEVE), localizado na cidade de Orizona-GO, e posso afirmar

25 **Elisângela de Sousa Gregório** - Graduada em Ciências Biológicas e Mestre em Conservação dos Recursos Naturais do Cerrado pelo IFGoiano/Campus Urutaí-GO. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia e em Ensino de Ciências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Educação do Campo pela Escola da Terra – UFCAT.

26 **Magno Nunes Farias** - Professor da Universidade de Brasília - Faculdade da Ceilândia, no curso de Terapia Ocupacional. Integra o Núcleo Metuia/Cerrado FCE/UnB e o Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional do Núcleo Metuia/UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa "Metuia Cerrado: terapia ocupacional social e juventudes". E-mail: magno.farias@unb.br

que foi nessa instituição que de fato aprendi a ser professora. Em fevereiro de 2016, fui trabalhar no Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro (NUCLEC), ficando até agosto de 2019. A experiência como coordenadora no NUCLEC foi engrandecedora, pois foi nessa escola onde minha jornada começou a fazer sentido. Trabalhar em uma escola no campo fez toda a diferença em minha carreira, como amor à primeira vista.

Ser aprovada em um concurso foi um grande divisor de águas para minha vida profissional. Iniciei o meu legado como professora efetiva com um enorme desafio; trabalhar em uma região desconhecida em que grande parte dos estudantes moram nas fazendas próximas. Aceitei o desafio, e em outubro de 2019 comecei a trabalhar no Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos localizado em Maniratuba, município de Luziânia.

Segundo a LEI n° 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 28 – existe uma oferta de educação básica oferecida à população rural, assim como o processo necessário para as devidas adaptações em relação às adequações peculiares à vida rural em cada região, inclusive esse processo evolutivo proporcionou direitos aos sujeitos pertencentes à área rural.

A educação do campo, infelizmente, fica comprometida por não ter uma grade curricular que permita o estudo de conteúdos específicos para a vivência no campo e, apesar da legislação que a regula, a escola do campo sempre foi rebaixada a um plano desprestigiado pelo Estado e pela própria sociedade. Ressalta-se que, os números mais altos em relação ao analfabetismo encontram-se na zona rural. Contudo, a proposta deste relato de experiência é que a nossa vivência e a aplicação dos projetos para a comunidade escolar do colégio Ilídio possam vir a contribuir para a grande lacuna social de desigualdade entre campo e cidade, bem como a urgência de tratamento dessa questão no âmbito da educação do campo.

Caldart (2013) afirma que o processo educativo nas escolas do campo deve ser realizados conforme as normas vigentes que tenham em sua composição ações pedagógicas, o currículo escolar e o envolvimento de toda a comunidade a fim de construir a própria identidade da educação do campo com as suas peculiaridades, pois o processo de construção da educação do campo necessita ser realizado visando um projeto com alcance pedagógico e político observando-se o grupo social especificamente camponês.

Este relato tem como objetivo a promoção de reflexões de que a Educação do Campo deve contemplar o ambiente e o lugar de vivência dos alunos como locais de produção de alimentos e, também, como representação da cultura deles. Com isso, serão apresentadas algumas metodologias utilizadas nas aulas de Ciências que possibilitam ao estudante a refletir sobre a complexidade do lugar em que vive, compreendendo e agindo sobre o mesmo como sujeito.

A elaboração deste trabalho se justifica diante da necessidade que temos em preparar profissionais capacitados para atuar nas escolas do campo. Desse modo o relato de experiência está estruturado da seguinte forma: no primeiro item a introdução; em seguida, apresentamos uma descrição sobre o distrito de Maniratuba e o Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos com sua proposta pedagógica e a parte histórica da instituição; posteriormente serão apresentadas as experiências vivenciadas em sala de aula com os alunos e o ensino de Ciências; seguidamente será realizada uma reflexão sobre o ensino de Ciências e por fim, no último item, as considerações finais.

## **Metodologia**

Para descrever os métodos utilizados nesse trabalho será relatado uma breve história do distrito de Maniratuba, o colégio em questão será apresentado juntamente com os projetos exitosos desenvolvidos pela autora e, será realizado uma reflexão sobre a im-



portância do ensino de Ciências na escola no campo. Para tal, será descrito os processos de cada prática realizada e registros fotográficos de cada etapa desenvolvida.

### *O Distrito de Maniratuba, município de Luziânia-Goiás*

Maniratuba é um distrito da cidade de Luziânia localizado ao leste goiano. Área rural a 99 km da cidade sendo a sua chegada principal a Br 404 (latitude 16°48'59" sul e longitude 48°1'45 oeste). O povoado, inicialmente chamado de Buriti (devido à grande presença de exemplares da espécie na região), teve início com a construção da igreja católica nas terras doadas pelo senhor Amador Braz de Queiroz.

Após a construção da igreja, algumas famílias foram chegando e permanecendo na região. Surgiu, então, a necessidade da construção da primeira escola para atender a demanda local. Os primeiros professores, que trabalharam por muitos anos, foram dona Maria e Senhor Malaquias Barbosa.

Anos depois, o povoado que até então ficou conhecido como Buriti, passou a ser Buriti Grande e por fim Maniratuba. Nome originado da junção do córrego Mandaguai com o rio Piracanjuba. O distrito ainda conta com a presença do Rio Corumbá, onde atualmente tem a barragem da usina hidrelétrica da Corumbá III.

O Censo de 2010 relata a presença de 600 habitantes no distrito (IBGE, Censo demográfico, 2010), porém observa-se um crescimento populacional significativo nos últimos anos, principalmente devido a construção da Corumbá III, que trouxe como consequência, a construção de vários condomínios na região.

O distrito possui infraestrutura que atende bem as necessidades da população local, possui asfalto nas ruas principais, posto policial, duas escolas sendo uma municipal e a outra estadual, igreja católica e evangélica, posto de saúde com atendimento médico três vezes na semana, vacinação e realização de exames laboratoriais,

quadra esportiva coberta, campo de futebol gramado, centro comunitário e casa de festa religiosa. Os comércios presentes são mercearias, posto de gasolina, fábrica de ração, silos para armazenamento de grãos, fábrica artesanal de farinha de mandioca, melado e rapadura de cana-de-açúcar, salões de beleza, hotel, restaurante, bares, padaria, açougue e escritório de advocacia.

A economia da região gira em torno da agricultura e a pecuária. Com vasta oportunidade de emprego as famílias tiram seu sustento trabalhando nas lavouras, nos comércios, na bovinocultura de leite e de corte, na prestação de serviço braçal, administrando fazendas e nos serviços públicos da prefeitura e estado.

### *O Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos*

A Unidade Escolar está situada no Distrito de Maniratuba, zona rural, município de Luziânia–GO. Foi criada pela Lei nº 9.977 de 14 de janeiro de 1986, ministram o Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio ao Alcance de Todos mediado por tecnologias (Projeto Goiás Tec). A instituição há 37 anos serve a população da região, atendendo às comunidades rurais de suas mediações, no equivalente a 60% do seu alunado.

O colégio funciona nos turnos matutino e vespertino mas somente no período da manhã tem a presença dos estudantes. Atualmente a unidade escolar tem 98 estudantes matriculados, sendo eles de Maniratuba, Cedro, Barreiro, Cruzeiro, São Bento, Mandaguai, Gamelas e do condomínios as margens do lago Corumbá III. Os alunos que moram nas regiões vizinhas utilizam o transporte escolar para ter acesso à escola.

A estrutura e os recursos da escola consegue atender bem as necessidades da comunidade escolar. Sua área total é dez mil metros quadrados e nesse espaço temos sete salas de aula, seis salas distribuídas em direção, coordenação, secretaria, prestação de contas, biblioteca e sala de professores, uma cozinha, um pátio cober-

to, banheiros, quadra de futsal coberta e iluminada, poço artesiano, rede de internet e energia elétrica.

De acordo com o PPP (2022) do Colégio Ilídio, a instituição de ensino tem como objetivo geral: “Garantir aos alunos o acesso e a permanência numa escola pública de qualidade social, empenhada em criar condições materiais (objetivas e subjetivas), para a compreensão e o discernimento de suas interações com o mundo, interferindo e interagindo nas relações sociais de produção em benefício do coletivo na perspectiva das classes populares”.

### **Educação do campo: retratos do ensino**

Os estudantes do Ilídio são crianças e adolescentes que vivem no campo, compõem diversas etnias e classes sociais. Mesmo estando em um mundo tão globalizado, muitos deles não tem acesso ao mundo tecnológico, o que prejudicou muito o processo de ensino aprendizagem no período de pandemia. Ao finalizarem o Ensino Fundamental, procuram a Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) e o Instituto Federam Goiano para realizarem a etapa do Ensino Médio. Essas instituições oferecem cursos técnicos e profissionalizantes.

Ressaltamos que, mesmo nossa escola possuindo espaço e estrutura, não têm disciplinas específicas para a realidade dos nossos estudantes. Essa realidade precisa ser mudada. Hoje, me sinto totalmente realizada na minha profissão, pois contribuo diariamente para com esses estudantes em etapas tão importantes de suas vidas o que me é muito prazeroso e gratificante. Logicamente, os desafios são imensos e diários, mas quando se trabalha com amor, a solução para os problemas sempre aparece.

De acordo com Caldart (2013):

Educação no campo: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive. Educação do campo: o povo tem o direito a

uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart 2013).

Em busca de proporcionar esse direito aos alunos do Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos, passamos a expor nas páginas seguintes alguns dos projetos elaborados por mim e colocados em prática com a participação dos alunos e da comunidade escolar.

### *Experiências pedagógicas exitosas – teoria e prática*

Quando o professor consegue relacionar a ementa com a sua aplicação na prática, por mais simples que ela seja, a aprendizagem se torna mais significativa. Nem todo conteúdo teórico é possível ser replicado de forma palpável, mas aqueles que são cabíveis, é notório a aprendizagem das habilidades esperadas.

Para que uma aula consiga alcançar seus objetivos propostos, é preciso conseguir engajar e cativar os estudantes. Consigo resultado semelhante através do método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Tal metodologia difere bastante da educação engessada das salas de aulas tradicionais e permite que os estudantes consigam desenvolver seus conhecimentos de forma abrangente.

De acordo com Souza e Dourado (2015), a ABP conquistou espaço em inúmeras instituições educacionais de ensino, sendo elas de curso superior, pós-graduação e ensino básico. Os autores relatam ainda que a interação entre o tema e o contexto e os alunos com o professor tutor é a chave do processo de aprendizagem.

Nesse cenário que vivemos atualmente os desafios da educação são ainda maiores. Com a tecnologia presente em casa e dentro das salas de aula os estudantes conseguem respostas prontas e rápidas, diminuindo o interesse, a curiosidade, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes e causando falta do desejo de aprender.

A partir do momento que o professor questiona determinado conteúdo, ele busca apresentar aos estudantes o que seriam os problemas. A utilização da técnica da ABP busca mesclar alguns dos princípios básicos da educação, ou seja, a teoria e a prática. A intenção é fazer com que o aprendizado seja mais dinâmico e ocorra de forma simultânea, fazendo com que o aluno tenha as bases teóricas e as teste ao mesmo tempo.

Souza e Dourado (2015), trazem em seu trabalho vantagens sobre a utilização da ABP, como: motivação, integração do conhecimento, habilidade e pensamento crítico, interação e habilidades interpessoais. Como desvantagens citam: insegurança inicial, tempo, inadequação do currículo, limitação dos recursos financeiros e falta de habilidade do professor. Cabe a cada docente analisar vantagens e desvantagens dentro da sua realidade e aplicar o que for possível.

### *Projeto Horta Escolar*

O uso de uma horta escolar como dispositivo desencadeador de atividades didático-pedagógicas integradas é o tema do nosso projeto no Colégio Ilídio. A iniciativa visa estimular a participação dos estudantes da instituição junto à comunidade escolar, além de promover uma discussão sobre horticultura e as relações entre o campo e cidade, conduzindo os participantes à prática executada pelos seus familiares em contato direto com o ambiente de plantio de hortaliças.

Entre as atividades realizadas estão o plantio e cultivo de hortaliças e plantas frutíferas, além de ações sobre educação ambiental. A implantação e manutenção da horta traz benefícios tanto para a comunidade escolar quanto para outras pessoas da comunidade local. Além de encontrar um ambiente propício na escola, o projeto de criação de uma horta permite a multidisciplinaridade como um fator de integração de conhecimentos e dos próprios alunos.

Outro ponto fundamental, é que além de ocupar um espaço físico ocioso, os alimentos produzidos podem exercer um papel

complementar na merenda escolar, e estimular hábitos alimentares mais saudáveis, e a preservação do meio ambiente.

Após o projeto ser inserido no plano de ação da escola ele começou a ser executado. Por se tratar de um assunto interdisciplinar todos os funcionários da escola foram envolvidos no seu desenvolvimento de alguma forma. Vale ressaltar a importância da comunidade na sua execução através de doação de serviços e insumos.

Na função de professora de Ciências trabalhei com os estudantes a importância da adubação orgânica, o ciclo dos vegetais que seriam plantados e semeados, a forma correta de se fazer uma composteira e um minhocário. A professora da disciplina de Língua Portuguesa trabalhou produção de texto, o professor de Geografia estudou e analisou o local, a professora de Arte realizou um concurso com os estudantes para escolher o formato da horta, o professor de matemática ensinou os cálculos, os demais funcionários ajudaram na irrigação dos vegetais.

Posteriormente, foi realizado o trabalho de forma digital, pois as tecnologias asseguram a difusão rápida de materiais didáticos e de informação de interesse dos professores, pais e alunos, além de proporcionar a construção interdisciplinar de informações produzidas e o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte dos estudantes.

O uso da tecnologia pode reforçar o processo educativo, conforme Murano (2011), “a internet amplia as possibilidades de leitura e escrita cabendo ao professor, utilizar esse instrumento para desenvolver suas atividades com sabedoria e planejamento”.

Após a elaboração do projeto em forma digital deu-se continuidade utilizando a produção de texto de forma descritiva narrativa elencando os objetivos, a justificativa, o desenvolvimento através das atividades a serem realizadas e os benefícios desse projeto para a comunidade escolar. O texto produzido pelos alunos teve como principal objetivo a apresentação de justificativas de atividades rea-

lizadas. Esta atividade foi bem produtiva e trabalhou-se mais uma vez de forma interdisciplinar e por fim passamos às etapas práticas do projeto Horta Escolar.

A seguir, apresento através de etapas, as atividades sendo realizadas na prática. As fotografias mostram a dedicação e a entrega dos estudantes e funcionários do colégio para que este projeto fosse executado da melhor forma possível, alcançando assim os objetivos propostos e esperados.

### *1ª. Etapa: Observação do local*

Uma vez que o projeto já estava pronto iniciou-se as aulas práticas com os estudantes para a sua execução. Foi realizada uma visita ao local para a formação da horta levando em consideração a presença de alguns fatores, tais como o espaço real, o solo propício para plantações, fonte de água próxima, alta incidência solar, fácil acesso tanto de professores quanto de alunos. Foram observados alguns fatores na escolha do terreno, no caso ele é plano e não retém água da chuva, além de receber iluminação solar, ventos moderados, um solo solto, profundo e rico em matéria orgânica.

### *2ª. Etapa – Preparação do solo.*

Estando tudo pronto e planejado, a etapa seguinte foi a de colocar as “mãos na massa”. Os estudantes começaram a limpar, separar os blocos e revirar a terra. A etapa de cortar e revirar a terra é muito importante uma vez que interfere no processo de desenvolvimento radicular das plantas.

### *3ª. Etapa – marcação do solo*

A marcação foi realizada colocando em cada extremidade do canteiro um piquete; em seguida, foi marcado a área com um barbante esticado entre os piquetes. O espaçamento entre os canteiros

(ruas) foi feito com blocos velhos de cimento que estavam depositados no local.

#### *4ª. Etapa - Montagem dos canteiros*

As paredes laterais dos canteiros com uma altura de 10 cm foram demarcadas com a utilização de blocos de cimento. Nessa etapa, depois que a terra do canteiro foi bem-revolvida, finalizou o seu preparo com a incorporação dos adubos orgânicos que recebemos de doações de fazendeiros locais.

#### *5ª. Etapa – Montagem do sistema de irrigação*

A construção do equipamento de irrigação caseiro foi relativamente simples, porém, funcional. Foi utilizado cano PVC, mangueiras e três aspersores ligados diretamente na bomba d'água que fica no poço artesiano do colégio.

#### *6ª. Etapa – Adubação orgânica*

O adubo orgânico é fundamental para germinar o solo de forma natural e prosperar alimentos orgânicos, sem a adição de produtos químicos. Fizemos questão de produzir alimentos orgânicos uma vez que são produtos que os estudantes têm fácil acesso em suas propriedades, tornando assim, a replicação do projeto em suas propriedades. O esterco bovino utilizado na horta escolar, foi doado por fazendeiros próximos.

#### *7ª. Etapa – Plantio*

Cumprindo todas as etapas acima, o próximo passo envolveu o plantio dos vegetais. Alguns deles são plantados em sementes e outros em mudas, para cada um deles é importante observar o procedimento adequado. Terminada a etapa do plantio, os alunos, junto



com os professores e funcionários encarregados, se responsabilizaram pelos cuidados necessários e pelo acompanhamento da horta. Durante os finais de semana os vigias e o professor de Geografia colaboraram com a irrigação dos vegetais.

#### *8ª. Etapa – Minhocário e Compostagem.*

O “minhocário” é uma fábrica caseira de húmus de minhoca. Foi reutilizado uma caixa d’água de fibra de amianto para a construção do minhocário. Todo o material orgânico limpo (restos de comida, cascas de frutas, cascas de ovos, etc.) foi despejado na caixa e coberto com material orgânico seco (serragem, folhas de plantas, gravetos, papel picado, etc.).

#### *9ª. Etapa – Limpeza dos canteiros*

O cuidado com os canteiros, a limpeza, rega durante a semana e demais cuidados foram realizados pelos alunos. Cada semana uma turma ficou responsável para fazer a manutenção e *limpeza dos canteiros, colheita e regar a horta.*

#### *10ª. Etapa – Produção*

A etapa mais esperada e, com certeza, a mais gratificante para os estudantes foi a da produção. Em visitas diárias os alunos analisavam e vibravam a cada espécie vegetal que crescia, desenvolvia, produzia e maturava.

#### *11ª. Etapa – A Colheita*

Chegado o período de colheita, os alimentos foram encaminhados para a cozinha e usados para complementar a merenda escolar. No mês de julho, período de férias dos estudantes, os vegetais foram doados para os funcionários da escola e para os familiares

dos estudantes. Todas as etapas realizadas podem ser observadas na imagem 01.

### Imagem 01: Execução do projeto Horta Escolar



Fonte: Arquivo pessoal

## Projeto Misturas

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de fato é necessário que aconteçam atividades que saiam do cotidiano escolar dentro da sala de aula, pois assim essas contribuem para que o aluno construa e utilize o conhecimento (BRASIL, 1998).

O Projeto Misturas, da teoria à prática, objetivou proporcionar aos educandos situações didáticas que conduzissem a seleção e manuseio de materiais e equipamentos, para a realização de práticas laboratoriais de separação de misturas, bem como a formação crítica do educando. Para a etapa prática, foi utilizado materiais simples do cotidiano dos estudantes, como por exemplo: água, óleo, café, milho, feijão, sal e algumas vidrarias como pipeta, proveta, bequer, colher e peneiras.

## Projeto Leis de Mendel

Outro projeto que pode ser desenvolvido nas aulas da disciplina de Ciências é sobre as Leis de Mendel. O conteúdo faz parte da ementa do 9º ano e pela complexidade do assunto e quantidade de informações, os estudantes apresentam um certo grau de dificuldade. Nesse caso, a inserção de aulas práticas são de fundamental importância para a conexão entre teoria e prática.

O projeto foi desenvolvido após as aulas teóricas dentro da sala de aula. Para o seu desenvolvimento foi necessário um local coberto com sombrite e sementes de ervilhas com características diferentes, sendo utilizado um lote de ervilha amarela e rugosa e outro com sementes verde e lisa.

As sementes foram plantadas em canteiros diferentes e distantes para que não houvesse fecundação cruzada. Os estudantes ficaram responsáveis por montar os canteiros, regar e adubar as ervilhas e tirar as plantas daninhas.

Mesmo com a interferência da pandemia da Covid-19, a etapa de análise dos resultados foi o ápice do projeto. O ciclo reprodutivo da ervilha era totalmente desconhecido por todos os estudantes e na prática eles conseguiram observar informações que até então eram apenas teorias presentes na sala de aula. A imagem 02 mostra todas as etapas práticas realizadas na execução do projeto sobre as Leis de Mendel.

### Imagem 02: Realização do projeto



Fonte: Arquivo pessoal

A contribuição que a vivência dos projetos proporciona é muito positiva quer seja na compreensão teórica ou nos procedimentos atitudinais, pois essa atividade conduz a uma aprendizagem significativa. Quando da realização das atividades de cada projeto exposto nas páginas anteriores, é possível perceber que os estudantes se envolvem nas discussões teóricas relativas a situações reais, sobre as quais eles tiveram o que falar, na direção da

produção de novas interpretações e explicações, dinâmicas, plurais e sistemáticas, pela intermediação essencial de novas linguagens, teorias e saberes.

Dentro do componente curricular da disciplina de Ciências várias outras atividades práticas e projetos podem ser desenvolvidos para relacionar com o estudo teórico de dentro da sala de aula. Outros projetos exitosos que costumo realizar no decorrer do ano letivo são: máquinas simples, teoria celular, análise de amido, fontes de energia, cadeias carbônicas dentre outras práticas simples.

Para Boutinet (2002, p. 197) os projetos funcionam como uma forma pedagógica de assimilação. Outros autores como Haddad (2010), Hernández e Ventura (1998), fazem uma sugestão da utilização dessa prática de projetos como sendo uma estratégia-metodológica que auxiliará efetivamente para a produção do conhecimento no ensino de Ciências.

Dessa forma, eu, como professora de regente, afirmo que trabalhar com projetos e aulas práticas no ensino de Ciências, vai além da aquisição de conceitos e fatos, permitindo, também, a descoberta, a investigação, a socialização e a participação ativa das crianças na tomada de decisões, bem como favorece a construção de estratégias relacionadas ao tratamento das informações.

Com isso, acredita-se que o trabalho com projetos, como modalidade organizativa, pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante a formulação de hipóteses e a demonstração do interesse em buscar conhecimento, de acordo com Haddad (2010, p. 433).

Como o Colégio Estadual Ilídio de Souza Lemos tem como característica o atendimento de uma clientela que mora no campo, ao observar os resultados adquiridos a partir da prática dos projetos nos fornece embasamento relevante de como a aprendizagem por ser significativa independente do espaço em que ela ocorra.

## **Uma reflexão sobre a importância do ensino de ciências na escola no campo**

Fazendo um retrospecto da vivência diária em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio e ainda que o cenário seja uma escola de educação do campo, é possível afirmar que a situação é complexa e proporciona demandas de várias naturezas tanto em relação à formação dos educadores quanto a dos educandos.

Mesmo o Colégio Ilídio apresentando uma estrutura que consegue atender as necessidades do seu alunado, os desafios são diários e as condições de trabalho nem sempre são as melhores. Durante meus três anos de serviço na instituição, já vivenciei períodos longos com defasagem do quadro docente, um ano completo sem a presença de um coordenador pedagógico, ausência de merendeira e de funcionário da limpeza. Vejo que as escolas da zona rural, principalmente as distantes dos centros urbanos onde estão localizadas as secretárias regionais, não têm o cuidado e acompanhamento necessário para seu funcionamento adequado.

A ciência é um fator essencial no processo de potencialização plena da intelectualidade humana não se limitando apenas a questão social e ética, portanto é primordial a aplicabilidade da iniciação científica. Conforme afirma Pereira (2005, p. 10), a iniciação científica é uma atividade que pode e deve ser praticada coletivamente e não isoladamente, pois sua ação provoca atitudes críticas, reflexivas e investigatórias.

Conforme Bizzo (1998), o saber científico tornou-se regra básica para o exercício relacional na sociedade atual. A associação da iniciação científica integrada ao ensino na educação básica é essencial para o domínio das competências essenciais no ensino básico. Dessa forma, é importante estabelecer a iniciação científica como fator essencial na formação integral do estudante conforme as com-

petências exigidas, muito embora a iniciação científica ainda seja uma prática nova no contexto escolar, o que deixa nos alunos uma lacuna dentro do protagonismo do estudante.

Para que haja avanços científicos é necessário que haja a formação de cientistas e esta formação inicia-se na escola básica através de atividades que agucem a curiosidade do estudante, conduzindo-o a perceber o ambiente que o rodeia em um processo de observação e depois através da formalização de respostas. A aprendizagem através da investigação sobre problemas naturais ocorre quando acontece a criação de hipóteses sendo o objetivo despertar a curiosidade pela pesquisa através do planejamento e da investigação, de acordo com Sasseron (2010, p.7).

A valorização do ensino de Ciências no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio carece ser implementado utilizando metodologias inovadoras que devem ser aplicadas conforme a faixa etária dos estudantes objetivando possibilitar um novo fazer pedagógico e assim fazer um rompimento com paradigmas já arraigados pela prática pedagógica.

Por isso Dalcin (2005) afirma que:

O desenrolar das atividades de Iniciação Científica pelos alunos do ensino básico representa um trabalho rumo ao aspecto de formação integral dos estudantes. A vivência dos processos cognitivos é instigada pela motivação e isso ocasiona a produtividade de conhecimento de forma recodificada, uma metodologia relevante na edificação do saber significativo (DALCIN, 2005, p.2).

Assim como Dalcin, (2005), muitos pesquisadores como Carvalho, (2005), Colombo Jr (2012), Fumagalli (1998) e Ramos e Rosa (2008), insistem que o ensino de Ciências desenvolve habilidades que são a expectativa de todo professor em qualquer disciplina trabalhada por ele. Dessa forma, torna-se incompreensível o fato do en-

sino de Ciências ser até mesmo um pouco desvalorizado conforme a realidade observada nas salas de aulas, muito embora os alunos sejam interessados e se envolvam nas mesmas.

Partindo do princípio que a ciência é um fator essencial no processo de potencialização plena da intelectualidade humana, não se limitando apenas a questão social e ética e de que este estudo possui normas institucionais a citação de alguns documentos referentes a práticas efetivas da iniciação científica são também o embasamento legal que regulamenta o ensino tanto em nível nacional quanto municipal. Dentre eles faz-se menção a:

- 1.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para ambos os níveis;
- 2.Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação;
- 3.Projeto Político-Pedagógico referência da escola para a criação da Proposta Pedagógica.

Em cada um desses documentos vislumbra-se possibilidades de metodologias e atividades a serem desenvolvidas nas rotinas de construção do conhecimento, pesquisa, curiosidade, bem como gêneros vivenciados nesse processo, além do produto resultante em termos formativos, relativos ao fazer científico, seus conteúdos e normas do campo disciplinar. Por tudo isso, passarei às considerações finais sobre esse Relato de Experiência.

### **Considerações finais**

A compreensão da realidade vivenciada na instituição em evidência nos conduz a uma reflexão positiva em relação ao fazer pedagógico, pois apresenta a pedagogia dos projetos como metodologia essencial para atrair, conquistar e alcançar os objetivos propostos em relação ao processo ensino aprendizagem.

O ensino de Ciências utilizando metodologias diferenciadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, pode ser apenas um discurso, porém diante do cenário apresentado não se pode desconsiderar a relevância do ensino de Ciências. A questão da gestão escolar pode interferir na aplicação do ensino em consonância com uma escola que contemple as diversidades ou a uma escola de formação tradicional apenas maquiada inovadora em que o estudante é o protagonista.

As dificuldades existem, porém, se for de interesse do professor ele consegue executar manobras criativas através de projetos formulados para alcançar esse alunado. Em função das experiências vivenciadas durante a execução dos projetos, ressaltamos a importância de ensinar Ciências, de atividades bem planejadas, de modo a permitir a reconstrução do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios, principalmente em relação aos aspectos voltados para a terra, despertando a consciência crítica desses estudantes.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília. Brasil, 1998.
- BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projeto**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.
- Bizzo, N. M. V. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 1998.
- CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002, p.25-36.
- CALDART, R. S. et al. **Escola em Movimento: Instituto de Josué de Castro**. São Paulo, expressão popular, 2013.
- CARVALHO, M. A. O. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.



COLOMBO, JR. P. C., LOURENÇO, A. B., SASSERON, L. H. CARVALHO, A. M. P. **Ensino de física nos anos iniciais: análise da argumentação na resolução de uma atividade de conhecimento físico. Investigação no Ensino de Ciências** (Online), v. 17, p. 489 – 507 2012.

DALCIN, G. **Sob um céu para iguais**. Belo Horizonte: Soler, 2005.

FUMAGALLI, L. **O Ensino das ciências naturais no nível da educação formal: argumentos a seu favor**. In: WEISSMANN, H.(org.) Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, L. **Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil**. In: FRADE, I. C. A (et al). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 418-437, 2010.

HERNÁNDEZ, E., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **40 anos de regiões metropolitanas no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2010.

**LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MURANO, E. **O texto na era digital**. Língua Portuguesa, ano 5, n. 64, p. 28-33, fev. 2011.

PEREIRA, E. T. **Brincar e criança**. In: CARVALHO, A. et al. Orgs. Brincar (es). Belo Horizonte, Editora da UFMG, pp 17-50, 2005.

RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. **O ensino de Ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Investigações em Ensino de Ciências – V13(3), 2008.

SASSERON, L. H., CARVALHO, A. M. O. **Escrita e Desenho: Análise de registro elaborado por alunos do ensino fundamental em aulas de ciências**. Revista Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências, v.10, n.2, 2010.

SOUZA, S. C., DOURADO, L. **Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. HOLLIS, 5(31):182–200, 2015.

## A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO PARA A SOBREVIVÊNCIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA KALUNGA

Cristiane do Nascimento Borges da Costa<sup>27</sup>

Rosemary Trabold Nicacio<sup>28</sup>

### Introdução

A comunidade Quilombola Kalunga Ema localiza-se, no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga do Município de Teresina de Goiás, próxima à GO-118, centralizada entre as cidades de Monte Alegre e Teresina de Goiás, na região da Chapada dos Veadeiros, é formada por cerca de 35 famílias que vivem da agricultura de subsistência.

Essa comunidade, no entanto, desenvolveu um modo de vida ao longo de sua existência, incorporando novas práticas de uso da

---

27 **Cristiane do Nascimento Borges da Costa** - Especialista em Educação do Campo pela Escola da Terra – UFCAT.

28 **Rosemary Trabold Nicacio** – Professora da Educação do Campo - Escola da Terra – UFCAT. E-mail: rosenicacio@gmail.com

língua às suas culturas de origem e, nessa perspectiva é possível reconhecer esse processo no uso da língua, uma vez que, é nela que uma comunidade se constitui e transmite seus valores, organiza-se e compreende as práticas e a vida da comunidade.

Para Vygotsky (2020), defensor da teoria histórico-cultural, a formação do pensamento se dá no significado da palavra.

O autor vai dizer ainda que:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. (VYGOTSKY, 2020, p.398).

Assim, o significado das palavras da língua Kalunga foi construído historicamente no campo da cultura, e nas relações sociais, e da luta pela sobrevivência. Dessa maneira, quando analisa-se a formação do pensamento das crianças e jovens que, na escola são apresentados à palavras que se originam de outra cultura e, em especial, marcada por valores capitalistas, tem-se aí o desaparecimento das origens da comunidade Quilombola Kalunga Ema. Ainda em Vygotsky (2020, p.466), reafirma-se que o “sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por determinada palavra”, corroborando a ideia de que a educação para uma comunidade tradicional quilombola Kalunga Ema precisa do resgate da palavra que a constitui.

Este trabalho apresenta-se como um relato de experiência que apoia uma pesquisa em andamento, por meio da qual busca-se preservar a cultura da comunidade quilombola Kalunga Ema a partir do estudo da língua de origem e aquela ensinada na escola.

Sobre o estudo de línguas, Calvert (2002, p.35) vai dizer que:

Há na superfície do Globo entre 4.000 e 5.000 línguas diferentes e cerca de 150 países. Um cálculo simples nos mostra que haveria teoricamente cerca de 30 línguas por país. Como a realidade não é sistemática a esse ponto (alguns países têm menos línguas, outros, muito mais), torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõe continuamente. O plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato. O lugar deste contato pode ser o indivíduo (bilingue ou em situação de aquisição) ou a comunidade.

Com o que nos provoca o autor, é possível entender como as comunidades tradicionais hoje estabelecem suas relações de comunicação com uma mistura de línguas que, ao longo dos anos e através do contato com outros territórios linguísticos fizeram com que chegasse a uma variedade específica. Esse contato de línguas, em relação ao quantitativo existente no mundo e no Brasil, sobretudo crioulas, faz com que a língua do povo Kalunga da comunidade Ema mostre através das variáveis linguísticas as tendências da aproximação de outras línguas que tem sua raiz africana.

Para Lima (2012, p.353)

A hierarquização e a exclusão feitas a partir do uso da língua escrita “correta” é hoje, provavelmente, um dos problemas mais cotidianos do acesso a determinados circuitos sociais e intelectuais, e o preconceito linguístico é extremamente naturalizado. Em outras palavras, as divisões que a língua reitera na sociedade estão fora do debate público. Em perspectiva histórica, tanto o processo social que constrói uma unificação linguística, sempre inacabada, como os sentimentos e representações em torno da “nossa língua” e das “outras línguas” são aspectos que enriquecem esse questionamento e levam a uma desnaturalização da ideia de que *um* país tem sempre *uma* língua.

É sobre essa questão que esta pesquisa se debruça, a falsa ideia de um país com uma única língua acaba por levar à escola um currículo rígido e que descaracteriza a cultura dos povos originários e que povoaram o Brasil.

A pesquisa parte da análise da oralidade da comunidade, visando conhecer suas variações e modificações na língua. O que se espera é que este trabalho possa promover o diálogo entre o currículo escolar e a identidade cultural dos estudantes da comunidade quilombola Kalunga Ema para que a cultura seja preservada e a escola assuma uma nova função social.

Caldart (2012, p. 260) citando Kolling (2002, p. 19), sobre a Educação do Campo, vai dizer que:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, Et Al, 2002, p. 19 in CALDART, 2012, p. 260).

Do ponto de vista, do que nos traz a autora, quando ela aponta que a educação tem relação com a cultura, com os valores é isso que suscita a construção desta pesquisa que planeja ajudar na construção de uma nova visão de escola e de educação dos sujeitos de comunidades tradicionais. Se a educação tem relação com a cultura e a língua, os modos de interação do povo Kalunga da comunidade Ema precisa fazer parte do currículo e das práticas pedagógicas, pois ela é parte da cultura destes sujeitos.

No desenvolvimento desse relato, apresento minha trajetória, conhecimento e reflexões sobre o tema e, finalizo com as considerações acerca do exposto, que aqui não se caracterizam como o fim, mas uma pausa nesse percurso ainda em construção.

No entanto, para dar conta de cumprir com os objetivos desta investigação frente problema apontado, tomamos como direção as seguintes questões. Sabendo que a língua é uma construção cultural e que envolve o desenvolvimento do modo de pensar dos jovens, por que a escola prioriza em seu currículo o ensino da língua portuguesa padronizada em detrimento da língua do povo Kalunga? Será esse o fim da tradição e das origens desse povo? Sendo assim, quais poderiam ser as práticas de ensino da língua e cultura Kalunga nas escolas da comunidade Kalunga? Estas e outras provocações nos instigará tecer esse diálogo ainda em construção.

## **Desenvolvimento**

Considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos, os espaços quilombolas são exemplos de preservação da história e da identidade cultural dos descendentes africanos no Brasil. Desse modo, cabe ressaltar que a pesquisa contribui para a compreensão desses diversos componentes que agregam elementos importantes na formação da sociedade brasileira, em especial do povo goiano ao longo de centenas de anos.

O nordeste goiano é contemplado por uma diversidade de culturas, de espaços com características e especificidades únicas. Esses aspectos atraem turistas, deslumbrados com a possibilidade de conhecer lugares com história e cultura preservadas, além de combinação de diversas formas de lazer na Chapada dos Veadeiros.

Sou descendente de quilombolas Kalunga, atualmente inserida numa região carente de possibilidades e oportunidades que é o nordeste goiano.

Mesmo diante das dificuldades, busquei cursar a Licenciatura em Educação do Campo e, logo em seguida, a Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, depois, Especialização em Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico, especialização em educação do Campo e a segunda licenciatura em pedagogia. Buscar o

conhecimento é uma meta incansável, na luta por garantia de direitos, por conquista de políticas públicas, afirmação e reafirmação do território, cultura, memória, identidade e territorialidade.

Vejo que as perspectivas relacionadas ao desenvolvimento sustentável, em especial nas comunidades tradicionais quilombolas Kalunga, se destacam na atual realidade, uma vez que os povos desses espaços buscam se firmarem como identidade cultural de forte expressão e pelo reconhecimento de seus direitos à terra e à preservação de suas raízes culturais. Entre elas destacam: favorecimento de pesquisas e projetos voltados para a preservação da cultura local, turismo cultural e ecológico, possibilidades de progresso econômico em comum acordo com as especificidades locais, seja na geografia, na história, nos movimentos sociais quilombolas, nas tradições, na oralidade e cultura e outros aspectos que envolvem esses povos tradicionais.

Acredito, portanto, em se pensar nas comunidades tradicionais, visando em especial à pessoa humana, e depois todas as complexidades que envolvem seu espaço geográfico, social, cultural e econômico.

Diante dos desafios de um desenvolvimento sustentável, em qualquer realidade ou espaço comunitário, exige-se respeito à vida e tudo que a envolve e, tudo isso, depende de uma educação dialógica e esse letramento deve ser construído partindo desses pressupostos, pois assim, além de valorizar a cultura local, a identidade do aluno, favorece a construção de saberes pautados na consciência de pertencimento à comunidade.

As comunidades tradicionais têm uma conjuntura humanitária de modo que prioriza a coletividade em todos os aspectos dentro do território, os espaços de vivências Quilombola Kalunga são constituídos por pessoas de parentescos diversos conforme suas origens e agregam dialetos que permeiam e adentram ao território, tornando visível diferenças que se apresentam nas especificidades identitárias, expressas de forma natural.

O mapa a seguir mostra que os quilombolas vieram de diversas partes do Continente Africano, trazidos inicialmente pelo processo de escravidão impostos por europeus na colonização das terras brasileiras, onde exploravam as riquezas minerais como o ouro e logo depois grandes produções de café, cana de açúcar e seus derivados.

Figura 1: Mapa do deslocamento do povo africano para o Brasil



(BRASIL/MEC, 2001, p.12,13)

As comunidades quilombolas são espaços de vivências e experiências tradicionais ricas em diversidades culturais. Tem uma economia baseada na agricultura familiar, a maioria de produção no formato de subsistência como já mencionado. O reconhecimento de sua potencialidade como patrimônio histórico e cultural veio centenas de anos depois da formação desses espaços, como mencionado abaixo.



O povo Kalunga é uma comunidade de negros originalmente formada por descendentes de escravizados que fugiram do cativeiro e organizaram um quilombo, há muito tempo atrás, num dos lugares mais bonitos do Brasil, a região da Chapada dos Veadeiros, no norte de Goiás. Toda a área que eles ocupam foi reconhecida oficialmente em 1991 pelo governo do Estado de Goiás como Sítio Histórico que abriga o Patrimônio Cultural Kalunga, parte essencial do patrimônio histórico e cultural brasileiro. (BRASIL, 2001, p.12,13)

Ainda sobre a formação das comunidades na Chapada dos Veadeiros, em especial da comunidade Ema, há que se destacar alguns pontos que favoreceram a instalação do que hoje chamamos de Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, dentre eles o sonho de liberdade por parte dos escravizados, as características geográficas que serviam de fortalezas e segurança para os fugitivos do trabalho escravo. A Chapada, portanto, está descrita como

[...] um mar de serras e morros cheios de buritis que se estendem até onde a vista alcança. O território Kalunga é cercado delas. Serra do Mendes, do Mocambo, Morro da Mangabeira, Serra do Bom Jardim, da Areia, de São Pedro, Moleque, Boa Vista, Contenda, Bom Despacho, Serra do Maquine, Serra da Ursa. São encostas íngremes, cheias de pedra. Os caminhos estreitos fazem curvas e sobem cada vez mais, quase perdidos no meio do mato. Depois, do outro lado, os paredões de pedra caem quase a pique nas terras baixas dos vales, como muralhas impossíveis de ultrapassar. (BRASIL, 2001, p.23)

É nesse espaço que o quilombo abriga seu povo e cultura. Historicamente, os quilombolas utilizam de diferentes formas de sobrevivência na área de saúde, educação, cultura e economia, o que deve fazer parte da formação deles, em especial a construção de um letramen-

to capaz de dominar as especificidades científicas da linguística sem perder os saberes locais. Há centenas de anos isolados nestas terras, sofrendo as privações longe da considerada civilização, fizeram com que os mais velhos descobrissem e repassassem às novas gerações os saberes necessários para se manterem vivos em suas comunidades.

Ainda sobre os espaços quilombolas, embora já mencionado, há que se destacar como os seus moradores se identificam enquanto origem de lugar, considerando as diversas pequenas comunidades que estão inseridas nos núcleos maiores. É uma característica um pouco parecida com a formação de bairros de uma cidade grande, porém com uma identidade cultural e histórica bem peculiar na economia, no transporte, nas formas de lazer, de cuidados com a saúde etc. Quando perguntados de onde são, as respostas variam muito.

E é assim que os moradores se identificam, quando se pergunta de onde eles são: do Vão de Almas, da Contenda, do Moleque... Mas nem sempre eles falam só desses núcleos para dizer onde moram. Falam das pequenas localidades que existem nesses lugares maiores, porque é lá que eles de fato vivem. Falam de lugares que se chamam Riachão, Sucuri, Tinguizal, Saco Grande, Volta do Canto, Olho d'Água, Ema, Taboca, Córrego Fundo, Terra Vermelha, Lagoa, Porcos, Brejão, Fazendinha, Vargem Grande, Engenho, Funil, Capela e mais dezenas de outros nomes. (BRASIL, 2001, p.30)

Outro fator importante expresso por essas pessoas são os diversos conhecimentos e saberes nas áreas de cuidados com a saúde, com a plantação, com divindade, suas crenças e tradições. Acredito como quilombola, que a desvalorização do conhecimento tradicional por parte do científico está fazendo com que esta tradição seja esquecida. Não há articulação político-social-educacional para que haja diálogo entre os saberes da tradição com outros saberes, por isso, eles são vistos de maneira negativa. Visto isso, é pre-

ciso desenvolver um trabalho de conscientização, reconhecimento e valorização na questão do ensino pedagógico sociocultural e da presença dos múltiplos letramentos na comunidade, em virtude da relevância desta bela diversidade de saberes e fazeres, que ao longo de séculos, foi o socorro das comunidades.

Dentre os vários motivos que me constituíram educadora, destaca-se a formação que tive na graduação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na especialização no Curso de Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico e na especialização no Curso Educação do Campo. É importante ressaltar que esses cursos possibilitam o envolvimento e o diálogo entre os diferentes saberes, campos ou áreas temáticas.

A formação, os estudos e pesquisas já realizados na comunidade tradicional quilombola Kalunga Ema, me trouxeram comprometimento, responsabilidade e capacidade intelectual. Deparei-me com a necessidade de enriquecer os conhecimentos já adquiridos na área e contribuir com o desenvolvimento sustentável nas comunidades quilombolas Kalunga do município de Teresina de Goiás, trazendo os múltiplos letramentos e a cultura como fatores de resistência e construção da identidade desse povo.

As vivências e experiências adquiridas por fazer parte de uma Comunidade Tradicional Quilombola são, portanto, um processo de produção e criação de mecanismos de sobrevivências. Ao longo de décadas de formação deste espaço comunitário peculiar, seja na cultura em geral e nos modos como os quilombolas lutam para sobreviverem com dignidade, se firmaram as crenças, os costumes, as variações linguísticas, o lazer, a agricultura e outras características.

Como nossos livros didáticos e currículo não condizem com a realidade e especificidade quilombola Kalunga, parte daí às dificuldades presenciadas em sala de aula, o que leva ao objetivo de construir e elaborar uma proposta de aprendizagem que contemple, de fato, a nossa realidade no quilombo.

Quilombo esse que é rico culturalmente em saberes e fazeres a serem trabalhados de modo interdisciplinar, envolvendo a *práxis* e valorizando os conhecimentos prévios, a história, memória e identidade da comunidade e do território.

Sabe-se que a prática pedagógica em sala de aula requer dinamização e contextualização no ensino, pois os alunos do ensino fundamental aprendem e compreendem melhor alguns conteúdos quando são proporcionadas a eles diversas metodologias e estratégias de ensino e, do ensino médio, quando são proporcionadas perspectivas de melhoria de vida e transformação da realidade.

O uso de temas relacionados como cotidiano do aluno com base nas variações linguísticas, na oralidade, manifestações culturais como as folias, dança sussa, rezas, tradições, memória, história, identidade, o período da chuva para preparação da terra e as épocas de plantio, fases da lua, limpeza, vigílias e colheitas.

Acredito que o fazer pedagógico não tem uma receita pronta para as situações diversas que envolvem a alfabetização. Mas é necessário considerar que para a prática educativa sempre há encaminhamentos, estudos, reflexão, planejamento e avaliação da aprendizagem como um todo, neste contexto, o letramento construído dentro da dialogicidade entre escola e comunidade, propicia significados para que os alunos se sintam parte da proposta de educação.

Desse modo, contextualizando o ensino educacional com a cultura local, as comunidades quilombolas Kalunga têm traços marcantes e fazem parte do cotidiano dos alunos, desse modo, ao aplicar uma atividade que envolva letramento, no intuito de contribuir com a qualidade da aprendizagem dos estudantes, é necessário que, no desenvolver do seu processo, ocorram significação e contextualização das vivências e experiências dos aprendizes.

A minha intenção de fazer uma análise da oralidade, suas variações e modificações, é devido à comunidade Quilombola Kalun-

ga. Ema estar dia após dia perdendo a tradição local, carente de uma educação que possa dialogar com um currículo e a identidade cultural dos alunos. Tendo em vista também viabilizar a conexão consistente entre pais-escola e comunidade-escola, de forma a se apropriarem da consciência que é em conjunto com o entrelace das diversidades e especificidades para melhor se construir um ensino aprendido significativo e sólido.

A luta por políticas públicas, por um currículo específico e por reconhecimento cultural, memorial e tradicional quilombola Kalunga, que é de grande relevância na compreensão das especificidades que envolvem o tema “letramentos”, possibilitará o desenvolvimento de atividades significativas que possam dialogar com a cultura e identidade dos estudantes quilombolas. Além disso, irá agregar novos elementos, valores, saberes e conhecimento que contribuirão com meu trabalho na prática pedagógica.

Por fim, o letramento tem sua importância e relevância quando é alcançado por meio de interações diversas nas relações de ensino e aprendizagem escolar. Desse modo, cabe a escola promover o diálogo constante entre os saberes científicos e os saberes históricos e culturais de seus estudantes.

Considera-se, aqui, o conceito de letramentos cuja abordagem epistemológica retoma aspectos históricos, sociais e culturais de um determinado grupo social em um determinado tempo, ou seja, considerando que as práticas de letramento são historicamente situadas e são padronizadas por instituições sociais e relações de poder (BATISTA, SOUSA, apud BARTON et al., 2000, p.579).

No livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação Street* (2014) diz que:

Esses letramentos constitui um material de extrema importância para o contexto acadêmico brasileiro, uma vez que retoma de forma explícita uma das teses centrais dos novos estudos do letramento, que é compreender o letramento como prática social. (p. 8).

E, quando se fala de letramento como prática social, nos aponta a necessidade de entender e valorizar os letramentos dos povos originários como uma prática que não pode ser dissociada da educação escolar. Estando estes letramentos profundamente enraizados nas práticas, nas vivências e na existência da comunidade. Essas práticas de letramentos são apresentadas não somente na comunicação oral, mas também nas artes, na cultura, nos gestos, na leitura de mundo, são representados no existir Kalunga.

Desse modo, há que se pensar numa educação democrática, ética, significativa, transformadora e libertadora no âmbito de vivências dos sujeitos. Uma forma viável de conceder essa forma de ensino é por meio de projetos pensados e elaborados com a participação da comunidade, onde essas práticas de linguagens ou de letramentos culturais estejam vivas e consideradas na efetivação dos projetos.

O letramento situado e contextualizado resulta de relações de poder estabelecidas localmente, e alguns letramentos são dominantes e representam a estrutura de poder local. Nem sempre esses letramentos são os de leitura e escrita, dependendo do contexto local, a oralidade assume papel preponderante nas relações de poder. (BATISTA, SOUSA 2000, p.579).

Desse modo, quando o ensino é pensado e construído junto aos sujeitos locais, todos os aspectos que compõe sua comunidade, suas demandas, valores, crenças, formas de relações sociais, passam a fazer parte da aprendizagem, em especial no caso da Comu-

nidade Ema, valorizam também os guardiões dos saberes que utilizam da oralidade para ensinar às novas gerações.

Quando se fala de letramentos e língua torna-se importante ainda enfatizar que ecolinguística assume então um papel de colocar a vida do sujeito em profunda essência, uma vez tomada como paradigma e centro de referência dos estudos da própria vida. A Ecolinguística, assim como já definida por Couto (2007), é o estudo da relação entre a língua e o meio ambiente. Ou seja, os valores sociais e culturais dos sujeitos que forma a concepção de língua e de educação.

[...] a língua é um sistema de subsistemas parcialmente dependente e parcialmente independente que forma uma ponte de duas mãos entre a cognição humana por meio do qual seres humanos reais em sociedades humanas terrestres comunicam uns com os outros em diálogos, ou consigo mesmos em monólogos (MAKKAI 1993, p. 141 apud COUTO, 2007, p. 99).

Portanto, nossas inquietações e discussões dentro deste recorte sobre a concepção que define a variedade linguística para fundamentar uma nova concepção de escola e de educação é de uma perspectiva profundamente inovadora.

Tomando estas e outras ideias como foco nesta discussão e retomando as questões de língua, Silva (2015, p.30) vai dizer que:

Em todo grupo social há uma identidade cultural, adquirida ou produzida ao longo de uma história, o que muitas vezes resultam em diversidade de valores, ideias e tradições. A língua é então uma dessas diversidades, que ao longo da formação social, cultural e econômica, do movimento interno e externo do grupo, se torna a marca de uma comunidade falante.

Isso, mais uma vez nos faz compreender que é necessário a inclusão das práticas de letramentos Kalunga nas práticas da educação escolar.

Rocha e Martins (2014) in Silva (2015, p 31), afirmam:

O tratamento das questões gramaticais, sobretudo no que diz respeito à nomenclatura, é hoje um grande dilema para o ensino. Há, por um lado, os que afirmam categoricamente que o ensino da língua materna deve se centrar no trabalho com a compreensão e a produção textual, sem se preocupar com questões de natureza estritamente gramatical. Por outro lado, há os que acreditam que o estudo da língua não deve se eximir de tratar da nomenclatura da gramática normativa e que esta é condição importante para o uso da língua em suas modalidades escrita e oral (ROCHA E MARTINS, 2014, p.181-182 apud SILVA 2015, p. 31).

Diante disso, inferir significados às palavras ou conceitos de cunho originalmente da língua materna do povo Kalunga ainda hoje é um desafio na política de educação. Uma vez que há uma tentativa muito visível de excluir essa diversidade linguística e padronizar a cultura de língua não só na educação, mas na sociedade de forma geral. É nesta tentativa de padronização que podemos perceber a discriminação e preconceito linguístico, os crimes de línguas sobre os povos originários.

A função social da escola é, fortalecer e ajudar na garantia da preservação da identidade dos sujeitos, da cultura do povo, das histórias, memórias orais e da própria vida como sujeitos de direito.

Silva (2015) vai dizer ainda que:

O homem é um ser social, a comunicação é essencial para que haja entendimento no grupo e na sociedade como um todo. Essa comunicação se dá por meio da evolução ou não de



cada grupo por meio da língua. Ocorre que um grupo social pode preservar sua língua por longos anos, ou simplesmente renová-las a cada etapa ou pequenos espaços de tempo. Tudo vai depender do contexto histórico, cultural e econômico de cada grupo social. Não se classifica uma comunicação/língua de um grupo considerando rico ou pobre, culta ou não. (p. 39).

Desta feita, entendemos que a língua do povo Kalunga da comunidade Ema, tem sido como um rio de água corrente que se renova, mas que no fundo não perde a sua essência ou originalidade. As características as marcas linguísticas históricas são visíveis e presente nas relações que ainda mantém a comunidade.

As vivências e experiências adquiridas por fazer parte de uma Comunidade Tradicional Quilombola são, portanto, um processo de produção e criação de mecanismos de sobrevivências. Ao longo de décadas de formação deste espaço comunitário peculiar, seja na cultura em geral e nos modos como os quilombolas lutam para sobreviverem com dignidade, se firmaram as crenças, os costumes, as variações linguísticas, o lazer, a agricultura e outras características que concretizam a identidade desse lugar e desse povo.

Silva (2015, p. 42) diz ainda que

enquanto educação deve-se pensar na língua como forma de construção de diferentes saberes no grupo e na sociedade, sendo que as diferenças propõem apenas a afirmação de uma identidade que espaço ou grupo social adquiriu ao longo sua formação história, cultural e econômica

Neste sentido, de acordo com Vellasco e Sousa, (2007) in Silva (2015, p. 42)

A linguagem é o meio de construção da identidade do sujeito, porque é um instrumento de interação integrado às trocas de

experiências sociais, à comunicação e à construção de novos saberes. A linguagem e a sociedade estão em um processo dialético constante porque o sujeito está inserido na sociedade, cuja linguagem é o instrumento de construção do conhecimento desse sujeito social.

Para tanto, nos preocupamos em como fortalecer e garantir que essa linguagem, que é base da construção da identidade, possa dar um novo sentido para as escolas e para os projetos de educação.

Surge então nesta pesquisa uma perspectiva de catalogar algumas marcas linguísticas da comunidade Ema que estão caindo em desuso e começando serem extintas porque a mudança intergeracional com a desvalorização da cultura tem contribuído para esse enfraquecimento da raiz da língua.

Sobre a catalogação destas marcas vamos entender primeiro alguns conceitos que nos ajudam ampliara a nossa visão de língua.

Temos então o conceito de Dialeto que segundo definiu Gonçalves (2015) é a finalidade de observar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, ou região, neste caso aqui, da comunidade Kalunga Ema.

Vemos também a definição do conceito como o de socioleto que segundo o mesmo autor, nós, quilombolas de diferentes comunidades, temos características, no modo de falar, muito próximas, por termos uma cultura idêntica. Aprendemos uma língua onde 90% das pessoas são falantes da língua materna, os outros 10% usam uma fala mais monitorada do contato estabelecido com a educação escolar. E, percebemos que por mais que a escola tente mudar essa realidade, o tempo de convivência com a língua materna é maior do que o tempo a comunidade fica em contato com a escola, mesmo essa estando dentro dessa comunidade.

Vemos também, a definição do conceito de Cronoleto que segundo Gonçalves (2015, p. 19) “designa a variedade própria de de-

terminada faixa etária, de uma geração de falantes”. Isso quer dizer além da comunidade de fala ter uma marca comum na língua, essa mesma língua ainda apresenta variações entre as gerações, algumas com estilos mais modernos outras com estilos mais arcaicos.

Segundo Vellasco e Sousa (2007) in Gonçalves (2015, p.20),

o pleno domínio da língua materna possibilita ao sujeito a participação na sociedade, contudo, dependendo da variedade linguística não ser de prestígio, a pessoa sofre preconceito linguístico, como venho percebendo com estudantes Kalunga na escola da cidade.

Busquemos neste sentido, a valorização da língua para que os sujeitos independentemente da variedade utilizada e em qual contexto esteja, percebam a riqueza e respeitem a identidade de cada sujeito

As marcas do preconceito de línguas, a discriminação e a exclusão por meio das políticas linguísticas têm levado muitos sujeitos a desistirem dos seus sonhos. Por vezes a escola reforça essa exclusão com a tentativa de moldar a estrutura de língua dos sujeitos e esquecendo da sua função social.

Em Gonçalves (2015, p.25) vemos um enxerto de fala onde é possível identificarmos e constatar um pouco do que já discutimos sobre a língua materna das comunidades Kalungas. As falas, as marcas linguísticas revelam como a identidade dessas comunidades ainda estão presentes fortemente dentro das escolas e que a escola, para além de não estar preparada para lidar com esta riqueza, ainda se limita em reforçar a exclusão por meio da língua padronizada.

*Professor:* ieu vō cumeissa. ta demorandu vō cumeissa. cumeissei ta iscutanu não...chovê sô cadernu ai pra que pra mim vê cumo ocê feis...ua ocê ta srego ta cu zoi grelado e num ta inxeiganu...oca meu desenhhu hum hum o larizão do homu...

Oio ficô bunito a laronja cocê feis...vô aponta u lapu..ua a ponta inda num aponto não...o professor cume que lê esse nome aqui.. hum hum num do conta não... oia a oreia num e oreia não é mão...vô prega meu desenhô bem aqui...não num oia não...mõe foi La no rii ontu e so volto dinoitchaô..ieu já tava druminu...

Condu ieu termina us istudo aqui ieu vô la pra goiana vô estuda La aqui é muitchu ruim...professor ocê vai viaja qui dia.. hum hum assim e ruim amonhô tem aula dinovu..ele num ta viajanu não ta ficanu é ai na istchada.. tudu dia viaja...

Condu pai foi la ni sa casa oçê num tava...amonhô tem vaicina aqui o homu falô...ocês queta mininu ocês inda quebra o deitchu...

Professor mõe mondo um-a gurdura de coco procê...us mininu ontu tava cumenu gurdura de coco cum farinha e açuca iscundidu de nha nha condo nha nha chegô viu a farinha dela derromada nu chão condu vai na lata de açuca so tinha um tiquim mas ela já brigô mininu... QUEM CUMEU A AÇUCA QUI TAVA AQUI? SE IEU SABÊ QUEM É OCÊS VAI VÊ CAMBADA DE PESPE... O fulanu so pai tava brigonu cum quem hoje cedu era coce? Um um num era cunheu não...O professor ieu queru mim borá já ta na hora ua... uuu pegui o livu errado. (GONÇALVES, 2015, p. 25)

Entre estas e outras marcas da língua materna a escola da comunidade Ema também vivencia diariamente com os sujeitos que dela fazem parte. Crianças, jovens, adolescentes, pais e até mesmo professores que são da comunidade tem no seu repertório linguístico estas características enraizadas e que, no entanto, pela pressão da língua do português dita como prestígio e prezada pela escola, acabam desconstruindo o verdadeiro sentido de educação para estes sujeitos. Muitas vezes fazendo com que a escola se torne um espaço indesejado e sem sentido para a comunidade.

Do ponto de vista da língua como aspecto de exclusão social, se pegarmos as avaliações externas organizadas e destinadas pelo

sistema padrão da educação brasileira às crianças quilombolas, vamos perceber como é cruel a sobreposição da língua padrão em razão das línguas maternas. O que nos leva a entender quão excludente é este sistema quando se pensa em comunidade de culturas e línguas específicas.

É necessário, pensar e reconstruir mais do que o currículo da escola. É urgente pensar na reformulação do sistema padronizado inserindo a diversidade, é urgente a formação de educadores com perspectivas de um Brasil Plurilíngue e pluricultural, é preciso refazer o feito.

Refazer o feito, de acordo com Cunha (2018, p.136)

Refazer o feito requer aproveitar as experiências de um tempo profundo reprimidas, dos momentos e espaços percorridos. É repensar, reavaliar, e reconstruir tudo aquilo que já foi um dia construído. É retomar os caminhos para que os passos seguintes sejam seguidos. Replantar as sementes da esperança, partindo das balizas da vida. Refazer o feito é refazer a própria vida para que a construção da identidade seja a maior experiência socialmente educativa.

Empregamos nossos esforços então em trazer algumas destas marcas da comunidade Kalunga Ema e o significado delas para a vida dos sujeitos. Com uma perspectiva de contribuir para a implementação de uma educação que valorize a vida. Desta forma fortalecendo a construção de um novo currículo escolar onde o currículo linguístico invisível da comunidade possa estar presente.

**Quadro de palavras do contexto/identidade Kalunga Ema.**

<b>Palavra</b>	<b>significado</b>	<b>Língua padronizada</b>
<b>Isculatera</b>	Artefato produzido através da reutilização de embalagens de produtos industrializados como óleo de soja, milho que outrora fora desenvolvido pela comunidade com a finalidade preparar alimentos e ferver água para café ou chá. Além disso, a insculatera também é utilizada para o preparo de remédios caseiros entre outras finalidades.	Jarra
<b>Imbornal ou Capan-ga</b>	Espécie de sacola produzida a partir do reaproveitamento de recortes de tecidos. Geralmente possui uma única alça e é característico da colcha de retalho. Serve entre tantas finalidades, para transportes de utensílios diários como isqueiros, facas, lanches, cigarros, encomendas etc.	Sacola
<b>Cangaia</b>	Objeto produzido utilizando madeira, couro de boi, tecido de algodão e capim. Era o principal instrumento de suporte de carga outrora utilizado pelas comunidades Kalungas no transporte de cargas pesadas em animais. A sua aparência assemelha a dois cela de montaria, porém apresenta na parte superior duas pontas onde traçam as alças das bruacas ou buracas de cargas.	Inexistente
<b>Incuicar</b>	Estar desconfiado, preocupado, com algo que não te deixa quieto mais ainda não sabe o que é. Estar aflito com uma situação de mentira que envolve a sua ética e moral.	Aflicção/ inquietude
<b>Inhaca</b>	Refere-se a algo indifuso, inconcluso. Algo que não se revela inteiramente. De outro modo também se associa o nome inhaca a situações em que alguém trabalha com bruxarias ou feitiçarias ou associado aos conhecimentos dos povos tradicionais em relação aos diversos tipos de benzimentos de curandoria.	Não revelado, Bruxaria/ Macumbaria/ Benzimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

## **Considerações finais**

Em se tratando do tema “a importância do letramento para a sobrevivência da Comunidade Quilombola Kalunga, neste relato de uma pesquisa em andamento busquei, inicialmente, apresentar alguns aspectos das minhas relações de pertencimento com a referida comunidade, desse modo, destacando os aspectos geográficos, sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem a população foco deste trabalho.

Há que se priorizar, enquanto pesquisa, e enquanto pesquisadora a importância do letramento social, seus diversos significados, pertencimento, identidade histórica e cultural que compõe as Comunidades Quilombolas Kalunga.

Letramento que na sua compreensão científica abrange a leitura e escrita, promovendo reflexões e transformações significativas dentro das comunidades, possibilitando que as pessoas possam vivenciar as diversas possibilidades de leitura e compreensão de mundo sem perder sua origem identitária.

Essa prévia de pesquisa, é, no entanto, a construção inicial de um estudo mais aprimorado, que futuramente será capaz de apresentar elementos sólidos e edificantes na construção de um trabalho científico que agregue valores e elementos científicos ao tema tratado.

Numa dimensão curricular atual que busca protagonizar os sujeitos em seus espaços de vivências, há que se ofertar o direito de um ensino capaz de fazer com que os membros dessa comunidade Quilombola Kalunga possam refletir acerca da importância de valorizar suas tradições, orgulhar-se de sua história e patrimônios culturais, desse modo, a educação é um caminho viável para que a aprendizagem aconteça de fato nos princípios éticos e democráticos, assistida e mantida por políticas públicas eficazes conforme as características de cada lugar.

Os espaços quilombolas se destacam pela força e luta de seu povo, que expressam diversos saberes, tradições, crenças, valores comunitários e sociais, mantendo vivo saberes centenários, que são passados de gerações para gerações, na maioria das vezes utilizando os recursos da oralidade.

Não há como desprezar esses saberes na formação escolar, prezando apenas pelos conhecimentos científicos oferecidos pelos livros e outras formas de acessos vindos dos demais espaços externos da comunidade, é preciso reforçar o pertencimento de ambas as famílias na cultura, nos saberes populares, nas manifestações culturais diversas etc.

Por fim, recomenda para este assunto ou tema, enquanto prática pedagógica, desenvolver projetos junto à comunidade escolar, trazendo as vivências, os diversos saberes para a mediação do ensino em sala de aula.

Assim, este trabalho traz importantes apontamentos sobre a necessidade e promover uma educação para a vida. Portanto consideramos que este seja o início de uma longa discussão a ser enfrentada em um sistema complexo que a educação escolar.

## Referências

BARTON, D.; MARY HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BATISTA, Juliana Andréa Oliveira. SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Construindo diálogos com educadores Kalunga em formação na licenciatura em Educação do Campo**. 2016. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/164592/1/Colecao-povos-e-comunidades-tradicionais-ed-01-vol-02-2016-CAP25.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL/MEC. **Uma história do povo kalunga** / Secretaria de Educação Fundamental - MEC; SEF, 2001 120 p.: il. + caderno de atividades e encarte para o professor.



CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo in Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: Estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

CUNHA, Adão Fernandes da. **O Calendário Agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca**. Adão Fernandes da Cunha. Brasília-DF, 2018, 157 p.

GONÇALVES, Genildo Fernandes. **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA COMUNIDADE KALUNGA VÃO DE ALMAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA FAZENDA COCO**. UnB/2015.

SILVA, Ana Lina dos Santos. **VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DA COMUNIDADE TINGUIZAL MUNICÍPIO DE MONTE ALEGRE DE GOIÁS**. 2015, UNB. 52p

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo: parábola Editorial, 2014. 240p. ; 23cm. (língua[gem]; 57

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed., 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2020

## IDENTIDADE E CULTURA DOS JOVENS DO COLÉGIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO VALDERI SANTOS - LUZIÂNIA (GO)

Carla de Souza Marinho Rodrigues<sup>29</sup>

Magno Nunes Farias<sup>30</sup>

### Introdução

Este trabalho é um relato de experiência profissional, com o objetivo de conhecer os jovens do *Colégio Estadual de Educação do*

---

29 **Carla de Souza Marinho Rodrigues** - Graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2009), Pós Graduada em Gestão e Orientação Educacional, pela Faculdade Famatec (2013). É professora da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás. Pós graduanda em Especialização em Educação do Campo, Escola da Terra - UFCAT (2023). Aluna especial no Programa de Pós Graduação em gestão, educação e tecnologias \Gestão de Projetos (UEG) E-mail: carladesouzamarinho@hotmail.com

30 **Magno Nunes Farias** - Professor da Universidade de Brasília - Faculdade da Ceilândia, no curso de Terapia Ocupacional. Integra o Núcleo Metuia/Cerrado FCE/UnB e o Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional do Núcleo Metuia/UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa "Metuia Cerrado: terapia ocupacional social e juventudes". E-mail: magno.farias@unb.br

*Campo Valderi Santos* de Luziânia (GO), suas identidades e culturas evidenciadas na jornada rural, na vida do campo. Assim, esse surgiu da necessidade em se entender a classificação de jovens e juventudes, especificamente jovens rurais dessa realidade analisada.

O termo juventude tem aflorado muito nos cenários políticos, sociais e econômicos, como momento impreciso da vida humana, em que não se é criança e não se é adulto, mas um sujeito que está tornando-se agente, sendo constituído para assumir novos papéis sociais (SALLES, 2005).

Esse processo de ser jovem muda de acordo com as diferentes realidades, à exemplo, ser um jovem que mora no contexto rural difere a experiência juvenil. “Considerando Juventude Rural uma categoria genérica utilizada para se referir a um conjunto heterogêneo de jovens não urbanos, e que se manifesta de forma variada no território nacional” (MARTINS, 2021, p.94). Essa categoria genérica pode retratar uma classe de pessoas com características distintas, porém, semelhantes, que formam um conjunto de jovens e suas experiências juvenis no território.

Assim, nesse relato mostrarei um pouco sobre a juventude rural do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*, seus costumes, crenças, vivências, perspectivas de vida futura etc.

O *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos* fica localizado no Município de Luziânia, na Zona Rural, Povoado Samambaia, a 50 km da zona urbana, na Rodovia GO 010 KM 48 s/nº e atende aproximadamente 15 comunidades rurais, sendo o principal ponto de encontro dos jovens rurais da região.

Assim, após todo o estudo conceitual e reflexão das experiências, bem como *feedback* interno com os jovens da escola, partirei resgatando a valorização da identidade e cultura dos alunos do Colégio nesse trabalho.

Um fato importante da experiência foi a realização de uma Cavalgada, como projeto interdisciplinar, com esses jovens e algu-

mas famílias, como expressão da cultura popular e estratégia para ressaltar a importância dessa manifestação para a identidade.

A Cavalgada evidenciou a construção de um sentimento de pertença de um grupo e a criação familiar, de uma identidade, a partir de elementos e práticas culturais que são perpetuadas pelo tempo, construindo uma rede de significações tão grande que vem a servir de justificativa por parte de alunos e da comunidade.

Segundo Silva (2019), dialogando com a noção de identidade de Stuart Hall, os patrimônios culturais conversam diretamente com as nossas identidades. A partir dessa discursão que levou a escolher esse tema, por exemplo, a prática da cavalgada é repassada de geração a geração, representando um forte instrumento cultural e revelando o antepassado de muitas famílias das comunidades que integram a escola.

A representatividade da cavalgada envolve diversos elementos culturais como a representatividade familiar, religiosidade cristã, as práticas agrícolas e a cultura vaqueira, abrange uma enorme função social dentro do grupo do qual faz parte. Além de fazer parte das memórias de um grupo como o todo, também faz parte das memórias de cada família e de cada pessoa, contribuindo deste modo para a identidade desse grupo, criando um afeto local e um vínculo maior, e também para aqueles que vão acompanhar o desfile e que compreendem esse evento como característico desse local.

Usa-se duas definições para o termo representação: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém (CHARTIER, 1988. P.20).

Nessa perspectiva, existe perante os indivíduos que promovem essa prática cultural da cavalgada a construção histórica de um

sentido dado através da representação social, formada a partir de suas práticas culturais, gestos e comportamentos que constroem o mundo social baseada em aspectos individuais ou coletivas.

Por fim, o presente relato trata sobre os jovens rurais do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*, tendo como foco importante o relato da realização de uma Cavalgada com um grupo de jovens e famílias, trazendo esse elemento para o centro do debate sobre valorização cultural.

Há uma década estou atuando profissionalmente como gestora no *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*, e passa por aqui diariamente inúmeros jovens diversificados, que fazem parte de um mesmo contexto social, porém, com personalidades distintas. Sendo assim, ao observar isso há uma década e me indagar sempre sobre o quanto os jovens mudam, decidi explorar esse tema minuciosamente. A presente análise serviu também como um norteador do trabalho pedagógico da unidade escolar aqui referenciada, pois ao conhecer as características e vivências possibilitou, em âmbito educativo, um processo de aprendizado voltado a todas as especificidades, claro que pautadas nas leis que regem a educação básica de nosso país e do estado de Goiás.

Segundo Pais (1990), a juventude pode ser ponderada homogênea, se considerarmos a geração de jovens em relação a outras gerações, e heterogênea, se a geração de jovens for analisada com um conjunto social com características que diferenciam os jovens dos outros, como o caso do aspecto territorial de ser um jovem rural. Assim, busco aqui falar um pouco dessas semelhanças e diferenças a partir do recorte territorial.

Os jovens rurais são vistos como o futuro dos espaços que atuam, relacionado ao nível de empenho e dedicação que demonstram para com esse local, assim tenho a necessidade em conhecer a homogeneidade e heterogeneidade dos jovens do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*. A ideia aqui é discutir, a

partir de fatores e contextos, a diversidade das noções de e da juventude rural.

Assim, pude observar, que a Cavalgada é motivo de orgulho, que os cavaleiros enfrentam sol e cansaço, representando e mantendo sua tradição viva, ano após ano, unindo gerações, filhos e netos desses cavaleiros, devendo ter maturidade e respeito para que essa tradição permaneça viva.

### **Alguns caminhos das experiências**

Com o intuito de conhecer os jovens inseridos na Unidade Escolar, realizei primeiramente um feedback com os mediadores do Ensino Médio, afim de evidenciar a eles o meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso e num momento de ideias extrair uma metodologia a ser aplicada afim de conhecer de fato os jovens.

A partir disso, o caminho escolhido foi aproveitar os momentos da realização de uma amostragem na escola, como demanda da rede de ensino realizada anualmente pela Secretaria de Estado da Educação e desenvolvido nas unidades escolares inseridas no Programa Goiás Tec, onde no ano de 2021 a temática era *Identidade e Cultura*. Isso foi de encontro aos objetivos já traçados em minha mente, em relação ao presente relato.

Como parte teórica realizei estudos e leituras de bibliografias afim de se ter a definição de jovens, juventudes e juventude rural bem como de identidade e cultura, facilitando assim os conhecimentos de meus alunos como indivíduos e suas tradições, cultura, religião, música, culinária, modo de vestir, de falar, hábitos e afins.

Assim, inicialmente foi realizada uma reunião pedagógica com todo o Ensino Médio, ou seja, com os respectivos mediadores para definição dos temas, o 1º ano então ficou com a área de Ciências Humanas, as demais turmas ficaram com outras áreas. Então eu solicitei a mediadora da turma, que eu desenvolvesse com os

alunos da 1ª série A esse processo de investigação da identidade e cultura com os jovens.

Posto isto, inicialmente empreendi uma roda de conversa com os jovens para que falassem como era a vivência deles no campo, a cultura, as tradições familiares e similares, foi um momento muito prazeroso, os relatos foram evidenciados com o amor em viver no campo, muitos ainda em fazendas que passam de geração em geração. Outros vivem em fazendas como empregados, mas gostam de estar ali. Falamos sobre o ato religioso nas igrejas, as produções de alimentos de época. Enfim, todos os relatos foram motivadores e emocionantes. Num outro momento realizamos um bate papo sobre a cultura das famílias: O que fazem? Do que gostam? Os costumes familiares. A vida futura. E quem são os jovens do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*?

Quem são os jovens? Uma grande maioria de classe média baixa, que vivem em propriedades próprias, herdadas de antepassados como herança. A outra parcela são trabalhadores de fazendas, geralmente de lavouras ou caseiros de pequenas propriedades não muito produtivas.

Percebe-se nas narrativas que antigamente nascia, crescia por aqui e se formava família, já hoje muitos jovens vão ou querem ir para as cidades em busca de estudo e trabalho. Uma grande minoria ainda permanece no campo empregados em lavoura ou dando continuidade as culturas de família. Um maior número já trabalha nas fazendas, umas para sustento outras para adquirir coisas pessoais. São felizes residentes no campo. Alguns gostaria de estar nos grandes centros urbanos.

As comunidades tem uma marca importante da religião. Uma parte das pessoas são evangélicas, participam de cultos, retiros, congressos, realizam células familiares\grupais, se encontram semanalmente. A outra parcela são católicos, vão mensalmente a missa, pois nas comunidades rurais apenas são realizadas missa uma

vez ao mês, com isso para se unirem e orarem realizam terços em casas semanalmente. A partir disso nasce, então, as cavalgadas em louvor a Santidades, e como forma de agradecimentos por alcançar graças. Inclusive tem se várias cavalgadas regionais no cotidiano dos jovens.

Sobre a vida futura, alguns com grandes perspectivas profissionais, outros com intencionalidade de ainda viver no campo com um pouco de dignidade, o ganho para a sobrevivência.

Consumando a experiência aqui vivida e observada temos um grupo de jovens heterogêneos formados em um mesmo contexto. Homogêneos, com diversos pontos comuns, funções sociais, formatos e estruturas parecidas, ao mesmo tempo diferentes, variáveis e diversos. Assim, são jovens com identidades culturais reconhecidas e agrupadas, cultuando laços que os prendem a cultura de origem, mas com elementos que os distingue uns dos outros.

Num terceiro momento realizamos uma roda de conversa sobre a escola e cultura, apesar de ser uma escola do campo, somente no ano de 2022 é que a nomenclatura da unidade escolar foi alterada para “Educação do Campo”, antes então era uma dita escola de zona rural. Assim, então, nessa terceira roda, discutimos sobre o que realizar pedagogicamente na escola, como evidenciar o cultural deles. Os alunos de um modo geral gostam da escola. Os evangélicos saem sobre vantagem, pois sempre recebemos as igrejas que vem na unidade escolar, realizar louvores, palavras de bênçãos. Já o outro grupo, o de menor porte, sugeriu a realização de uma cavalgada. Foi um misto de emoção e medo, emoção, pois poderíamos promover um dia de contos e encantos aos alunos, e medo, pois realizaríamos algo grandioso demandaríamos de realizar algo externo.

Saliento que a roda de conversa fora um momento de conversa informal, sem muita rotina ou algo pronto e acabado, foi um momento de interação e conhecimento, de liberdade, de memórias e afetividade, onde um assunto ia puxando outro, um sentimento ia



sendo remetido a outro, lembranças vinham surgindo com outras e assim fomos realizando e concretizando nosso bate papo. A ideia era justamente essa, um momento descontraído, de vivências, de lembranças e sentimentos, por isso sem muita formalização, tudo registrado de forma bem sucinta apenas como pontos de apoio para uma descrição futura, e assim fomos seguindo neste formato com as demais rodas de conversa programadas, deixando os alunos a vontade, sem pesquisas, sem quantitativos, apenas com o qualitativo humano, de identidade social e cultural atreladas em um ser humano.

Após esse momento, em uma discussão com os alunos e por trás de tanto entusiasmo e engajamento resolvemos alunos, a mediadora da turma e eu realizar a cavalgada, o primeiro passo seria os jovens irem para casa conversar com os pais, pois precisaríamos organizar alguns pontos importantes, tais como: autorização para saída da escola, transporte dos animais até a proximidade da unidade escolar, uma fazenda que serviria como ponto de apoio, organização interna para receber os cavaleiros, disposição dos pais em acompanhar o trajeto. Já no outro dia os alunos retornaram com praticamente todas as soluções, autorizações aceitas, transporte dos animais organizado, ponto de apoio definido, alguns pais já se dispuseram a participar e que inclusive organizam grandes cavalgadas na região, enquanto isso eu e outra professora já esboçávamos de como seria a chegada na escola, como seriam recebidos, como seria internamente o momento com todos os outros alunos e servidores, decoração, vestimenta. Já com data, transporte, lugar de acolhimento, batedores, todos definidos e organização interna estruturada partimos para a execução.

Assim, após a parte de pesquisa, relatos, rodas de conversa decidimos por realizar a Cavalgada CEVASAMI (sigla da escola), então, o ponta pé inicial nesta parte foi um estudo teórico sobre a cavalgada, já com evidências da prática em nosso meio tanto na

identidade quanto cultural, o roteiro ficou assim definido: em dia anterior 21/11/2022 os alunos, junto a seus pais fizeram o transporte dos animais de vossas residências até o Sítio Alegria, ficando aproximadamente 4 km da unidade escolar, no dia 22/11/2022 realizamos a cavalgada com cavaleiros, amazonas, alguns servidores e pais que acompanhavam os alunos, seus filhos.

Foi um momento muito importante, à exemplo, o dono do Sítio Alegria se dispôs de pronto atendimento a nos receber, servindo este como ponto de apoio e promover um momento histórico e valioso a nossos alunos. Ao iniciar o momento no Sítio, o pai da aluna Maria Clara Monteiro fez uma oração inicial, e relatou o quão emocionante estava sendo aquele momento para ele, poder estar realizando algo de tamanha valia a sua cultura familiar, e agora poder estar trazendo para a escola, esta que fez parte de vossa vida bem como de seus filhos e assim saímos ao som do berrante e trazendo conosco bandeiras do Estado de Goiás, de nosso Município Luziânia e de nossa unidade de ensino, simbolizando o amor que temos por nosso País, por nosso Estado e por nosso colégio.

Tivemos a parceria de um morador da comunidade que fez a bateria num pequeno trecho da BR, e assim foi realizada a cavalgada. Chegamos na Unidade Escolar, nosso ponto final, com alegria e emoção fomos acolhidos pelos demais alunos, servidores e um grupo de pais que nos aguardava, em forma de círculo, como se tivéssemos sendo abraçados por todos.

Assim, iniciamos as apresentações culturais, um pai fez uma oração e recitou um cordel acompanhado com a declamação de um poema sendo o autor da própria comunidade, dando assim evidências da nossa identidade e cultura, também tivemos uma apresentação cultural de alunos violeiros e a tradicional dança de catira, realizado por um outro grupo de alunos. Ainda servimos um delicioso e tradicional almoço, com comidas típicas servidas nas melhores cavalgadas regionais. Todo o projeto foi realizado pelos servidores,

vários alunos e pais colaboradores. Ao findar percebe se que toda a parte cultural da identidade e cultura foi retratada na apresentação, findando assim o projeto.

### **Análises do processo vivido**

Todo o processo percorrido nesta vivência e experiência foi válido, foi mágico, transformador. Os conhecimentos obtidos através das rodas de conversas foram internalizados como um construtor de fatos, vivências, recordações e sonhos. O feedback dos pais com o momento participativo desde em discursar sobre sua cultura, até o transformar em realização foi edificante para nossa escola, para nossos alunos, e para mim enquanto profissional.

Das rodas de conversas com os jovens tiramos elementos próprios, elementos íntimos\familiares, elementos adormecidos em lembranças, em saudades de seus antepassados, o engajamento dos alunos foi motivador, aquele brilho nos olhos foi a conclusão de que tudo estava valendo a pena.

Em relação a cavalgada, o pulsar dos nossos corações desde a decoração da escola para receber a cavalgada, a chegada no Sitio, vendo famílias reunidas, afeto, carinho e amor sendo transbordado, foi essencial. O trajeto até unidade escolar, veículos que transitavam na BR com buzinas sendo tocadas refletindo isso, foi lindo de ser ver, famílias em seus sítios acenando quando passávamos, foi uma sensação de “meu Deus o coração parecia querer sair para fora do peito”. Além disso, as redes sociais da internet estavam bombando com as transmissões ao vivo, quase sem palavras para descrever. Aliás relembrar tudo isso me traz emoção.

A chegada na unidade escolar aquele círculo de alunos e servidores que nos aguardavam com palmas, com olhares atentos, com lágrimas nos olhos, foi o ápice de que ali estávamos resgatando e legitimando trazendo para um espaço de aprendizagem a cultura e a identidade local. E já com o findar de todas as apresentações já

mencionadas acima, tive a certeza de que naquele momento comecei, de fato, evidenciar quem são os jovens, como é a juventude, a cultura e a identidade dos alunos do *Colégio Estadual de Educação Campo Valderi Santos*. Assim após todos os relatos conclui os objetivos foram atingidos com êxito.

Este trabalho me trouxe um novo olhar pedagógico frente as práticas pedagógicas as quais desenvolvo diariamente de frente a Gestão do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*, pois pude observar que não devemos buscar coisas fora da vivência, o que nossos alunos possuem de identidade e cultura deve ser o ponto de partida e chegada para provocarmos um olhar diferenciado neles e em nós educadores. Educação no campo e para o campo sempre!

Os resultados desse processo foram diversos, o reflexo dele é que ficou instituída anualmente a realização de uma cavalgada na escola, agora de forma mais ampla, envolvendo um maior número de alunos e famílias participantes. E tenho a certeza de que a comunidade de forma geral passará a ter um reflexo positivo do aprendizado lúdico evidenciado na prática. Ainda com a certeza de que esta experiência internalizou em mim, assim como na maioria dos servidores, que identidade e cultura e algo a ser preservado e retomado sempre que necessário no dia a dia da escola e da sociedade como um todo.

As dificuldades enfrentadas foram uma minuciosidade, quase desaparecidas em meio a tanta descoberta e realização. Mediante a tanta alegria e contentamento. Fazendo uso de uma evidência real, a identidade e cultura dos Jovens do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*. Valeu a pena hehe, valeu a pena!

### **Considerações finais**

Pude perceber através dos vários objetos, músicas e ritos que simbolizam a cultura do campo e sertaneja presente na cavalgada uma riqueza infinita para pensar a Educação do Campo. Valoriza-

mos a participação cultural das famílias, bem como sua importância no aprendizado dos alunos do campo. Provocamos uma sensação de bem-estar, euforia e de verdadeira identidade e cultura dentro do espaço escolar.

Cumpri os prazos e objetivos estipulados com garra e determinação, corriji rotas quando foi necessário, contendo a todo momento o entusiasmo de alunos e até mesmo de servidores para esse grande evento. Conhecemos de fato quem são os jovens rurais do *Colégio Estadual de Educação do Campo Valderi Santos*, com relatos, feedbacks, envolvimento, motivação, determinação, garra e resiliência.

Assim, criamos, sonhamos, executamos, nos frustramos, mas conseguimos, com a missão da Cavalgada CEVASAMI, virar tradição e ser incluída anualmente no trabalho pedagógico da instituição de ensino.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1990

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

In: Dicio, **Dicionário On line de Português.** Porto 7 Graus, 2022. Disponível em 24\10\2022 MARTINS. L. R . **Juventude rural no Brasil: referências para debate, Juventude rural no Brasil: referências para debate Estudos Sociedade e Agricultura,** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro vol. 29, núm. 1, pp. 94-112, 2021

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** *Análise Social*, Lisboa, v. 15, n. 105-106, p. 139-65, 1990.

PIRES. M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação,** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PALHARES, M. S.; BOMBARDA, T. B. **O registro de práticas interventivas da Terapia Ocupacional na educação inclusiva.** *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 285-294, 2015

SALLES, L. M. F.; **Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos.** Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Av. 24 A, n.1515, Bela Vista, 13506– 900, Rio Claro, SP, Brasil

## ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE ITINERÂNCIA DO ESTADO DE GOIÁS: reflexões de uma técnica pedagógica

Eliane Cristina Soares Leobas<sup>31</sup>

Magno Nunes Farias<sup>32</sup>

### Introdução

A mobilidade é uma atividade social que acompanha a humanidade. Desde os primórdios, a sociedade foi construída sob a

---

31 **Eliane Cristina Soares Leobas** - Especialista em Educação do Campo, Escola da Terra pela Universidade Federal de Catalão – UFCat. Realiza acompanhamento técnico pedagógico junto aos Estudantes em Situação de Itinerância, as Coordenações Regionais de Educação e as Unidades Escolares da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: eliane.leobas@seduc.go.gov.br

32 **Magno Nunes Farias** - Professor da Universidade de Brasília - Faculdade da Ceilândia, no curso de Terapia Ocupacional. Integra o Núcleo Metuia/Cerrado FCE/UnB e o Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional do Núcleo Metuia/UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa "Metuia Cerrado: terapia ocupacional social e juventudes". E-mail: magno.farias@unb.br

égide da coleta, e para isso, locomovia-se constantemente em busca de alimentos e de locais de fácil acesso. Na atualidade, esses movimentos são conhecidos por Itinerância, fluxos migratórios ou migrações. Desta feita, a Itinerância é uma ação de locomoção desencadeada por distintos sujeitos que necessitam do balanço social para sobreviver (SANTOS, 2022).

É fato que as intensas transformações sociais têm demandado da escola novas reconfigurações sociais para contribuir na preparação do ser social. A escola, além de ser um espaço da diversidade, laico e interativo, tem por finalidade socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A educação inclusiva e pontual para as populações em situação de Itinerância é uma temática da educação contemporânea que merece reflexões por sua diversidade de contextos e especificidades, é a educação para os sujeitos que vivem em constantes fluxos e migrações. Tal abordagem faz-se necessária pelo motivo da crescente demanda das populações em situação de Itinerância nas unidades escolares estaduais e municipais e pela invisibilidade em que, até então, esses segmentos sociais se encontravam.

Nesse sentido, por ter a mobilidade como parte de meu histórico de vida, haja vista que migrei de Porto Nacional - TO para Goiânia-GO, busco contribuir para a educação que fomente uma sociedade mais justa e com equidade social para os grupos que utilizam os fluxos migratórios em busca de melhores condições. O meu interesse pela temática se intensificou desde a minha primeira especialização *Educação para Diversidade e Cidadania*, ministrada pela Faculdade de Direito da UFG /2012, e ascendeu em função do trabalho na Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, desde 2014.

Conhecendo essa diversidade de perto, tornou-se crescente o desejo e a satisfação em colaborar com essa causa tão nobre e necessária, dado que no Brasil existem poucas políticas educacionais



de inclusão desse grupo. Desta forma, pensando no papel social que a escola assume na vida dos cidadãos, no sentido de transformação social e inclusão, seguimos ao seguinte questionamento: Como é feito o acompanhamento do técnico pedagógico aos Estudantes em Situação de Itinerância e as Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares da Secretaria de Estado da Educação de Goiás? Diante disso, buscaremos refletir e discutir os desafios adiante e as conquistas já efetivadas.

Buscando responder estes questionamentos, este relato assume a abordagem qualitativa do tipo descritivo. Como método, buscamos a pesquisa bibliográfica e documental para dar sustentação a nossos apontamentos. Com isso, assumimos como objetivo geral oportunizar reflexões acerca do acompanhamento, acolhimento, inclusão e possível permanência dos Estudantes em Situação de Itinerância, buscando orientar as Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas para um atendimento inclusivo e intercultural, onde exista um diálogo entre os saberes específicos desses sujeitos e os saberes historicamente reconhecidos. Temos, ainda, como objetivos específicos conhecer a legislação específica e garantir ao estudante itinerante o acesso a seus direitos, promover o respeito a diversidade e a interculturalidade e desenvolver ações e estratégias que promovam políticas públicas específicas e efetivas para a educação de Estudantes em Situação de Itinerância.

Dessa forma, além das considerações iniciais e finais, dividimos em duas seções este trabalho. Na primeira seção, traçamos um breve histórico da educação escolar das populações em situação de Itinerância e o contexto histórico excludente em que essas populações se encontravam desde os primórdios do processo educacional brasileiro. Na segunda seção, discutiremos o atendimento dos Estudantes em Situação de Itinerância no Estado de Goiás desde quando ainda somente existia a Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Quilombola.

## **Populações em situação de itinerância: um breve histórico no Brasil**

O modo de produção capitalista tem evidenciado uma nova configuração social no Brasil e no mundo. Estas novas reconfigurações estão atreladas à mobilidade das populações em busca de melhores formas de sobrevivência. Embora seja uma afirmação forte, este movimento não é fecundo; ao contrário, é uma atividade que acompanha a humanidade em seus diversos tempos e segmentos sociais (SANTOS, 2022).

Então, quando pensamos em mobilidade e deslocamento, o que significa Itinerância? É a atividade de transitar e intercruzar diferentes espaços em exercício, ofício ou função, constituindo vínculos e experimentando novas realidades<sup>33</sup>. Para tanto, como populações em situação de itinerância compreendemos sujeitos que vivem da mobilidade constante. Elas são constituídas por ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados e artistas e demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se auto reconheçam como tal, ou que sejam assim declarados pelos seus responsáveis legais (BRASIL, 2011).

Para iniciar uma reflexão sobre as populações em situação de Itinerância contemporânea, torna-se imprescindível uma análise do contexto histórico em que o processo de educação brasileiro aconteceu:

A escolarização no Brasil esteve presente desde o início, na formação colonial, ainda, que isso não significa que houve uma penetração profunda na vida do povo. Com a chegada dos primeiros jesuítas, estes começaram com a catequização indígena, o que significou a construção das primeiras escolas, geralmente para crianças, pois visavam à sua cateque-

---

33 Em participação no VIII Encontro Internacional de Educação Matemática, Eixo- Etnomatemática e povos tradicionais, o autor Santos (2022), enfatizou este termo ao se tratar de Itinerância.

se e, com isso, atingir os adultos na missão evangelizadora de conversão das populações nativas ao catolicismo. Com a chegada de levas maiores de colonos do além-mar, seus filhos passaram a ser foco da ação educativa dos religiosos. Os negros que chegaram, desterrados como escravos, aos milhões, foram sempre privados da educação escolar; seus descendentes sofrem, até hoje, as consequências funestas desse passado. São estes os segmentos, apesar de não serem os únicos, os maiores excluídos social e economicamente no Brasil (MORAIS; MARANHE, 2009, p. 14).

O preconceito é um elemento fortemente presente em todo o mundo e na sociedade brasileira com relação a povos ciganos desde as suas origens históricas em terras brasileiras. O primeiro registro documental dos ciganos em terras brasileiras data do ano 1574, quando o cigano João Torres, sua mulher Angelina e seus filhos foram deportados de Portugal para o Brasil, e desde então foram geradas dinâmicas de violência e discriminação contra esse grupo étnico que se encontra em situação de consideráveis vulnerabilidade e invisibilidade até os dias atuais. A população cigana, que apresenta uma maneira de viver diferenciada em razão de a mobilidade ser uma atividade constante em sua formação social, foram, em boa parte da história do Brasil, marginalizados e estigmatizados como baderneiros, arruaceiros e “perturbadores da ordem”, e como responsáveis pelos mais hediondos crimes. Outras fontes, como viajantes e memorialistas, recorriam a estereótipos corriqueiros como “sujos”, “trapaceiros” e “ladrões” (TEIXEIRA, 2008, p. 31).

Ainda de acordo com Teixeira (2008), a documentação pouco retrata os ciganos e suas singularidades, desprovido-os de sua história e de suas atividades culturais. Quase sempre incide sobre “o cigano” uma entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem “características estereotipadas” (TEIXEIRA, 2008, p. 31-32). A invisibilidade e o preconceito contra a cultura cigana presentes na so-

cidade também se manifestam no espaço escolar, fundamentadas no contexto de perseguições que o povo sofreu ao longo da história e em representações negativas reproduzidas no imaginário social, gerando toda espécie de estigmas, preconceitos e discriminações, constituindo o racismo institucional e o próprio racismo estrutural.

As referências culturais ciganas como contribuição para a identidade brasileira sofrem um processo de apagamento, até mesmo com relação à música, dança e culinária, que tanto contribuem para nossa identidade. Por ser uma cultura ágrafa, sem linguagem escrita, quase tudo o que foi documentado sobre os ciganos foi registrado pelos gadjé (não ciganos). A sociedade reconhece esse grupo étnico, principalmente, através das impressões de chefes de polícia, viajantes, clérigos e funcionários públicos, e não por seus próprios registros, o que impulsiona a reprodução de (pre)conceitos. E, deste modo, aumenta-se sua vulnerabilidade, e esses grupos ficam expostos constantemente a contextos de racismo e inúmeras formas de violações de direitos humanos (TEIXEIRA, 2008).

É sabido também que os indígenas que vivem em situação de Itinerância (em contexto urbano) <sup>34</sup>enfrentam muitos desafios. Eventualmente, não são reconhecidos na sua etnicidade pela sociedade envolvente e nem pelo poder público, sendo sujeitos à negação de sua própria identidade étnica para sobreviverem diante de toda a invisibilidade e da falta de políticas públicas e sociais de continuidade.

A livre mobilidade de ir e vir no território nacional é garantida a toda e qualquer pessoa (BRASIL, 1988). Entretanto, muitos deles vivenciam situações de violências, preconceitos, discriminação, opressão e exclusão de direito a sua cidadania, ampliando os im-

---

34 Qualquer pessoa que cresce e se desenvolve em um determinado ambiente ou lugar, em uma família ou comunidade específica, que vive em uma determinada cidade, se relaciona com os amigos e com os demais está inserida num contexto social, pois interage de maneira imediata com o outro (CONCEITO DE CONTEXTO SOCIAL, 2014, p. 1).

pactos que o fator urbano causa cotidianamente aos seus costumes, memórias, tradições e cosmovisão.

Não podemos esquecer que a falta de políticas públicas que respeitem e resguardem a etnicidade desses sujeitos que vivem nas cidades ou de forma itinerante nas cidades contribui para ampliar a exclusão. Em razão disso, são necessárias políticas públicas e afirmativas para esses grupos sociais que possibilitem sobrevivência e autoafirmação destes povos na cidade (AYRES, 2021). Portanto, a luta pelo reconhecimento a partir de suas especificidades culturais é a cada dia mais necessária.

Cabe pontuar, entretanto, que algumas dessas mobilidades/itinerâncias não acontecem por livre e espontânea vontade: muitas vezes algumas dessas populações específicas são forçadas a migrar por sofrerem potencial risco de morte e perseguições, por diversos fatores, em seus territórios de origem, como, por exemplo, os próprios indígenas e os refugiados ou solicitantes de refúgio que chegam no Brasil mais recentemente (PEREIRA, 2016).

A crise de refugiados no mundo é uma realidade da contemporaneidade, e o intenso fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil nos últimos anos é de conhecimento geral (SANTOS, 2022), pela crise humanitária pela qual passa a Venezuela. Adicionalmente, uma etnia indígena denominada *Warao* (povo da canoa), segunda maior etnia indígena venezuelana e oriunda da região norte daquele país, que habitava por muitos séculos o delta do rio Orinoco, no estado Delta Amacuro daquele país, é atualmente submetido à segunda migração forçada (PONTES; NASCIMENTO, 2021).

A primeira foi originada por vários fatores, como a tragédia ambiental do represamento do rio Manamo, a deterioração das condições de subsistência e a invasão progressiva de suas terras por agricultores e pecuaristas, o que ocasionou o êxodo territorial dessa etnia para os centros urbanos da Venezuela (ROSA, 2020). É importante salientar que, apesar da mudança para o contexto urbano,

os *warao* tentam manter muitos aspectos de sua cultura e a coesão do grupo, retornando, mediante condições favoráveis, ao lugar de origem, e que a migração dessa etnia rumo às cidades resultou no trabalho dessas populações como mão de obra não qualificada e na mendicância<sup>35</sup>.

A segunda migração de indígenas venezuelanos ocorreu para os países fronteiriços como o Brasil. Este fluxo migratório vem acontecendo desde 2014 e intensificou-se em 2017 nos estados de Roraima e Amazonas. Entretanto, de 2018 a 2019, outros grupos migraram para as cidades de Belém, Santarém e Parauapebas, no estado do Pará, e Porto Velho, em Rondônia. E, em 2019, chegaram a Goiânia. A população *Warao* em Goiânia varia de 120 a 170 pessoas segundo estimativas da Secretaria de Desenvolvimento Social e se concentra na região central dessa capital, em bairros próximos ao terminal rodoviário: setor Urias Magalhães, setor Norte Ferroviário e Criméia.

O domínio da língua portuguesa é uma das principais dificuldades para o acesso à educação e implica numa baixa inserção/inclusão dessa população no sistema educacional, e soma-se à inexistência de documentação comprobatória e do tipo de documentação pessoal requerida pelas instituições educacionais e ao desconhecimento da legislação específica que garante o acesso à matrícula e a permanência tanto pelas instituições como pelo solicitante responsável como fatores que dificultam a inclusão desses estudantes.

Assim como os indígenas e demais povos supracitados, os remanescentes de quilombolas enfrentam muitos desafios ao migrar de suas comunidades para o contexto urbano em busca principalmente de avançar no âmbito da educação ou de oportunidades de trabalho, num anseio de viver com mais dignidade. Enfrentam,

---

35 Técnicas tradicionais de coletas, feitas por mulheres indígenas *Warao* e crianças, transportadas para o contexto urbano que segundo estudos antropológicos consideram a mendicância uma extensão de atividade coletora que faziam em seus territórios indígenas (ACNUR, 2015).

assim, processo histórico de exclusão, exploração e discriminação que perdura séculos e, para a grande maioria, a educação se mostra como a única maneira de mudar a situação em que vivem e de fortalecer a defesa de seus direitos (GONÇALVES, 2020, p. 5).

E nessa lógica, é importante a consideração de Moura (2007, p. 6):

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar estudantes e professores para o exercício da cidadania.

Percebe-se que a educação pode dar lugar aos grupos sociais que historicamente foram silenciados (minorias)<sup>36</sup>, trazendo um novo olhar, numa perspectiva de empoderamento, protagonismo, emancipação e autonomia.

Desta feita, são necessárias e urgentes políticas públicas e ações educativas para que esses atores sociais/estudantes tenham uma abrangência não só nos seus territórios ancestrais, como também fora deles, acompanhando-os por suas itinerâncias, seja num contexto urbano ou em uma escola de educação regular, sendo imprescindível que essa escola possa contemplar as especificidades socioculturais, tradições, memórias e saberes numa perspectiva intercultural e inclusiva, para que este estudante vislumbre um sentimento de pertencimento e de afirmação de sua identidade étnica e possa sentir-se incluído. Dessa maneira, ressignifica-se o processo

<sup>36</sup> São os grupos sociais identificados como os pobres, pretos, indígenas, quilombolas, mulheres, deficientes, moradores de rua, periferia, favelas, obesos, LGBTQIAPN+, prostitutas e entre outros grupos sociais que sofrem com as desigualdades sociais, a falta de políticas públicas, sociais, afirmativas, educacionais, racismo, preconceito, discriminação, homofobia, xenofobia e todas as violações que lhes privem do seu desenvolvimento psicológico, mental e afetivo (Santos, 2022, p. 132).

de ensino e aprendizagem, de forma que faça sentido para sua vida e que inexista qualquer preconceito ou discriminação.

## **Estudantes em situação de itinerância atendidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás**

A Itinerância configura-se em uma das espécies de mobilidade. Assim sendo, o itinerante é o sujeito da ação que transita por diversos contextos sociais, econômicos, culturais, políticos ou multiculturais.

A presença dos Estudantes em Situação de Itinerância é uma realidade cada dia mais presente na rede de ensino regular das unidades da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Os fatores que influenciaram essa intensificação são a própria dinâmica do espaço mais integrado e globalizado e elementos como as possibilidades de emprego, os atrativos do contexto urbano ou do campo e o acesso à educação. Falar dos Estudantes em Situação de Itinerância nos remete à segunda pergunta: Quem são os estudantes que se encontram em situação de Itinerância?

Estudantes em Situação de Itinerância são os indivíduos/sujeitos que transitam de um local para outro em função do deslocamento familiar por oportunidades de trabalho, educação, prática esportiva, comercial e outros motivos. De acordo com a Organização das Nações Unidas, podemos reconhecer os:

**Imigrantes** - diz respeito as pessoas que buscam outro país de forma legal e espontânea ou não com o intuito de residir ou trabalhar, geralmente por causas de ordem econômica, instabilidade política ou catástrofes naturais no seu país de origem. **Refugiados:** tem como característica a migração forçada, pois esses indivíduos buscam refúgio em outro país por possíveis perseguições referentes a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social



ou opinião política, e devido guerra ou conflitos armados e outras violações de direitos humanos. **Solicitantes de Refúgios:** São pessoas que fizeram a solicitação de refúgio e estão aguardando serem reconhecidas com refugiados, mas que ainda não tiveram seus pedidos avaliados definitivamente pelos sistemas nacionais de proteção. **Deslocados internos:** São pessoas deslocadas dentro de seu próprio país e com razões similares às dos refugiados tendo sido forçadas a deixar sua cidade ou estado de origem por razões similares às dos refugiados (perseguições, conflito armado, violência generalizada, grave e generalizada violação dos direitos humanos). **Ciganos:** “Grupos de pessoas que migram periodicamente, culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social. **Apátridas:** São pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país, ou seja, que se encontra oficialmente sem pátria ou aquele que tendo perdido sua nacionalidade, não adquiriu outra. A apatridia ocorre em razão de discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos quando este país se torna independente (secessão de Estados) e conflitos de leis entre países. **Trabalhadores Sazonais do Campo** - pessoas que executam tarefas específicas, como preparar o solo, plantar, adubar ou colher. Geralmente, esse tipo de trabalho é feito em períodos do ano obedecendo o calendário agrícola, a sazonalidade do trabalho na agricultura, ou seja, está sujeito ao ciclo de cada plantação, às intempéries climáticas, sol, chuva, frio e geadas. **Povos Indígenas e Quilombolas em Situação de Itinerância** – são os indígenas e quilombolas que estão fora de seus territórios originários muitas vezes em busca de melhores condições de vida, trabalho ou de ascensão educacional (BRASIL, 2012, p. 1).

A Resolução nº 03 de 16 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara Básica de Educação define as diretrizes

para a educação dos estudantes em situação de Itinerância, e já no seu primeiro artigo e parágrafo único dispõe sobre a garantia ao direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e liberdade de consciência e de crença, a todas as crianças, os adolescentes e os jovens em situação de Itinerância, e discorre sobre quem são considerados populações em situação de Itinerância:

Considera integrantes de populações em situação de itinerância grupos sociais que, motivos culturais, políticos, econômicos, e ou de saúde, estão fora de seus territórios, tais como: ciganos, circenses, indígenas residentes fora do território originário, quilombolas residentes fora do território originário, povos nômades, trabalhadores itinerantes/sazonais, acampados, artistas e trabalhadores de parque de diversão, teatro mambembe, imigrantes e refugiados dentre outros (BRASIL, 2012, p. 6).

A Resolução, no segundo artigo, ressalta que o sistema de ensino deve adequar-se às particularidades desses estudantes, objetivando a garantia dos seus direitos socioeducacionais. Em seguida, o terceiro artigo dispõe que as instituições escolares precisam assegurar a matrícula dos estudantes em situação de Itinerância sem dificultar a sua efetivação por motivo de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem e que, por ser um direito fundamental, a autodeclaração ou a declaração do responsável deve ser aceita no ato da matrícula. No quarto artigo, prevê que mesmo que o estudante itinerante não esteja com o certificado, histórico, memorial ou relatório da unidade escolar anterior no ato da matrícula, ele deverá ser incluído no agrupamento conforme sua idade, mediante avaliação diagnóstica das suas necessidades de aprendizagem.

Deste modo, a instituição de ensino precisará desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. As propostas direcionadas à Educação para Estu-

dantes em Situação de Itinerância defendem que os conhecimentos prévios dos educandos devem ser tomados como o ponto de partida para a aquisição dos conteúdos.

Partindo do pressuposto da diversidade social, o ponto de partida necessariamente deve ser a especificidade desse grupo, a faixa etária, suas experiências cotidianas e sua cultura, tradições, memórias e as diferentes formas de aprendizagem que permeiam as relações, numa perspectiva inclusiva e intercultural. Reforçando a Resolução n° 3 supracitada, surgiu a Resolução CNE/CEB n° 1 de 13 de novembro de 2020, que dispõe especificamente sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

### **Procedimentos metodológicos**

Por se tratar de um relato de experiência o qual busca realizar a descrição de fatos, fenômenos e trajetórias, entendemos que esta pesquisa satisfaz a abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para Gil (2002), esta abordagem exige um estudo amplo da realidade, envolvendo aspectos sociais a fim de compreender comportamentos, espaços-tempos, símbolos, crenças, valores e atividades sociais que garantem a dignidade humana de um determinado grupo social. Para se utilizar esta abordagem, Santos (2022) enfatiza que é preciso seguir alguns passos importantes: definição do objeto, pesquisa bibliográfica, coleta de dados e análise de dados.

Buscando sustentar o trabalho, Gil (2002) referenda a pesquisa bibliográfica, pois busca realizar um levantamento bibliográfico embasado em referenciais ou obras já publicadas sobre uma determinada temática. Assim, buscamos realizar a investigação sobre o assunto em capítulo de livros, resumos expandidos e artigos científicos.

Utilizamos também como base alguns documentos como, leis, decretos, pareceres, resoluções, sites de organismos governa-

mentais e não governamentais, dentre outros, buscando o amparo legal no sentido de responder e satisfazer o objetivo da pesquisa.

## **Resultados e discussões**

Dando sequência ao nosso estudo, nas próximas seções discorreremos sobre o trabalho desenvolvido, as vivências, experiências, inquietudes, avanços e desafios que competem ao técnico pedagógico que atua com a Itinerância na Secretaria de Estado da Educação de Goiás na Gerência de Educação do Campo, Quilombo-la e Indígena/GECQI, gerência esta que acompanha as Populações em Situação de Itinerância, temática da nossa pesquisa.

### **O papel da escola em atendimento ao Estudante em Situação de Itinerância**

A Escola contemporânea está permeada por diferenças culturais e reflete o caráter multicultural da sociedade. Assim, as ações educativas pautadas na perspectiva da interculturalidade podem ser efetivas aliadas na resolução desses desafios enfrentados no ambiente escolar. Essa pedagogia privilegia a troca entre os diferentes e o enriquecimento mútuo, de modo a preservar a identidade de cada um. Candau (2009, p. 170) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

A Escola precisa articular os saberes da vida dos estudantes com os conhecimentos curriculares, estabelecendo como ponto de partida para toda prática pedagógica a realidade do aluno na comunidade-sociedade, a ser apreendida por intermédio de metodologias que privilegiam a pesquisa, a problematização da realidade do aluno e os projetos educativos (CANDAU, 2009). Assim, no sentido de atender e acompanhar os itinerantes, é necessário ter primazia ao respeito às especificidades culturais, sociais, regionais, religiosas, étnico-raciais, bem como, no âmbito pedagógico, ao tratamento ético e não discriminatório, conforme rege a legislação específica (Resolução nº3-CNE/CEB) e outros marcos legais que resguardam seus direitos.

O atendimento descrito acima tem respaldo na Constituição Federal de 1988, que foi relevante marco divisor, assegurando e garantindo o direito à diferença étnico-racial dessas populações. Também fundamenta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2018, que reconheceu a educação como um direito humano e ao mesmo tempo “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 12), sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana. Desse modo, o plano defende que é imprescindível respeitar a dignidade humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, credo, valores e visão de mundo, conforme defendido por FREIRE (1999):

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 1999, p. 32).

Se considerarmos o que consta na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a escola possui a função social de formar cidadãos, uma vez que a “(...) educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 1).

A escola e professores que atendem Estudantes em Situação de Itinerância precisam estabelecer uma relação empática, humanista e dialógica com esses estudantes, reconhecendo seus saberes e legitimando a sua capacidade de contribuição com o seu próprio desenvolvimento. É muito importante que eles se sintam parte da comunidade escolar, e a escola deve buscar dialogar com a família, criando vínculos e, deste modo, fortalecendo o desenvolvimento integral do estudante.

A Resolução nº 3 /2012 - CNE/CEB discorre sobre o tipo de atendimento que a escola deve oferecer aos Estudantes em Situação de Itinerância: As escolas deverão matricular esses estudantes e adequar-se às suas especificidades, considerando:

- o ingresso a qualquer tempo do ano letivo
- a inserção no agrupamento que corresponda a seus pares de idade, mediante uma avaliação diagnóstica.
- o desenvolvimento de estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades de aprendizagem do estudante.
- a garantia de atendimento em atividades de contraturno ofertadas pela escola e atividades complementares.
- o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei (BRASIL, 2012, p. 6).

Portanto, a GECQI desenvolve um importante trabalho, pois, além de pioneira na busca de incluir estes estudantes que se encon-

tram em situação de Itinerância, tem buscado respaldo na legislação a níveis federal e estadual para garantir o atendimento a todos, fator este que contribui no combate à exclusão social.

### **A Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena: do pedagógico ao auxílio no atendimento**

A Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena/GECQI faz parte da estrutura organizacional da SEDUC, respondendo diretamente pela política pública dessas três modalidades da Educação Básica (Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena), e nos últimos anos passou a acompanhar também a Educação das Populações em Situação de Itinerância, cuja qualidade da oferta passa pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos dessas populações.

Trabalhando desde 2015 na Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena GECQI/SMTE/SEDUC, quando ainda era uma Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Quilombola/SUPI/SEDUCE, participei do período em que começou o mapeamento e acompanhamento dos Estudantes em Situação de Itinerância, primeiramente com 6 estudantes indígenas xavantes no contexto de três escolas urbanas do município de Aragarças. Nesse período, ocorreram os primeiros contratos de professores indígenas como intérpretes para acompanhar os estudantes que não dominavam a língua portuguesa, iniciando uma proposta pioneira na educação de Goiás, e, no ano seguinte, passou-se a acompanhar e mapear também os estudantes ciganos.

Assim como ocorre com os indígenas, a condição de Itinerância do povo cigano é um direito legitimado na legislação vigente, e por isso deve ser considerada no ingresso e no percurso de crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Básica nas redes de ensino. A Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indí-

gena acompanhou e mapeou em 2022 um total de 623 estudantes de populações em situação de Itinerância, sendo eles: indígenas, quilombolas, ciganos, trabalhadores rurais/sazonais, imigrantes/refugiados e estudantes itinerantes em práticas desportivas ou circenses que se encontravam em 23 das 40 Coordenações Regionais de Educação do Estado de Goiás. Vale ressaltar que, devido à constante Itinerância dessas populações, existe uma variação relativa nos dados no decorrer de todo o período anual.

Abaixo, observe-se o quadro de Estudantes em Situação de Itinerância referente ao ano de 2022.

**Figura 1:** Quadro de Estudantes em Situação de Itinerância referente ao ano de 2022



Fonte: Dados das Coordenações Regionais informados à Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena/ SMTE/SEDUC, 2022.

A GECQI tem como uma das atribuições mais importantes na SEDUC as relativas às minorias, pois compete a ela acompanhar e orientar as Coordenações Regionais de Educação (CRE's), as equipes gestoras, os professores e os demais servidores no sentido de



que se preparem para receber os Estudantes em Situação de Itinerância de forma diferenciada, fazendo o acolhimento e a inclusão desses estudantes em uma perspectiva dialógica e intercultural.

No acompanhamento *in loco*, nas reuniões e rodas de conversas virtuais, e principalmente nas orientações quinzenais ou mensais, enfatizamos a fundamental importância das equipes das CRE's como tutores e mediadores, incentivar as equipes gestoras e professores a valorizarem a identidade cultural nas práticas pedagógicas, no Projeto Político Pedagógico, no Plano de Ação da Escola, no Currículo Escolar, e no Regimento Interno, numa perspectiva intercultural dos saberes, de forma multilíngue, específica e diferenciada. E, deste modo, reforçamos que explorar a interculturalidade é uma das alternativas mais efetivas para garantir a aprendizagem, proporcionando atividades ou práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade dos saberes, ou seja, que contemplem seus valores sociais e culturais.

No acompanhamento às CRE's e Unidades Escolares, desde o acolhimento são feitas sugestões de estratégias de como organizar rodas de conversas e dinâmicas de grupo, oportunizando a escuta das experiências e dos sentimentos dos estudantes, dando voz e proporcionando abertura ao diálogo e aproveitando os conhecimentos prévios da sua trajetória de vida. Outras estratégias eficazes são as organizações de murais, cartazes, placas de indicação, mensagens e projeções de boas-vindas, a fim de contemplar a língua materna do estudante, de modo a permitir a inclusão, o sentimento de pertencimento e de respeito a sua identidade étnica e a interculturalidade a partir do diálogo e trocas de experiências. Ainda, trabalha-se no sentido de que, na sala de aula desses estudantes, todos aprendam a cumprimentar e saudar na língua materna do estudante itinerante, para que estes possam se sentir acolhidos e incluídos na instituição escolar.

Assim, tendo em vista a vulnerabilidade que muitos estudantes enfrentam no contexto de suas itinerâncias, ao sair de suas co-

munidades originárias e se adaptarem a outras realidades, é fundamental que eles possam sentir o vínculo de pertencimento e inclusão com a unidade escolar, através de uma comunicação efetiva, do acompanhamento específico e de um olhar ainda mais humanizado. É importante verificar quais são os Estudantes em Situações de Itinerância que chegam na Unidade Escolar, a qual deverá acolher, incluir e reconhecer a sua identidade cultural, garantindo o direito ao ensino aprendizagem efetivo.

Nessa perspectiva, caso tenham ou venham a atender Estudantes em Situação de Itinerância, o que pode ocorrer em qualquer período do ano letivo, orientamos que é necessário seguir alguns passos: 1 - o acolhimento e a inclusão necessária; 2 - oferecer a garantia da matrícula conforme a legislação e desenvolver atividades pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagens; 3 - não deixar de comunicar a Coordenação Regional de Educação 4 - solicitar, pela CRE, o acompanhamento da Gerência de Educação do Campo, Quilombola, Indígena e Populações em Situação de Itinerância/Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais da SEDUC, via Processo SEI, e responder planilha de mapeamento com as informações solicitadas pela GECQI.

### **Projeto Goiás Inclui – As Políticas Públicas e Propostas de Educação Escolar para Estudantes em Situação de Itinerância no Estado de Goiás**

A Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais - SEDUC/SMTE através da Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena/GECQI implantou o Projeto Goiás Inclui, que surgiu da necessidade de acompanhar essa demanda cada vez mais intensa de Estudantes em Situação de Itinerância matriculados nas unidades escolares da rede estadual.

Esse projeto está pautado na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008, que incluem respectivamente a obrigatoriedade das

temáticas História e Cultura Afro-brasileira e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na Resolução nº 03/CNE, de 16 de maio de 2012, que define as Diretrizes para o Atendimento da Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância, na Resolução nº 1/CNE, que reforça a Resolução nº 3 no que diz respeito a Imigrantes e Refugiados, e na Lei 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades. Contempla, ainda, o exigido pelo Plano Estadual de Educação/Lei nº 18.969 de 22/07/2015, as METAS 2, 4 e 9 e os ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em Projetos Educativos da Agenda Mundial 2030.

A seguir algumas ações do Projeto Goiás Inclui: *i)* aquisição de kit literário com 30 livros, que foram distribuídos para as bibliotecas das unidades escolares com Estudantes em Situação de Itinerância; *ii)* produção de cartilha para o trabalho de professores da rede estadual; *iii)* produção de livro com as narrativas dos Estudantes em Situação de Itinerância; *iv)* inclusão no PPA de ações voltadas para a produção e aquisição de material didático e paradidático pedagógico para as unidades escolares com Estudantes em Situação de Itinerância; e *v)* formação continuada para equipes das coordenações regionais de educação, equipes gestoras e professores, através de seminários, oficinas pedagógicas, rodas de conversa presencial ou virtual.

Algumas dessas ações estão sendo reprogramadas, com foco na relevância da formação continuada para os profissionais que trabalham no atendimento a Estudantes em Situação de Itinerância e na perspectiva da temática étnico-racial. Dessa forma, a SEDUC/SMTE implementou a formação para Unidades Escolares com Estudantes em Situação de Itinerância promovida pelo Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, em parceria com Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação/CEPFOR, no período de 23 de agosto a 01 de novembro de 2022, com carga horária de 40 horas.

Foram 4 encontros com as temáticas assim distribuídas: 1º Encontro - Educação para Estudantes em Situação de Itinerância: direito conquistado; 2º Encontro - Práticas Pedagógicas nas perspectivas interculturais e inclusivas para as Unidades Escolares com Estudantes em Situação de Itinerância; 3º Encontro - Relações Étnico-Raciais na Educação Escolar para os Estudantes em Situação de Itinerância; 4º Encontro - Calendário Escolar, Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação como documentos possíveis de ressignificação, avaliação e reavaliação para o atendimento aos Estudantes em Situação de Itinerância.

Portanto, o trabalho executado pela Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena com sua equipe técnica é fundamental para que a SEDUC possa cumprir o seu papel na implementação das políticas públicas de atendimento aos Estudantes em Situação de Itinerância ao fazer o mapeamento, acompanhamento, monitoramento, assessoramento e orientação das Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares que recebem estes estudantes, de forma a garantir o direito a sua escolaridade.

### **Considerações finais**

A Situação de Itinerância, por se tratar de uma recente forma de demanda de inclusão, é objeto de poucas pesquisas, considerada a atual relevância dessa pauta nas escolas. As reflexões e experiências aqui apresentadas buscam contribuir para o entendimento dos significativos desafios na escola para esses Estudantes de Populações em Situação de Itinerância, de forma pautada em princípios de igualdade e respeito pelo diferente, com uma perspectiva intercultural e inclusiva, bem como para o processo de atendimento destes estudantes, para os quais muitas vezes nossos professores ainda não se sentem preparados. Isso porque o professor em geral é formado para trabalhar em uma escola que prioriza a cultura eurocêntrica, em que o heterogêneo e diferente pode gerar incômodos, o

que resulta na transposição do professor para um território distinto ao qual está adaptado, alheio à sua zona de conforto.

Diante disso e pensando no papel social que a escola assume na vida dos cidadãos no sentido de transformação social e inclusão, seguimos ao seguinte questionamento: Como é feito o acompanhamento do técnico pedagógico aos Estudantes em Situação de Itinerância e as Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares da Secretaria de Estado da Educação de Goiás? Perante o exposto, buscamos refletir e discutir os desafios adiante e as conquistas já efetivadas. Constituiu o objetivo geral deste trabalho oportunizar reflexões acerca do acompanhamento, acolhimento, inclusão e possível permanência dos Estudantes em Situação de Itinerância pela Gerência de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, buscando orientar as Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas para um atendimento numa perspectiva inclusiva e intercultural, onde exista um diálogo entre os saberes específicos desses sujeitos e os saberes historicamente reconhecidos.

Constituíram objetivos específicos deste trabalho conhecer a legislação e garantir ao estudante itinerante o acesso a seus direitos, promover o respeito à diversidade e à interculturalidade e desenvolver ações e estratégias que promovam políticas públicas específicas e efetivas para a educação de Estudantes em Situação de Itinerância. Vários são os desafios para efetivar a inclusão, o acolhimento e a possível permanência dos Estudantes em Situação de Itinerância. Contudo, os avanços e conquistas atingidos nos impulsionam a prosseguir comprometidos em busca de uma educação inclusiva efetiva, democrática e com justiça social.

As reflexões elencadas neste trabalho enfocam uma realidade intensamente presente nas escolas, que muitas vezes reflete um contexto de invisibilidade que não pode mais existir. É imprescindível que nossas escolas, nossas equipes gestoras, os professores

e toda a comunidade escolar se sensibilizem e despertem um novo olhar, desprovido de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. É que a inclusão aconteça genuinamente dentro de cada um, transformando atitudes, suprimindo omissões e reconhecendo o “outro” com um sujeito com direito de exercer a sua cidadania com equidade e protagonismo.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados** (ACNUR). Disponível em: <http://www.acnur.org/Governo Federal>. Acesso em 09/02/2023.

AYRES, Fernanda Santos de Souza. **Política pública de acesso à justiça: o caso da Justiça Itinerante no município de Duque de Caxias/RJ**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

BRASIL. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências/Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Programa Diversidade na Universidade/2003, 170p. Disponível em:

<https://repositorio.faculdadefama.edu.br/xmlui/handle/123456789/22>. Acesso em 08/02/2023.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasil. Diário Oficial. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) . Acesso em 07/02/2023.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabe-

lece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasil. Diário Oficial. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 07/02/2023.

BRASIL. **Lei 12.288/10**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n<sup>os</sup> 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasil. Diário Oficial. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em 29/03/2023.

BRASIL. **Lei 18.969/2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiás. Diário Oficial. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/93357/pdf>. Acesso em 29/03/2023.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. Diário Oficial. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 29/03/2023

BRASIL. **Resolução nº1/2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasil, Brasília. Diário Oficial. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso: 09/02/2023.

BRASIL. **Resolução nº3/2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasil, Brasília. Diário Oficial, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso: 09/02/2023.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação

intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

DA SILVA ROIZ, Diogo. **As Leis na Escola: Experiências Com a Implementação das Leis 10.639/03 e n. 11.645/08 em Sala de Aula.** (Série Estudo Resumidos, Volume 56) /organização Paco Editorial, 2019.

DE OLIVEIRA, Indianara Dias; DE SOUZA, Layne Cristina Alves. Desafios frente à Inclusão de Crianças e Adolescentes em Situação de Itinerância—um olhar sobre alunos circenses. *In: CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação. Anais [...].* Alagoas. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho\\_ev140\\_md1\\_sa5\\_id\\_5040\\_26092020134438.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md1_sa5_id_5040_26092020134438.pdf). Acesso em 08/02/2023.

GONÇALVES, Eliane das Grassas Rocha; SECCHI, Darci. Estudantes quilombolas em escolas urbanas de Chapada dos Guimarães/MT: identidades e desafios. **Rev. Geo. UEG – Porangatu**, v.9, n.1, e912010, jan./jun. 2020. Disponível em : [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Estudantes+quilombolas+em+escolas+urbanas+de+Chapada+dos+G+uimar%C3%A3es%2FMT%3A+identidades+e+desafios+&btnG=)

[BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Estudantes+quilombolas+em+escolas+urbanas+de+Chapada+dos+G uimar%C3%A3es%2FMT%3A+identidades+e+desafios+&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Estudantes+quilombolas+em+escolas+urbanas+de+Chapada+dos+G+uimar%C3%A3es%2FMT%3A+identidades+e+desafios+&btnG=). Acesso em 08/02/2023.

LUCIA, Silva Lima, CARMEN; Monteiro Athias, Renato. **Etnicidade indígena no contexto urbano: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús.** 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MACHADO, Greice Rita Kvietinski; MARTINS, Claudete da Silva Lima; SILVA, Angélica Linhares; A Inclusão da Cultura Cigana nas Escolas de Bagé Desafios e Possibilidades. *In: Anais do 9º salão internacional de ensino, pesquisa e extensão – SIEPE. Anais [...].* Rio Grande do Sul. Universidade do Pampa. Disponível em:

[https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq\\_trabalhos/14165/seer\\_14165.pdf](https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14165/seer_14165.pdf). Acesso 08/02/2023.

MORAES, Mara Sueli; MARANHE, Elisandra André. **Educação à distância na diversidade.** São Paulo, UNESP, 2019.



MOURA, Gloria. Proposta Pedagógica: Educação Quilombola. **Salto para o Futuro**, Boletim 10, p. 3-8, jun. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/9416-Texto%20do%20artigo-37349-1-10-20200330.pdf. Acesso em 08/02/2023.

PEREIRA, J. C. Acolhida a migrantes e refugiados: a ética da pastoral do migrante e desafios para a democracia no Brasil. **TRAVESSIA - revista do migrante**, [S. l.], n. 79, p. 101–126, 2016. DOI: 10.48213/travessia.i79.60. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/60>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PONTES, Sheila Silva; NASCIMENTO, Maria Antônia Cardoso. **Os Indígenas Warao na realidade belenense**: uma pesquisa bibliográfica. Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica da realidade. 2021, p. 337-360.

ROSA, Marlise. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito**: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2020.

SOUZA, Luzia de Fatima. Práticas pedagógicas e metodologia de Paulo Freire. Pdf. **Faculdade Calafiori**. São Sebastião do Paraíso MG, 2015. Disponível em: <http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/pr%C3%81ticas-pedag%C3%93gicas-e-metodologia-de-paulo-freire.pdf>. Acesso em 29/03/2023.

SANTOS, Hélio Rodrigues. **Práticas Socioetnoculturais e o ensino de Matemática na perspectiva da Etnomatemática em uma escola quilombola**: Possibilidades e Desafios. 2022. 197p. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. 2022.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. História dos Ciganos no Brasil. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos (NEC), E-texto nº 2, 2008, (edição digital). Disponível em: [http://etnomidia.ufba.br/documentos/rct\\_historiaciganosbrasil2008.pdf](http://etnomidia.ufba.br/documentos/rct_historiaciganosbrasil2008.pdf). Acesso em 08/02/2023.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: desafios e possibilidades

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas<sup>37</sup>

Arlete Ramos dos Santos<sup>38</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem passado por diferentes mudanças desde a chegada dos jesuítas no Brasil colônia, mas somente a partir da década de 40 que mobilizações foram feitas e movimentos sociais foram institucionalizados na busca por uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação inclusiva se tornou realidade.

---

37 **Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas** - Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GPEMDEC). [anadeboramascarenhas4@gmail.com](mailto:anadeboramascarenhas4@gmail.com)

38 **Arlete Ramos dos Santos** - Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

A educação inclusiva no Brasil é uma conquista de lutas sociais recentes, pois o país nunca se preocupou de fato e direito com a educação de pessoas com deficiência desde o período colonial, sendo que a partir da década de 1960 com a criação das Associações de Pais e amigos dos excepcionais, a inclusão escolar passou a ser mais bem debatida. A inclusão no ensino regular, portanto, é uma realidade somente a partir do advento da Constituição de 1988. Foi com a questão da cidadania sendo melhor trabalhada e com os direitos fundamentais sendo garantidos na Constituição que a inclusão no ensino regular passou a ser defendida. Com o tempo outros fatores passaram a ser incorporados, como Leis e diretrizes para oferecer acessibilidade aos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Partindo dessas colocações, o presente estudo tem o seguinte questionamento: Quais os principais desafios para a inclusão escolar das pessoas com Síndrome de Down? A partir deste questionamento foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho teórico e caráter qualitativa sobre a inclusão de pessoas com Síndrome de Down nas escolas públicas brasileiras. O estudo partiu das hipóteses de que os educandos com síndrome de Down necessitam de uma metodologia diferenciada no processo de ensino e aprendizagem. Que os desafios dos educadores para a promoção da educação inclusiva passam pela qualificação profissional. E ainda que a educação inclusiva deve ser voltada para todos de maneira a atender as suas necessidades individuais e coletivas dos educandos.

O presente estudo tem como objetivo geral: averiguar quais os principais desafios enfrentados pela escola na educação inclusiva das pessoas com síndrome de Down. Como objetivos específicos têm: identificar a diferença entre a educação inclusiva e educação especial, estudar os conceitos sobre a síndrome de Down, verificar como ocorre e quais as orientações para a educação das pessoas com síndrome de Down, assim como relatar os desafios encontra-

dos por profissionais de educação para a inclusão dos educandos com síndrome de Down, e descrever recursos necessários para a implantação de uma educação inclusiva.

### **Apresentando quadro teórico**

Os educandos portadores da Síndrome de Down possuem necessidades especiais para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o presente estudo se justifica por ser uma fonte de informações importantes sobre a educação especial e inclusiva, sendo de interesse de todos os profissionais da área de educação e familiares de portadores de necessidades especiais. Os principais autores que contribuíram para a realização da pesquisa foram: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (1996), Saviani (2002), Freire (1997) e Santana (2015). Que tratam das diretrizes, das características, desafios e avanços da educação inclusiva no Brasil.

A presente pesquisa foi realizada com o estudo de autores como Saviani (2002), Paulo Freire (1997) entre diversos outros autores, assim como a legislação que trabalha a inclusão na educação como a LDB, e MEC. Os autores escolhidos fazem parte dos grandes educadores que trabalham com o tema inclusão na educação no Brasil.

Também foram estudados, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB que trata dos direitos de cada cidadão em relação ao ensino da educação básica de qualidade, laica, pública e gratuita para todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a importância do planejamento pedagógico com a finalidade de inclusão dessas pessoas nas escolas tendo como base o Projeto Político Pedagógico – PPP que rege a educação das escolas com suas peculiaridades a partir de um currículo flexível.

Com relação às variáveis de investigação, este estudo classifica-se como qualitativa tem como desígnio analisar o objetivo de estudo de maneira profunda, através da compreensão de práticas diárias. Também é uma pesquisa exploratória, pois explora um fato

desde a formulação do seu problema, é descritiva por descrever a historicidade e seu desenvolvimento. É qualitativa, pois envolve aspirações e conhecimentos, sem limitar-se a quantidade e por isso não é considerada quantitativa.

Essa pesquisa também é de caráter documental, uma vez que explora os documentos que regem a educação inclusiva no Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal de 1988, documentos da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, entre outros.

Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Partindo da concepção do referido autor, se pode verificar que os documentos são de diversas origens podendo ser escrito, numérico ou estatístico, mas também podem ser considerados documentos, fotografias, reprodução de vídeos com som e imagem. Assim como, os documentos de registros da educação como Projeto Político Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e registros de matrículas, desistências e aprovação de uma instituição.

Existem ainda os documentos denominados de primeira e segunda mão, assim como os documentos considerados científicos e guardados em biblioteca, mas ainda existem os documentos históricos de museus e documentos domésticos de guarda familiar. De acordo com Gil (2010, p. 34): A pesquisa documental:

É muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

Os documentos conhecidos como de “primeira mão”, estão sempre nas instituições de onde pertencem, necessitando muitas vezes, inclusive de permissão para serem consultados. Já os de “segunda mão”, estão mais acessíveis ao público em geral. Para Callado; Ferreira (2004) os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Essa distinção vai exigir que o pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

### **Apresentando e discutindo resultados**

No contexto histórico as pessoas com deficiência ou com anomalias genéticas eram descartadas da sociedade ou tratadas de maneira diferenciada e não inclusiva. Em Esparta as crianças que nasciam com alguma deformação eram jogadas de um precipício. A educação não era realidade para crianças com deficiência durante séculos. As primeiras escolas para surdos mudos era exclusiva para essa categoria. A inclusão é um paradigma que pode ser aplicado em diversos espaços físicos da sociedade. Os grupos de inclusão apresentam características idiossincráticas que são amplamente reconhecidas e valorizadas que respeitam as diferenças, identidade e diversidade que favorecem a solidariedade e transforma e são transformados.

Durante muito tempo a educação para pessoas com alguma deficiência no Brasil era invisíveis para a educação. As crianças com deficiência eram colocadas em unidades de saúde misturavam-se em hospitais psiquiátricos como pacientes dessas instituições. Surgiu então, a partir dessa situação, o interesse médico na escolarização dessas crianças, com o intuito de se realizar estudos enfáticos em testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica. Pode-se dizer, então, que a escolarização dessas crianças teve início por meio de um modelo médico (Glat; Fernandes, 2015).

No Brasil foram instituídas políticas públicas que visam a inclusão de alunos especiais em salas de aula convencionais, entre elas se destacam a obrigatoriedade de professores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para atender os surdos e mudos. Também tem na lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB o programa de formação de professores para a educação inclusiva. Tudo devidamente calçado na Constituição Federal de 1988 que defende no art. 2º que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem estar pessoal, social e econômico.

O grande problema da atualidade nas escolas públicas é que essa inclusão ainda não se faz de modo eficiente e eficaz, alguns entraves são evidentes para a inclusão de pessoas cegas, pessoas com autismo e deficiência intelectual. Há ainda um despreparo ou falta de interesse por parte do poder público em atender as prerrogativas constitucionais. O presente estudo tem como tema a inclusão das pessoas com Síndrome de Down na educação do Brasil.

A educação inclusiva deve acontecer de maneira integral em todas as fases do processo educacional. Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática (Sant'ana, 2015). No Brasil, os movimentos sociais começaram a se mobilizar na década de 1970, em busca da inclusão da educação para pessoas com necessidades especiais. Somente com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada um direito de todos e dever da família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exer-

cício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 56). No artigo 206 da Constituição Federal está orientado ao estado o acesso e a permanência para todos na educação regular e que o atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1988). A declaração de Salamanca (1994) fez com que o Brasil passasse a ter maiores investimentos em políticas públicas para a educação inclusiva. Sendo assim, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – entende como prioridade esta nova visão educacional, mais claramente explícita no artigo 59 defendendo que aos educandos com necessidades especiais são necessárias a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa (Brasil, 1996).

Os artigos 24, inciso V e o art. 37, parágrafo primeiro da LDB evidenciam de que maneira a educação básica deve-se organizar: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 2007, p.3). Na proposta de inclusão, não se nega que as pessoas com deficiência necessitam de serviços especializados, oferecidos no âmbito de suas comunidades, mas é necessário compreender que estas não são “(...) as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça” (Basil, 2000, p.18).

Para Mendes (2003, p. 199):

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessários) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que possam favorecer tanto o bom aproveitamento quanto no ajustamento socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.



Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico deve estar inserido nessa perspectiva. Um Projeto Político Pedagógico PPP surge no contexto educacional como sendo o fruto da interação de objetivos e prioridades que devem ser estabelecidos pela coletividade, partindo de reflexões e ações necessárias a adaptação da realidade escolar. Dessa forma exige o comprometimento de todos os indivíduos comprometidos com o processo educacional. O PPP busca na verdade oferecer informações que direcione, as ações a serem tomadas por meio da gestão educacional da escola, e por isso mesmo é também um projeto político, devido ao fato de estar diretamente relacionado com os interesses reais da coletividade onde a escola está inserida bem como da importância do envolvimento dessa coletividade com sua construção e realização.

De acordo Veiga (2005, p.45):

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Para a construção de um PPP será necessário que esteja fundamentado em concepções teóricas sólidas e aperfeiçoamento dos agentes educativos bem como do comprometimento e responsabilidade de todos os envolvidos no processo. Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Quando do seu desenvolvimento, as pessoas envolvidas acabam por ressignificam suas experiências, refletem sobre suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam seus valores, possibilidades e propostas de ação. Este movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. E assim promover a educação inclusiva de acordo com a legislação vigente no país.

O professor precisa dá acesso a linguagem padrão ao passo que estimular nos alunos o respeito às diferenças, uma vez que a linguagem não é imutável, inflexível e que existem muitas variantes. O papel do professor é fundamental para a inclusão social a partir do que é feito em sala de aula. As políticas de formação para professores visando a inclusão de estudantes com deficiência está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n 9.394/96, nela estão definidos os sistemas de ensino que capacita professor para atuarem na educação inclusiva de qualidade para todos (Brasil, 1996):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil 2008, p.1).

A educação inclusiva passa pela formação de professor capacitados para averiguar a necessidade de uma análise neuropsicológica dos alunos para que se possa ter um diagnóstico preciso das necessidades de metodologias diferenciadas e acompanhamentos para cada aluno que tenha uma dificuldade de aprendizagem para ser superada. A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (Brasil, 2002).

É importante recordar que se trata de um momento regido pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que indica claramente em suas metas que haverá o “ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível” (Brasil, 1994, p.49). Com rela-

ção ao plano conceitual esta área está elencada no texto da lei “fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado” (Brasil, 1994, p.17).

Deficiências múltiplas é a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social. Já na Política Nacional de Educação Especial, Brasil (1994, p.15) a deficiência múltipla é definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”.

De acordo com Soares (2010), o ensino comum como diretriz soma-se à afirmação da transversalidade da educação especial, já destacada na LDB de 1996. No que concerne ao alunado, após um longo debate acerca das vantagens e dos riscos de um conceito amplo como necessidades educativas ou educacionais especiais, que marcou a educação especial brasileira no início dos anos 2000, a política define um grupo mais específico de sujeitos, resgatando a tríade já enfatizada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Os aspectos para a inclusão de alunos especiais vão desde a construção de rampas para os cadeirantes, a sirene com som e luzes piscando para os não ouvintes saberem quando elas tocam, locais com diferentes texturas para sinalização dos deficientes visuais, assim como interprete de LIBRAS, e as demais acessibilidades não só para a locomoção, mas, sobretudo para o acesso ao conhecimento como livro didático e paradidáticos em braille.

As crianças com déficit de atenção e hiperatividade nas escolas representam um percentual de 3 a 9% segundo Guardiola (2006).

Os sintomas são percebidos por professores quando comparadas as crianças e seus comportamentos em sala de aula. Portanto, o professor que esteja qualificado e preparado para o pré-diagnóstico pode auxiliar a família a procurar ajuda profissional, assim como desenvolver metodologias diferenciadas para atender as necessidades dessas crianças.

Rocha (2001) defende que um acompanhamento psicopedagógico, para as crianças com o transtorno, centrado nas dificuldades de aprendizagem, a fim de que possam vir a desenvolver habilidades e competências no planejamento e na organização das suas atividades. A neurociência compreende o estudo do controle neural das funções vegetativas, sensoriais e motoras; dos comportamentos de locomoção, reprodução e alimentação; e dos mecanismos da atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação (Ventura, 2010).

Do ponto de vista das neurociências, as competências mais exigidas em nível cerebral para o aprendizado humano são listadas como cognitivas, técnicas, relacionais e emocionais. A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento (Pereira, *et al*, 2013).

O que se pode observar com a realização desse estudo é que a neurociência é uma ciência que vem contribuir para o melhor entendimento das relações de aprendizagem e seus transtornos e distúrbios. Assim como importante fonte de estudo do sistema nervoso central e periférico que auxilia na compreensão da memória, aprendizagem, emoções e comportamento dos humanos em suas diferentes fases de vida. Se observa que a linguagem é a primeira forma de comunicação que o humano tem, mas seguido de comunicação de diferentes formas como gestos, caras, lágrimas e falas, além da escrita e da leitura. Porém é através da linguagem que se expressa emoções que se aprende a aprender uma maneira dinâ-

mica, socializadora e satisfatória se as emoções forem positivas, pois a resposta do SNC pode ser positiva ou negativa. Porém as diferentes patologias de distúrbios de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem podem ser melhor compreendidas com o estudo direcionado da neurociência.

O comportamento humano pode ser moldado por diversos fatores desde as emoções, a influência da linguagem nas emoções, as limitações da aprendizagem que o indivíduo tem ou teve e diferentes patologias que podem ser de ordem genética, viral e bacteriana, entre outros como traumas.

A neurociência contribui com o entendimento para aspectos de desenvolvimento relacionados também ao comportamento humano. Os comportamentos compulsivos e de consumo de substâncias psicoativas são elementos que contribuem de maneira negativa para a construção da aprendizagem, e afeta o desenvolvimento psicomotor de crianças filhas de mães dependentes de psicoativos. A aprendizagem significativa e motivadora é resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma dessas funções não funcionar outra delas fica invariavelmente comprometida (Fonseca, 2016).

O aspecto cognitivo e motor podem ser melhorados com o uso de técnicas de aprendizagem motivadora, gerando satisfação do indivíduo, uma vez que quando se tem a satisfação o organismo libera as substâncias cujos receptores neurais se adapta e faz uso deles, são os processos químicos geradores de bem estar com substâncias como a serotonina e a dopamina. A aprendizagem se dá a partir do prazer da procura e a diversão do conhecimento.

As emoções podem ser classificadas por fatores positivos e negativos e ainda por três grupos: as primárias ou básicas, as secundárias e as emoções de fundo” (Lent, 2010, p. 716).

As emoções positivas tendem a oferecer recompensas positivas, não se pode educar, ensinar e aprender com situações de de-

sespero e aflição, o corpo reage com hormônios como a adrenalina e cortisol que não favorece o processo de aprendizagem e gera estresse para a criança ou adulto que passa pelo processo de emoções negativas.

O desencadeamento das emoções colabora, ainda, para a formação de memórias. Desde que exista suficiente emoção numa determinada experiência, somos capazes de registrar na memória e de ativá-la, posteriormente (Abrantes, 2014). Quando uma criança ou pessoa se sente ameaçada, desvalorizada ou em situação humilhante, o cérebro faz o bloqueio dos substratos neurais superiores e corticais, essas substâncias quando ativadas permitem a solução de problemas complexo. Uma vez bloqueadas, ela não permite o processo de aprendizagem de problemas complexos e a aprendizagem acaba sendo comprometida. Não por problemas fisiológicos, mas por uma metodologia inadequada de vexame e situação de inferioridade.

Dessa forma, a aprendizagem para ocorrer de maneira satisfatória se faz necessário que seja motivadora, fortalecedora de laços e motivações com emoções positivas. Assim, o cérebro libera os substratos de satisfação e a aprendizagem acontece de forma satisfatória e eficiente.

### **Crianças com síndrome de Down no contexto educacional**

A deficiência como fenômeno da espécie humana individual e social é determinada muitas vezes pelas representações socioculturais de cada comunidade em diferentes gerações. Na Roma antiga vários relatos de historiadores afirmam que crianças que nasciam com alguma deficiência eram afogadas ou jogadas em um abismo por serem consideradas inadequadas para a vida democrática e livre. A Síndrome de Down ou Trissomia do 21, é também conhecida como mongolismo devido as suas semelhanças com as pessoas da Mongólia, hoje esse termo é usado no sentido pejorativo e não

mais aceito. Essa síndrome é causada por um cromossomo a mais no seu organismo, esse cromossomo produz alterações no desenvolvimento mental do indivíduo.

Por síndrome entende-se o grupo de anomalias que ocorrem conjuntamente e cuja etiologia é comum a todas elas. A trissomia do cromossomo 21, que provoca retardo mental, micrognatia, implantação baixa das orelhas 3 etc., todas alterações decorrentes da presença de três expressões do cromossomo 21. (Piato, 2009, p.58).

A referida síndrome corre com frequência em todas as famílias. Todavia, alguns estudos comprovam que mulheres com mais de 35 anos são mais propensas a terem filhos com Down, não existindo relação direta com raça, nível cultural, cultural ou econômico. Sobre essas questões a fundação Síndrome de Down, (2021, p. 03) afirma que:

Não se conhece com precisão os mecanismos da disfunção que causa a SD, mas está demonstrado cientificamente que acontece igualmente em qualquer raça, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico, etc. Há uma maior probabilidade da presença de SD em relação à idade materna, e isto é mais frequente a partir dos 35 anos, quando os riscos de se gestar um bebê com SD aumenta de forma progressiva. Paradoxalmente, o nascimento de crianças com SD é mais frequente entre mulheres com menos de 35 anos, isto se deve ao fato de que mulheres mais jovens geram mais filhos e também pela influência do diagnóstico pré-natal que é oferecido sistematicamente às mulheres com mais de 35 anos.

Neste contexto, se observa que os fatores que contribuem para o surgimento da síndrome ainda não foram completamente esclareci-

dos, a não ser o fato da idade materna. Alguns portadores apresentam características mais fortes que outros, alguns possuem limitações mentis mais significativas que outros. Os síndromicos costumam apresentar características como: obesidade, mãos gordas, baixa estatura, retardo mental, arcada dentária pequena e nariz arredondado.

No Brasil, o movimento pela educação inclusiva tem início na década de 1940, mas somente em 1954 surge a primeira APAE – Associação de pais e Amigos de Excepcionais, esse movimento emerge da necessidade de educar pessoas com deficiência já que as escolas regulares não os aceitavam, essas associações com apoio governamental passou a difundir novas metodologias e materiais direcionados para os excepcionais com educação e métodos específicos (Tavares, 2005). Foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva passaram a ser realidade no país. Com base no artigo 203, a educação especial passa a ser responsabilidade de Estados e municípios.

II – Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; Art.24 – Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal, legislar corretamente sobre: XVI – Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CF/88, art. 203).

Sendo a educação um direito de todos e dever do estado e da família, a educação inclusiva passou a ser melhor compreendida e na década de 1990, outras políticas públicas foram instituídas como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O Estatuto no art. 4º assegura que: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efe-



tivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Assim, as políticas públicas voltadas para a proteção da pessoa com deficiência e crianças e adolescentes passaram a ser uma realidade no Brasil. O estado e a família são responsáveis pela educação, saúde, lazer, cultura e profissionalização atendendo ao princípio mais importante da Constituição o princípio da Dignidade Humana. Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da qual se deu a declaração de Salamanca, documento que deu subsídios para as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil.

Nessa declaração esta proclamado que: Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as necessidades. As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva a maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

O que se observa com essa declaração é que os sistemas educacionais devem se organizar para oferecer uma educação de qualidade, inclusiva com metodologias diferenciadas para as diferentes

necessidades de cada pessoa com deficiência, a pedagogia deve ser centrada na criança, com a eliminação de atitudes discriminatórias, de maneira acolhedora e com o cuidado, tendo em seu corpo docente professores e educadores qualificados e especializado para atender aos desafios dessa forma de ensino e aprendizagem. Segundo o Movimento Down (2021, p. 08):

O artigo 8º da Lei 7.853/89 especifica que recusar a inscrição de um aluno em qualquer escola, seja pública ou privada, por motivos relacionados a qualquer deficiência, é crime. Além de receber uma multa, os diretores ou responsáveis pela escola que se negar a matricular pessoas com deficiência podem ser punidos com reclusão de um a quatro anos.

Não se pode negar a matrícula de um aluno especial na rede pública ou particular de ensino atendendo ao princípio da não discriminação elencado na declaração de Salamanca e que também se encontra na lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Também se faz necessário apoio de colaboradores da escola e aprimoramento e adaptação do espaço físico para atender as diferentes necessidades dos educandos.

### **Desafios enfrentados pela escola na educação inclusiva**

Para a educação inclusiva ser realidade é preciso que muitos aspectos da educação sejam levados em consideração, entre eles se pode destacar, a adaptação dos espaços físicos para acessibilidade dos educandos, treinamento e capacitação dos profissionais da educação, não somente dos professores, mas cuidadores e demais envolvidos no processo educacional no espaço educativo.

Também são necessários profissionais especializados como psicólogos, tradutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e psicopedagogos para oferecer o suporte necessário para os educandos

e também para suas famílias e cuidadores. Sob estes aspectos a LDB tem artigos e a legislação necessária para que essas necessidades educacionais sejam supridas. Os desafios da educação inclusiva vão desde a contratação de professores e cuidadores qualificados para atender as crianças e adolescentes com Síndrome de Down, até a adequação dos espaços físicos para acessibilidade de pessoas com dificuldades de locomoção, material didático adequado para atender as pessoas cegas, surdas e mudas.

O projeto Político Pedagógico das escolas deve prever a inclusão e o respeito as diversidades dentro do ambiente escola, na busca pela formação integral do cidadão. Nesse projeto, o currículo flexível deve ser incorporado para atender as demandas onde a escola está inserida. Sempre na busca sobre os temas abordados com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A educação inclusiva é a mais absoluta forma de garantir o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária como defende a Constituição de 1988.

Para se obter uma educação transformadora se faz necessário a conscientização do aluno de suas necessidades e da importância de aprender e ser um indivíduo pensante na sociedade e decifrar o mundo com uma leitura crítica e construtiva, sabendo de sua importância como ser humano. Sobre essa conscientização, Freire (1997) defende que o papel da conscientização é “ir além das aparências, atrás da máscara e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, da libertação”.

Com a criação e reformulação da LDB o princípio inclusivo fundamentado em currículos abertos e flexíveis, a adoção de planejamentos e projetos pedagógicos que favoreça a o respeito a diversidade no ambiente escolar, já é um passo a mais na busca da real inclusão (Brasil, 2007).

O Brasil tem seguido a tendência internacional ao adotar um currículo flexível para atender as prerrogativas da comunidade es-

colar. Sabendo-se que cada comunidade apresenta uma realidade diferente, que cada escola possui suas peculiaridades e o perfil dos educandos variam de acordo com a sua localização e acesso. O currículo flexível vem como um mecanismo de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Adequando-se assim, as necessidades da comunidade escolar, a cultura local em busca de uma educação libertadora e transformadora.

Para Garrido (1999, p. 53) as adaptações curriculares podem ser definidas:

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos.

É o currículo flexível que vai oferecer o suporte necessário para que a educação escolar possa ser inclusiva ou não, como a educação inclusiva exige uma maior flexibilidade, esse tipo de currículo é o mais adequado devido ao número de educandos com necessidades especiais que é variável de escola para escola. Para se adaptar ao currículo é preciso um planejamento adequado, um levantamento das diferentes necessidades e o planejamento para como superar as mesmas e trabalhar a diversidade no ambiente escolar.

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para

que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 *apud* Gonzalez Manjón, 1995, p.82).

As diferentes necessidades das crianças implicam em diferentes níveis de aprendizagem e a escola tem de atender as diferenças de modo eficiente para que a aprendizagem seja realizada de modo satisfatório, para tanto, se faz necessária a flexibilização do currículo escolar, essa flexibilidade pode proporcionar uma maior variação de planejamento, estratégias metodológicas prever até mesmo situações que podem interferir na saúde e no cotidiano das crianças, essas situações geralmente envolvem recursos mais caros e serviços especializados.

As escolas estão em muitos casos preparando seus professores, mas a educação continuada dos docentes é muito importante, mesmo ainda quando a educação envolve indivíduos que precisam de metodologia diferenciada para que os objetivos propostos pela escola sejam alcançados. Além desses fatores a inclusão nunca deve ser realizada de modo forçado, pois a criança corre o risco como já foi dito anteriormente, corre o risco de uma crise de identidade que interfira ainda mais de modo negativo no processo de aprendizagem e de autoestima para os mesmos.

A educação inclusiva como se pretende formar, pode ser realizada desde que exista um pouco mais de incentivo para as escolas e professores se adaptarem as novas necessidades educacionais e os novos paradigmas da educação. O planejamento escolar é um importante mecanismo para a educação transformadora, libertadora e inclusiva. Entender as necessidades de cada educando desde as de se locomover, enxergar, ouvir e os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem para que se possa planejar. As atividades pedagógicas voltadas para a inclusão é uma exigência da LDB, é uma necessidade para se garantir o direito a todos a uma educação de qualidade (Saviani, 2002).

Não se pode pensar na escola inclusiva sem a qualificação dos profissionais, sem o planejamento pedagógico de acordo com o pro-

jeto Político Pedagógico e o currículo flexível. O ensino básico no Brasil ainda enfrenta problemas de ordem primária como a falta de merenda escolar, livro didático e espaço físico adequado, mas caminha a passos ainda que lentos para uma educação inclusiva e para todos, em todos os segmentos da educação (Saviani, 2002).

Portanto, pensar na inclusão de pessoas com dificuldades de aprendizagem como os apresentados pelos que apresentam a Síndrome de Down também é um pensar inclusivo, pois a educação inclusiva é aquela que abraça o indivíduo com todas as suas peculiaridades e o auxilia na superação de suas necessidades com um planejamento dirigido para a práxis pedagógica.

Para Veiga (2005), o Projeto Político Pedagógico não pode ser constituído fora de um projeto voltado para inclusão escolar. Ele tem as diretrizes básicas para o planejamento das ações e projetos de intervenções que podem e devem ser trabalhados como a pedagogia de projetos visando a integração de todos os alunos, a comunidade escolar e a família dos educandos para que a ação pedagógica seja de fato transformadora, uma vez que os educandos são agentes multiplicadores de saberes.

Sabe-se que as dificuldades enfrentadas pelas escolas no Brasil são muitas desde o básico até o mais importante como a qualificação de profissionais da educação, o aperfeiçoamento profissional constante é uma barreira a mais para ser superada. Investimentos em ambiente físico também é outro obstáculo, mas a caminhada ainda é firme em busca de garantir o direito fundamental garantido na Carta magna de 1988. Onde todos têm direito a uma educação de qualidade, laica, gratuita e inclusiva.

Muitos dos problemas enfrentados atualmente na escola, entre eles a indisciplina e a dislexia provêm de várias situações socioafetivas não resolvidas no decorrer dos anos. É uma série de sentimentos que vivenciam no meio e que se refletem na aprendizagem, às vezes, positivamente e, às vezes, negativamente.

Quando se fala em aprendizagem e conhecimento não se refere somente a conteúdos disciplinares, mas também a conhecimento e desenvolvimento vital que são tão importantes quanto. A aprendizagem está diretamente relacionada à conduta. É aprendendo que reformulamos nossa maneira de atuar no mundo e sobre ele (Soares, 2003). O professor enquanto educador e mediador do ensino e da aprendizagem deve estar sempre atento para observar e fazer o diagnóstico de processos afetivos que acontece na vida dos educandos, neste contexto a paciência, a qualidade do ensino ministrado e motivação da autoestima são fatores que farão a diferença entre o aprender e a dificuldade de aprendizagem, pois ambos os fatores contribuem de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem.

Para se fazer um trabalho adequado na superação das dificuldades de aprendizagem se faz necessário um planejamento de trabalho atrelado as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, assim como o Projeto Político Pedagógico da escola (Brasil, 1998).

O planejamento de ensino tem como finalidade estabelecer um conjunto de ações que visam a sistematização do trabalho, isso ocorre pelo fato de existir atualmente uma necessidade humana tanto, nos setores mais simples quanto nos mais complicados da atividade humana de planejar, e ainda existe o fator determinante da sociedade atual que são as exigências de desenvolvimento científico e tecnológico do mundo moderno que implicam na necessidade de planejar sempre e com mais detalhes o futuro próximo.

Para Luckesi (1995, p. 118) “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. Portanto, para que o professor consiga elaborar avaliações adequadas é necessário haver um planejamento que as subsidie, não somente avaliar, mas ter condições de verificar essa avaliação

como forma de avaliar realmente o que o aluno aprendeu de forma eficaz. De acordo com Soares (2021, p.73):

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressivas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de ensino eficiente, o instrumento que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social.

A escola cidadã inclusiva precisa incrementar a sua formação de alunos, incluir no currículo atividades e procedimentos que instiguem a minimização das diferenças entre as crianças e assim passar a trabalhar de forma integrada, para tanto é preciso um planejamento adequado, se faz necessário uma metodologia que atenda a esses princípios de forma eficiente. A família tem papel importante no desempenho do aluno quando esse apresenta algum distúrbio de aprendizagem, necessidades especiais ou faz uso de medicamento. Todavia, muitas vezes a criança tem apenas necessidade afetiva e pede socorro de maneira diferente. Por isso o diagnóstico deve envolver a família, a escola e o educando para que o processo seja entendido como um todo e não fragmentado.

### **Concluindo a pesquisa**

Com a realização desse estudo se constatou que os principais desafios enfrentados pela escola na educação inclusiva das pessoas



com síndrome de Down, são: o acesso para todos, professores e cuidadores qualificados para a educação inclusiva, e políticas públicas direcionadas para essa modalidade de ensino com todas as suas especificidades.

Outro ponto importante é que o conceito de síndrome de Down tem como base as características das pessoas que apresentam um cromossomo a mais e a necessidade de se ter um olhar desprovido de preconceito por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar. Foi constatado ainda, que as escolas necessitam de uma equipe multidisciplinar para atender as especificidades desse público alvo, que a educação inclusiva deve ser voltada para abraçar o indivíduo com toda sua diversidade, tendo como base o princípio da educação básica de qualidade e com o foco na formação integral do sujeito.

Com a realização dessa pesquisa os conteúdos e os autores pesquisados, foi possível perceber que a educação inclusiva no Brasil é uma realidade recente, com pouco mais de meio século, que só foi possível a partir da Constituição Federal de 1988, e que mesmo tendo como base a luta por direitos desde a década de 1940 com os pais e amigos de excepcionais se organizando para as futuras APAE's se tornarem realidade. O que essa educação inclusiva ainda tem como desafio é ser integralmente oferecida para todos, uma vez que a educação é um direito fundamental e garantido e deve ser gratuita, laica e pública, mas sobretudo, de qualidade que respeite a diversidade e a subjetividade de cada sujeito valorizando suas especificidades.

As escolas públicas no Brasil ainda precisam avançar e muito nesse contexto, pois ainda que a legislação seja pertinente e favorável a inclusão de todos os indivíduos, ainda não é realidade para a maioria seja das pessoas com síndrome de Down, seja para cegos, surdos, mudos ou com dificuldades de locomoção. O planejamento das ações da escola deve estar voltado para a inclusão dos alunos e

também estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola, com trabalho conjunto entre professores, psicopedagogo, direção, gestão e família. Atendendo as prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Levando em consideração que a família tem um papel importante na relação de aprendizagem dos educandos, se faz necessário maior participação.

Se pode concluir que os mecanismos de inclusão ainda necessitam de políticas públicas voltadas para a universalização da educação inclusiva, a utilização de um currículo flexível, a profissionalização e qualificação de uma equipe multidisciplinar para atender nas escolas. E a acessibilidade dos espaços físicos.

Todavia, a realidade que atinge a maioria é que há falta até de material didático e merenda para os educandos das escolas públicas, e para essa grande maioria, falar de inclusão é quase uma utopia. O presente estudo tem informações relevantes e que podem ser usadas para a realização de outros estudos que apresentem o mesmo tema de maneira segura e efetiva.

## Referencias

ABRANTES, Pedro. **De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós:** um estudo da socialização através da análise de autobiografias. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 111-127, mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **LDB nº 9394, de 20 dez. 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura. Disponível em: Acesso em: 13 de março de 2021.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social:** Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

- CALADO, S. dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Último acesso em 15 de agosto de 2023.
- CARVALHO, Rosita Elder. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FUNDAÇÃO Síndrome de Down. **O que é Síndrome de Down.** Disponível em: <http://www.fsdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down> acesso em 02 de agosto de 2023.
- GARRIDO LANDÍVAR, Jesus *et al.* **Adaptaciones Curriculares.** Guía para los profesores tutores de educación primaria y de Educación Especial. Madrid: Editorial CEPES, S.L, 2002.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da educação segregada à educação inclusiva:** uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, 2005.
- GUARDIOLA, A. Transtorno de atenção: Aspectos neurobiológicos. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Eds.), **Transtornos de aprendizagem: Abordagem neuro-biológica e multidisciplinar** (pp. 285-289). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios.** Ed. Atheneu, Rio de Janeiro, RJ.2006.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 3a edição, São Paulo: Cortez, 1995.
- MENDES E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- MOVIMENTO Down. **Educação inclusiva no Brasil.** Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/educacao/educacao-e-sindrome-de-down> acesso em 12 de agosto de 2023.

PEREIRA, Wilza Rocha *et al.* Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 663-669, June 2013.

PIATO, Sebastião. **Complicações em obstetrícia**. São Paulo: Manole, 2009.

PUESCHEL, Siegfried (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 4º ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de.; VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

ROCHA, A. F. Neurobiologia e cognição. **Revista Interface: Comunicação Saúde e Educação**. Botucatu, v.5 n. 8, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico – crítica: primeiras aproximações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

SOARES, Márcia Neri. **Programa educação inclusiva direito à diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOARES, Alexandre Rosa. **Dificuldades de aprendizagem, questão psicopedagógica?** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=634>. Último acesso em 16 de agosto de 2023.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 2005.

VENTURA, Dora Fix. **Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. spe, p. 123-129, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO: um estudo de caso sobre o uso das metodologias ativas na educação inclusiva

Monica Maria da Conceição<sup>39</sup>  
Janderson Vieira de Souza<sup>40</sup>

### Introdução

Este texto foi concebido mediante uma pesquisa desenvolvida no interstício temporal da realização do curso de especialização *lato senso* pela primeira autora deste artigo e sob orientação do coautor, na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), polo de Luziânia-GO. A princípio, a inquietação fundou-se em evidenciar a importância do trabalho pautado nas metodologias ativas, nas escolas do campo que atendem aos educandos com deficiência e os desafios enfrenta-

---

39 **Monica Maria da Conceição** - Especialista em Educação do Campo, Escola da Terra – UFCAT.

40 **Janderson Vieira de Souza** - Professor da Especialização em Educação do Campo, Escola da Terra – UFCAT.

dos por eles para permanecerem na escola, considerando as habilidades e especificidades de cada indivíduo, bem como a trajetória educacional, na qual ocorre a construção do conhecimento, com perspectiva de que o educando continue os estudos após a conclusão da primeira fase do ensino fundamental.

Nesse olhar, apresenta-se um estudo de caso, com a análise de dados a partir das respostas ao questionário disponibilizado para professores e demais profissionais de ensino que trabalharam com alunos da inclusão, alinhando com o ensino dos conteúdos explicados durante as aulas, embasados por teóricos, de modo concomitante às experiências vivenciadas na carreira profissional da primeira autora. Para tanto, a pesquisa erigiu como questão norteadora: as metodologias ativas contribuem para a permanência de alunos com deficiência? Considerando a problemática abordada, debruçou-se sobre o objetivo geral: desenvolver ações inovadoras em prol da permanência de alunos com deficiência nas escolas do campo, além de analisar as possíveis contribuições das metodologias ativas na educação inclusiva, no espaço amostral adotado.

No decorrer da pesquisa, utilizou-se um estudo de caso com análise de dados fundamentada nas respostas de docentes que lecionaram para educandos com deficiência nas escolas do campo, bem como em referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações, teses, produções científicas e acadêmicas. A partir dessa perspectiva, buscou-se reunir informações que reiterassem semelhanças ou divergências com a temática principal de estudo.

Com as informações coletadas, partiu-se para as discussões sobre a educação inclusiva, alinhadas com os objetivos do trabalho, sobretudo, interligando com os escritos de pesquisadores a respeito das metodologias ativas, como, por exemplo: Jose Moran (2000), pesquisador e *designer* de projetos inovadores na educação.

Na busca de encontrar as possíveis contribuições destacadas por alguns autores e pesquisadores sobre a temática abordada,

com pensamento crítico e reflexivo que envolve o trabalho docente, buscou-se perceber as possíveis contribuições que as metodologias ativas trazem para o ambiente escolar, sendo que se tratam de estratégias de ensino que objetivam incentivar os educandos a aprenderem de forma participativa, por meio de problemas e situações reais. Elas traduzem modos de ensinar mais contemporâneos que estão conectados com a realidade e o perfil dos estudantes atuais.

Como resultados iniciais, apresenta-se a análise de dados coletados a partir das respostas dos profissionais com experiência em trabalhar nas escolas do campo que atendem aos alunos com deficiência. Entre esses profissionais se encontram professores do ensino fundamental I e II, professores do ensino médio, assistentes de ensino, coordenadora escolar e diretoras.

As metodologias ativas são técnicas pedagógicas que se baseiam em atividades instrucionais, capazes de engajar os educandos para se tornarem protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento, com ênfase no desenvolvimento de habilidades. Desse modo, é possível afirmar que as metodologias ativas preparam os alunos para a vida acadêmica e social.

Para explicitar a afirmativa, faz-se necessário compreender as metodologias ativas de aprendizagem e quais são elas. Totvs (2022) explica o que são as metodologias ativas de aprendizagem, mostrando 13 tipos, Gestão para Instituições de Ensino, informações essas que estão disponíveis em [www.totvs.com](http://www.totvs.com). Assim, foram selecionadas as metodologias de aprendizagem com maior relevância para a temática abordada que são:

- 1- *Gamificação*: trata-se de trazer elementos comuns a videogames (com desafios, regras, narrativas e *storytelling* em geral). Esta metodologia estimula o ensino lúdico e o pensamento analítico.

- 2- *Design thinking*: pensamento voltado ao *design*. Metodologia que visa olhar para os problemas de novas maneiras, utilizando a lógica, imaginação e intuição.
- 3 - *Cultura maker*: baseada no princípio do faça você mesmo, os alunos devem criar soluções, utilizando os conhecimentos aprendidos em sala de aula.
- 4 - *Aprendizado por problemas*: essa metodologia permite que os alunos exerçam o aprendizado a partir de desafios.
- 5 - *Aprendizado por projetos*: trata-se de um mecanismo que propõe aos alunos identificarem uma situação que não necessariamente seja um problema, mas pode ser melhorada.
- 6 - *Sala de aula invertida*: metodologia ativa de aprendizagem que conta com o auxílio da tecnologia, transformando qualquer ambiente em um espaço dedicado ao estudo.
- 7- *Seminários e discussões*: forma de desenvolver o potencial argumentativo, expondo-os a diferentes pontos de vista e colocando-os em situações fora de sua zona de conforto.
- 8 - *Aprendizagem entre times e pares*: nessa metodologia ativa e possível trabalhar em cima de pontos essenciais, como liderança, delegação de tarefas, colaboração, empatia, entre outras habilidades emocionais.
- 9- *Ensino híbrido*: modalidade de aprendizagem que mistura o modelo presencial e à distância.
- 10 - *Rotação por estações*: nesse modelo, o professor divide a sala de aula em estações, separando os alunos por etapas relativas ao planejamento da aula.

À luz das informações aqui disponibilizadas, é importante que as metodologias ativas de aprendizagem sejam estudadas de forma sistemática e compreendidas como instrumentos para o trabalho de eficiência, incluindo educandos que cursam os ensinos fundamental e médio.



Quanto ao ensino disponibilizado aos alunos com necessidades educacionais especiais, vale ressaltar que ele possui embasamento legal. A Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fim lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 1996). Assim, o estudo quanto à utilização das metodologias ativas para o trabalho com todos os alunos, com ou sem deficiência, ganha relevância, tendo os educandos o direito garantido por lei.

O teórico Jose Moran (2000), em seus artigos publicados a respeito do uso das metodologias ativas, resalta a importância de seu uso para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para a aquisição do conhecimento em todas as esferas do saber. O modelo proporciona um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos tenham a oportunidade de pensar e interagir com o material de estudo.

Nesse sentido pode-se afirmar que as metodologias ativas são reconhecidas por proporcionar ao educando o alcance da credibilidade em si mesmo a partir do apoio pedagógico. Moran (2000) afirma que:

Ajudar o aluno a acreditar em si, a sentir – se seguro, a valorizar – se como pessoa, a aceitar – se plenamente em todas as dimensões da sua vida. Se o aluno acredita em si, será mais fácil trabalhar os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social (Moran, 2000, p. 30).

Vale salientar que o professor mediador tem o papel importante no processo e que o trabalho com os alunos é um constante exercício, no qual se ensina e se aprende ao mesmo tempo. Como

pesquisador, buscam-se estratégias para desenvolver um trabalho próximo da excelência com todos os alunos. Sendo assim, o teórico defende que:

O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador (Moran, 2000, p. 30).

Desse modo, é possível mediar os conhecimentos para todos os educandos, com alguma deficiência ou não. Em estudos recentes, no material da *Escola da Terra: Segunda Formação de Professores e partilhas de Saberes*, de Alves e Faleiro (2021), obtivemos uma melhor compreensão sobre os educandos com deficiência, cujo relato afirma que eles, tanto quanto os demais educandos, possuem uma variedade de habilidades intelectuais, perfis intrapessoais e interpessoais, e estão inseridos em uma realidade social dinâmica e com diferentes características, o que inviabiliza um ensino inflexível, organizado com base na padronização e homogeneização de currículos, metodologias, práticas avaliativas, espaços e tempos escolares.

Dessa forma, a inclusão acontece. De acordo com as definições estudadas, ela é um processo que visa apoiar a educação para todos. Segundo Feltrin (2004):

[...] todos devem estudar, quer pela oportunidade de se abrir a porta para a vida bela da cultura, das histórias, da comunicação, da aquisição de muitos conhecimentos, quer pela necessidade de se abrir alguma outra porta que permitirá garantir a sobrevivência, quer, ainda, pela necessidade de se obedecer às leis ou de usufruir da merenda escolar. (Feltrin, 2004, p. 27)

Considerando algumas das metodologias ativas de aprendizagem a serem utilizadas nos espaços de ensino, entre elas: a *gamificação*, a *aprendizagem por projetos*, *aprendizagem por pares*, *sala invertida*, sendo o aluno, o ser humano multidimensional, protagonista, participante ativo do processo, juntamente com o professor, facilitador efetivo e mediador do conhecimento, constitui-se a construção do desenvolvimento socioeducacional. Nesse olhar, a escola pode ajudar no processo interdisciplinar existente nas comunidades do campo, uma vez que se trata do público em destaque neste artigo.

De acordo com os autores Alves e Faleiro (2021), existe um desafio interdisciplinar nas escolas do campo, em que se deve preservar e respeitar as particularidades existentes nessas comunidades, como a tradição campesina e as expressões verbais. Um exemplo das particularidades existentes encontra-se nas reuniões de famílias para a produção de pamonhas em tempos de milho verde anualmente, momento em que as expressões verbais entre as pessoas de diferentes gerações se misturam. Nesse sentido, temos a fala dos autores a partir da explicação sobre a mística, cuja a definição:

É a alma dos povos do campo. Nela presenciamos e testemunhamos sentimentos materializados em símbolos que ajudam as pessoas a manter sonhos coletivos. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento do povo do campo e recriar novas místicas a partir de pontos iniciais. A própria dinâmica da mística exercita oratórias, expressões verbais, conexão de temas atuais com a tradição campesina e abarca vários saberes da sociologia, da história, da língua portuguesa, da geografia e das ciências humanas além das questões culturais e folclóricas do campo (Alves; Faleiro, p. 23-24).

Dessa forma, pode-se inferir que as metodologias ativas, no processo ensino-aprendizagem, são ferramentas que possibilitam o alcance de uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

## **Procedimento metodológico da pesquisa**

Na busca das respostas para as questões propostas na produção deste artigo, foi realizada uma leitura sistemática de parte das literaturas envolvendo a temática. Considerando a grande quantidade de materiais elaborados e escritos para esse fim, as produções elencadas foram suficientes, desde de literaturas informativas sobre a Educação Inclusiva e as Metodologias Ativas, passando pelos marcos legais que elucidam a ideia de Ensino Especial, bem como artigos de teóricos que defendem a Aprendizagem Significativa. O método científico foi utilizado para a construção deste artigo. Para Cruz (2009):

O método científico é usado nas ciências que consiste em estudar um fenômeno da maneira mais racional possível, de modo a evitar enganos, sempre buscando evidências e provas para as ideias, conclusões e afirmações. Utiliza o raciocínio lógico por meio de hipóteses e as organiza após a coleta de dados. Significa o conjunto de etapas e processos a ser vencido ordenadamente na investigação científica. É uma forma de investigação da natureza. Sendo assim, desconsidera superstições ou sentimentos religiosos e se prende à lógica e à observação sistemática dos fenômenos estudados (Cruz, 2009, p. 82).

Nesse olhar, se faz necessário compreender a diferença entre Educação Inclusiva e Ensino Especial que, parafraseando a psicóloga Marina Almeida (2015), no “Manual informativo sobre Inclusão: informativo para educadores”, podemos definir a Educação Espe-

cial e Educação Inclusiva da seguinte forma: enquanto a Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, condutas típicas ou altas habilidades e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, na Educação Inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social, no qual todos os educandos portadores de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito a escolarização, o mais próximo possível do normal, ou seja, uma modalidade de ensino para todos. Sendo assim, não existem alunos sem deficiência na Educação Especial. Já na Educação Inclusiva, todos os alunos com ou sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. Portanto, a escola inclusiva se torna o espaço capaz de significativas mudanças. Feltrin (2004) traz a seguinte reflexão sobre requisitos para uma escola inclusiva e afirma que:

Hoje, a escola, para caminhar rumo a verdadeira inclusão, deve ter compromisso com a mudança. Isso quer dizer que devem ser revistos valores, normas, modelos de aprendizagem, atitudes de professores, relações interpessoais existentes, expectativas, a participação de pais de alunos, a comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa. (Feltrin, 2004, p. 87).

Para a elaboração deste trabalho, realizamos um estudo de caso a partir do método qualitativo de pesquisa que se diferencia do método quantitativo. Zanella (2006) afirma que:

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a mediação dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os atos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar

elementos estatísticos para análise dos dados. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas tem preferência por um produto, portanto, não é projetado para coletar dados quantificáveis (Zanella, 2006, p. 99).

Nesse sentido, definimos o espaço e os participantes da pesquisa. Para tanto, foram selecionadas duas escolas do campo, ambas localizadas no município de Luziânia – GO, nas quais são atendidos alunos do ensino fundamental e ensino médio, residentes nas comunidades rurais em torno das escolas escolhidas. A primeira escola pertence à rede municipal de ensino e atende alunos da educação infantil e ensino fundamental I, entre os quais estão dois alunos com deficiência, constada em laudo médico, e cinco alunos sem laudo. A segunda escola, está integrada à rede estadual e atende ao ensino fundamental II e ensino médio, atende alunos com alguma deficiência, sendo que dez destes possuem laudo médico e seis não possuem laudo, ambos os fatores essenciais para a realização da pesquisa.

A técnica de investigação utilizada para a coleta de dados foi no modelo de questionário estruturado que foi elaborado e enviado aos profissionais de ensino participantes da pesquisa. Nesse interím, foi identificada a quantidade de dezesseis profissionais da educação, entre os quais estão onze professoras, duas assistentes de ensino, duas diretoras e uma supervisora escolar. Porém, obteve-se respostas de doze destes profissionais, sendo estes: cinco professoras do ensino fundamental I, uma professora do ensino fundamental II, dois professores do ensino médio, duas professoras assistentes, uma supervisora e uma diretora escolar.

Para os participantes da pesquisa, foram enviados formulários, nos quais as questões norteadoras estavam relacionadas à construção do conhecimento, aquisição das habilidades, às ações

e aos projetos pautados nas metodologias ativas voltados ao desenvolvimento socioeducacional de alunos com deficiência. Para tanto, a escolha dos instrumentos e técnicas de coleta de dados se alicerça em literaturas a respeito do assunto. Ainda de acordo com Zanella (2006):

A escolha das técnicas para a coleta dos dados decorre do problema de pesquisa e dos objetivos. Você sabe que, numa investigação científica, o pesquisador busca compreender, examinar uma determinada situação que é problemática e depende de informações. Ora, as informações estão na cabeça das pessoas, em documentos (externos ou internos) e na observação do pesquisador. Para buscar essas informações que estão em diferentes lugares, é preciso planejar quais são essas informações, onde se encontram, de que forma obtê-las e como trabalhá-las, isto é, o que se vai fazer com os dados, como serão agrupados e analisados (Zanella, 2006, p. 109).

Portanto, o caminho metodológico trilhado consistiu no estudo de caso com análise dos dados coletados a partir das respostas dos profissionais envolvidos na pesquisa, que atenderam aos educandos com deficiência nas escolas anteriormente citadas, no interstício de 2020-2022.

Após a análise dos dados coletados, nos quais o objetivo do trabalho laborado na pesquisa foi analisar as contribuições das metodologias ativas na educação inclusiva, bem como desenvolver ações inovadoras que envolvam os alunos com deficiência, obtivemos os resultados que respondem à questão norteadora da pesquisa, a qual se encontra nos seguintes termos: as metodologias ativas contribuem para a permanência de alunos com deficiência e ameniza as dificuldades enfrentadas no seu desenvolvimento global?

Nesse contexto, foram elaboradas perguntas abertas e fechadas, enviadas em formulário aos educadores participantes da pes-

quisa. Para compreender melhor a técnica utilizada, Cruz (2009) afirma que:

O questionário se caracteriza por ser respondido sem a presença do pesquisador, podendo, assim, ser utilizado para uma pesquisa que abrange uma população geográfica dispersa e numerosa. O formulário também é constituído de perguntas abertas e fechadas e deve ser aplicado pelo pesquisador. Em função disso, é recomendada a sua utilização quando a população-objeto da pesquisa é pequena (Cruz, 2009, p. 100).

Considerando a devolutiva dos profissionais envolvidos e as suas experiências com o trabalho em escolas do campo, bem como o atendimento aos alunos com deficiência, partiremos para a análise dos dados e resultados iniciais.

### **Análise de dados e resultados**

Os processos educacionais e os caminhos que esses processos percorrem, ao longo da história, trazem a reflexão sobre a trajetória acadêmica dos educandos envolvidos que possuem ou não necessidades educacionais especiais. A educação, no que diz respeito à busca de conhecimento, é composta por indivíduos em formação, recursos, instrumentos variados e específicos para a realização do trabalho pedagógico, bem como um espaço propício e acolhedor onde serão realizadas as ações. Nesse entendimento, a pedagogia de Montessori trouxe importante contribuição. A esse respeito, Macedo (2016) ressalta que:

A pedagogia de Montessori contribuiu para provar que os jogos, a brincadeira, ou seja, o lúdico pode facilitar a aquisição do conhecimento e a inclusão do aluno com necessidades especiais colocando os mesmos em igualdade com os demais, visto que o método é o mesmo. Cada brinquedo tem uma



função, estimula o desenvolvimento sensorial, da linguagem, da matemática e das ciências. O método ensina as crianças a conviverem sem preocupação com as diferenças dos alunos com necessidades especiais (Macedo, 2016 pp.39 e 40).

Com base nessa afirmativa, a análise dos dados parte para o conceito de Inclusão, sobre o qual todos os profissionais participantes da pesquisa afirmaram que: “A Inclusão e o Respeito às Diferenças não se resumem em tratar todos os indivíduos de forma igual, mas garantir a igualdade de direitos a todos, considerando as especificidades de cada pessoa, bem como suas potencialidades”.

Para compreender melhor o que é inclusão e respeito às diferenças, vale ressaltar a diferença entre igualdade e equidade. Igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras, devem ter os mesmos direitos e deveres, e ainda busca dar a todos a oportunidade, independentemente de suas necessidades. A equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais e por esse motivo, é definida como uma justiça natural. Na equidade, as pessoas são tratadas de formas diferentes, considerando o que elas precisam. Ou seja, a intenção é assegurar que todos tenham os mesmos direitos.

Neste olhar, o resultado se alicerça no que diz respeito à educação para todos, a escola e a prática de ensino. Nas buscas em literaturas relevantes para a temática, encontra-se a **Constituição Federal de 1988**, citada no material de estudo da “Segunda Formação de professores e Partilhas de Saberes, Escola da Terra” (Autor, ano, p. 52), o qual ressalta que todos tem direito à educação, e não se pode excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer fator que a coloque em condição de vulnerabilidade.

É importante salientar que as questões elaboradas e enviadas aos profissionais, envolvidos neste trabalho, se encontram no apên-

dice deste artigo. Partindo do total de participantes que responderam às questões relacionadas à pesquisa, a maioria, 91,7%, afirmou que as metodologias ativas são instrumentos importantes para a construção do conhecimento nos anos escolares iniciais. Sendo que esse período é aquele dos estudos significativos para o desenvolvimento das habilidades, integrando meios e ações que possibilitem ao professor fazer a diferença. Nesse contexto, Moran (2000) apresenta alguns princípios metodológicos norteadores, entre os quais, encontram-se:

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola. Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela (Moran, 2000, p. 31).

Sobre as contribuições dos projetos e ações pautados nas metodologias ativas para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas do campo, 50% responderam que sempre contribuem e os outros 50% responderam que muitas vezes, sim, a contribuição é evidente. Quanto aos projetos, Sanz (2004) elucida que eles devem ser elaborados por um grupo de profissionais em educação e ressalta a importância do trabalho em equipe, de forma que um ajude ao outro durante todo o processo. De acordo com o autor:

Os projetos são tão importantes quando são produtos da unidade de ação de seus idealizadores, uma unidade de alta complexidade. Para que isso possa acontecer, é preciso construir, desde um primeiro momento, uma Ética da Solidariedade. Devemos desde sempre trabalhar juntos para que ele se torne tão

forte e tão competente quanto cada um de nós e possa se dar bem no mundo lá fora. Agindo assim, avançamos na construção de um verdadeiro processo ensino-aprendizagem e garantimos a excelência do nosso trabalho (Sanz, 2004, p.41-42).

As respostas de 58,3% dos participantes da pesquisa sobre os alunos que concluem o ensino fundamental I mostraram que eles continuam os estudos com sucesso, enquanto 41,7% responderam que os alunos continuam os estudos com dificuldade, considerando que as ações e os projetos realizados na escola nem sempre atendem às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, e que eles aprendem de forma diferente, com materiais diversificados e de apoio pedagógico. Nesse contexto, parte dos participantes da pesquisa, 66,7%, afirmou que as ações desenvolvidas na escola para que ocorra o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência são suficientes, mas podem ser aprimoradas. Moran (2000) traz relevante contribuição no que diz respeito ao envolvimento professor-aluno. Para o teórico, a interação entre educadores e educandos vai além de explicar o conteúdo, ela aprimora as ações a serem desenvolvidas e requer de nós, professores, uma mudança de mentalidade.

Confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem junto conosco; assumir que o aluno, apesar de sua idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidade, de arcar com as consequências de seus atos, de profissionalismo quando tratado como tal; desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos, para que nossos encontros com os alunos sejam mais interessantes e motivadores – todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitudes de nossa parte (Moran, 2000, p.142)

Questionados sobre o posicionamento em relação às metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na escola do campo, foram obtidas as seguintes respostas:

\* Num mundo tecnológico, fazem parte da vida do aluno e gera resultados.

\* São somativas no processo ensino-aprendizagem, não só na educação inclusiva, mas também em todas as modalidades e etapas da educação.

Essas respostas se alicerçam nas colocações contidas no material de estudo da Escola da Terra, 2ª Formação de Professores e Partilhas de Saberes (Autor, ano, p. 55), onde se encontra o tema: **O trabalho pedagógico e a educação inclusiva nas escolas do campo**. As colocações elucidam a transversalidade da educação especial, com o olhar crítico a respeito das práticas pedagógicas e do currículo:

Em consonância com os marcos normativos vigentes, a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e, sendo assim, o atendimento educacional especializado é complementar à escolarização, não substitutivo. Essa transversalidade da educação básica implica em uma profunda redefinição das práticas pedagógicas e dos processos de gestão. Desse modo, as redes de ensino devem se aprimorar buscando garantir o direito a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial por meio da transformação dos currículos em currículos acessíveis, que garantam participação e aprendizagem a todos os estudantes, inclusive àqueles com deficiência (Alves; Faleiro, 2021, p. 55).

Seguem-se as demais respostas enviadas pelos educadores participantes da pesquisa sobre as metodologias ativas no processo de aprendizagem dos educandos:

- \* São propostas eficientes;
- \* São indispensáveis no desenvolvimento dos educandos;
- \* É de suma importância no processo ensino-aprendizagem. O professor irá conduzir o processo de acordo com a necessidade de cada aluno;
- \* É importante, pois permite que o aluno participe da construção do seu próprio conhecimento;
- \* São benéficas para os alunos, pois estimula todos os sentidos do ser, levando à participação ativa e trabalhando dentro da dificuldade de cada aluno;
- \* As metodologias ativas, de forma geral, foram muito em aceitas devido a sua capacidade de conseguir chamar a atenção do estudante por meio de uma ferramenta digital visando a aprendizagem. Desse modo, além de desenvolver uma atividade de forma prazerosa, o estudante adquire conhecimentos e habilidades propostas.

Em consonância com as definições das principais metodologias ativas já apresentadas anteriormente neste artigo, nessa última resposta, temos um resumo do significado real do trabalho para a aquisição de habilidades pelos educandos nas unidades de ensino de forma ampla, além das paredes da escola, de modo que ultrapassa o campo e a cidade. Considerando a inclusão educacional e social como um processo mundial, Alves e Faleiro (2021) trazem o seguinte relato:

A inclusão social e educacional é um processo mundial que implica em um novo entendimento do ponto de vista jurídico, epistemológico, da ética, da cultura, e que precisa de muita reflexão, estudo, cuidado, mas, fundamentalmente, de um sentimento profundo de reconhecimento da singularidade humana. E preciso que se promova a ruptura do processo de reprodução das estruturas excludentes que nos cercam e, de

certa forma, nos sufocam como uma cortina de fumaça de preconceitos instituídos (Alves; Faleiro, 2021, p. 56).

A singularidade humana citada fortalece a ideia de heterogeneidade que qualifica os grupos de indivíduos que se reúnem com o objetivo de adquirir informações e conhecimentos nos ambientes comunitários e escolas. Com base na investigação, o estudo da temática abre espaço para novos debates a respeito dos assuntos relacionados a ela.

Como resultado inicial da pesquisa, vimos que as Metodologias Ativas, além de serem ferramentas eficazes para o processo ensino aprendizagem de todos os educandos, são instrumentos inovadores para o desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especiais e contribuem para a permanência dos educandos com deficiência nas escolas, nas quais continuarão os estudos com potencial para o alcance do sucesso na aquisição de conhecimentos.

Nas escolas da cidade, onde se encontra o comércio com sua variedade de produtos e serviços, ou no campo, com suas tradições e culturas, que envolve o trabalho rural, as metodologias ativas encontram o espaço para que os educandos se desenvolvam e adquiram habilidades para o alcance da melhor qualidade de vida.

### **Considerações finais**

As metodologias ativas, como instrumentos para a prática de ensino, apresentam um leque de possibilidades na aquisição de conhecimentos. Nelas, educadores e educandos caminham juntos rumo a novas experiências pedagógicas. Evidentemente, trata-se de inovações que perpassam a educação intelectual e nas quais o educando é protagonista no processo. Nesse sentido, Piaget (2000, p. 61) explica que o objetivo da educação intelectual é aprender por si próprio, correndo o risco de despender tempo nisso, ou seja, a aprendizagem

significativa leva tempo e varia de educando para educando. Para que esta aprendizagem aconteça, os espaços e o instrumental utilizados são de suma importância para o trabalho pedagógico.

Vale salientar a importância das novas tecnologias e da comunicação na aprendizagem escolar sem descaracterizá-la, em que os alunos compreendam os significados da cultura e da ciência Libâneo (2003, p. 67), na sabedoria de suas palavras, ressalta que descaracterizar o sentido da aprendizagem escolar em decorrência da presença das inovações tecnológicas é obviamente um equívoco, bem como o valor da aprendizagem escolar se encontra em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas.

Nessa perspectiva, o preparo do professor como um profissional reflexivo para exercer um trabalho de excelência, utilizando as metodologias ativas, requer formação contínua desses profissionais. O próprio termo: **inovação** pressupõe a busca constante de informações sobre as atividades a serem realizadas. Nesse olhar, Libâneo (2003) defende que, quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais forte é a que transmite o ensino como atividade reflexiva, isto é, que perpassa não apenas a formação, como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência e, assim, permite que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática.

Finalmente, pode-se evidenciar que as metodologias ativas são instrumentos eficazes no trabalho com educandos que possuem ou não algum tipo de deficiência, possibilitando que eles alcancem resultados positivos durante toda a trajetória acadêmica.

Nas Escolas do Campo, as metodologias ativas são recursos inovadores que enriquecem o trabalho docente nas ações e projetos elaborados para o alcance do sucesso na aquisição de conhecimentos dos educandos que nelas estudam, desde a educação infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marina da Silva Rodrigues. Disponível em . com.br
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática** [recurso eletrônico]. Porto alegre: Penso, 2018
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ConstituiçãoCompilado.html>.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília Câmara dos Deputados,2017
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2013.
- CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Metodologia da pesquisa científica: administração VI**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- FALEIRO, Wender (org.). Escola da terra: 2ª formação de professores e partilha de saberes. ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender (org.). Goiânia: Kelps, 2021.
- FELTRIN. Antônio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas ,2004
- LIBANEO, José Carlos, **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).
- MACEDO, Clélia, **O processo da Aprendizagem humana**. Brasília: Edição do autor, 2016.
- METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA / Edif. – edifyeducation.com.br disponível em: [https:// www. Edifyeducation. Com.br](https://www.Edifyeducation.Com.br)
- MORAN, Jose Manuel, **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação)
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga – 15 ed – Rio de Janeiro: José Olímpio, 2000.



SANS, Luís Alberto. **Procedimentos metodológicos**: fazendo caminhos. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da. **Metodologia científica descomplicada**: pratica científica para iniciantes. Brasília: Editora IFB, 2016.

TOTVS, Metodologias ativas de aprendizagem: o que são e 13 tipos. **Totvs** / blog. Gestão para instituições de ensino. 16 mai. 2022. Disponível em: [www.Totvs.com/2022/05](http://www.Totvs.com/2022/05). Acesso em: 18 fev. 2023, 18:10.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006, 144p.

## A TERRA PROMETIDA SOB A ÓPTICA DOS COLONIZADORES DE NOVA CANAÃ DO NORTE/MT

Alessandra Aparecida da Silva<sup>41</sup>

Wender Faleiro<sup>42</sup>

### Introdução

A pesquisa surge da necessidade de contar, de trazer a História. De refletir as razões pelas quais estudamos<sup>43</sup>, lemos, conhe-

---

41 **Alessandra Aparecida da Silva** - Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Catalão- GO. Membro do GEPEEC (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores).

42 **Wender Faleiro** – Coordenador da Escola da Terra – UFCAT. Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação e Pós Doutorado em Educação com ênfase em Educação do Campo. Professor da Universidade Federal de Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453>

43 Em diversos momentos do texto a escrita passa à 3ª pessoa do plural, numa demarcação de que professores e alunos são sujeitos que integram uma mesma realidade. Partes e pertencentes de uma mesma comunidade e espaço em que a história se constitui de um elo comum.

ceamos realidades diversas, mas sempre com mais direção em determinados padrões eurocêtricos. Padrões que desenhamos, que reproduzimos ao longo da trajetória da produção escrita na Educação. Os questionamentos foram os mesmos que há alguns anos atrás ouvimos numa sala de aula com alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada na zona rural do município de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso. Por que não existimos nos livros, quais as razões de estudarmos histórias de outros povos e nunca estudarmos a nossa? São questionamentos simples, mas que passam por uma definição criteriosa de ser e estar no mundo, e principalmente como ser e estar com quem e onde. Arroyo (2015) ao escrever sobre os diferentes percursos da Educação do Campo, afirma que nos currículos das escolas há a oportunidade de se questionar as relações econômicas e políticas que gerem o sistema educacional e colocam o sujeito numa passividade perante as situações. Iniciar o processo de dinamicidade do pensamento, relativizar as produções e os modos de produção, se faz urgente e necessário, ainda nos nossos dias de sujeitos do campo.

### **A construção coletiva do projeto: fases da descoberta**

A pesquisa traz a possibilidade de que possamos descrever (e reviver) o relatório da pesquisa realizada com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal União Flor da Serra. Trata-se um trabalho realizado em conjunto com alunos, profissionais da educação, pessoas das comunidades no entorno da escola, membros das associações, representações religiosas, enfim, a sociedade que forma o campo, nas áreas remotas do município de Nova Canaã do Norte, no estado do Mato Grosso.

A pesquisa partiu do interesse dos alunos ao perceberem, que dentre todos os escritos que tinham acesso nos livros didáticos e até mesmo na internet, a região em que moravam não era vista, não era citada, não estava documentada. As reflexões toma-

ram viés de debate quando perceberam que a História é registrada pelos sujeitos, seguindo seus interesses e necessidades. Os passos seguintes foram sendo elaborados aos poucos, sistematizados e organizados em forma de um projeto que teve como principal objetivo registrar as Histórias Orais, tomadas como memória, selecionar documentos (fotos, recibos, documentos formais e informais), realizar e registrar entrevistas como recurso constitutivo da memória de um povo, de um lugar, de um tempo, que priorizassem o registro coletivo do espaço histórico-temporal ao qual a escola se encontrava inserida e das pessoas que de uma forma ou de outra tinha relação com ela.

Posto isso, esta escrita, priorizará os registros expostos e construídos naquele documento, seguindo uma lógica da contextualização do município de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso. Elencando a ocupação do espaço, a iniciativas organizacionais da população e as perspectivas, processos e memórias descritas pelas pessoas que contribuíram para a escrita do processo de ocupação daquele município. Para fundamentar as descrições, serão abordados alguns autores que postulam as iniciativas de compreensão da realidade de maneira autônoma e significativa como formas louváveis de identidade e consciência dos povos do campo e das populações minoritárias perante o capital nivelador.

Com as contribuições de Caldart (2003), entendemos que os povos do campo constroem, no dia-a-dia lições que se transformam em movimentos, de resistir, de construir, de formular a própria maneira de viver, de conviver e de trocar conhecimentos. Esses conhecimentos, tomados como vida diferente, pelo padrão social posto no princípio urbanocêntrico, passa por sentimentos de menosprezo que pode ser acompanhado pelos alunos em várias fases da pesquisa. Etapas importantes para a subjetividade e construção da relação de pertencimento.

## **A distribuição das tarefas e a participação coletiva**

Importante descrever como as etapas de construção do projeto forma tomando forma. Inicialmente, tratava-se da tentativa de resolução de algumas indagações da turma de 8ª série/9º ano sobre a ausência de produções escritas e científicas sobre a região norte do estado de Mato Grosso, especificamente a região onde fica o município de Nova Canaã do Norte, nos livros didáticos. De tais indagações surgiram as sugestões de que se fizessem entrevistas presenciais, na sala de aula, para que os alunos tomassem conhecimento de como se dera o processo de colonização regional. As entrevistas seriam realizadas com os moradores colonizadores das comunidades que compunham o pólo onde sediava a Escola Municipal União Flor da Serra. Tal escola, já nuclearizada, comportava as escolas municipais São Luiz (Ariranha), Boa Vista, e Alto Alegre (estrada Nogueira).

Para o processo de entrevistas, professora e alunos passaram a elaborar os roteiros. Neste percurso, os professores pioneiros foram também convidados a participarem como entrevistados. Na condição de entrevistados, em adequação dos horários de entrevista e consciência do roteiro elaboraram espaços de participação das turmas que regiam para assistirem e participar dos momentos de participação dos convidados na escola. Desta forma, o que era pra ser uma entrevista para uma turma dos anos finais, em pouco tempo tinha a participação de todos os alunos da escola.

Conforme passavam a conhecer, por meio das memórias contadas pelos entrevistados, o processo histórico de ocupação e colonização local, o interesse desencadeou a curiosidade de observar registros físicos que contassem ainda mais o processo de ocupação. Ao formar um mutirão para encontra-los, uma cadeia coletiva de contribuição composta de alunos, professores,

pais, membros da comunidade nas mais diferentes organizações (associações, igrejas, comércios) passaram a recolher e compartilhar os mais diferentes documentos que vinham sempre acompanhados de histórias, de memórias e de interação entre as gerações.

Para descrever algumas características de tais documentos, usaremos as palavras de Street (2010), “cartões de aposta, carteiras de identidade, cartões postais, cartões de casamento (STREET, 2010, p. 47).” Esses e mais tantos desta natureza, documentos de família carregados de história, memórias que aos poucos foram se tornando um bem coletivo, partilhados e reconhecidos por semelhança de tantas outras famílias que vivenciaram as mesmas situações ou que não vivenciaram em si, mas ouviram dos seus algo parecido. Uma condição de pertencimento e de identidade foi se constituindo naquele espaço coletivo.

O momento de registro foi em si desafiador, mas em nenhum momento complicado. Não fosse a empolgação das turmas em participar e o diálogo enriquecedor que se formou, dificilmente um registro sairia com tanta participação. A organização em pequenos grupos com critérios que consideravam as condições de produção de cada turma foi imprescindível para as relações de pertencimento na produção escrita do relatório da pesquisa. Assim, turmas dos anos Iniciais auxiliaram nos processos de escrita e organização das legendas, títulos e textos menores. As turmas dos Anos Finais se organizaram em reconstruir os textos de memórias, roteiros de entrevistas e o último ano do Ensino Fundamental desempenhou a função de organizar o relatório, compor os documentos, juntar os relatos, e estruturar a produção. Desta forma, à medida que o documento ficava pronto, todos tinham a certeza de que naquela escrita estava realmente as suas histórias, os seus espaços e isto fazia sentido.

## **A estrutura do documento e o roteiro organizacional**

Trata-se de um relatório, construído a muitas mãos, composto de: relatos<sup>44</sup>, imagens, registros fotográficos, fotografias das famílias convidadas, trechos de documentos oficiais, imagens de documentos comprobatórios, recortes de produções textuais dos alunos, transcrições de entrevistas, que visavam reconstituir/construir as características locais da realidade da comunidade escolar. Como exposto na introdução do relatório.

Sabe-se que a escrita é o recurso mais utilizado pelas pessoas para adquirir o conhecimento através dos dados registrados na história. Desse modo, os leitores podem descobrir as origens e culturas de determinada região. A Escola União Flor da Serra não possui até hoje nenhum documento histórico-global que comprove suas origens e as origens das comunidades das quais os alunos fazem parte. Queremos comprovar que existe história e esta pode ser conhecida por meio de escrita, fotos, objetos e documentos. Esta, servirá para gerações futuras que vão conhecer o que aconteceu nas comunidades, como surgiram e evoluíram.

O trabalho apresenta os aspectos políticos, econômicos e culturais das comunidades Ariranha, Boa Vista e União Flor da Serra a partir década de 80, realizado através de pesquisa com os moradores mais antigos da região. As falas foram transformadas em relatos descritivo ilustrado com fotos, documentos e produções literárias realizadas pelos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal União Flor da Serra no ano de 2010. O relato se encontra dividido em quatro partes. A primeira, apresenta a contextualização da ocupação

---

44 As seções que se seguem, com as determinadas subseções e marcações em recuo, obedecem às marcações originais naquela primeira versão construídas há tempos, sem publicação oficial, mas que por respeito às condições e importância de produção, mantém-se, neste documento, marcações originais de arquivo pessoal.

da região norte de Mato Grosso. A segunda, os dados gerais das comunidades; a terceira, o processo histórico da região e a quarta, a evolução das escolas (Arquivo pessoal).

Nas palavras do relato produzidos coletivamente, há a observação de que o percurso histórico construído rege as transformações socioculturais das gerações vindouras e o registro destes, nas condições de escrita proporcionam a sua permanência.

Para dimensionarmos as condições históricas de ocupação expostas nos relatos construídos, tomamos como contextualização a ocupação territorial do estado de Mato Grosso, segundo as contribuições de Peripóli (2008) em que o estado se revelava, nas décadas de 1960/1970 como importante espaço agrário a ser construído. Desta forma o direcionamento dos programas de governo para este espaço específico do país promoveu um processo de migrações com fins ocupacionais que interferiu diretamente na colonização e povoamento do estado.

Grande parte destes projetos (PICs) foi coordenada pela SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia, 1966) e pela SUDECO (Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste, 1967). Outros projetos eram coordenados pela Secretaria de Agricultura do governo estadual ou, então, estavam diretamente ligados ao Governo Federal. Para as grandes empresas o governo oferecia enormes facilidades: não precisavam pagar impostos; recebiam empréstimos em longo prazo e a juros baixos e contavam com incentivos fiscais de toda ordem (PERIPÓLI, 2008, p. 61).

Considerando as palavras do autor, compreende-se que as descrições apresentadas neste relatório, demonstram um outro ângulo de visão sobre a ocupação do norte mato-grossense. O ângulo ocupado pelos posseiros, pelos migrantes, pelas pessoas que de fato



deixaram as demais áreas do país atraídas pelo sonho da terra. A eficácia das ações governamentais para a ocupação do espaço nunca foram as mesmas para a assistência e acompanhamento social e econômico das famílias que, por inúmeras realidades, se fixaram na região. De forma que após a ocupação materializada pelo processo migratório, as pessoas se viram à mercê das próprias alternativas de sobrevivência. São condições reais vivenciadas, as descrições apresentadas no relatório de pesquisa.

Nestas condições, os relatos exemplificavam como se deu a ocupação e colonização de Nova Canaã do Norte, no estado de Mato Grosso. De posse desses relatos, por meio de pesquisa documental, os alunos desenvolviam os textos. Dentre escritas de resultados das pesquisas em livros, enciclopédias, apostilas e *websites*, um trecho e outros dos relatos reais tornavam-se presentes, formando uma “colcha” viva “de retalhos” num todo real. Os textos a seguir, são partes constituintes desta colcha.

**Localização geográfica:** O município de Cuiabá deu origem ao município de Chapada dos Guimarães, que deu origem ao município de Colíder, do qual originou-se o município de Nova Canaã do Norte. O município de Nova Canaã do Norte, tornou-se Distrito de Colíder em 23 de novembro de 1981 pela lei n 4.396/ 81 e município em 13 de maio de 1986, pela lei 4.997/86 (Silva, 2010, p. 10).

Neste meio-tempo, as condições de ocupação eram desafiadoras pela grande quantidade de migrantes pobres que se aventuraram das mais diferentes regiões do país em busca de uma propriedade rural. Entretanto, a condição agrária colocou-os como posseiros, trabalhadores assalariados, mão-de-obra das fazendas, madeireiras e propriedades privadas (PERIPÓLI, 2008). Visto assim, parte dos relatos se referem a estas condições das pequenas propriedades adquiridas sem legalização, sob condições contratuais ilegais ou em

troca do serviço e mão-de-obra na ‘abertura’ das terras dos grandes proprietários.

## **O drama da legalização**

Os conflitos pela posse de terras se intensificaram a partir dos anos 60 quando se iniciou uma venda desenfreada de terras na região. Muitos compradores nem conheciam o tamanho real das propriedades por isso grandes áreas ficavam abandonadas e improdutivas. Muitas estavam ocupadas por posseiros e quando os donos legítimos chegavam acontecia conflitos que acabavam em morte. A venda de terras tornou-se clandestina ao ponto de que uma única área era vendida várias vezes para pessoas diferentes formando-se uma pilha de documentos inválidos.

A partir da abertura de rodovias como a BR 163 as firmas de colonização passaram a adquirir grandes extensões de terras por meio da grilagem atraindo pequenos e médios agricultores. No auge da colonização de MT, no período de 1967 e 1980 foi o que mais teve crescimento de posseiros, essa população chegou atingindo aproximadamente 200.000 lavradores. Formaram-se pólos que se desenvolveram com mais rapidez resultando no surgimento de novos municípios, como Alta Floresta, Canarana, Sinop, Sorriso entre outros.

Na nossa região, algumas pessoas se fixaram inicialmente em Colíder, por meio da colonizadora Líder, que vendeu as terras baratas na região do interior de onde seria posteriormente a região de Nova Canaã do Norte, a partir de 1976.

Texto 1: Memórias daqueles que se fixaram na região nos anos 80

*Eu morava no Paraná. Lembro-me quando era pequeno, lá moramos muito tempo. Casei-me e morei mais um bom tempo. Depois, eu, minha família e meus pais, viemos diretamente para o Mato Grosso. Vim de Umuarama para Nova Canaã*

*do Norte. A comunidade que moro hoje não era formada ainda. Não era formada porque era tudo mato e tinha poucos moradores, onde moro até hoje. Passamos por muitos apuros, mas hoje tudo é tranquilo.*

Fragmento do texto de memórias produzido pelo aluno Uemerson Lucas, 7<sup>a</sup> série<sup>45</sup>

Texto 2: Memórias daqueles que se fixaram na região nos anos 80

*Eu morava em uma cidade do Paraná, Maria Helena, nós vivíamos da plantação, mas começou a aglomerar gente plantando. Foi aí que recebemos a notícia que no Mato Grosso era terra boa de plantio, então resolvemos vir para cá. Viemos de pau-de-arara do Paraná até Colíder, Mato Grosso. Lá nós começamos a plantar café, faturamos bastante, mas aí o negócio desandou e resolvemos nos mudar novamente, desta vez para a comunidade Monte das Oliveiras, Nova Canaã do Norte. Hoje estamos aqui neste lugarzinho maravilhoso, onde espero ficar até que Deus me tire da terra.*

Fragmento do texto de memórias produzido pela aluna Priscilla C. da Silva, 7<sup>a</sup> série<sup>46</sup>.

Texto 3: Memórias daqueles que se fixaram na região nos anos 80

*Cheguei aqui em 1986. Vim de uma cidadezinha chamada Jesuíta, no estado do Paraná. Saí do Paraná e vim direto para Alta Floresta. Depois vim para Colíder e daí para Nova Canaã do Norte, na Comunidade Ariranha.*

---

45 Texto de memórias escrito para as Olimpíadas de Português, 2010 a partir da entrevista com o morador Sebastião de Paula que chegou na região em 1984.

46 Texto de memórias escrito para as Olimpíadas de Português, 2010 a partir da entrevista com o morador Claudinei da Silva que chegou na região em 1984.

Fragmento do texto de memórias produzido pelo aluno Vinícius G. de Oliveira, 7<sup>a</sup> série<sup>47</sup>.

As histórias contavam as condições reais de ocupação, as memórias vivas desafiadas pelo sonho da “Terra Prometida”, conforme a história que deu origem ao seu nome. As expectativas e sonhos se faziam presentes nas escritas reais, nas histórias coletivas.

Documento1: Letra de música sobre a colonização norte mato-grossense em 1975

### **Terra que Deus andou**

*Eu deixei meu Paraná, procurando a minha sorte,  
Tive medo da geada, pois u frio é muito forte.  
Eu peguei minha família num caminhão, de transporte  
Com destino a Colíder, no Mato Grosso do norte.*

*Quando chegamos em Colíder só existia sertão,  
Tinha terra de conflito, era aquela confusão,  
Jagunço e pistoleiro, tinha como profissão.  
Matava pra ver o tombo por ordem do seu patrão.*

*A cidade de Colíder, parecia uma favela.  
Hoje ela transformou-se numa cidade mais bela,  
Acabou todo o sertão e também seus mataçais,  
Tem avenida asfaltada, escola e grande ginásio.*

---

47 Texto de memórias escrito para as Olimpíadas de Português, 2010 a partir da entrevista com o morador Luiz Siquiere que chegou na região em 1986.

*Rádio de grande potência onde tem todos jornais,  
Doutor, advocacia, o que faz não volta atrás,  
bonita rodoviária onde os carros dá sinais,  
também fórum de justiça pra prisão dos marginais.*

*Um posto da Casemat, pra nós um grande valor,  
Onde compra os cereais de todos agricultor.  
Colíder é uma capital neste nosso interior,  
Neste chão matogrossense, a terra que Deus andou.*

Letra e música do colonizador Lourenço Rodrigues da Silva, 1985<sup>48</sup>.

Segundo os entrevistados, no interior do município, existia uma fazenda enorme, que era cuidada por um “grileiro” que vendia parte das terras sem a autorização do dono.

E quando as pessoas que compravam a terra iam pra lá, acabavam disputando a posse das terras com o dono, que mandavam policiais e pistoleiros para expulsar os posseiros. As terras que eram compradas ficavam do outro lado do rio Ariranha.

Houve no ano de 1982, um confronto conhecido como “confronto do “Barreirão”. No final acabou que o verdadeiro dono ficou com as suas terras. E os posseiros tiveram que abandonar as terras compradas.

Texto 4: Reconstituição de relato dos moradores que participaram do confronto.

*O chefe da terra mandou policiais e pistoleiros para expulsar os posseiros de suas terras. As casas que tinham na terra depois do rio Ariranha, foram queimadas. As pessoas ficaram amarradas e*

---

48 O compositor se apresentava em festas e eventos públicos formando uma dupla denominada Sertão (ele) e Sertãozinho (Clemente Ferreira Campos) de 1986 a 1998.

*com carabina apontada em suas cabeças. Alguns pistoleiros batiam nas pessoas e os policiais só observavam. Se os posseiros fizessem qualquer movimento, eles atiravam. À noite, os pistoleiros mandavam os posseiros acenderem fogueira de madeira verde, e não podiam deixar apagar, os posseiros tinham que ficar quietos, sem movimentos para não serem mortos.*

Produção coletiva realizada pelos alunos de 8ª série da E.M.U.F. <sup>49</sup>

Documento 2: Trecho de letra de música sobre a colonização norte mato-grossense em 1985

### **Risco de vida (Changa)**

Quando nós aqui chegamos, o lugar era um sertão.  
Andava só por picada, pois não tinha condução  
Com nossa changa nas costas, veja que situação.  
Quantos pingos de suor foi derramado no chão!

Enfrentamos carabina, baganate e musquetão.  
A jagunçada de cima fazia a perseguição,  
Queimava nossos barracos, destruía nosso pão.  
Mas, Deus, vendo a covardia, teve de nós compaixão.

A polícia deu de cima, a jagunçada afastou.  
O malvado fazendeiro, com certeza amedrontou.  
Hoje estamos sossegados, acabou a escravidão.  
Estamos todos apossados, neste pedaço de chão.

Letra e música: Lourenço Rodrigues da Silva, 1985

---

<sup>49</sup> Dados coletados na entrevista com os moradores Joerci Ferreira Campos, Lourenço Rodrigues, Francisco Cândido dos Santos, Benedito Vieira dos Santos e Luiz Siquiere

## **Colonizadores: percurso e infraestrutura**

Os trechos a seguir trazem os levantamentos realizados com descrição por comunidades, dos colonizadores, percurso histórico de ocupação e condições socioeconômicas das famílias pioneiras que formaram as comunidades locais, não sendo estas uma realidade isolada no município.

## **Formação das Comunidades União Flor da Serra, Ariranha e Boa Vista a partir do final do século XX**

*As primeiras famílias chegaram na região nos anos 80. Na comunidade União Flor da Serra, as primeiras famílias foram as do senhor João Santana no ano de 1984. Toda a área que hoje é o centro da viela era propriedade dele que havia comprado as terras de um Japonês chamado Massau. Há também registros da presença de Francisco Matias Leite e Sebastião de Paula, ambos em 1984. Adelino de Lima Ribeiro e Cláudio Boff, no ano de 1985, Jacira Verdelho, 1986, dentre outros.*

Documento 13 : Colonizador João Santana, a filha e dona Gabriela.



Fonte: Lurdes Soares Santana P.

Documento 14 : Colonizador Francisco Matias Leite<sup>50</sup>



Fonte: Alesandra Silva

Documento15 : Colonizador Sebastião de Paula<sup>51</sup>



Fonte: Silvana M. P. Almeida

---

50 Na foto, o colonizador está na Escola Municipal União Flor da Serra, contando as memórias de ocupação da região.

51 Nesta foto o colonizador está na Escola Municipal União Flor da Serra, ensinando para as crianças de 1º ano como se faz uma arapuça, 2006.



## Documento 16: Colonizadora Jacira Verdelho<sup>52</sup>



Fonte: Alesandra Silva

As primeiras famílias que chegaram na região da comunidade Ariranha nos anos 80, foram, Leone José Pereira no ano de 1983, Alcide, em 1984, e o Neguinho em 1985 e depois veio a família Siquiere, em 1986.

## Documento 17: Colonizador Sr. Leone



Fonte: Silvana M. P. Almeida

---

<sup>52</sup> Na foto, a colonizadora se encontra na Escola União Flor da Serra, em círculo de experiência sobre a visita na sua propriedade rural.

## Documento 18: Colonizadores Sr. E Sr<sup>a</sup> Siquiere



Fonte: Valdeniza M. F. Siquiere

Na comunidade Boa Vista, as primeiras famílias que chegaram naquela região nos anos 80 foram Gerolino Ferreira Campos, 1982 e Paulino Piva, em 1983 que também comprou as terras de Massau por meio de um negociador chamado Henrique. Depois dele vieram Joerci Ferreira Campos, Gregório Alves, 1984, Francisco Cândido dos Santos e Lourenço Rodrigues da Silva, em 1985. Documento 19: Colonizadores Gerolino 1982, Joerci F. Campos e Gregório Alves, 1984



Fonte: Joerci F. Campos Documento 20: Colonizadores, e Francisco Cândido Lourenço Rodrigues, 1985



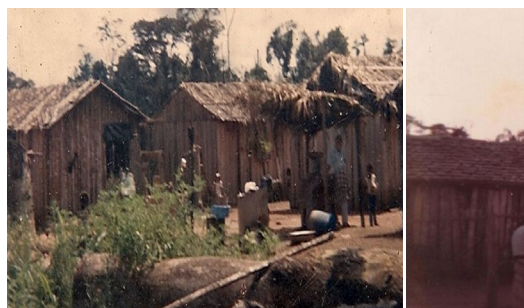
Fonte: Alesandra Silva

### **Primeiras moradias e condições habitacionais**

As primeiras habitações da região surgiram no final do século XX, a partir de 1984. As condições de habitações eram rústicas com construções simples, pois não tinha pedreiros era as próprias pessoas construía suas casas.

Inicialmente, faziam um barraco de lona porque os homens vinham sozinhos para a mata derrubar, abrir picadas e marcar os terrenos. Depois, voltavam para buscar sua família e construir a casa de pau-a-pique.

Documento 21 : Primeiras habitações na região: Moradias de pau-a-pique

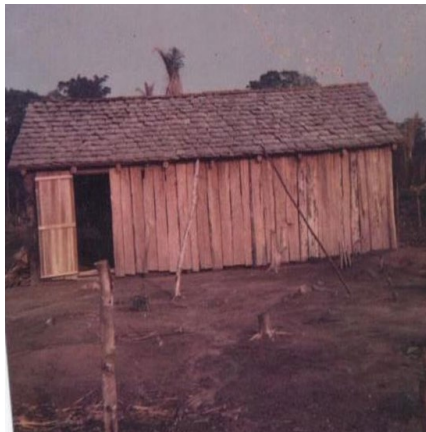


Grupo de casas, 1984 Colorado do Norte e Casa do seu Manoel Pernambuco,1984 - Fonte : Geovana Salustiano / Fonte: Carlos Antonio

Documento 22: Casa de Luiz Siquiere- comunidade Ariranha, 1986



Documento 23: Casa do Arnaldo Piva, comunidade Boa Vista, 1988



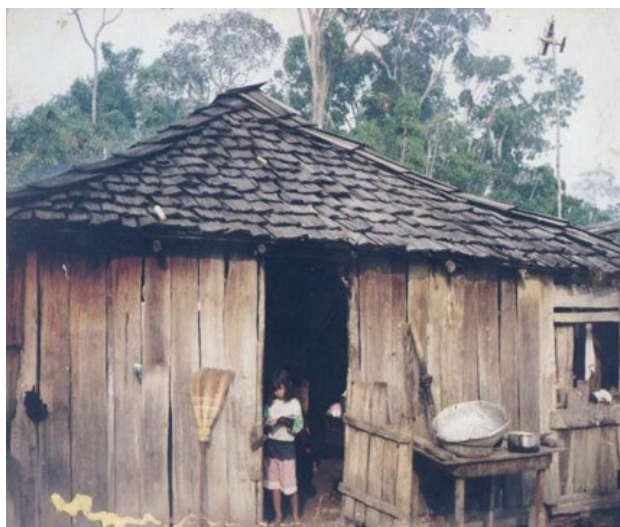
Fonte: Valdeniza M. F. Siquiere/ Fonte: Arnaldo Piva

Documento 24 : Residência na comunidade União Flor da Serra, 1990



Fonte: Deaci Ferreira

Documento 25: Casa da Dona Maria, comunidade Boa Vista- 1988



## Texto 11- As condições habitacionais no interior de Nova Canaã do Norte nos anos 80

*As casas, feitas de palha com lona e coberta de tabuinha tirada de madeira, pau-a-pique rodeada não tinha piso. O chão era de barro pisado, passado barro com um mato chamado fedegoso que soltava tinta verde que enfeitava o chão.*

*As janelas e portas eram feitas de madeira, de corrimão. Havia gretas que permitiam a entrada de insetos como cobras, aranhas etc.*

*Os terreiros eram cheios de troncos de árvores que eram derrubadas. Pés de frutas eram plantados em volta. O poço ficava fora da casa para não desbarrancar. Era uma cacimba simples em que a água era puxada por uma corda presa ao sarilho. Em casa, usava-se o pote de barro para armazenar água fresca por mais tempo.*

*Os instrumentos domésticos eram relativamente simples. O lugar para lavar louças era conhecido como jirau, uma armação simples como uma mesa onde se colocavam as bacias. Quando não tinha sabão, eles lavavam as louças com areia e cinzas.*

*Para lavar roupas, bacias de pneus com tábuas formando o fundo e um batedor formado por uma prancha de madeira. Geralmente, este cenário era encontrado debaixo das árvores no final do terreiro.*

*Baldes de latas de vinte litros, bancos de tábuas sob duas toras de madeira bruta, prateleiras de tábuas fixadas na parede ficavam dentro de casa, na cozinha.. O fogão à lenha, ficava quase sempre do lado de fora da casa, coberto com tabuinha.*

*Os banheiros ficavam sempre do lado da casa, e para o banho usavam uma bacia ou balde com água e banhavam-se com um caneco. Alguns suspendiam um balde adaptado com um bico de chuveiro.*

*Os colchões eram de palha de arroz, milho ou taboca que eram ensacados e postos em tarimbas, camas construídas de pau-a-pique.*

*Os mantimentos eram armazenados em sacos brancos, ba-*



*laio, em uma prateleira na despensa. Os alimentos colhidos na roca eram armazenados em tulhas ao lado da casa e suficientes para alcançar a colheita seguinte.*

*As casas, à noite, eram iluminadas por lamparinas, feitas com uma lata pequena e um pavio de algodão ou tecido que fica embebido em querosene, azeite ou óleo diesel e sobe por um suporte onde se acende a chama. Mas havia, também, o lampião a gás, em algumas casas.*

*Os únicos sons que se ouvia era do rádio de mesa a pilha onde as pessoas acompanhavam a Voz do Brasil, na Rádio Nacional, os jogos, as notícias e as novelas, ou de algum vizinho que a noite ia prosear.*

*As condições de vida eram difíceis, não tinha banheiro ou mictório e as necessidades eram feitas no mato. Muitas vezes, por causa disso, as pessoas ficavam doentes. Não havia hospitais por perto, de início só em Colíder e tempos depois só em Nova Canaã do Norte. Entre os anos 80 e 90 a única forma de acompanhamento das crianças era voluntária através da Pastoral da Criança, que fazia pesagem e acompanhamento do crescimento das crianças até 5 anos.*

*As casas de tábuas surgiram depois do ano de 1995 quando surgiram as primeiras serrarias ou era tirada a motor serra. As igrejas feitas de palhas entre 1986 e 1988 foram sendo substituídas também pelas de madeira, de piso, coberto de Eternit. Depois, nos anos 90, foram, ainda, substituídas pelas de concreto.*

*Nesta época, surgiu a energia elétrica movida a motor e a roda d'água. Na casa do Emídios havia a roda d'água que permitiu a muitas pessoas verem a copa de 1994. Na escola, em 1992 e no mercado do Paulinho havia motor com gerador e uma televisão, era o ponto em que os vizinhos se encontravam para assistir novela, jornal e jogo.*

*Texto produzido pelos alunos de 7ª e 8ª série do E. F.<sup>53</sup>*

---

53 Texto escrito a partir de dados coletados com todos os entrevistados.

A partir do ano de 1999, algumas famílias das comunidades União Flor da Serra, e Ariranha usufruíram da energia elétrica. As outras famílias das comunidades e a comunidade Boa Vista tiveram o Programa Luz no Campo, fornecida pela CEMAT, 2000. Assim, melhorou muito as condições habitacionais. Permitiu que fosse possível contar com esse recurso. Assim, o uso da água encanada, da iluminação, dos banheiros sanitários, resfriamento dos alimentos, as notícias, entretenimento e outros eletrodomésticos foram acessíveis a população.

## **Alimentação**

A alimentação dos anos 80 a 90, era mais saudável, sem muitos agrotóxicos que causam danos a saúde, pois era natural, e cada família produzia o próprio alimento, desde os cereais a verduras, legumes e frutas.

### **Texto 12: Aspectos alimentares**

*A alimentação de antigamente era simples, plantadas artesanalmente em hortas e roças, como arroz, feijão, milho, verduras e legumes, mandioca, batata, mamão, banana etc. Os alimentos de origem animal eram variados entre a criação, a caça e a pesca. No sítio, era produzido carne de porco, de gado, de galinha; na caça, veados, porco do mato, paca, tatu, cutia, anta, etc. Na pesca, espécies como piranha, piau, pacu, lambari, traíra e outros.*

*Os alimentos em grãos eram armazenados em tulhas, balaies e sacas. A carne de porco era frita e armazenada na gordura em tachos e panelas já que não havia geladeira. Enquanto que o toucinho era transformado em banha e torresmo. A carne de caça e de gado eram salgadas, secas no sol e armazenadas para permanecerem saudáveis.*



*Com os restos dos alimentos tratavam dos animais e faziam sabão.*

*As mulheres faziam doces naturais (com melado de cana) de coco, abóbora, amendoim, mamão, goiaba, banana e etc.*

*Os alimentos que não poderiam ser produzidos eram buscados, de carona, a pé de bicicleta, na cidade: trigo, fubá, açúcar, macarrão, bebidas como cerveja, pingá, guaraná.*

*As festas naquele tempo eram bem animadas com muitas comidas e doces: frango assado, bolos, pudins, etc. As bebidas eram guaraná, vinho, cerveja e pingá. Para armazená-las era necessário comprar gelo em barras para conservá-las, nos dias de festas eram colocadas em caixas térmicas.*

*Texto produzido pelos alunos de 7ª e 8ª série do E.F.*

#### **Texto 14: As festas de antigamente**

*Nos meses de Junho, Julho e Agosto, tempo da seca, acontecia a maioria das festas populares. As festas de antigamente eram tocadas em violão, sanfona, pandeiro e outros instrumentos por um grupo de pessoas conhecido como conjunto. Na região, os mais conhecidos foram os conjuntos do Cido Trindade, do Tucandira e do Gauchinho.*

*Nas festas de antigamente, havia leilões ou “prenda”. Era brindes que as pessoas doavam para as festas como bolo, churrasco, frango, porco. Tinham como costume de leiloar um bolo com uma rosa de papel à meia noite, geralmente quem arrematava eram os rapazes solteiros para dar a rosa para a moça que recebia a rosa tinha que dançar uma valsa com o rapaz. Os dois dançavam sozinhos no meio do salão com as pessoas em volta, uma valsa de cordão. Havia também torneios de futebol depois que o campo foi feito, o primeiro time ganhador ganhava medalhas. Hoje, os ganhadores ganham cerveja, vaca, carneiros, dinheiro, fardamentos, troféu, bola.*

*Nestas, haviam as ‘candidatas’, eram moças que vendiam votos (na verdade eram números que as pessoas compravam e contribuía na disputa de quem vendia mais), a renda adquirida era revertida para o campo ou para a igreja. Antes da festa, as candidatas arrumavam padrinhos. Eles contribuía com uma quantia secreta, em envelopes, para que esse dinheiro fosse somado aqueles que as próprias candidatas haviam arrecadado. O poder aquisitivo dos padrinhos era fundamental para as candidatas e conseqüentemente para a renda das festas. No dia da festa eram contados as arrecadações e os envelopes dos padrinhos, aquela que tirava mais dinheiro, era denominada Rainha, a outra, Princesa. Elas usavam faixas e dançavam no salão com a mesma organização dada aos casamentos.*

Texto produzido pelos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental<sup>54</sup>

## **O que produziam essas famílias? Como viviam?**

### Condições socioeconômicas das comunidades

Na região ainda existia muito mato quando as primeiras famílias chegaram na região de Nova Canaã em 1982. Nesta mesma época muitos outros colonizadores vieram em busca de terras, sem abrir inclusive estradas não existia a facilidade de acesso para se deslocarem até a cidade. A estrada era feita por picadas enfrentando perigos de ser picados por cobras e pegados por outros bichos e durou muito tempo. Naquela época, existia algumas famílias morando na região. O único meio de fazerem compras era só em Nova Canaã e para trazer suas mercadorias pegavam carona até a beira do rio Teles Pires. Para atravessar usavam o bote e depois colocavam as compras na changas, trouxa simples, e andavam muitos quilômetros a pé dentro de picadas arriscando a vida.

54 Texto produzido a partir da coleta de dados com todos os moradores

Todas as famílias que aqui chegaram tiveram que abrir a terra para tocarem as lavouras.

### **Texto 17 : Caracterização da região na memória dos moradores**

*Quando eu vi este lugar era estranho, foi em 1984. Era só mato, árvore para tudo que é lado, tivemos que limpar tudo. Chegamos aqui limpamos um pedaço de mato, construímos nossa casa, era de pau-a-pique, coberta de tabuinha. Depois a gente foi limpando de pouco a pouco, até conseguirmos, com o tempo, limpar a terra e plantarmos os pastos. Eu contratava pessoas para empreitar o mato. Eu roçava, depois derrubávamos com motosserra. Nós queimávamos e tínhamos que correr para o fogo não se arrastar para os vizinhos. Depois que queimávamos tudo, tirávamos as pauleiras, plantávamos arroz, feijão e milho.*

Fragmento do texto de memórias do aluno de 7ª série, Vinícius G. de Oliveira<sup>55</sup>

Documento 60: Caracterização da região nos versos de um colonizador

*Esta terra é abençoada, temos que ter muita fé.  
É aonde nós plantamos nosso famoso café.  
Lutamos com muita garra seja lá o que Deus quiser.  
Por que é nossa riqueza que sustenta o Brasil de pé.*

*A nossa comunidade tem bastante União,  
Nós temos nosso estádio, é a nossa diversão.  
Também tem nossa igreja, é lugar de oração.  
Falo também da escola onde ensina educação.*

<sup>55</sup> Texto produzido para as Olimpíadas de Português 2010, a partir de entrevista com o colonizador Luiz Siquiere.

Trecho da letra de música Risco de vida. Silva, 1985<sup>56</sup>

Documento 61: Derrubadas nos arredores da Comunidade União Flor da Serra, 1984



Fonte: Geovana Salustiano



Fonte: Carlos Antônio

---

56 Lourenço Rodrigues da Silva.

As plantações, naquela época, eram feitas dessa forma; eles derrubavam o mato, o que era necessário primeiro roçar com a foice, depois derrubar as árvores de machado ou motosserra, esperar a secagem e por fim queimar. Neste processo, as pessoas empreitavam o mato para diaristas, gatos – empreiteiros que pagavam diaristas- ou faziam entre família, com diárias trocadas. O tempo de queimada se dava mais nos meses de junho a agosto, coincidindo com o período das secas. Depois faziam um processo que chamavam de descoivarar, ajuntar as partes dos galhos e troncos que sobraram sem queimar e queimá-los de novo. Só então, vinha a preparação da terra em si. Para fazer esse processo eles utilizavam várias ferramentas como: enxada, enxadão, foice, facão e alavanca.

Quando a terra ficava pronta eles faziam a plantação com máquina manual, a matraca. O mesmo processo era feito com as outras plantações. As plantações eram feitas na comunidade por que havia muita gente a procura de trabalho por isso, as pessoas trocavam dias de serviços em mutirões.

Os costumes de trabalhar em mutirões eram feitos tantos nas plantações como nas colheitas. O que eles colhiam era para seu sustento, o que sobrava vendiam para fazer compras para passar o ano inteiro.

Para transportar as plantações que colhiam na roça para casa eles usavam carros de boi, carroça, triadeiras, nas costas e em baiaio. Já quando precisava transportar para a cidade era levado em caminhão fretado. Na terra, eles plantavam arroz, feijão, milho, café, algodão, banana, amendoim.

## **Arroz**

Para cortar o arroz eles utilizavam o ferro, chamado de cutelo.

Os produtores passaram a se organizar em associações em que conseguiram receber incentivos governamentais. Tratores do

governo ficavam à disposição dos produtores para a preparação de terras. Sabe-se, porém, que não atendiam a demanda.

Pegavam sementes dos fornecedores estaduais e devolviam após a colheita, conforme o combinado (dinheiro ou produto). Em 1994, surge uma máquina de arroz pela associação de Pequenos Produtores Rurais. Até então, o arroz beneficiado era por propriedade privada, o que fazia algumas famílias fazerem uso do pilão, instrumento rústico feito

A comercialização era feita também na associação de Pequenos Produtores Rurais da comunidade União Flor da Serra. O arroz era tão influente que alguns pagamentos eram adaptados em sacas como as parcelas e cotas da associação, ofertas e os dízimos. A igreja católica da comunidade União Flor da Serra foi construída basicamente pelas doações de arroz.

Documento 62: Plantação de arroz na região, 1984



## Documento 63: Crianças brincando no arroz, 1995



Fonte: Maria Eva Monteiro

### **Feijão**

O feijão era plantado com matraca, logo após as primeiras chuvas. Para a colheita, usavam o cambão para bater, e usavam também uma banca feita de madeira tirada do mato.

### **Algodão**

O algodão teve seu auge entre os anos de 1990 a 1997. O plantio ocorria de setembro a março. Era plantado na matraca com sementes financiadas ou compradas em arrobas de algodão para pagar no fim da colheita. De 15 a 30 dias de nascido, os produtores faziam um processo chamado de ralação que consistia em deixar a média de dois pés em cada cova, pois ele precisava de espaço para produzir.

Enquanto o algodão estava em processo de formação, os produtores passavam fungicidas e inseticidas para combater as pragas. Assim como o arroz o algodão tornou-se a moeda de troca da região.

Eles conseguiram o veneno através de picaretas que compravam o produto fora, mais barato, e vendia pelo dobro do preço. Compravam fiado, a troco de arrobas de algodão para pagarem no final da colheita.

Documento 64 : Promissória de empréstimo com base em algodão

Vencimento 20 de Julho de 19 95  
 Cr\$ \_\_\_\_\_  
 Nº \_\_\_\_\_  
 Ao(s) \_\_\_\_\_ pagar \_\_\_\_\_ por esta única via de **NOTA PROMISSÓRIA**  
 a \_\_\_\_\_ CPF/CGC \_\_\_\_\_  
 OU À SUA ORDEM A QUANTIA DE 10 arrobas de algodão  
 \_\_\_\_\_ EM MOEDA CORRENTE DESTE PAÍS  
 pagável na praça de \_\_\_\_\_  
 emitente Lourenço R. da Silva  
 CPF/CGC \_\_\_\_\_  
 ENDEREÇO \_\_\_\_\_

Vencimento 30 de Junho de 19 99  
 Cr\$ e 100 mil reais  
 X N. \_\_\_\_\_  
 Ao(s) \_\_\_\_\_ pagar \_\_\_\_\_ por esta única via de **NOTA PROMISSÓRIA**  
 a \_\_\_\_\_ CPF/CGC \_\_\_\_\_  
 OU À SUA ORDEM A QUANTIA DE 10 arrobas de algodão  
 \_\_\_\_\_ EM MOEDA CORRENTE DESTE PAÍS  
 Pagável em \_\_\_\_\_ 30 novembro de 1992  
 emitente Lourenço Rodrigues  
 CPF/CGC \_\_\_\_\_  
Boa Vista  
 ENDEREÇO \_\_\_\_\_

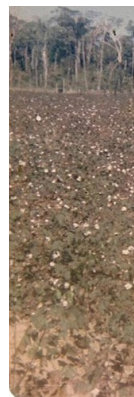
Fonte: Lourenço Rodrigues

No tempo das colheitas, de maio a setembro, as pessoas trabalhavam por dia sendo pagos por arroba colhida. Eram aqueles homens que estavam sem serviço, mulheres, crianças. No momento da colheita, eles utilizavam fardos de estopa que eram amarrados na cintura e arrastados pelas 'ruas' no meio da plantação. Quando aquele enchia, eles armazenavam o conteúdo e começava de novo. No final do dia acontecia a pesagem. Cada trabalhador pesava a carga colhida com o proprietário da plantação.



Geralmente, aconteciam de duas a três colheitas por que ficavam macas de algodão, verdes, que não podiam ser retiradas na primeira colheita. A segunda colheita era menor que a primeira.

### Documento 65: Plantação e colheita de algodão



Fonte Geovana Salustiano



Fonte: Marli Cardoso

O algodão catado, era empilhado debaixo dos pés de manga, ou em tulhas. Depois era enfardado na enfardadeira.

### **Texto 18: A colheita do algodão**

*A enfardadeira era um instrumento usado para enfardar o algodão nos fardos grandes para venda. Era uma espécie de mesa quadrada com quatro pés e altura de 1,5 metros. E composta de pregos nas bordas de cima para enganchar o fardo. Para o processo era preciso duas pessoas, uma jogava o algodão dentro do saco e a outra, do lado de dentro, pisava para socar. Afinal, eles pagavam por fardos usados e ainda tinham o desconto de 1,5 Kg por fardo.*

Texto produzido pelos alunos da 8ª série do E.F<sup>57</sup>.

Depois de ensacado, os produtores negociavam a safra com os compradores que pagavam CR\$ 100.000,00 por arroba, dependendo do ano e de quem comprava. Na região, os compradores da época eram: Elizete Lopes (vereadora), Jessé professor, Zezinho cerealista, a associação de Pequenos Produtores de Colorado e o Tonheco.

Ao final da colheita, era hora de pagar os empréstimos, a semente, os venenos e os trabalhadores. Muitas vezes o dinheiro só dava para pagar as dívidas e para compra algumas coisas para o sustento das famílias. Isso acontecia por que essas pessoas não tinham terra própria, então alugavam a terra dos outros e pagavam renda da colheita. Quem tinha a terra própria tinha mais lucro.

O algodão foi uma produção muito importante para o desenvolvimento familiar da região. Nas colheitas, as pessoas faziam festas e compras para o sustento do ano inteiro.

---

57 Texto escrito a partir com a entrevista dos moradores Jaci Felipe dos Santos e Sérgio Fracaróli

## Milho

O milho teve seu auge entre os anos de 1990 a 1997. O plantio ocorria de setembro a outubro. A semente era selecionada manualmente da colheita anterior. Para plantar era escolhidas as espigas maiores e melhores, retirando as partes superior e inferior. Era debulhado e plantado na matraca.

As lavouras de milho eram para a subsistência, para o trato de animais domésticos. Geralmente, após a derrubada as pessoas plantavam o milho em ruões e o feijão dentro. Na colheita, o milho era dobrado, quebrado e carregado em balaios, nas costas, até o paiol.

Quando a lavoura era grande, o milho era vendido em espigas com o padrão de carro, que equivalia a 40 balaios com 120 espigas. Ou era triado e vendido em sacas para fazendeiros ou associações.

### Documento 66: Instrumento de colheita: triadeira



Fonte: Vinícius Gusmão

## Documento 67: Instrumento de colheita: peneira artesanal<sup>58</sup>



Fonte: Alesandra Silva

## Café

O café teve seu auge entre os anos de 1990 a 1995. No município, este forte ocorreu mais cedo. A sementeira acontecia no tempo das chuvas entre março e abril. As sementes eram jogadas em um canteiro na sombra para a germinação. Depois de grandes eram transportadas para os balainhos e plantadas na cova. A cova era larga e a muda ficava totalmente sob a terra, em ruas.

## Documento 68: Plantação de café, 1987



Fonte: Geovana Salustiano

---

<sup>58</sup> Objeto do colonizador Luiz Siquiere, exposto pelos alunos para a escola.

A colheita manual era realizada depois de 2 anos e 6 meses. Para colher, utilizavam um pano bem grande que era colocado de baixo do pé para que os grãos caíssem em cima. Depois o café era secado no terreirão para ser armazenado ou vendido em sacas ou por quilos.

#### Documento 69 : Secagem de café no terreirão



Fonte: Marli Cardoso

#### Documento 70: Colheita de café, 2010



Fonte Joerci Ferreira Campos



Os principais compradores da região era a associação de Pequenos Produtores Rurais. Foi registrado em 2003 o preço de 1,50 por quilo.

## **Pecuária**

Naquela época, na década de 1980, as pessoas plantavam feijão, arroz, milho e algodão. Uma vez por ano. A renda também era uma vez por ano. Eles contratavam famílias para ajudar a colher porque sozinhos não davam conta.

Quando todo mundo plantava colhiam bastante: arroz, feijão e algodão tudo saia muito barato. A família que plantava tinham muito prejuízo porque chegava a hora de pagar as famílias, não sobrava quase nada para quem plantava. De vez em quando eles passavam o ano todo plantando, na hora da colheita perdiam, vendiam barato, tomavam bastante prejuízo.

Quando dava, as famílias investiam o que sobrava em gado. No começo era pouco, mas foi aumentando a produção de gado branco. Foi a partir de 1984 que as primeiras cabeças de gado branco chegaram na região vindas com os colonizadores João Santana, Gerolino F. Campos e outros. Eram poucas. Com o tempo, a partir 1990 parou a plantação e a grande maioria passou a produção de gado.

### Documento 71: Pecuária extensiva



Fonte: Arnaldo Piva



Fonte: Carlos Antonio

O gado leiteiro, no início era representado por poucas leiteiras, mansas, que ajudavam no sustento da família e na nutrição das crianças pequenas. Veio também com os colonizadores, além daqueles está o Sr. Luiz Siquiere, da comunidade Ariranha.

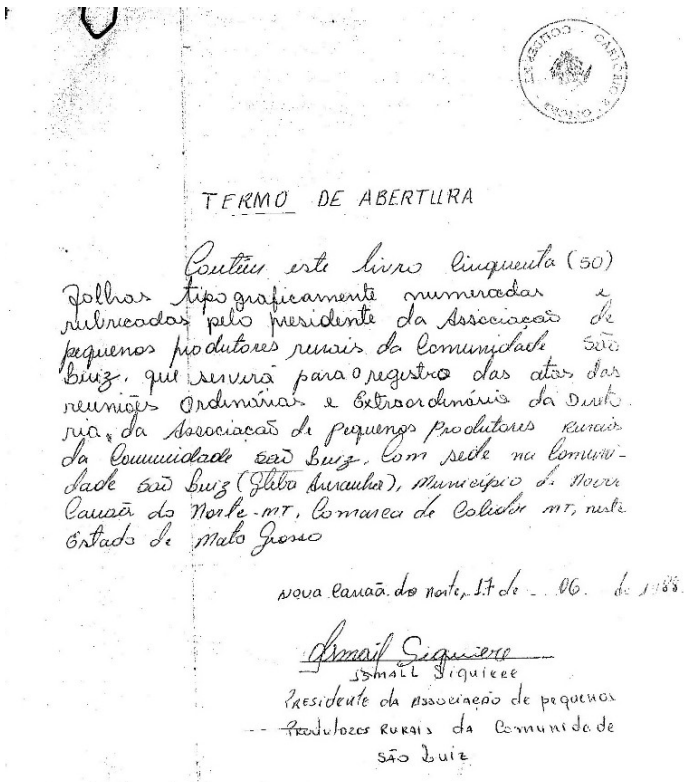
De início as famílias que não tinham vacas leiteiras, compravam leite por mês daqueles que tinham. O pagamento era feito através de serviços – diária na roça – ou pela troca de animais – porcos, galinhas. Havia ainda as doações que eram feitas por quem tinha o gado para amigos, vizinhos e compadres.

A partir da década de 1990, começou também a produção de leite para vender. Antes não havia condições para vender o leite. Não havia laticínio, comercialização. Quando esta se iniciou, as pessoas tinham que levar os galões até na linha onde o Jair Leiteiro pegava com uma F 1000 amarela que passava na estrada central, pegava o leite das comunidades vizinhas a União Flor da Serra e levava até Nova Canaã do Norte. Eram poucas as pessoas que faziam isto. De início, o comércio era feito com a Marajoara.

## Organização e vida comunitária

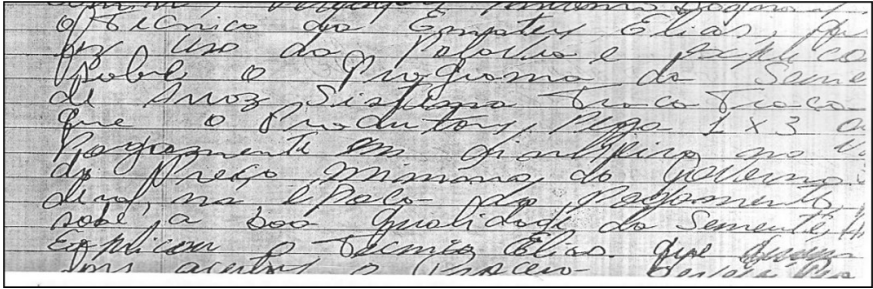
Os primeiros recursos públicos se concentraram nas atividades das associações. Em 1988, fundou-se a Associação de Produtores Rurais da Gleba Ariranha. Presidente Ismail Siquiere, secretário Manuel Pinto da Silva, tesoureiro Antônio Cipriano. Essa era associação da gleba Cruzeiro do Sul. Em 1991, os agricultores recebiam incentivos do governo para o plantio de arroz por meio do empréstimo das sementes no estilo 1x 3. E em 1994 conseguiram uma máquina de arroz que beneficiaria as comunidades São Luís e União Flor da Serra.

### Documento 53: Primeira Associação registrada nas comunidades





Documento 54 : Trecho da ata que oferece incentivos governamentais aos produtores rurais




Fonte: Associação de Pequenos Produtores Rurais Cruzeiro do Sul

Nas comunidades União Flor da Serra, Boa Vista, Ariranha, foram construídas escolas de madeira nos anos de 1986, 1990, 1992 respectivamente. Na comunidade União Flor da Serra, a escola de alvenaria foi construída no ano de 1990, em um terreno doado pelo morador João Santana.

Documento 55: Contrato de doação do terreno pelo fundador da comunidade, 1988.

1988 em 18/10/88



**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA CANAÃ DO NORTE**  
SAÚDE, EDUCAÇÃO E PAZ PARA TODOS  
*Administração: Saneiro Saneiro*

**COMPROMISSO IRRETRATÁVEL DOAÇÃO DE TERRENO:**

Por este instrumento particular o Sr. JOÃO SANTANA  
TANA, Minas Nova, Casado  
Nacionalidade Estado Civil  
110#804, 384-143-841-53  
Doc. de identidade CPF  
e sua esposa Sr<sup>a</sup> \_\_\_\_\_, Minas Nova  
Nacionalidade  
384-143-851-53  
Doc. de identidade CPF/CIC:

residente e domiciliado em Nova Canaã do Norte  
comprometem-se, por si e os seus herdeiros, a doação de um terreno com tamanho mínimo de 10.000 mts<sup>2</sup>, à Prefeitura Municipal de Nova Canaã do Norte para ser ocupado com a construção de uma escola Municipal e demais construções que se fizerem necessários, o presente termo de compromisso de doação do terreno será substituído por Escola Pública tão logo os doadores recebam documento de propriedade que permita a transferência definitiva.

E para que o presente instrumento tenha a total validade e o mesmo datilografado em três vias de igual teor e forma, indo assinado / pelo doador sua esposa, o Prefeito Municipal de Nova Canaã do Norte e mais duas testemunhas.

Nova Canaã do Norte, 18 / Outubro / 1.988  
João S. Santana  
Doador  
x \_\_\_\_\_  
Esposa  
P. \_\_\_\_\_  
Prefeito Municipal

Testemunhas  
1<sup>o</sup> José Joaquim de Paula 2<sup>o</sup> \_\_\_\_\_

Fonte: Secretaria Municipal de educação e Desporto do município de Nova Canaã do Norte, MT

As estradas centrais no ano de 1987 a 1988. A sede do Inkra, recebida em 1992 e doada pelos associados para a construção do Posto de Saúde da comunidade-pólo, em 1997. Os primeiros financiamentos que surgiram foram o PROCERA no ano de 1994, e para moradia no ano de 1997, as casas foram construídas com placas, pré-montadas, outros reformaram as que já existiam. No ano de 1997, os pequenos produtores rurais receberam o custeio financiado pelo Banco do Brasil. A comunidade passou a ter água encanada a partir de 1997, com a construção do poço artesiano e da caixa d'água de 10 000 litros. No ano de 1999, receberam o PROCERA Lumiar, financiamento que favorecia a busca pela energia elétrica. A quadra de esportes construída no ano de 1997 e reformada e coberta em 2007.

Documento 56: Comprovantes de concessão de energia elétrica

**Instaladora Centroeste**  
 Profiss. e Instalação Predial, Urbano, Rural e Industrial, Materiais Elétricos em Geral, Levantamento Topográfico e Alinhamentos. Credenciada pela CEMAT.  
**HACKBARTH & SANTOS LTDA.**  
 Av. Tancredo Neves, 2884-B - (065) 541-1339 - Fax 541-1637  
 CEP 78.500-000 - COLIDER - MT

REG 03.245.743/0001-10 cod 13/09 859-4

RECIBO n.º \_\_\_\_\_ Gr\$ \_\_\_\_\_

Recebi do(s) Instaladora Centroeste a quantia de \_\_\_\_\_

Proveniente da instalação de rede elétrica e Banco do Brasil em sua propriedade.

para clareza firmo o presente.

colider de março de 19 79

Nome \_\_\_\_\_  
 End. \_\_\_\_\_  
 Cidade \_\_\_\_\_ Est. \_\_\_\_\_

Fonte: Gilberto de Paula/ Alesandra Silva

## **Texto 16: A chegada da energia elétrica na memória dos moradores**

*O fato mais marcante da minha vida foi a chegada da energia elétrica. Eu nunca pensei que existia uma possibilidade dessas, que um dia a energia elétrica pudesse chegar a esse lugar. Durante o dia, no meu sítio, eu ficava imaginando como ia ser a noite.*

*Eu sempre trabalhava até a noite, chegava em casa. Quando olhava para aquela lamparina eu ficava pensando até quando eu ia ficar naquela vida. [...] mas eu tinha esperança que aquele meu sofrimento ia acabar. A energia elétrica estava chegando. Um dia ela chegou na minha casa, parecia que tinham tirado uma pedra das minhas costas.*

Fragmento do texto *Tempos Passados* produzido pelo aluno Antônio Bruno de O. Araújo, 7<sup>a</sup> série.<sup>59</sup>

Revisitando as produções e coletâneas do material coletado no ano de 2010, a escrita de Peripóli (2008), se torna muito presente

Esses projetos de colonização, principalmente no norte do Mato Grosso, conseguiram atrair milhares de migrantes. Mas, devido à falta de assistência técnica, financeira, médica, escolar, etc., muitas famílias acabaram alugando ou vendendo seus lotes e passaram a constituir mão-de-obra disponível para os grandes proprietários de terras e das empresas agropecuárias (PERIPÓLI, 2008, 61).

Foram inúmeras as situações desafiadoras enfrentadas pelas famílias, à margem do grade progresso de civilização e do ideal tra-

---

<sup>59</sup> Texto escrito para as Olimpíadas de Português, 2010 a partir da entrevista com Sebastião Correia de Lima, chegou na região em 1987.

çado de desenvolvimento (Peripoli, 2008). De modo que, há duas representações de um mesmo estado. A que foi difundida como privilegiada para a agropecuária de desenvolvimento e a expansão agrícola e a vivenciada pelos seus 'ocupantes', migrantes, pobres, iludidos por uma condição de distribuição de terra e de justiça social que escamoteava as desiguais políticas, econômicas e sociais de um estado com proporções territoriais extensas.

É necessário dizer, assim como Piaia (1999, p. 65), que o campo mato-grossense tem, como elementos definidores de sua estrutura, fraudes, falcatruas, despejos arbitrários, espancamentos, mortes, assassinatos, policiais armados, jagunços e muita omissão do Estado, representado pelos seus órgãos, no caso, o Intermat/MT/Incrá (Peripóli, 2008, p. 67).

Visto assim, o município de Nova Canaã do norte, forjado pela disputa territorial norte mato-grossense, tem sua ocupação datada da ocupação norte=mato-grossense de características determinadas pelo grande número de famílias de pequenos agricultores que persistiram na posse de suas terras e, conseqüentemente, tornam-se produtores de mão de obra dos latifundiários locais.

## **A PRESENÇA DA ESCOLA NAS COMUNIDADES**

4.1- Fundação das escolas 4.1.1 - Comunidade União Flor da Serra A "Escola Municipal União Flor da Serra " é uma instituição da rede municipal, localizada no P.A União Flor da Serra a 60 quilômetros da sede do município de Nova Canaã do Norte, no estado de Mato Grosso. A escola tem o nome da comunidade. Sua fundação é datada de 1985 com uma sala multisseriada, construída de pau-a-pique, pelos os pais dos alunos, no local que hoje é o Correio, com um número de 25 alunos que variavam entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental. De acordo com moradores do local,

no início de 1985 foi construída a primeira escola pelos pais dos alunos. Foi feita de lona e tocos de madeira como lugar de sentar. As condições eram precárias, não tinha estrutura para o ensino. Para fazer a sala Francisco Matias Leite e Adelino Ribeiro, 1985, foram de bicicleta até Nova Canaã em uma distância de 63km. De Canaã até Colíder foram de ônibus. Naquela época o município de Nova Canaã fazia parte de Colíder. Assim eles foram até Colíder para buscarem condições estruturais para a construção de uma escola, por isso, pediram ajuda do prefeito João Guedes que forneceu informalmente os materiais para construir a escola: pregos, dobradiças, e um quadro negro. As doações foram trazidas com um caminhão da prefeitura de Colíder enfrentando vários desafios como pontes caídas. Francisco Matias Leite convidou num sábado os pais de família, para debater como seria construída a escola, mas na primeira reunião só vieram 4. Na segunda também e acabou em nada. Resolveram contratar dois empregados por 800 mil cruzeiros; Francisco Leite Cavalcante e Luiz Ludiano dos Santos, em 1985. A primeira professora foi Edna Aguiar conhecida como mulher do Tonhão da Máquina.

Texto 20: Texto de memória a partir do relato de moradores Francisco, Adelino e Edna saíram às 5 horas da manhã e foram até Colíder, 1985, para que ela fosse contratada pelo município de Colíder.

Na estrada, enfrentaram boiada, fome e sede. Chegaram no rio Teles Pires às 21:00 horas. Chegando lá ela ficou doente e foi internada por 3 dias. Texto produzido pelos alunos da 8ª série do E.F29 A escola passou a funcionar no ano de 1986, com uma sala multisseriada. Durante dois meses, os pais se juntaram para pagar o salário da professora, mil cruzeiros. Até então, uma única professora lecionava, a professora, Edna do Tonhão da máquina de arroz em 1986, esta trabalhou pouco tempo (seis meses), e foi substituída por Maria de Lurdes da Rocha, também em 1986. Seguida por Ce-

cília Barroso Santana, em agosto de 1987 e Lurdes Soares Santana em fevereiro de 1988, ambas filhas do fundador João Santana. Documento 75: Professoras pioneiras da Escola União Flor da Serra, Lurdes e Cecília Santana Fonte: Alessandra Silva

### **Comunidade Ariranha**

Na comunidade Ariranha, a escola era de pau-a-pique e coberta de tabuinha. O primeiro professor foi Luiz Siquiere, colonizador local, em 1987 pela falta da educação para os filhos dos colonos. Depois, em 1988, a professora Ruthe Almeida Costa, casada com o colonizador Roger assumiu as aulas de 1ª a 4ª série. A escola União da Vitória, ficava situada da comunidade União Flor da Serra e foi uma conquista de um senhor conhecido como Zé do Brejo. Era uma escola de lona que atendia da 1ª a 4ª série, a professora era Roberta Anizio Moraes em 1994, com os alunos era aqueles do lugar.

4.1. 3- Comunidade Boa Vista Na comunidade Boa Vista, a primeira professora foi Maria de Lurdes Ferreira Silva, casada com o colonizador Lourenço Rodrigues, em 1986, com sala multisseriada, de 1ª a 4ª séries. Logo depois, iniciou a professora, Sandra Santos da Silveira, casada com o colonizador Lair Duarte da Silveira, em 1989, com outro turno multisseriada.

### **Evolução estrutural das escolas**

Com o passar dos anos, a população aumentou a partir do mês de agosto de 1987 a escola União Flor da Serra passou a funcionar em dois períodos, matutino e vespertino ainda com os anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 1986 criou-se o município Nova Canaã do Norte, e os pais dos alunos pediram recursos para o prefeito Jamiro Formigoni [87/88]. As escolas de madeira foram construídas depois de 1987. Em 28 de novembro de 1987 foi construída uma escola de madeira, piso e coberta de eternit. A

primeira foi na comunidade União Flor da Serra, em 1987, na comunidade São Luís, em 1987 e na comunidade Boa vista em 1988, na estrada São Luís, (União da Vitória) em 1994.

Evolução estrutural da escola-pólo Seguindo a evolução da escola-pólo, União Flor da Serra, em 1990, surge a primeira sala construída de alvenaria com recursos vindos das organizações de Pequenos Produtores Rurais financiados com recursos do Banco do Brasil, do FUNDEC, ABDENCA, COOPERCANAÃ, EMATER e Prefeitura Municipal datada de 10-08-1990.

No ano de 1989, a escola recebe uma sala anexo a Escola Estadual de Nova Canaã do Norte, e passa a contar com dois professores noturnos, Aparecido Trindade, Ernani Gomes da Silva, que lecionava para alunos 5º a 6º série, no ano de 1990. A sala teve funcionamento por dois anos e ficou paralisada por mais dois. Houve neste ano, a necessidade de funcionar até três períodos por dia atendendo assim um número aproximado de 250 alunos. No ano de 1991, Aparecido Trindade saiu e entrou a professora Cecília Barroso. No ano de 1991 Edilson Camilo iniciou o supletivo que funcionava no período noturno. Os alunos foram Antônio Mutuca, Ademir Maranguelli, Natalino, Rosalino entre outros. O município reabriu-as, em 1992, por que virou lei oferecer o ensino fundamental de 1º a 8º série. No período de 1992 a 1999, a escola teve uma rotatividade (troca) grande de professores, em virtude das aulas noturnas de 5ª a 8ª série. Atuaram neste período, os professores: Lurdes Soares Santana, Cecília Barroso, Ernani Gomes da Silva, Edilson Camilo, Ruthe de Almeida Costa, Solange Ferreira Campos, Maria Clara de Oliveira, Helena Crucius e Cláudio. No período de funcionamento de 1989 a 1991, a iluminação das salas de aula noturna era a lâmpada a gás. De 1992 a 1999 a escola recebeu um motor gerador que era ligado à noite pelo guarda da escola senhor José Batista da Rocha. Anos depois, em 1999 a escola passou a contar com a energia elétrica.



A legalização das séries finais do Ensino Fundamental só ocorreu em 1998, concedida pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso para a liberação do ensino de 1º a 8ª série pelo decreto de Nº. 118/98 que foi renovado através da resolução nº 295/2007 e credenciada pela portaria Nº. 108/07. A primeira turma a concluir o ensino fundamental nesta escola foi no ano de 1996 teve a primeira 8º série.

Em 1996 a escola formou uma turma de crianças de 06 anos, antiga pré-escola que funcionava em uma sala improvisada na instituição, com a professora Jacira Aparecida dos Santos, uma outra, em 1998 e uma nova turma no ano de 2009, ambas com a professora Alessandra Aparecida da Silva quando a escola voltou a atender as crianças menores que 06 anos, conforme o disposto na emenda 11274/06 na alteração da lei 9394/96 em seu artigo 32.

Desde a fundação das escolas, pela prefeitura municipal, os profissionais atuantes na rede de ensino passaram a receber formação gradual e continuada. De acordo com o previsto na legislação, a capacitação dos profissionais foi paralela ao serviço em sala. Isso por que a maioria deles não possuíam nem o ensino fundamental completo. A prioridade era a habilitação no magistério, com duração mínima de 4 anos.

### **Estrutura física**

A ampliação da estrutura física ocorreu à medida que a demanda necessitava de espaço, e em 2000, com a polarização das unidades escolares rurais Ariranha, Boa Vista, cada qual com seu professor. A escola adaptou-se a realidade de atender toda a população circunvizinha.

## Documento 78: Escola União Flor da Serra, 2008



Fonte: Alesandra Silva

O percurso narrado no relatório desenha a própria luta das populações do campo em que as bases da educação do Campo se ancoram tão profundamente. Não se revela apenas a luta pela escola, pela educação formal, mas pela dignidade dos sujeitos que vivem e fazem o campo. Pelas condições de direito que perpassam os campos políticos sociais e econômicos e que descortina para o público um palco cujos atores viveram (viverem) ocultos, apagados, escondidos do sistema capitalista urbocentrado. Populações que sobrevivem sempre à margem, que se (re)arranjam coletivamente para construir o que são direitos básicos, mas que de certa forma, são negligenciados pelo poder público, seja pela prioridade ou pela ausência das políticas desenvolvidas.

Caldart (2009), Fernandes e Arroyo (1999) ao descreverem as características e as fases que antecedem o Movimento da Educação do Campo, pontuam que as conquistas coletivas dos sujeitos do campo que representavam diferentes segmentos da organização social comunitária e cotidiana eram aspirações que estavam para além das padronizações da escola como instituição formal de ensino. Priorizam outros saberes construídos mediante as necessidades da coletividade, dos desafios impostos pela subordinação dos seus sujeitos e das resistências necessárias para a possibilidade de justiça social e condições dignas de vida. Desta forma, todo o percurso histórico construído pelos sujeitos que colonizaram o município de Nova Canaã do Norte, mas também de certa forma o norte de Mato Grosso, recontado e revivido pelos relatos apresentados traz à tona, uma descrição problematizadora de Arroyo (2017), quando ao descrever o território de disputa em que o campo comporta, coloca que do outro lado da dominação e do poder representados pela ocupação histórica dos espaços sociais e econômicos, (co)existem os

coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder-saber. Focaliza-os não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, se fazendo presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento (ARROYO, 2009, p. 01).

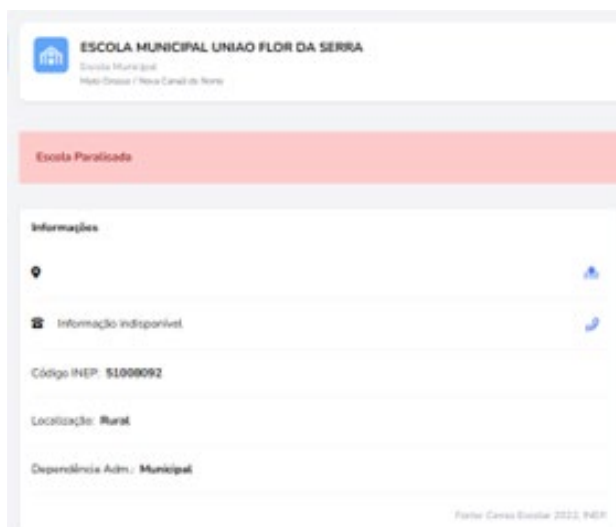
Pelo autor, entendemos que as vozes dos sujeitos são materializadas nas práticas, nos seus diferentes modos de ser e de fazer. Nas lutas, organizadas ou não pelas necessidades traduzidas nas suas realidades. Assim, os modos de ocupar, de fazer e de requerer, são condições dos seus ocupamentos e das suas existências.

Por estas condições, os relatos e todo o campo de busca para este relatório, que novamente demarca-se sua construção coletiva, ativa, rememorada, promove uma situação específica de fortalecimento da identidade. Assim como apresenta Caldart (2009), quando estabelece este vínculo entre escola do campo e realidade-comunidade do campo.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento (CALDART, 2009, p. 66).

As condições atuais do campo, fomentados pelo padrão de desenvolvimento agrário que originou a ocupação do norte do Mato Grosso, provocam frequentemente rearranjos que desafiam cada vez mais as conquistas coletivas dos povos do campo quando se tratam das construções/manutenções das escolas. Vendramini (2015), apresentou o grande desafio enfrentado pelas populações do campo sobre o fechamento das escolas. Tal realidade não se exclui do contexto mato-grossense. A escola cujos alunos, professores, comunidade escolar participou efetivamente deste relato, foi fechada no ano de 2017.

Figura 01: Situação atual da Escola Municipal união Flor da Serra



Fonte: <https://gedu.org.br/escola/51008092-escola-municipal-uniao-flor-da-serra/>

Infelizmente a realidade do fechamento das escolas tem se tornando constante no Brasil, contrapor-se a lógica do sistema capitalista de investimento em setores que não são da área da educação aliadas a uma política de esvaziamento do campo, da expropriação de agricultores de suas propriedades rurais são fatores que contribuem para tal realidade. Arroyo (2009), afirma que

A presença material, física da escola reforça seu lugar, sua existência e visibilidade. Sua condição de humanos. Não ter escola ou fecha-la e levar os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana, mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível. Desterritorializada (ARROYO, 2009, p, 25).

O fechamento das escolas do campo conduz a uma condição sócio-política ainda maior, a desterritorialização do sujeito do cam-

po, a desconstituição de sua identidade e de seu saber, condicionando-o à mão de obra e ao sistema de produção, no sentido de tornar-se produto, desumanizado.

## **Considerações**

A ocupação da região norte de Mato Grosso especificamente do município de Nova Canaã do Norte está vinculada às políticas de ocupação e exploração do espaço agrícola e do que este representa para o desenvolvimento defendido pelo poder governamental. Para reflexão de quão importante se torna registrar o outro olhar sobre as realidades forçadas na história, importante utilizar as próprias palavras das mãos que ajudaram a escrever este relato de pesquisa.

“Consideramos que o histórico da região está gravado em suas culturas, festas, alimentação, moradia, comunicação, etc. Por essa razão buscamos mostrar, para a população local, como e quando surgiu cada comunidade, suas culturas, suas dificuldades e registrar uma apostila do processo de evolução da região. Descobrimos que o município de Nova Canaã do Norte foi desenvolvido junto com os demais municípios da região norte de Mato Grosso por incentivo governamental. No início do povoamento da região, os moradores tinham poucos recursos, por isso suas vidas eram difíceis. Habitavam o interior do estado e passavam dificuldades na área da saúde, no transporte, no cultivo da lavoura, na educação dos filhos. Com este projeto adquirimos conhecimento de nossa região e compreendemos como é importante sabermos do passado de cada morador, suas dificuldades, para chegar ao presente momento. E assim, construirmos a nossa história... em novos tempos... com as pessoas de ontem...de hoje...e as que ainda estão por vir...

Esses princípios de vida genuínos da diversidade ancorou as fases de construção deste projeto que na troca entre gerações possibilitou a formação da compreensão do significado de ser e de morar no campo.

## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias**. Universidade Popular dos Movimentos Sociais, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. A territorialização do MST-Movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra-Brasil. **Revista Nera**, n. 1, 2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica do movimento social no campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, (Caderno 2), 1999.
- GAMBOA, Sanches Silvio. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**, Campinas, 2006.
- <http://www.prefcanaa.com.br> , acessado em 29/08/2010.
- <http://www.prefcanaa.com.br>, acessado em 29/08/2010.
- MT. Disponível em <http://www.novacanaadonorte.mt.gov.br/>.
- NETO, Vitale Joanoni. A terra do sonho. Igreja e ocupação no Mato Grosso após 1970. Memória da reconstrução da vida privada. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 1, n. 1, 2008.
- NOVA CANAÃ DO NORTE. História da cidade Disponível em NOVA CANAÃ DO NORTE. Legislação do município de Nova Canaã do Norte, MT.
- NOVA CANAÃ DO NORTE. Prefeitura Municipal de Nova Canaã do Norte História do Município. Disponível em: <http://www.novacanaadonorte.mt.gov.br/> .
- PERIPOLLI, Odimar. Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola. 2008.
- Secretaria Municipal de Educação e Desporto do município de Nova Canaã do Norte.
- VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**: Belo Horizonte. n. 03 p. 49-69 Julho-Setembro 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/j5CVprmwZCCP4TmKw8x-C7yz/?format=html&lang=pt> acesso em Out. 2022.

• PRODUÇÕES COLETIVAS, ALUNOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS

ALMEIDA, Silvana Maria Pereira

ANJOS, Lucas Leal dos

ARAÚJO, Antônio Bruno de Oliveira

ARAÚJO, Antônio Bruno de Oliveira. Tempos passados. Coletânea de textos

ARAÚJO, Flávio. Acontecimentos simples. Coletânea de textos

ARAÚJO, Francielle Pereira. Quinze anos. Coletânea de textos as Olimpíadas de Português 2010

BONETTI, Gabriel Soares O Santana. Coletânea de textos

BRITO, Elias Carvalho de

CAMILO, Edilson.

CAMPOS, Cristiane Ferreira

CAMPOS, Joerci Ferreira

CARMO, Rodrigo Alves do

CORDEIRO, Gislene de Oliveira

CRUZ, Fernando de Oliveira

FRACARÓLI, Sérgio

FREIRE, Keilla Silva

LEITE, Francisco Matias.

LIMA, Sebastião Correia

LOYOLA, Sônia Bento.

MACHADO, Alessandra Barros

MONTEIRO, Welliton Alves

MONTEIRO, Willians Alves

OLIVEIRA, Vinícius Gusmão de

OLIVEIRA, Vinícius Gusmão de. Tempos Passados.

PAULA, Antônia Adelman Souza de.



PAULA, Gilberto Cardoso de.

PAULA, Gustavo Andrei de

PAULA, Lúcia Granzotti de.

PAULA, Sebastião de.

PIVA, Adriano Ronzani. Primeiro amor. Coletânea de textos

ROCHA, José Batista.

SANTANA, Lurdes Soares.

SANTOS, Benedito Vieira

SANTOS, Francisco Cândido dos

SANTOS, Jaci Felipe dos.

SANTOS, Jaciele Borges Felipe dos. A despedida.

SANTOS, Jacirlene Borges Felipe dos

SANTOS, Jaqueline Martins de Araújo dos. CORDEIRO, Jéssica Cristina de Oliveira.

SILVA, Alesandra Aparecida da

SILVA, Claudinei

SILVA, Deaci Ferreira da

SILVA, Eraldo Nicolau

SILVA, Lourenço Rodrigues

SILVA, Lourenço Rodrigues. Risco de vida

SILVA, Lourenço Rodrigues. Terra que Deus andou.

SILVA, Maria de Lourdes Ferreira da

SILVA, Priscilla C. da. Energia elétrica: explosão de emoção. Coletânea de textos

SILVA, Priscilla Cardoso da

SILVA, Regiane Costa

SILVA, Uemerson Lucas Xavier da

SILVA, Uemerson Lucas Xavier da Silva Meu tempo passado. Coletânea de textos

SILVESTRE, Damião Cícero

SILVESTRE, Jonato Cícero

SIQUIERE, Claudio Aparecido

SIQUIERE, Maria Aparecida

SIQUIERE, Valdeniza Maria Ferreira

SIQUIERE, Valdeniza Maria Ferreira

SOUZA, Maria Marlene

VERDELHO, Jacira

## DIFICULDADE NA ALFABETIZAÇÃO DIANTE DA LEITURA DE PALAVRAS E LEITURA DE MUNDO

Lúcia Maria Castroviejo Azevedo<sup>60</sup>  
Fátima Pacheco de Santana Inácio<sup>61</sup>

### Introdução

Este relato faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo e tem por objetivo refletir, a partir da perspectiva freiriana, a respeito da importância de se ter uma leitura de mundo para obter sucesso na leitura da palavra, na alfabetização.

O despertar desta pesquisa ocorreu durante a efetiva participação no curso acima mencionado, na realização de leituras e dis-

60 **Lúcia Maria Castroviejo Azevedo** - Graduada em Letras Português/Inglês pela faculdade Estadual de Goiás, Pedagogia pela faculdade Cruzeiro do Sul, Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da escola rural: Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. Especialista em Educação do Campo, Escola da Terra - UFCAT.

61 **Fátima Pacheco de Santana Inácio** - Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da UFCAT. Professora da Especialização em Educação do Campo, Escola da Terra - UFCAT.

cussões coletivas, as quais estão vinculadas ao trabalho pedagógico com base nas vivências, no saber educativo e nas experiências que devem ser consideradas por estarem presentes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) identifica um modelo de educação como prática de liberdade, enquanto em *Pedagogia da Alternância*, o autor foca na formação ampla entre os alunos do campo, os quais são submetidos a um processo de adaptação maior. Nesta obra é oferecida ao aluno uma visão social de onde ele está inserido e, por fim, mas não menos importante, a visão da vida profissional justificada no ensino, assim como na possibilidade de promoção e crescimento laboral.

Dentre tantas leituras reflexivas a que mais remeteu à nossa interpelação foi a de Freire (1989, p. 5), ao afirmar que a “**leitura do mundo precede a leitura da palavra**”. Dentro da proposta pedagógica que encontramos nos escritos do autor em evidência, chamou-nos a atenção a que consiste em um método que dá voz ao aluno aprendente, para que a criticidade se desenvolva de forma natural e, com ela, a descoberta das palavras ao aceitar a diversidade de leitura de mundo distinta daquela da escolarização. A partir desse norte, devemos então trabalhar com palavras e textos segundo a realidade do aluno, para que o aprendizado se efetive.

Nessa perspectiva, entendemos que o exercício de alfabetizar vai além dos limites da decifração do código escrito, pois rompe com a antiga concepção de apropriação da escrita por meio do sistema alfabético, por exemplo, não sendo apenas a materialização da linguagem, discussão essa feita na disciplina “Saberes e Prática Educativa na Escola do Campo” e dentro da Psicopedagogia com a metalinguagem.

Outrossim, com o intuito de buscar estudos que orientassem para a melhoria do trabalho em sala de aula, encontramos na Psicopedagogia conteúdos a respeito da capacidade metalinguística,

que se referem à capacidade de se pensar a própria língua, tendo como ramificações as seguintes vertentes: sintática, semântica e fonológica. Em sua totalidade, a metalinguística abrange a leitura e a escrita em seu processo cognitivo pertinente, tanto no fonológico, que compreende o desenvolvimento da fala, quanto na memória e na consciência fonológica.

É importante ressaltar que o processo fonológico, como o próprio nome diz, faz-se a partir do som da palavra. Deduz-se que a criança que possui dificuldade em ouvir a própria língua terá dificuldade de alfabetização, tais empecilhos podem ser observados em quatro situações diferentes: a) mudança articulatória de um fonema por influência do contexto fonológico; b) adição de fonemas; c) desaparecimento de fonemas; e d) transposição de fonemas ou de acento.

A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vai desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras, até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas (BRYANT e BRADLEY, 1985a). Contudo, quando a consciência fonológica não acontece, o discente fica desprovido de assimilar o conteúdo ministrado, o que lhe causa constrangimento ao ser questionado a respeito e impede, assim, a ocorrência da totalidade do processo ensino-aprendizagem.

### **Relato de experiência e interpelação**

Afirmamos, inicialmente sobre a indagação a respeito da importância da amplitude da leitura de mundo do sujeito (aluno) para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Logo, relataremos a experiência originada da angústia profissional de uma professora pedagoga, de escola rural, ao trabalhar com o Ensino Fundamental I, turma de 5º ano, pela qual passou um aluno que não foi devidamente alfabetizado nos anos anteriores. O enfrentamento necessário à

contenção da pandemia do COVID-19 também contribuiu para a não solução das dificuldades apresentadas pelo aluno em questão. Quando ele iniciou a fase de alfabetização, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, ele teve muitas dificuldades apresentadas, conforme observado e relatado pela professora do 3º ano. O aluno possuía grandes problemas em reconhecer palavras simples, como BOLO, mas, ainda assim, verificando em seus registros anteriores, ele havia sido aprovado pelo Conselho de Classe.

### **O Conselho de Classe e seu papel dentro do espaço escolar**

Faz-se necessário abrimos um parêntese para falar sobre a modalidade de avaliação executada pelo Conselho de Classe. A criação, a constituição e o funcionamento dos conselhos escolares estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e reafirmados no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, cujo projeto de lei tramita no Congresso Nacional desde dezembro de 2010. O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos adotados durante todo o ano, fundamentado no Projeto Político Pedagógico de cada escola e no Regimento Escolar.

Sendo assim, na reunião do Conselho de Classe é o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; todos os envolvidos no processo se posicionam frente ao diagnóstico e definem em conjunto as proposições que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Tais discussões geram tomadas de decisões que devem estar respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos pelo estudante na aprendizagem; o trabalho realizado pelo professor, para que o estudante melhore a aprendizagem; a metodologia de trabalho utilizada pelo professor; o desempenho do aluno em todas as disci-

plinas; o acompanhamento do aluno no ano seguinte; as situações de inclusão; as questões estruturais; os critérios e os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes entre outros pontos relevantes.

Cabe à equipe pedagógica a organização, a articulação e o acompanhamento de todo o processo do Conselho de Classe, bem como a mediação das discussões que deverão favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas em favor do aluno, com o aval da gestão escolar vigente.

O documento do governo do estado de Goiás, Secretaria de Estado da Casa Civil, Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018

Dispõe sobre o processo de seleção democrática de gestor de unidade escolar da rede pública estadual da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 21.576, de 14-09-2022). Dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica e dá outras providências. A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Fica instituído o processo de seleção de gestor de unidade escolar da rede pública estadual da educação básica.

Dentre as atribuições do gestor, encontramos no Capítulo III, que se refere à composição e à organização da gestão escolar (p. 2), o seguinte:

Art. 4º A organização pedagógico-administrativa das unidades escolares será desempenhada pela equipe gestora, composta pelos seguintes profissionais:

Parágrafo único. Nas unidades escolares da rede pública estadual da educação básica, funcionarão as instâncias que participam dos processos decisórios da unidade escolar em parceria com a equipe gestora.

Nesse sentido, o Conselho de Classe é, de fato, uma das responsabilidades da gestão da escola, mas que deve ser alinhado com as atividades e o acompanhamento dos professores, para emitir pareceres e resultados em relação aos alunos. Acreditamos que tal reunião deveria seguir um caminho que fosse um pouco mais a fundo no questionamento da evolução (ou não) do aluno e propusesse ajuda para o desenvolvimento discente quando ele não apresentar resultados positivos. No entanto, muito do que se vê é uma proposta para que seja feita a progressão do aluno e, muitas vezes, sem questionar se esse aluno realmente tem condições para seguir a escolarização sem ter aprendido os conhecimentos necessários para dar sequência ao processo, se ele tem tido o interesse e a atenção suficientes para avançar de ano, se ele tem um comprometimento com a escola e o aprendizado. Complicado esse julgamento. Temos que questionar: por que o aluno não está aprendendo? O que o professor e a escola têm feito para atrair o interesse do aluno para adquirir o conhecimento escolar? A escola e o professor precisam fazer uma autoavaliação antes de julgar o aluno.

De modo geral, entendemos que as políticas educacionais não conseguem atingir seus objetivos, em sua totalidade, porque trazem em si contradições que emergem ao serem implementadas. Um exemplo a ser citado é a situação que nos trouxe a esta reflexão, a da atuação do Conselho de Classe ao aprovar alunos que não atingiram o domínio de conteúdo da série cursada, impreterível para a série seguinte. Essa promoção nem sempre resulta em experiências positivas, pois, ao aprovar o aluno pelo Conselho de Classe, percebemos que, num futuro próximo, esse aluno tem maior probabilidade de abandonar os estudos ou ter ainda mais dificuldade em dar continuidade, salvo aqueles que valorizam tal oportunidade e se dedicam a adquirirem os conhecimentos para acompanhar a turma.

Percebe-se que, algumas escolas não assumem o compromisso de acompanhar de perto o aluno aprovado pelo Conselho de Classe, muitas vezes porque o número de alunos por turma não per-



mite esse acompanhamento por parte dos docentes, situação muito comum em escolas públicas de Ensino Fundamental. Nesse contexto de salas lotadas é difícil para o professor acompanhar o desenvolvimento e/ou a dificuldade de sua turma, de um aluno em específico, torna-se, praticamente, impossível.

## **A experiência**

Voltando à experiência que aqui nos trouxe, o aluno que foi aprovado pelo Conselho de Classe deveria ser acolhido com especial atenção, para que criasse uma identidade maior com a escola. Isso ajudaria no seu aprendizado e o faria sentir-se parte dela, e não o contrário, que é se sentir excluído por não conseguir apreender os conhecimentos necessários para acompanhar as aulas no dia a dia e atingir um nível semelhante ao dos colegas de turma.

Quando José (nome fictício) iniciou o 3º ano, veio a pandemia. Ele apresentava muita dificuldade de aprendizagem e não participava das aulas online, o que complicou ainda mais a sua situação, além disso, segundo relatos da mãe, ela fazia as tarefas dele, argumentando que era “para ficar livre de ensinar as crianças”, e “por não ter paciência e ter muitas coisas para fazer em casa”.

Entendemos ser importante salientar que os pais não são preparados e nem têm a obrigação de ensinar as tarefas escolares aos filhos. A eles cabem deliberar o horário para que os filhos façam as tarefas escolares. O docente é quem tem a função de ensinar e direcionar o aluno para que consiga êxito no processo de aprendizagem. Também cabe ao docente estimular, de forma adequada, a realização das atividades extraclasse, chamando a atenção do educando para a importância da sua realização com o intuito de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nós, professores que somos, estudamos e nos qualificamos para ensinar, sabemos que o planejamento deve ser de acordo com a matriz curricular, e fazemos as necessárias adaptações para ade-

quá-lo ao contexto escolar. Logo, entendemos que a função dos pais é a de educar, e a do professor, ensinar, de modo que o que ocorreu com o aluno em questão não é algo que esteja dentro de um cenário favorável para seu processo de aprendizagem. Ainda sobre essa função e posicionamento de pais e professores, vimos que a pandemia nos mostrou o quanto a profissão professor é importante, e a grande maioria dos pais teve a oportunidade de compreender melhor a função do professor e a valorizar mais nossa profissão.

A aprovação do José pelo Conselho de Classe foi justificada por ele ter sido muito prejudicado ao não participar das aulas online como deveria, o que se deu, talvez, pela falta de condições financeiras que lhe permitissem adquirir um telefone celular que pudesse ser usado para tal finalidade e a dificuldade do acesso à internet, caso muito comum na zona rural dos nossos municípios.

No 4º ano, ano seguinte a sua aprovação pelo Conselho de Classe, o José recebeu atendimento diferenciado, tendo em vista que a professora, percebendo sua defasagem de instrução, fez um acompanhamento individual no período em que ele estava em sala de aula, além de atendê-lo individualmente, quando possível.

Ao retornar às aulas presencias, no segundo semestre de 2021, o José, ainda no 4º ano, não obtinha nenhum progresso, tanto na escrita quanto na leitura, apesar dos esforços da professora; no final do ano, ela realizou mais aulas individuais, mas foi em vão.

Novamente, José foi aprovado pelo conselho de classe e, posteriormente, matriculado na turma do 5º ano. Nas primeiras semanas de aula foi realizada uma sondagem do nível de aprendizagem para verificar, além do conteúdo já ministrado, a existência de possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, individualmente, para que elas fossem minimamente sanadas. Nesse caminho, observou-se que José possuía uma leitura de mundo muito restrita.

A leitura de mundo é aquilo que se observa e se aprende fora da escola, no contato com a realidade cotidiana e o meio em que se vive.

Considerando isso e observando os alunos, percebeu-se que José desconhecia outras realidades que não fosse a da própria casa ou a de alguns desenhos que assistia pela televisão, mesmo sendo uma criança de dez anos demonstrava certa ingenuidade em relação ao que se passava ao seu redor. Apresentava um nível de maturidade não condizente com sua faixa etária, quando comparado com outras crianças da mesma idade.

Pensar a situação do José e a forma como ele se inseria no próprio mundo nos levou, no campo teórico, a pensar o que Freire (1987) afirma sobre as afinidades entre opressores e oprimidos, neste caso, entre pais e filhos. Assim, percebe-se que, nesse caso em específico, dificilmente o ambiente familiar auxilia no processo de emancipação ou de liberdade de pensamento, para que os filhos cresçam pelo viés da criticidade ou da liberdade de se expressarem ou agirem por si mesmos. Nesse sentido, nota-se que, quem domina tem como característica gerar a totalidade da ignorância e a descrença da possibilidade do diálogo, prevalecendo o autoritarismo.

Pensando nisso, observou-se o silêncio de José e o seu nível elevado de desatenção. Ele tinha dificuldade para se concentrar, além da insuficiência de leitura, sempre necessitava do auxílio de um leitor para que pudesse entender o que estava escrito e tinha extrema dificuldade em escrever as chamadas “famílias silábicas”, assim como em entender a conceituação numérica e aritmética com exercícios de raciocínio.

Diante de tal situação, percebeu-se a necessidade de se estabelecer um diálogo com José, a fim de detectar a existência de algum problema externo que interferisse em seu aprendizado, com o intuito de poder não só ajudá-lo, mas também para auxiliar outros alunos que tivessem situações similares. Sendo o ato de aprender decorrente de ações da análise de situações problema, o ato de ensinar não é o simples processo de transmissão de conhecimento, mas também o exercício docente de se fazer uma leitura, pelo viés da problemática ocorrida, na sondagem individual dos discentes.

Antes de transmitir o conhecimento, é necessário que o professor tenha consciência sobre o que vai ensinar e quem são seus alunos, para que possa ensinar com segurança. É através do domínio teórico e prático que adquirimos noções pedagógicas para que o conteúdo seja trabalhado por meio de relações dialéticas e respeitadas, as quais devem ser estabelecidas no ambiente educacional. De acordo com o dicionário *Oxford Languages*, ensinar é:

*verbo* 1.1 *transitivo direto e bitransitivo* repassar ensinamentos sobre (algo) a; doutrinar, lecionar. “ensinar português (a estrangeiros)”

1.2. *transitivo direto e bitransitivo* **POR EXTENSÃO** transmitir (experiência prática) a; instruir (alguém) sobre. “o trapézista deve ensinar sua arte (ao filho)”

No entanto, o processo de ensinar é uma via de mão dupla, ou seja, tem que haver um retorno de quem vai aprender. Exige-se certo esforço e dedicação do sujeito aprendente, é imprescindível a dedicação, a posição crítica, a reflexão a respeito do que se estuda, não é apenas ler mecanicamente e, sim, ler com a leitura de mundo que está internalizada nesse sujeito, para que a leitura escrita tenha sentido e significado.

Mediante todo o exposto, o objetivo principal deste trabalho é discutir como alfabetizar uma criança com leitura de mundo limitada e vivendo em condições de opressão familiar, com o conhecimento velado dentro do meio em que vive, que sofre grande dificuldade de assimilar o conteúdo que lhe é apresentado. Percebe-se que é muito difícil ensinar a uma criança, por exemplo, que devemos beber água filtrada e/ou fervida, enquanto, contraditoriamente, os pais lhe ensinam que pode beber água da torneira. Embora haja a preocupação da escola em repassar hábitos de higiene saudáveis, nesse caso, os pais ignoravam o ensinamento dado na escola fazendo prevalecer suas crenças.

A escola a qual nos referimos é pequena, o que corrobora para que os professores se desdobrem para conhecer a realidade dos alunos, porém, é preciso respeitar os limites impostos pela escola, isto é, o professor não tem o direito de interferir na realidade familiar do aluno em um confronto direto, mas existe a necessidade da interação escola/família. O que podemos fazer nesse contexto é mediar, com muito cuidado, as situações, para que sejam sempre resolvidas da melhor forma, desde que o aluno seja beneficiado, sabendo também que na dinâmica da necessidade de interação escola/família/ensinar pode existir conflitos sociais que refletem em formas de resistência.

Nesse sentido, o professor precisa agir de forma a criar uma identidade entre escola e aluno no contexto educacional. As instituições de ensino, portanto, funcionariam como um fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade das crianças e dos adolescentes. Segundo Bauman (2005), a identidade escolar vai “para além das instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e numa ligação absoluta”.

Quando não há esse formato e diálogo entre família e escola, a criança, além de ficar confusa, não possui liberdade de expressão para compartilhar o que foi aprendido na escola. Entendemos, com isso, que tal opressão pode emitir um bloqueio intelectual e, conseqüentemente, cognitivo, que impede o desenvolvimento de outros aprendizados em sala de aula.

Ao retomar para as dificuldades vivenciadas pelo aluno neste estudo de caso, que não conseguiu assimilar os conteúdos dados nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (4º ano), analisamos tal circunstância como reflexo da ação negadora da liberdade de se expressar, deixando-o, de certa forma, constrangido, principalmente quando o erro acontecia. Notava-se nos olhos do aluno o medo do erro, o pavor da represália. No entanto, a professora procurava

afirmar que o erro era natural para quem estava em processo de aprendizagem, o que aliviava a tensão existente e auxiliava o aluno a prestar atenção na correção. Contudo, devido às exigências da grade curricular, tornou-se complexo executar atividades para analisar o desempenho do referido aluno, uma vez que o atendimento individual era difícil.

### **A pandemia e suas consequências para o processo ensino-aprendizagem**

Não bastassem as dificuldades já existentes na escolarização, o ano de 2020 trouxe grandes desafios para a educação escolar, dentre eles, a necessidade de adaptar os processos de ensino e aprendizagem frente ao contexto pandêmico causado pela Covid-19 e à consequente suspensão das aulas presenciais. Posteriormente, o ensino remoto tornou-se uma possibilidade e uma realidade viável, sendo estabelecido, assim, o Regime Especial de Atividades não Presenciais (Reamp), aprovado pelos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

A Coordenação Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – GO compreende que, para a efetivação desse formato de ensino, foram necessárias mudanças e adaptações na organização do trabalho pedagógico, bem como a flexibilização do currículo. Nesse sentido, em 2020 foi elaborada a Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado, contendo as aprendizagens essenciais e prioritárias de cada componente curricular, para cada ano escolar do ensino fundamental.

Portanto, visando o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em 2021, foi elaborada, em regime de colaboração entre Consed e Undime, por equipes de professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a Matriz Curricular das Habilidades Estruturante 2020-2021,

tendo como base o Documento Curricular para Goiás – Ampliado. Essa Matriz, além de conter as aprendizagens essenciais de cada componente curricular para cada ano escolar do ensino fundamental, retoma aprendizagens nucleares do ano anterior. Isso quer dizer que, caso seja necessário, haverá habilidades do 1º ano no 2º ano, do 2º no 3º, e assim consecutivamente.

A retomada de aprendizagens foi imprescindível ao se considerar os desafios enfrentados em 2020 pelas instituições educacionais, professores, estudantes e famílias em decorrência das adaptações ao ensino remoto. Além disso, vimos por meio do documento supracitado que a escola tem seu papel limitado, muitas vezes, por questões burocráticas, que limitam as possibilidades da própria escola de ampliar/favorecer o ensino aprendizagem.

Outro impasse para o progresso do aluno está ligado ao que já foi dito sobre a necessidade de haver um diálogo entre escola e família e dentro do próprio núcleo familiar. Por exemplo, um dos fatores detectados ao observar José e sua família foi decorrente da visita do pai em um evento escolar, em que esse pai sempre demonstrava “saber de tudo”, não dando oportunidade para que alguém da família se manifestasse diante de qualquer situação, provocando o silêncio dos demais. A ação dele coaduna ao que Freire (1987, p. 20) afirma: “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. Mais uma vez, percebemos que a teoria de Freire se encaixa na realidade vivida no contexto educacional, lembrando que esse é um caso destacado aqui, mas não é isolado, tendo em vista que a situação pode ser detectada em inúmeros outros espaços sociais.

A análise do caso apresentado tem como objetivo buscar alternativas que nos direcionem e/ou auxiliem a melhorar o processo de alfabetização do sujeito aluno que habita dentro de um ambiente que não lhe é favorável ao aprendizado, a fim de levá-lo a uma

transformação de vida e a superação das limitações que lhe são impostas, haja vista que as dificuldades apresentadas, tanto na escrita quanto na leitura e nas atividades de raciocínio.

Ao remeter à leitura de mundo, mais uma vez, as palavras de Freire (1989, p. 5), quando afirma que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Isso quer dizer que o sujeito aprende a partir da realidade em que está inserido, e aprender não é apenas obter um aprendizado mecanicista, mas dar sentido ao conhecimento por meio do empirismo, da experiência, da vivência, para deixar de ser uma sombra na sociedade, aprender é se instruir enquanto sujeito a ter voz ativa diante de seus conhecimentos.

Na educação escolar existem determinadas teorias dos conhecimentos para serem aprendidas em sala de aula e direcionadas à vida, logo, é necessário problematizá-las e, para isso, é preciso instigar a saída da zona de conforto tanto do professor quanto do aluno, uma vez que ensinar e aprender são ações que exigem uma dinamicidade constante.

Aos professores faz-se imprescindível a busca de teóricos que ajudem na reflexão e escolha de ações pedagógicas que ajudem as crianças com dificuldades de aprendizagem a superá-las.

### **Alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem**

Nesse sentidoAo me deparar com a situação exposta no item anterior, busquei entender melhor o processo de alfabetização em outras vertentes para, assim, conhecer alternativas que possibilitassem minimizar as interpelações. Visando alcançar o objetivo estabelecido, matriculei-me no curso “Consciência Fonológica”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão. Após participar da palestra ministrada pela professora Indiara Oliveira, entendi que o aluno precisa ter consciência fonológica na divisão da linguagem falada, a qual é fragmentada em palavras que, por sua vez, é fragmentada em sílabas e sons.



Assim posto, a consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas (BRYANT e BRADLEY, 1985b). Tal consciência, de acordo com Capovilla e Capovilla, (2000), implica na fala segmentada e na habilidade de manipulação dos segmentos que são desenvolvidos de modo gradual, a partir da consciência sonora da língua, ou seja, nas palavras, nas sílabas e nos fonemas, como unidade de identificação. Ao fazer tal distinção, o aluno desenvolve-se de maneira espontânea.

Outrossim, para Morais (1995), o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução, que surge como forma de um sistema escrito alfabético, entendendo que as sílabas isoladas são as unidades fragmentadas da fala, o que não acontece com os fonemas. No mesmo sentido, Capovilla e Capovilla, (2000) ressaltam que, para haver consciência de fonemas, são necessários códigos que identifiquem a estrutura da escrita alfabética, para que exista maior familiaridade com a esquematização da escrita e a sonoridade produzida pela fala, bem como instruções para o bom desempenho na sua conversão e vice-versa.

Para responder minhas indagações a respeito desses entraves de alfabetização, leitura de mundo e de palavras de um aluno em sala de aula do 5º ano, levando em consideração estratégias de alfabetização e o insucesso obtido, fiz reflexões a respeito do assunto. Percebi que nas leituras freirianas encontro melhor direcionamento para obter respaldo acadêmico, a fim de serem utilizados na metodologia desse relato de experiência.

### **Passos metodológicos do relato**

O relato de experiência é um gênero de escrita que se divide em: narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo e injuntivo. Uma das características principais deste relato é o aspecto narrativo,

por conter enredo, temporalidade, aspecto espacial, personagem e ação. O relato é um gênero muito comum na literatura, por narrar fatos vividos em diversas situações de acontecimentos específicos.

Sob a perspectiva metodológica, é um acontecimento vivido. Nesse sentido, o Relato de Experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto deve ser produzido na 1ª pessoa, de forma subjetiva e detalhada. (GROLLMUS e TARRÉS, 2015). Dentre os vários métodos usados para elaboração de pesquisas narrativas, é para narrar uma experiência, seja didática, seja profissional.

Esta pesquisa em forma de relato é qualitativa, pois se caracteriza por buscar compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde ele ocorre e do que faz parte (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Logo, o investigador é o instrumento principal, responsável por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. Sendo assim, não serão especificados os alunos, e sim a capacidade de aprendizado desses sujeitos.

Ainda concernente à pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2016, p. 21):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

A partir desse aporte teórico, tomei minha experiência, tanto pessoal quanto profissional, como uma reflexão a ser observada ao longo do primeiro bimestre de 2022. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 187):

Um diário como todos sabemos, é um registro reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um período de tempo. Incluem ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações etc. podem-se adotar um formato preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo ou reflexivo. O melhor é, talvez, uma adequada mescla de todos os formatos.

O formato descritivo dar-se-á pela observação, impressão e sensação, obtidas durante as aulas bimestrais, formato esse que se torna primordial para o desenvolvimento do percurso metodológico que norteia a composição e a ponderação deste relato de experiência voltado para a educação.

### **A realização do trabalho docente frente ao desafio encontrado**

Balizada nas leituras de Freire e, especificamente no excerto de que a leitura de mundo precede a leitura de palavras, a princípio, foi adaptado o conteúdo da grade curricular em conformidade com o que, supunha-se, o aluno José poderia desenvolver e de acordo com seu cotidiano.

As aulas de Língua Portuguesa foram iniciadas com a “família silábica”, conteúdo do 1º ano, na fase de alfabetização; em Matemática, com as operações de soma, porém, observou-se que José não memorizava nenhum resultado, sempre que ia somar  $2+1$  tinha de contar nos dedos. Nas outras disciplinas as dificuldades eram maiores, por ele não ter a capacidade de leitura e o entendimento do conteúdo. A professora tinha que explicar minuciosamente, como se fosse uma historinha, para que ele tentasse, minimamente, entender o que estava sendo falado.

Considerou-se também a consciência fonológica, na qual pode ser percebido que José agregava a leitura de mundo com a imagem, ou seja, o significante, contudo, tinha dificuldade associativa com

o significado, de modo que não conseguia concluir a dicotomia do signo.

Estas ações foram desenvolvidas durante quatro meses. Quando a diretora cansou de ouvir as falas da professora de que não estava conseguindo o sucesso esperado, que José ainda não conseguia ler ao menos uma sentença, ela se dirigiu à sala da professora, pediu que José escrevesse na lousa a palavra cavalo. Nessa ação, a diretora soletrou as sílabas e José escreveu “HOH”, ela então ficou apreensiva com a escrita e pediu que ele lesse o que havia escrito, ele assim o fez: leu a palavra “ca-va-lo”, apesar de não a ter escrito.

José, pode-se afirmar, era um aluno copista, ou seja, copiava tudo, porém não lia. Quando a professora soletrava as letras das palavras, ele conseguia escrever, mas se dissesse as sílabas, fazia confusão. Às vezes, ele apresentava uma pequena evolução porque a professora repetia várias vezes a mesma atividade, porém, se ele faltasse às aulas, um dia que fosse, voltava como se nada tivesse aprendido.

Tentou-se realizar ditados das palavras supostamente aprendidas por meio das famílias silábicas, mas José não conseguia escrever corretamente nenhuma das palavras ditadas. A escola propôs fazer uma avaliação neurológica, mas os pais não reconheciam tal necessidade. Infelizmente, o pai de José foi demitido da fazenda próxima à escola e eles tiveram que se mudar para a cidade mais próxima. Ele nunca mais voltou à escola. Assim, o trabalho de ensino-aprendizagem que estava sendo executado foi interrompido de forma abrupta.

### **Considerações finais**

O relato de experiência revelou a importância do processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ser desenvolvido concomitante com a realidade vivenciada pelo educando. Nesse sentido, a parceria escola família é imprescindível para o êxito desta ação.

A leitura de mundo desenvolvida por uma criança, de acordo com sua realidade e experiência, é a base para o crescimento psicossocial, intelectual e para a construção de seus novos conhecimentos, na medida em que tudo que lhe é proposto receba significado. É com a leitura da palavra que se pode compreender o que foi lido para, então, obter uma visão crítica, que tem como consequência a percepção das relações entre a leitura e o contexto que é inserido dentro dela.

A professora, ao término de seu trabalho junto ao José, expôs sua angústia em não ter conseguido alcançar o êxito metodologicamente estabelecido. O resultado dos esforços empreendidos, após 5 meses em sala de aula, na avaliação dela se mostrou ineficaz. Outro elemento frustrante foi a transferência de José para outra escola, devido à mudança de emprego do pai. Contudo, a professora pode compreender a necessidade de buscar direcionamento específico, através de pesquisa, para atender futuras demandas semelhantes ao caso do José.

Há muito o que se pesquisar sobre dificuldades encontradas ao longo do processo ensino-aprendizagem. A pandemia agravou essa situação, fato evidente no relato analisado, especialmente devido a necessidade da execução de metodologias de ensino que fogem à normalidade da sala de aula. Os conhecimentos teóricos buscados nos cursos de formação de professores são constantemente refletidos e reelaborados diante dos desafios que surgem no âmbito escolar. Precisa-se ter consciência de que um não deve se opor ao outro, mas serem analisados e utilizados como complementos que são. A compreensão de que, a ação pedagógica é dialética, onde prática e teoria se complementam continuamente, é o reconhecimento de que a formação docente é processual, portanto, deve ser contínua.

Enfim, o encontro com uma nova turma é sempre inesperado, e a cada ano letivo que se inicia, ao deparar com um aluno que já traz em sua experiência déficit de aprendizado um novo desafio

se estabelece, no entanto, isso reforça o posicionamento de que o professor não pode se abster da busca de conhecimentos que o auxiliem na escolha de estratégias que favoreçam a aprendizagem escolar dos discentes.

## Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque e metodologia. Madrid: La Muralla, 2001.

BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. Bryant and Bradley Reply. In: **Nature**, v. 313, n. 74, 1985a.

BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. **Children's reading problems**. Oxford: Blackwell, 1985b.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon, 2000.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Ensinar** (verb.). Porto: 7Graus, 2020.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018**. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/99991/pdf#:~:text=Secretaria%20de%20Estado%20da%20Casa%20Civil&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20processo%20de,p%C3%BAblica%20estadual%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20processo%20de%20escolha%20democr%C3%A1tica%20de%20dire>

tor%20de,B%C3%A1sica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 set. 2022.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. In: **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

MATRIZ CURRICULAR das Habilidades Estruturante de Goiás - 2020-2021. Disponível em: [https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/MATRIZ-BIANUAL-DE-](https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/MATRIZ-BIANUAL-DE-HABILIDADES-2020-2021-ENSINO-FUNDAMENTAL-2o-CORTE-.pdf)

HABILIDADES-2020-2021-ENSINO-FUNDAMENTAL-2o-CORTE-.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

## O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE POVOADOS RURIS NO MUNICÍPIO DE PIRACANJUBA – GO

Kátia Cilene de Araújo<sup>62</sup>

Fátima Pacheco de Santana Inácio<sup>63</sup>

### Introdução

A língua falada, seja qual for, não é uniforme, contendo inúmeras variedades no modo de se expressar dos seus povos. Essas variedades acontecem por motivos diversos, tais como: características regionais, sociais, etárias, dentre outros fatores que geram as diferenças nos modos de falar, portanto, mesmo que seja adotada a

62 **Kátia Cilene de Araújo** - Graduada em Letras – UEG – Pós-graduanda em Métodos e Técnicas de Ensino – UNIVERSO e Especialista em Educação do Campo, Escola da Terra - UFCAT. Professora - SEDUC-GO (Colégio Estadual José Feliciano Ferreira), SME – Piracanjuba-GO (EMEB Sérgio Honorato da Silva e Souza e EMEFM Coronel João de Araújo). E-mail katiacilenearaujo@gmail.com

63 **Fátima Pacheco de Santana Inácio** – Professora da Especialização em Educação do Campo, Escola da Terra - UFCAT



norma culta como padrão da língua, não se pode considerar que as demais línguas estejam erradas, ou que exista uma língua melhor e mais correta que a outra. A não aceitação dessas diferenças geram atitudes de preconceito e discriminação linguística. Cabe, à escola desenvolver atitudes que conduzam os alunos a aceitarem, compreenderem e respeitarem essas variedades, porque assim, está se desenvolvendo indivíduos capazes de conviver em uma sociedade de maneira mais justa.

Com este trabalho tem-se o intuito de refletir sobre o fato de não existir o falar “errado”, pois conforme Alkmim (2003, p. 41):

Toda língua é adequada a comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos.

Diante do exposto, esse trabalho questiona: como é trabalhado o preconceito linguístico nas escolas situadas nos povoados rurais? Em busca da resposta, definiu-se como objetivo geral: identificar a maneira dos professores tratarem o preconceito linguístico nas salas de aulas das escolas dos povoados rurais.

Como objetivos específicos tem-se: evidenciar sobre as variedades linguísticas; abordar o preconceito linguístico; enfatizar, a partir de relatos de experiência, sobre o tratamento dado ao preconceito linguístico nas salas de aulas.

Com o intuito de alcançar esses objetivos, será empregada a metodologia da pesquisa bibliográfica, a partir da qual serão feitas análises das fontes já publicadas, seja em livros, trabalhos científicos, revistas, os quais darão suporte teórico para esse estudo, compreendendo de que forma os autores visualizam a relação escola-variação linguística, preconceito linguístico e suas consequências para a aprendizagem do

aluno, bem como será feito um estudo do tipo relato de experiência, no qual se faz uma descrição de vivências que se deram nas escolas em que a autora atua, e, a partir daí, é feita uma reflexão sobre sua experiência enquanto aluna e, na sequência, enquanto professora.

## **Fundamentação teórica**

O ensino pautado na norma padrão mantém foco na reprodução do “português correto”, no “português de bom uso”, norma que é ensinada nas escolas brasileiras.

A linguística vem carregada de caráter preconceituoso, pois é tratada como a única variedade correta e a única a ser seguida, sendo desprezadas as demais variedades ocasionando, assim, o preconceito linguístico.

O preconceito linguístico é amplamente definido, como uma forma de muitos indivíduos verem seu jeito de falar enquanto superior ao de outros grupos, inclusive com algum modo de violência verbal e psicológica aos falantes discriminados. No entanto, entende-se que ele está associado às diferenças regionais indo desde dialetos, regionalismos, gírias e sotaques, os quais são desenvolvidos temporalmente, envolvidos nos aspectos históricos, sociais e culturais de determinado grupo.

A respeito do preconceito linguístico, Bagno (2009, p. 56) faz a seguinte observação:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática- dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’.

O preconceito linguístico é direcionado, com mais frequência, às pessoas com baixa escolaridade, pessoas de classes sociais inferiores, ou de regiões mais carentes, o que se percebe, inclusive nas salas de aulas, onde existem alunos com uma variedade linguística que se difere da maioria da turma, sofrendo rígidas correções que são inadequadas, interferindo no desenvolvimento dos alunos discriminados.

Para tratar do importante papel político que o sistema escolar necessita desempenhar em relação às camadas desfavorecidas socioeconomicamente, Camacho (2003, p. 72) afirma:

Se a padronização linguística é uma imposição institucional em sociedades estratificadas, o sistema escolar tem um papel político relevante a desempenhar para a promoção das camadas marginalizadas, a que é o de propiciar-lhe acesso a todos os bens simbólicos, dentre eles a variedade padrão.

Percebe-se que a escola tem a função de transformar o indivíduo, trabalhando para que tenha uma linguagem padrão e, assim, se possa acessar os bens simbólicos e ter um conhecimento, mais amplo de sua língua pátria.

A despeito de diferenças de enfoque, toda linguística indiscriminadamente concorda com o princípio de que nenhuma língua natural humana é um sistema em si mesmo homogêneo e invariável. Em todos os níveis de análise, depara-se com o fenômeno de variação (CAMACHO, 2003, p. 57).

É possível dizer que, a língua com passar dos séculos tende a deixar algumas regras e agregar outras, conseqüentemente o que é “certo” nos tempos de hoje, na norma, pode não ser daqui a alguns anos.

Corroborando com essa ideia, Tarallo (2005, p. 11-12) afirma que:

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.

A língua é considerada uma das peças fundamentais do ser humano, é um instrumento de comunicação de uns com os outros, podendo ser considerado um falante-ouvinte ideal, pertencente a uma determinada região na qual as pessoas podem apresentar traços diferentes, assim, desde o nascimento, o ser humano está exposto a vários signos linguísticos, que vêm nos oferecer várias formas de comunicação. Para muitos, o simples fato de se comunicar já é necessário, e, independente da fala ser mais formal ou informal, para muitos, o essencial é haver entendimento entre os falantes. Frente a uma imensa variedade de línguas existente no território brasileiro e, em contrapartida, a uma sociedade que prega como correta apenas uma, existe um grande preconceito linguístico, ao considerar como errada todas as outras formas vistas diferentes do padrão formal, à norma culta.

No próximo item aborda-se o preconceito linguístico e a forma como esse se apresenta na sociedade e afeta as pessoas, bem como se apresenta uma breve síntese dos mitos de Bagno (2005).

### **Preconceito linguístico e os mitos de Bagno (2005)**

Falar da língua envolve um tema bastante presente na atualidade, o preconceito, alvo de constantes lutas contra seus mais diversos tipos, pois se trata de um comportamento totalmente irracional, sem nenhuma razão para justificá-lo, sendo “apenas o resultado da

ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica” (BAGNO, 2005, p. 13).

O preconceito é um comportamento discriminatório por parte das pessoas que julgam seu modo de vida, de falar como o único correto, sem considerar que, grande parte das diferenças acontecem por se tratar de culturas das pessoas, adquiridas desde muito cedo, em seus lares, oriundas da língua materna, pertencente ao seu dia a dia, não sendo fácil alterar e mudar essa maneira de falar.

Assim, no que se refere à linguística, é possível afirmar que a mesma vem carregada de caráter preconceituoso, pois é tratada como se possuísse um único padrão correto a ser seguido, sendo desprezadas as demais variedades, ocasionando, assim, o preconceito linguístico, o qual, segundo Bagno (2005) é bastante praticado na sociedade brasileira e está presente nos mais diversos lugares, seja nos canais da mídia em geral, seja nos livros de literatura, nos livros didáticos, no cotidiano, onde se prega como correto recorrer à norma culta.

Nesse sentido, Bagno (2005) aponta a existência de uma série de afirmações feitas a respeito da língua falada no Brasil, o que reforça o preconceito linguístico. Na verdade, constitui-se em mitos explicados, podendo chegar às estratégias capazes de romper com esse preconceito nas salas de aula, no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que tange à prática do ensino de língua portuguesa.

O autor Marcos Bagno (2005) apresenta os oito principais mitos, explicados de maneira sintética a seguir.

O mito n.º 1 apresentado por Bagno (2005, p. 16) destaca: “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, ressaltando a existência de uma homogeneidade linguística no Brasil, onde especialistas, como Darcy Ribeiro, afirmam que, no Brasil, fala-se uma mesma língua, sem diferenças, trata-se de “unidade linguística no Brasil”.

Esse mito é falso e atinge acentuadamente o processo educacional, levando a escola a desconsiderar a diversidade do português que se fala no Brasil, impondo, desse modo, a norma culta, como sendo a correta e comum a todos os brasileiros, desconsiderando aspectos como idade, origem, características regionais, classe social, grau de escolarização, dentre outros, que torna nítida a existência de uma enorme diversidade e variedade linguística no Brasil, compondo o português não- padrão, diferente do falado na escola, da norma culta, a qual ainda é privilégio de poucos. Assim, diante da variedade de línguas faladas, as pessoas fora da norma culta são vistas como “sem-língua”, são motivo de crítica, de desprestígio e exposição ao ridículo por aqueles praticantes ou defensores da norma culta, ou seja, são vítimas do preconceito linguístico (BAGNO, 2005)

Nesse sentido, interessante observação é feita por Bagno (2005), quando cita a abordagem de Gnerre, e cita a Carta Régia Brasileira (Constituição Federal do Brasil) ao afirmar que todas as pessoas são iguais perante a lei, se tornando o primeiro e maior instrumento de preconceito linguístico, pois, apesar de considerar todos iguais, a mesma é escrita adotando a norma culta, mesmo com apenas pequena parcela de brasileiros tendo domínio e/ou acesso a ela, tornando, muitas vezes, sua leitura incompreensível, de difícil interpretação. E complementa, afirmando:

[...] os brasileiros a que ela se refere deveriam ter acesso mais amplo e democrático a essa espécie de língua oficial que, restringindo seu caráter veicular a uma parte da população, exclui necessariamente uma outra, talvez a maior. Muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que tem direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos. (BAGNO, 2005, p. 17)

Desconhecer a variedade linguística existente no Brasil é desconsiderar os problemas de comunicação existentes entre as pessoas de diferentes classes, assim como a necessidade de buscar maneiras de solucioná-los. Visto que, mesmo sendo o português a língua predominante da população brasileira, não se pode considerá-lo como homogêneo, é necessário considerar suas variedades, suas diversidades, cada uma “com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional”. (BAGNO, 2005, p.18)

Todavia, se acompanha a existência de uma pequena evolução quanto a isso, onde, por exemplo, documentos como PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua portuguesa, publicado em 1998, reconhecem essa variedade linguística, conforme pode ser observado na citação a seguir, quando diz:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente as prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN *apud* BAGNO, 2005, p. 19)

Diante disso, espera-se que essa colocação signifique avanços reais no processo educativo, com atitudes em salas de aula, voltadas para o trabalho efetivo com essas questões. Torna-se necessário um ambiente educacional preocupado com a cultura, com um fazer pedagógico que desconsidere esse mito de unicidade, homogeneidade da língua portuguesa e reconheça a existência de uma grande variedade linguística. Urge, também, o desenvolvimento de políticas

públicas voltadas para o reconhecimento de que a norma culta, trabalhada nas escolas, muitas vezes é vista pelos alunos e pais como “uma língua estrangeira”, pois chegam à escola arraigados com sua cultura, originada de sua vida cotidiana, composta por um português não-padrão, não culto. (BAGNO, 2005)

O mito de n.º 2, apontado por Bagno (2005, p. 20) é: “brasileiro não sabe português / só em Portugal se fala bem português!”, e faz uma demonstração de inferioridade do Brasil quanto ao seu país colonizador. Nesse sentido, torna-se irrelevante a questão de se falar melhor ou pior, mas entender que cada lugar possui suas especificidades, suas qualidades, suas características, seus vícios de linguagem, os quais lhes dão sentido próprio. Se referir ao português de Portugal como sendo melhor que o do Brasil é uma demonstração de preconceito linguístico, pois desconsidera a realidade da língua praticada aqui.

Muito se justifica da dificuldade de se falar o português corretamente às origens da civilização brasileira, utilizando-se o misticismo como justificativa para tal, visto considerar que o Brasil não possui uma raça pura, sendo uma miscigenação, originária, por exemplo, da mistura entre negros e índios, consideradas raças inferiores, portanto, incapazes de usar o idioma de maneira correta. (BAGNO, 2005)

Mais uma vez, podem ser percebidas justificativas que levam ao fortalecimento de atitudes preconceituosas, as quais necessitam ser superadas. Visto que, conforme bem expressa Bagno (2005):

E essa história de dizer que ‘brasileiro não sabe português’ e que ‘só em Portugal se fala bem português’? Trata-se de uma grande bobagem, infelizmente transmitida de geração a geração pelo ensino tradicional da gramática na escola. O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso



português é *diferente* do português falado em Portugal. (BAGNO, 2005, p. 23-24)

São línguas diferentes, com peculiaridades perceptíveis quando se compara um português e um brasileiro conversando, despertando dúvidas, devido à dificuldade de compreensão entre uma e outra, as quais se dão devido ao uso do vocabulário, às construções sintéticas, bem como no uso de diferentes expressões e na pronúncia mais acentuada pelos portugueses de algumas vogais e consoantes. Enfim, trata-se de características que, ao serem analisadas, demonstram uma grande desunidade entre as duas línguas. Quanto à escrita formal, são muito parecidas, quase idênticas. No entanto, um mesmo texto, ao ser lido por um brasileiro e um português, apresenta diferenças, dificultando suas interpretações.

Bagno (2005) afirma que “o grande problema do português no Brasil, é o uso das normas linguísticas de Portugal, o português falado por eles, desconsidera a diversidade de raças existentes no Brasil, seus diversos povos, constituindo a diversidade existente”.

Diante do apontamento de Bagno (2005), é importante ressaltar que esse mito deve ser desconsiderado, pois, cada país usa sua própria língua, e o brasileiro usa o seu português, praticado no Brasil, constituindo-se como aquela ensinada desde o seu nascimento, enquanto os portugueses utilizam o seu português. Porém,

nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes! (BAGNO, 2005, p. 32).

Querer impor uma forma única de falar a língua portuguesa é uma atitude preconceituosa e arbitrária, pois, além da diversidade, a língua está em constante evolução, variando de tempos em tempos, de povos em povos, de região em região, etc.

O mito n.º 03, apontado por Bagno (2005, p. 35), reforça o mito n.º 02, quando diz que “português é muito difícil”, justificado, mais uma vez pelo fato do português da norma culta brasileira ser baseado nas normas gramaticais de Portugal, não correspondendo à língua falada e escrita no Brasil, tornando-a um tanto quanto difícil para os brasileiros, porque não faz parte da realidade experienciada.

Essa realidade será mudada quando a prática do português for baseada na experiência de vida, onde se pratique e se valorize a língua portuguesa do Brasil, ensinada e aprendida desde a origem do ser humano, em seu lar, se constituindo como a linguagem materna dele. Na escola ela deve ser trabalhada de modo que suas regras básicas sejam aprendidas e colocadas em prática para o uso científico, tornando-se apto a reconhecer suas sutilezas, sofisticções e irregularidades.

Dessa maneira, ao concluir-se que, falar o “português é difícil”, faz-se uma ênfase que o trabalho tem se dado, desconsiderando as diversidades do português brasileiro. A dificuldade do português reside no ensino e na “cobrança indevida, por parte do ensino tradicional, de uma norma gramatical que não corresponde à realidade da língua falada no Brasil”. [...] se referir à dificuldade do “português”, está subentendendo que poucos “sabem a língua” e a maioria da população brasileira é incapaz de aprender o português correto, enfatizando, assim, as diferenças de classe, culturais e aumentando o preconceito linguístico e social, sendo a escola vista como a salvação desses, ensinando-lhes a norma culta. (BAGNO, 2005).

O mito n.º 04, relatado por Bagno (2005, p. 40) diz que “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, reforçando a existência de apenas uma língua correta, e essa é a trabalhada nas escolas, através de livros didáticos, dicionários, gramáticas, ou seja, nada mais é que o reforço do preconceito linguístico, ao desconsiderar a

língua original da pessoal, considerando-a “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, inclusive, tratada como não sendo português, ou seja, a língua materna, em muitos casos, é vista de maneira preconceituosa, se tornando alvo de crítica, de depreciação do ser falante, tratado como um ser ignorante, incapaz de aprender, onde se desconsidera as razões para esse indivíduo falar errado, negando suas origens e sua falta de formação escolar, cultural. São pessoas “que não têm acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada ‘feia’, ‘pobre’, ‘carente’, quando, na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola”. (BAGNO, 2005, p. 42)

Assim, fica claro, mais uma vez, a questão do preconceito linguístico, originário de diferenças de classes sociais e regionais, no qual determinadas regiões, como a nordestina, por exemplo, são alvos de bastante crítica, especialmente pela mídia, com destaque para a televisão, que, conforme aponta Bagno (2005, p. 44): “Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador”. Tal atitude reforça o preconceito, da exclusão e a ridicularização daquele povo.

O mito n.º 5, apontado no livro de Bagno (2005, p. 46) afirma: “o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, o que, segundo o autor, não tem nenhuma fundamentação científica, mas vem sendo dito ao longo dos tempos. Utiliza-se como justificativa para tal a necessidade do uso de algumas normas da língua portuguesa praticada em Portugal, demonstrando dependência daquela nação civilizadora do país. Portanto, é necessário, assim como já dito a respeito do português de Portugal, afirmar a não existência de nenhuma língua regional “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que a outra. “Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a emprega [...]

Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (BAGNO, 2005, p. 47-48).

Quanto ao mito nº 6, apontado por Bagno (2005, p. 52), diz: “o certo é falar assim, porque se escreve assim!”. Nesse mito, mais uma vez, se percebe que a variação não está sendo considerada, pois, a língua é falada de forma diferente nos diferentes lugares, da mesma maneira cada pessoa possui um jeito particular de falar, diferenciando-se entre si. Querer que se fale da mesma maneira de se escrever é impor regras, é agir com preconceito, desconsiderando as outras formas de se falar, afirmando a existência de apenas uma correta.

No entanto, é importante ressaltar que, ao se falar desses mitos, está se desprezando o ensino-aprendizagem da ortografia oficial, e não se pode inferiorizar as variedades linguísticas, de modo a desconsiderar as pronúncias existentes da realidade do indivíduo.

Aprender a ortografia correta não obriga o indivíduo a usá-la, apenas lhe dá o suporte para sua utilização da melhor forma que lhe convier, de maneira livre. Ao falar que “a escrita é uma *tentativa* de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade.” (BAGNO, 2005, p. 54).

Essa expressão de Bagno reforça a necessidade das escolas trabalharem a questão da relação existente entre a língua falada e a escrita. Enquanto a língua escrita é mais complexa e não acontece de maneira natural, depende de treino, memorização, atividades, sempre obediente às regras estáticas, de forma correta e conservadora, sendo a representação cansativa da língua falada, pois, muitas vezes, não consegue expressar as emoções e intenções que o falante gostaria de passar. A língua falada vem imbuída de valores, de aprendizados da origem do indivíduo, tal como aprendeu desde o início de sua vida, sendo seu primeiro instrumento de sobrevivência.

Portanto, Bagno (2005, p. 57) aponta que:

o ensino tradicional da língua, no entanto, quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada.

Assim, entende-se que os gramáticos querem que a língua falada siga os padrões dos grandes textos literários, afirmando que os mesmos seguem padrões da língua portuguesa, os quais devem ser conservados e utilizados por todas as variações do português.

“É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, assim é identificado o mito nº 7, na obra de Bagno (2005, p. 62), mito esse considerado por muitos, ao acreditarem impossível que quem fala e escreve bem não é um conhecedor da gramática. Portanto, é um mito porque não deixa evidência para provar tal fato, afinal, “se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática.” (BAGNO, 2005, p. 62). E, nesse sentido é importante ressaltar que:

não é a gramática normativa que ‘estabelece’ a norma culta. A norma culta simplesmente *existe* como tal. A tarefa de uma gramática seria, isso sim, *definir, identificar e localizar* os falantes cultos, *coletar* a língua usada por eles e *descrever* essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes. (BAGNO, 2005, p. 65)

Tal afirmação reforça que a gramática, com a norma culta, garantirá um padrão linguístico homogêneo e pode até chegar a um

certo grau de semelhança, portanto, jamais será uniforme, até porque é usada por seres humanos e eles não são idênticos, cada um possui suas próprias especificidades.

Contudo, é importante o questionamento feito por Bagno (2005), quando alega: “se não é o ensino/estudo da gramática que vai garantir a formação de bons usuários da língua, o que vai garanti-la?” então, infere-se que tudo depende da prática em sala de aula, no momento da atuação do professor ao trabalhar a gramática, sem desprezar as variedades da língua.

O mito n.º 8 e também o último mito apresentado por Bagno (2005, p. 69), diz que “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”, ou seja, trata-se, de mais um reforço para o preconceito linguístico, uma vez que falar nos padrões da norma culta não dá a ninguém garantia de ascensão social, se assim fosse, como o próprio autor aponta Bagno (2005), “se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles dominam a norma culta”.

Ao invés de pregar que a norma culta é garantia de ascensão social, é necessário valorizar a todos igualmente, em suas diferenças, e isso só vai acontecer quando houver uma conscientização social dessa necessidade de superar às desigualdades geradoras das diferenças linguísticas e de aprendizagem, de modo que a escola respeite às variedades e trabalhe de maneira justa, sem desprezar ninguém com relação aos outros, pois, nesse caso, cada indivíduo é dotado de igualdade intrínseca, e nenhum se sobrepõe ao outro em superioridade.

Desse modo, falar dos mitos apresentados por Bagno é demonstrar os caminhos do preconceito linguístico, resultantes da relação existente entre os métodos tradicionais de ensino, a gramática tradicional, os livros didáticos e o uso dessas teorias em sala de

aula, desprezando, na maioria das vezes, a cultura e o aprendizado que o aluno traz de casa.

Diante dessas abordagens, é importante ressaltar que a fala difere da escrita, pois cada indivíduo tem seu próprio modo de falar, bastante diferente da escrita com regras e normas, as quais devem ser seguidas para não ficar um texto com forma “incorreta”, a fala aceita várias maneiras de comunicação das pessoas, com uso de gírias ou falas mais formais, independentemente de qual for o local da conversa.

Conforme Stella Maria Bortoni-Ricardo, não há “erro” nas falas, cada pessoa tem uma forma diferente de pronunciar, muitos ao entrar na sala de aula pronunciam “pranta” e não planta, escrevem “ropa” e não roupa e “as menina bonita” e não as meninas bonitas, a autora afirma que:

[...] em todos esses casos, estamos diante de *diferenças* e não de ‘erros’. A noção de ‘erro’ nada tem de linguística – é um (pseudo) conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação [...] que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p, 8)

Como a autora menciona não existem “erros”, e sim diferenças linguísticas e os professores podem e devem contribuir para o fim do preconceito existente na sala de aula, Bortoni-Ricardo (2004, p, 8) faz a seguinte afirmação:

[...] do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem *trabaio* – e não ‘trabaco’, ‘trabavo’, ‘trabazo’ etc. – é porque a transformação de ‘lh’ em ‘i’ é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua por-

tuguesa. Só se pode falar em ‘erro’ se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema.

Podemos notar que não se deve tratar como “erro” as formas de variações, visto se tratar de variedades particulares, características de cada ser humano, o qual carrega para si desde o início de sua vida, pois, a região, a língua materna e o grupo social afeta muito nesse aspecto, especialmente a respeito da apresentação dos traços linguísticos.

### **Relato de experiência**

Esse relato de experiência se volta para uma reflexão sobre a realidade dos alunos de duas escolas-campo localizadas em povoados, que são: a Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães, situada na denominada Região da Areia, e a Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva e Souza, situada na Região do Trevo Floresta, ambas no município de Piracanjuba-GO.

São escolas em que atuo e nas quais torna-se perceptível, comportamentos referentes ao preconceito linguístico, especialmente se tratando de alunos pertencentes a famílias rurais, os quais apresentam uma maneira de falar “diferente”, correspondentes à cultura e costumes de sua comunidade.

No dia a dia nas salas de aulas, são nítidas as diferentes formas de se expressar dos alunos, sendo muito comum, por exemplo, a troca do “r” no lugar do “l”, assim fazendo a troca de “placa”, por “praca”, “altura”, “artura”, e, também, a dupla negação “eu não vou não” e “não gosto de sair não”. Ainda existem, aqueles alunos que apresentam características voltadas para o linguajar dos jovens, marcado com gírias, tais como “mano”, “maluco”, e também o uso do pronome de tratamento “você” suprimido para “cê”, como na expressão “cê viu só?”.



Marcos Bagno (2009, p. 56) afirma que:

[...] na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em *Craúdia, chicrete, praca, broco, pranta* é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal do ‘atraso mental’ das pessoas que falam assim.

Porém mesmo com a troca do *L* por *R*, pode se afirmar que as pessoas ouvintes são capazes de entender as pessoas falantes, porque, independentemente da fala e da escrita inadequada se busca, em primeiro lugar; a compreensão no entendimento da fala. Também, algumas pessoas utilizam-se de expressões no diminutivo, sendo comum o uso de “bonitinho”, “amorzinho”, e o prolongamento de vogais como recurso expressivo como em “maravilhooso”, “gostoooso”.

No quadro a seguir são citadas algumas expressões presentes nas falas e reproduzidas nas escritas de alguns alunos:

Quadro 1 – Fenômenos comuns na sala de aula:

Supressão de um ou mais fonemas iniciais	está > tá; estava > tava; você > ocê, cê
Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra	mulher > mué; para > pra
Apócope ou supressão de um fonema final /r/	falar > falá; trabalhar > trabalhá; fazer > fazé; estudar > estuda; ajudar > ajuda; namorar > namorá; ficar > fica
A monotongação do ditongo nasal /ãõ/ na palavra /não/ que aparece em posição átona em seu grupo de força	não dou conta > num do conta; eu não sei > eunum sei; não tinha > num tinha; não falo > numfalo

Supressão /s/	nós fazemos > nós fazemu; nós fomos > nó fomu
Monotongação de ditongo oral decrescente	deixa > dexa; beijo > bejo; baixo > baxo

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de citar o exemplo vivenciado nas escolas, isso pode acontecer em todos os espaços, pois em todos os lugares, situações ou contextos, ocorrem o uso formal ou informal de se falar. Isso vai de encontro ao colocado por Alkmin (2001), quando ressalta que as variedades linguísticas podem mudar a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática), assim a Sociolinguística tem fatores que estão relacionados:

A variação social ou diastrática, [...], relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade de falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: a) classe social; b) idade; c) sexo; d) situação ou contexto social. (ALKMIM, 2003, p. 35)

Desse modo, a forma de falar varia conforme o ambiente em que se está, de acordo com as origens da pessoa, e, em muitas situações ainda se exige a formalidade. E, nesse sentido, nota-se, em diversos momentos, que a forma como os alunos se expressam tem sido alvo de brincadeiras, de críticas, podendo gerar, inclusive, *bullying*, preconceito, sentimento de humilhação. Tal comportamento é reforçado nos materiais didáticos, os quais, na maior parte do tempo, priorizam o aprendizado da língua padrão.

Nas salas de aulas, principalmente com os alunos oriundos da zona rural, isso torna-se muito perceptível, nota-se colegas fazendo críticas, chamando de “matuto”, “roceiro”, “pé rachado”, dentre

outras expressões consideradas ofensivas. E, preocupada com essa situação, tenho buscado desenvolver atividades visando o trabalho com a diversidade, buscando textos e estratégias que facilitem esse trabalho e, também, a aprendizagem dos alunos, bem como, trabalhando o respeito às variedades, onde todos sejam tratados como iguais, sem que prevaleça sobre o outro.

### **Reflexão sobre minha prática enquanto professora**

A disciplina de Língua portuguesa sempre amedrontou alguns alunos, que sentem dificuldade no seu aprendizado e a sintaxe se constitui como um dos ramos mais assustadores.

Durante minha formação acadêmica, na segunda fase do Ensino Fundamental, a sintaxe foi trabalhada de maneira gradativa, onde, inicialmente foram trabalhados os conhecimentos sobre classes gramaticais, o que nunca foi visto como algo difícil por mim, pois sempre achei interessante. No 8º ano, como aluna de um professor extremamente rígido, mas que demonstrava grande conhecimento da disciplina, foi incorporado o estudo da disposição das palavras nas frases, das frases nas orações e das orações nas sentenças. O professor explorava de maneira detalhada uma gramática chamada “Gramática em 44 lições”, de Francisco Platão Saviole, e os alunos não tinham outra opção a não ser aprender, o que para muitos era um imenso desafio, pois a sintaxe é marcada por regras que determinam como as palavras se relacionam entre si, nos contextos em que são inseridas.

No Ensino Médio, a língua portuguesa também era estudada da mesma maneira, porém, os professores eram um pouco mais maleáveis e menos exigentes, mas, a forma apresentada nos livros era a mesma, onde a sintaxe era uma parte a ser trabalhada, sem inter-relacioná-la com as demais.

Éramos avaliados através de provas, de participação nas aulas, onde deveríamos acertar os questionamentos feitos, ou seria-

mos reprovados. A participação se limitava a responder às perguntas ou tirar alguma dúvida. As frases e os termos eram trabalhados de maneira isolada, ou seja, não havia textos, não se utilizava de práticas reais daquele aprendizado. A língua formal era exageradamente exigida, inclusive na forma de comunicação entre os alunos na sala de aula.

De modo geral, como eu apresentava uma certa facilidade nas aulas em questão, esse professor contribuiu bastante para meus conhecimentos gramaticais, para a escrita e para o uso da língua formal, portanto, para outros alunos, apenas se tornou um trauma, o qual ampliou suas dificuldades na escrita e na análise, onde, muitos questionavam “qual a utilidade disso para a vida?”. Tal pergunta se fundamenta nos métodos utilizados, onde os alunos não percebiam a relação desse aprendizado com suas vivências.

Atualmente, percebe-se que, não apenas a sintaxe, mas a semântica, a ortografia e os demais conteúdos trabalhados na disciplina língua portuguesa, pressupõem um trabalho valorizador das práticas discursivas, que inter-relacione os conteúdos trabalhados com textos diversificados, considerando o conhecimento dos alunos e a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, “as atividades propostas devem instigar o aluno a raciocinar, refletir sobre o uso da língua em diferentes situações, onde seja relacionado às práticas sociais” (PARANÁ, 2008).

A partir da análise linguística, o professor deve trabalhar, de forma interativa, a reflexão acerca do texto, independente se escrito ou oral, onde seja considerada a realidade social daquela produção, além da “interlocução, o gênero escolhido, a seleção lexical que contempla a situação de interação, os recursos de textualização utilizados naquele contexto e as regras gramaticais que orientam a utilização da linguagem” (GERALDI, 1997).

A partir desse trabalho, a língua não deve ser observada e analisada apenas através dos conhecimentos da morfologia, sintaxe, se-

mântica e estilísticas; e nesse contexto, “as variedades linguísticas devem ser consideradas, tanto no que se refere à língua oral, como à língua escrita, tanto na fala quanto na escrita, tanto no texto, quanto no discurso, de maneira a elaborar os conhecimentos sobre a língua” (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, torna-se essencial uma atitude pró-ativa do professor, uma vez que cabe a ele chegar às mudanças quanto às atividades pedagógicas e às atitudes inadequadas praticadas por muitos anos, onde o aluno era obrigado a aprender, sem oportunidade de questionar o que estava sendo ministrado. Atualmente, “o aluno é visto como um ser ativo, o professor é o mediador, o aluno torna-se capaz de construir seu aprendizado” (RODRIGUES, 2014).

Portanto, em contato com alunos do ensino fundamental e médio, nota-se a existência de dificuldades deles quanto à sintaxe, e, muitas vezes, não sabem, sequer, diferenciar os elementos básicos dela, e, ao chegar no objeto de conhecimento, propriamente dito, a dificuldade se concretiza, podendo estar relacionada à maneira como é trabalhada na prática.

Diante da observação dos livros didáticos de língua portuguesa, os quais, segundo Silva (2017), “ainda continuam sendo os recursos didáticos mais presentes na sala de aula e orientam as atividades do professor”, é possível observar que as atividades sobre sintaxe, apesar de hoje se apresentarem relacionadas a diferentes textos, se voltam para os conhecimentos da gramática normativa, onde são estudados apenas os conhecimentos da língua padrão, ou seja, as variedades linguísticas continuam sendo deixadas de lado no ensino da sintaxe. De modo geral, os livros de língua portuguesa apresentaram algumas melhorias com o passar dos anos, no entanto, quanto ao estudo da sintaxe, ainda são observadas coleções delimitadas a identificar e nomear os termos, sendo errado aquilo que não vai de encontro à língua formal. Já outras, o fazem, porém, sinalizando uma certa evolução.

Nesse sentido, cita-se que, antes, os termos eram classificados de maneira funcional, onde se apontava uma frase e o aluno deveria identificar o objeto direto, objeto indireto ou outros. Atualmente, busca-se trabalhar esses termos, porém, também utilizando textos, onde são inseridas questões que levam o aluno a refletir sobre aquele enunciado e o elemento estudado. Podem ser usados, por exemplo, poemas, e o educando questionado sobre os significados das palavras e termos utilizados pelo eu poético, na sequência apresentam-se versos retirados do poema, pedindo para identificar os tipos de orações subordinadas que o poeta usa, e, posteriormente, apresentar outra oração subordinada, de modo a conduzir “o aluno a entender sua função e, a partir daí, sua classificação, e outros conteúdos inerentes ao tema podem ser introduzidos e demonstrados no poema trabalhado” (ARAÚJO, 2019).

Sendo assim, é preciso salientar que ao se trabalhar com a língua, as normas e padrões devem ser deixados em segundo plano, e o seu aprendizado deveria acontecer de modo a entender o

uso dela, onde sejam respeitadas as variedades e os seus diferentes efeitos, funções e usos, nas mais diversas situações, pois, conforme aborda Silva (2017, p. 03), as experiências práticas demonstram “que o ensino das regras ditadas pela gramática tradicional não apresenta resultados satisfatórios em relação ao trabalho com a língua portuguesa”.

### **Considerações finais**

É preciso superar essa prática de se referir a determinada língua, classe, região como sendo melhor ou pior que a outra, mas sim, deve-se respeitar a todas de maneira igual, pois todas compõem a cultura brasileira, possuindo seus próprios valores, características e se constituindo enquanto veículos de comunicação, solidificando as relações entre os falantes. Usar a norma culta deve ser de uma maneira a não desprezar as outras línguas, de modo que a mesma

não seja utilizada apenas como mais um instrumento para ampliar o preconceito linguístico.

Esse estudo deixou clara a necessidade de um trabalho diferente, onde os termos não sejam apresentados apenas de maneira funcional, mas sim, ensinados de maneira variável, sem uma ordem rígida, sem considerar a existência apenas da gramática normativa, pois a heterogeneidade da língua deve ser considerada e respeitada.

Faz-se importante um trabalho com atividades epilinguísticas, onde sejam feitas análises, reflexões sobre o lido, o escrito e o que se pretende ao explorar determinado material, compreendendo as diferentes possibilidades que se apresentam de poder trabalhar e, assim, conduzir ao aprendizado, pois possibilita que o aluno participe de maneira ativa da construção de seu conhecimento. Espera-se que, cada dia mais, se apresente a compreensão da necessidade de o aluno ser capaz de refletir sobre seu aprendizado, de modo a compreender como ele será útil para sua vida.

## Referências

- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**: Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. “O que é sintaxe?”. **Brasil Escola**. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-sintaxe.htm>. Acesso em dezembro de 2022.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: parábola editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005. BAGNO, Marcos. **Linguística da norma, humanismo**. São Paulo: edições Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua portuguesa: tradição gramatical & exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula.**

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica: tradução** Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. 1.** São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

LEITE, Marli Q. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: contexto, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba, PR-SEED, 2008.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita.** (Dissertação mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/pcrodrigues.pdf>. Acesso em janeiro de 2023..

SILVA, A. A. O livro didático de língua portuguesa: novas possibilidades de abordagem no ensino da sintaxe. **Estudos Linguísticos. [S. l.]**, v. 46, n. 2, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1550>. Acesso em: dezembro de 2022.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sócio-linguística.** São Paulo: Ática 2005.



## FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA das ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS (EFAs) DO BRASIL: entre os anos de 2011 a 2021<sup>64</sup>

Fernanda Guerra de Moraes<sup>65</sup>

Wender Faleiro<sup>66</sup>

### Introdução

A razão dessa pesquisa iniciou após várias buscas e leituras sobre como transcorreu e assim digamos “sobreviveu” a Formação por Alternância nas Escolas Famílias Agrícola (EFAs) no Brasil entre os anos de 2011 a 2021 e envolta a essas análises surgiu o seguinte dilema: *Como as EFAs trabalham na Formação por Alter-*

---

64 Este texto faz parte da dissertação da primeira autora, orientado pelo segundo.

65 **Fernanda Guerra de Moraes** - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE-UFCAT.

66 **Wender Faleiro** - Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação e Pós-Doutorado em Educação com ênfase em Educação do Campo. Professor da Universidade Federal de Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: wender.faleiro@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453>

*nância com os jovens camponeses?* Nesse meio tempo, escrevi um projeto sobre o tema, contextualizando toda a origem, desde a chegada da Educação do Campo<sup>67</sup> no Brasil, através da liderança do padre jesuíta italiano Humberto Pietogrande, ademais da criação de uma entidade jurídica representativa dessas escolas: o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 25 de abril de 1968, que iniciou as primeiras turmas com experiências na Pedagogia da Alternância (PA)<sup>68</sup>.

Logo, esse tipo de proposta se expandiu para o mundo todo, chegando à América Latina na década de 1960. Segundo Mattos (2011), nessa época, o contexto brasileiro era semelhante ao existente na França e uma grande parte da população vivia no campo; economia de base primária; acentuado o êxodo urbano, devido ao processo de industrialização do país; escolas descontextualizadas, desvinculadas da vida do campo e sua cultura, gerando assim desânimo e ausência de perspectiva de vida, principalmente do jovem.

Conforme relata Queiroz (1997), com a atuação do padre Humberto Pietogrande nos movimentos sociais do Espírito Santo, novas EFAs foram implantadas no Brasil com base na experiência italiana. De acordo com Araújo (2005):

[...] o processo de implantação das EFAs, no Brasil teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públi-

---

67 Proposta de ensino que surge no início de 1935 na França, com a ação de um pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com os métodos de ensino local, pois as especificidades e realidades do meio rural em que seus filhos estavam inseridos eram desconsideradas. Com esse movimento surge a Pedagogia das Alternâncias, que propõe aos jovens educandos práticas que conciliem as atividades profissionais com as atividades escolares, levando-os a uma aprendizagem significativa e concreta.

68 A Pedagogia por Alternância acontece nos tempos escolares e espaços familiares e mais tarde denominado de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), apropriando-se de instrumentos didático-pedagógicos elaborados a partir da realidade da escola e dos estudantes (VIZOLLI; AIRES; BARRETO, 2018).

cos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora (ARAÚJO, 2005, p. 91).

Para Caldart (2010), a Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional que respeita e valoriza os saberes presentes em contextos socioculturais, considerando a escola, a família e a comunidade como espaços de produção, organização, articulação e difusão de conhecimentos. Nessas escolas, os educandos estudam a leitura, a escrita, a matemática, a tecnologia e também aprendem a trabalhar com a terra, com as plantas, os animais e a conviver e se interagir com a realidade agrícola. Em suas casas, ensinam os pais a utilizarem as novas tecnologias e a maneira mais adequada de lidar com a realidade do campo (ROCHA, 2003; MATTOS, 2011).

O intuito desta integração dos alunos e a promoção do meio rural são os principais objetivos das Escolas Família Agrícolas (EFAs), sendo que se busca como fundamentação e interação escola-família, articular esses dois ambientes como espaços de aprendizagens contínuos, valorizando as informações da cultura rural e o calendário agrícola (NOGUEIRA; RIBEIRO, 2022).

Sendo assim, surgiu o seguinte problema: Como as Escolas Família Agrícolas trabalham a Formação por Alternância? Posto isto, o objetivo geral é descrever instrumentos didáticos e metodológicos utilizados pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs) no Brasil, para o desenvolvimento da formação em alternância, entre os anos de 2011 a 2021.

Frente a esse desafio e por tratar-se de uma pesquisa qualitativa com Revisão Sistemática da Literatura, utilizamos a plataforma

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>69</sup>, para a construção desta pesquisa, cujo objetivo é analisar as publicações de teses e dissertações nacionais que envolvem as EFAs. O referido estudo centrará esforços em buscas dos referenciais bibliográficos entre os anos de 2011 a 2021, haja vista a necessidade de uma especificidade na formação por alternância propostas pelas EFAs. Segundo Porto Nacional, 2015, p. 38:

A Pedagogia da Alternância é compreendida como um processo formativo de ensino aprendizagem que considera uma diversidade de tempos, espaços e formadores diferentes. A mesma consiste em períodos de formação nas EFAs, acompanhado pela equipe de monitores, alternado semanalmente com períodos de formação no meio familiar, profissional e comunitário articulado pelo conjunto de instrumentos pedagógicos (PORTO NACIONAL, 2015, p. 38).

As Escolas Família Agrícola apresentam propostas educativas que intentam a melhoria e desenvolvimento rural em bases sustentáveis. Mattos (2011, p. 35) “definiram como pilares complementares entre si. Sendo, 1) pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio”.

Consta no BDTD, um grande acervo à disposição de investigadores e por ser uma fonte segura de pesquisa em trabalhos científicos. O IBICT funciona de forma diferenciada, pois não faz parte do sistema oficial do governo brasileiro, sendo vinculado somente ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), assim sendo também é uma iniciativa governamental que objetiva integrar em um único

---

69 A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada em 2002, é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) até os dias atuais. Inseridas a esta base de dados 129 Instituição (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, 2022).

repositório as teses e dissertações brasileiras oferecendo às Universidades opções de sistema on-line, para que seus projetos sejam armazenados e disponibilizados ao mundo virtual. Para a busca dos trabalhos foram utilizados os seguintes descritores, “Escolas Família Agrícolas, Formação ou Pedagogia por Alternância, Educação do Campo, Organização Didática, Organização Metodológica e Jovem Rural”.

As Escolas Família Agrícola (EFAs) surgiram na França em 1935 e foram organizadas por um pequeno grupo de agricultores e um padre. Essas instituições tinham o intuito de valorizar as situações cotidianas dos estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas ao trabalho no campo e à valorização da cultura e modo de vida inerente ao lugar (CERQUEIRA; SANTOS, 2013).

Dessa forma, as famílias assumiam a educação de seus filhos de maneiras distintas e de maneira que os educandos permaneciam em suas terras e atendiam às especificidades das famílias da região. Em 1937, esta prática recebeu o nome de *Maison Familiale Rurale* (MGR) ou, simplesmente, Casa Familiar Rural. Em um de seus artigos, o autor Nascimento (2005) denomina o local como um ambiente familiar, lugar de vida, trabalho, convivência, repouso e lazer.

Como afirmam Rocha (2003) e Nascimento (2005) no Brasil, inicialmente, o modelo escola/casa rural foi implantado no Espírito Santo com a criação de uma entidade jurídica representativa de tais escolas. Para o autor, “o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) surgiu em 25 de abril de 1968, na cidade de Olivânia sob a liderança do padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande”, que iniciou as primeiras turmas com experiências na Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2005, p. 3).

Segundo Silva (2010), é neste contexto de movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, que surgiram as multiplicações das experiências de formação em alternân-

cia em nossa sociedade. O fundamento teórico e metodológico que sustenta a experiência das Escolas Família Agrícolas é denominado alternância que tem como projeto de formação a possibilidade dos educando (as) estabelecerem uma relação direta, envolvendo a família, a escola e o meio em que vivem.

Acoplada a essas leituras na plataforma da BDTD, conheci um novo campo educacional voltado para os povos camponeses, quilombolas, indígenas, ou seja, voltados para a população que trabalha no meio rural e educadores especializados nas áreas que compõem esse circuito. Charlot (2006, p. 9) ressalta que:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área da qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação; é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (CHARLOT, 2006, p.9)

Caldart (2009, p.42) ressalta que “[...] esta Educação, antes fundamentada pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, serve para que se possa amparar e revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica”.

### **Considerações teóricas sobre a Revisão Sistemática da Literatura**

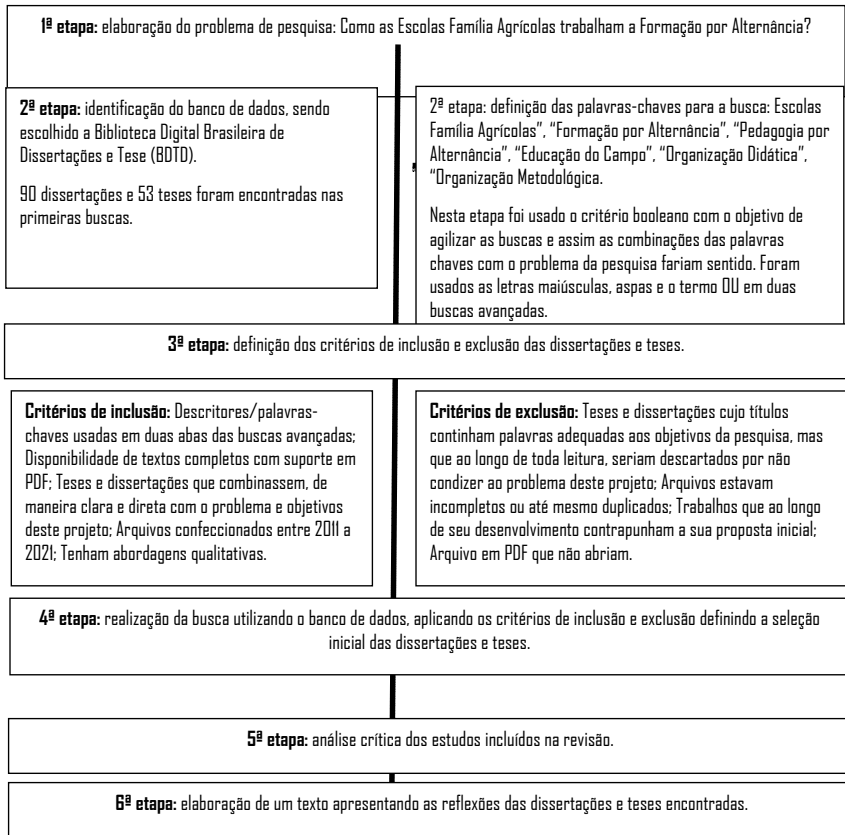
A pesquisa centrará esforços nas buscas dos referenciais bibliográficos voltados na Formação por Alternância das Escolas Fa-

mília Agrícola do Brasil entre os anos de 2011 a 2022. Utilizou-se a revisão sistemática da literatura, com o uso da base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Este modelo de pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar teses e dissertações publicados no recorte de tempo determinado para a realização desta pesquisa. De acordo com Galvão e Ricarte (2019), o estudo proposto por este tipo de revisão, permite compreender aspectos, como: verificar e observar possíveis falhas nos referenciais analisados; conhecer os recursos para a construção desta pesquisa, baseando em suas características e especificidade que contribuam na melhoria do campo científico.

Para fundamentar e versar sobre a revisão sistemática da literatura, é primordial analisar as seguintes fases propostas por esta atividade: 1: definição do problema e objetivo da revisão sistemática; 2: identificação das teses e dissertações a serem analisadas, seguindo os protocolos específicos propostos nesta revisão (inclusão e exclusão dos documentos); 3: análise e síntese das informações qualitativas e quantitativas dos dados coletados; 4: discussão dos resultados.

Essas fases são fundamentais, conciliando com o problema proposto e a revisão sistemática se estrutura e siga as seções de introdução, métodos, resultados e discussão (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Para melhor compreensão, a Figura 1 descreve as etapas que constituem o processo de elaboração desta pesquisa.

**Figura 1:** Apresenta a descrição geral sobre o processo de revisão sistemática da literatura



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sampaio e Mancini (2007)<sup>70</sup>.

A revisão sistemática da literatura objetiva a integração de informações de todo o conjunto de documentos separados acerca da

<sup>70</sup> Grande maioria das revisões sistemáticas são de pesquisas realizadas na área da saúde. Com o passar dos anos e o aumento de pesquisas em várias áreas, essa metodologia foi adaptada e utilizada para adequar a questão que a pesquisa abordou, Briner e Denyer (2012).



temática e assim foi possível identificar certas lacunas que serão evidenciadas (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Quanto ao processo de desenvolvimento desse tipo de estudo de revisão, necessidade de caracterizar cada tema selecionado, avaliar a qualidade deles, identificar conceitos importantes, comparar as análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a literatura informa em relação a determinada intervenção, apontando ainda problemas/questões que necessitam de novos estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Existem vários bancos de dados inseridos nas plataformas virtuais em toda rede de Internet, entre as quais estão: Google Acadêmico, Portal de Teses e Dissertações da Capes, Academia. EDU - rede social do mundo acadêmico, Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT) que coordena os projetos postados e arquivados na BDTD<sup>71</sup> e consultas também podem ser realizadas diretamente nas redes de congressos nacionais e internacionais realizadas pelas universidades e institutos federais do mundo todo.

## **Revisão Sistemática da Literatura na prática**

Para a realização da revisão sistemática inicialmente definiu-se o objetivo da mesma que foi apresentado na introdução deste trabalho, definiu-se o banco de dados em que a mesma seria realizada, qual seja, BDTD, os descritores, os critérios de inclusão para posterior análise dos trabalhos encontrados.

---

71 Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto: a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Métodos para Teses e Dissertações (MTD-BR). (BDTD,

A revisão foi realizada nos meses de junho de 2021 a maio de 2022 e utilizou-se as seguintes palavras-chave tidas como descritores<sup>72</sup>: **“Escolas Família Agrícolas”, “Formação por Alternância”, “Pedagogia da Alternância”, “Educação do Campo”, “Organização Didática”, “Organização Metodológica”**. Destaca-se que a escolha pelas mesmas se deu pela sua relação com a temática de pesquisa.

A revisão foi realizada na busca avançada, seguindo as sugestões de Assis, Costa e Faleiro (2021). Na Figura 2, apresenta-se o modelo de acesso na plataforma digital da BDTD, espaço onde foi realizada a busca das dissertações e teses:

**Figura 2- Modelo de acesso avançado na BDTD**

Fonte: Autoria própria (imagem retirada da plataforma digital BDTD, em 2022).

Observa-se que na busca avançada é possível a inserção de mais de um descritor para realizar a busca. Assim definiu-se os seguintes grupos de 2 descritores: Escola famílias agrícolas e formação por alternância; Escola família agrícola e educação do campo; Escola família agrícola e organização didática; Escola família agrícola e organização metodológica; Escola família agrícola e jovem ru-

<sup>72</sup> Descritores são termos padronizados definidos por especialistas para identificar assuntos publicados nos artigos científicos. Existe inclusive uma espécie de dicionário com esses descritores para que todos os pesquisadores que forem fazer as buscas utilizem os mesmos termos. BDTD, 2022.

ral. Como o problema é direcionado nas Escolas Família Agrícola, este seria o primeiro termo a ser usado em todas as pesquisas e em seguida a segunda palavra-chave.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos trabalhos a compor a presente revisão sistemática para as dissertações e teses:

1. Descritores / palavras-chaves usadas em duas abas das buscas avançadas
2. Disponibilidade de textos completos com suporte em PDF;
3. Teses e dissertações que combinassem, de maneira clara e direta com o problema e objetivos deste projeto;
4. Arquivos produzidos entre 2011 a 2021;
5. Tenham abordagens qualitativas;

E como critérios de exclusão definiu-se:

1. Teses e dissertações cujo títulos continham palavras adequadas aos objetivos da pesquisa, mas que ao longo de toda leitura, seriam descartados por não condizer ao problema deste projeto;
2. Arquivos estavam incompletos ou até mesmo duplicados;
3. Trabalhos que ao longo de seu desenvolvimento contrapunham a sua proposta inicial;
4. Arquivo em PDF que não abriam.

Inicialmente foram encontrados 90 dissertações e 53 teses, aos quais os critérios citados foram aplicados de forma a chegar em 35 para compor essa revisão sistemática, sendo 29 dissertações e 6 teses. Os trabalhos que compõem a presente revisão sistemática da literatura, bem como a sua análise são apresentados no capítulo 3.

## Principais problemas e dificuldades na efetivação desta Formação

A partir da análise das 35 dissertações e teses que são oriundas da revisão sistemática realizada foi possível perceber, que estas tratavam de experiências educacionais realizadas nas escolas ou casas das famílias que matricularam seus filhos na EFA, e também que estas relatavam como acontecia a Formação por Alternância, sendo ela sempre orientada e acompanhada pelos professores e monitores das instituições de ensino, com a anuência dos familiares dos alunos. As teses e dissertações encontradas são apresentadas nos quadros 3 e 4, descritos a seguir:

### Quadro 3. Relações de todas as dissertações com os descritores propostos

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	IES	ANO	FONTE - urls
D-1	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (GO): Uma Proposta de Educação Camponesa?	FERREIRA, Ana Paula de Medeiros	UFG	2011	<a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/382">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/382</a>
D-2	A formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em casas familiares rurais	BORGES, Graziela Scopel	UTPR	2012	<a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_1d074d-c5ad920017270a4ce0bc-cef206">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_1d074d-c5ad920017270a4ce0bc-cef206</a>
D-3	Juventude rural e sucessão familiar: o desafio da pedagogia da alternância nas casas familiares rurais	FRITZ, Nilton Luiz	UEM	2012	<a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_1bb53c1f-da36a6500f430f7f0d9c77b5">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_1bb53c1f-da36a6500f430f7f0d9c77b5</a>
D-4	Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação do trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.	MELO, Érica Ferreira	UFV	2013	<a href="http://locu+s.ufv.br/handle/123456789/3450">http://locu+s.ufv.br/handle/123456789/3450</a>
D-5	Não é escola, é casa?: pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do sudoeste do Paraná.	PLEIN, Ivonete Terezinha Trema	UNIOESTE	2013	<a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_ab9a-8aa16d6e76c0f7a0d6c-c0029f805">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_ab9a-8aa16d6e76c0f7a0d6c-c0029f805</a>

D-6	Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas-SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis.	MELO, Juliana Franco de	UFS	2013	<a href="https://ri.ufs.br/handle/riufs/4111">https://ri.ufs.br/handle/riufs/4111</a>
D-7	As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado No espírito Santo/Brasil.	MENEZES, Rachel Reis	UFES	2013	<a href="http://bdt.ibtict.br/vufind/Record/UFES_9e946e-15411648b8f4593be66c-1fbdd5">http://bdt.ibtict.br/vufind/Record/UFES_9e946e-15411648b8f4593be66c-1fbdd5</a>
D-8	Escola família agrícola: a pedagogia da alternância em processo.	ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni	UEG	2014	<a href="http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/838">http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/838</a>
D-9	Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).	OLIVEIRA, Jaqueline Rocha	UFV	2014	<a href="http://locus.ufv.br/handle/123456789/4210">http://locus.ufv.br/handle/123456789/4210</a>
D-10	O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdo do ensino médio na Casa Familiar rural de Cruz Machado – PR	MATTOS, Luciane Maria S. de	UTFPR	2014	<a href="http://bdt.ibtict.br/vufind/Record/UTFPR-12_b1cf3ae-0920773883fc9f0e12ebf5a35">http://bdt.ibtict.br/vufind/Record/UTFPR-12_b1cf3ae-0920773883fc9f0e12ebf5a35</a>
D-11	A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana-BA.	PINTO, Manuela Pereira de Almeida.	UFBA	2014	<a href="http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19540">http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19540</a>
D-12	A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição para o desenvolvimento rural.	POZZEBON, Adair.	UFRGS	2015	<a href="http://hdl.handle.net/10183/132950">http://hdl.handle.net/10183/132950</a>
D-13	As 'transformações' no espaço rural e a atuação da Pedagogia da Alternância no município de Rio Novo do Sul – ES.	MORO, Ildranis Laquini	UFES	2015	<a href="http://repositorio.ufes.br/handle/10/1670">http://repositorio.ufes.br/handle/10/1670</a>
D-14	Pedagogia da alternância e a convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundo de pasto	ANDRADE, Jailton dos Santos	UNESP	2016	<a href="http://hdl.handle.net/11449/144213">http://hdl.handle.net/11449/144213</a>
D-15	Pedagogia da alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios.	DETOGNI, Andreia Aparecida	UNIOESTE	2017	<a href="http://bdt.ibtict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_e4c3d466f-3f6273a92089925e6076f7">http://bdt.ibtict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_e4c3d466f-3f6273a92089925e6076f7</a>
D-16	Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a escola família agrícola (EFA) Dom Fragoso.	LIMA, Maria Patrícia Moura de	UFC	2017	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40443">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40443</a>
D-17	Educandos e camponeses: a dinâmica do tempo comunidade dos estudantes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins.	CHAVES, Kênia Matos da Silva	UFT	2017	<a href="http://hdl.handle.net/11612/593">http://hdl.handle.net/11612/593</a>

D-18	Pedagogia da alternância: um estudo sobre as Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul.	NETTO, Daiane	UFRGS	2018	<a href="http://hdl.handle.net/10183/212191">http://hdl.handle.net/10183/212191</a>
D-19	O processo de criação de Escola Família Agrícola no município de Jaíba – MG.	LIMA, Luciano Vieira	UFMG	2018	<a href="http://hdl.handle.net/1843/NCAP-B63H3N">http://hdl.handle.net/1843/NCAP-B63H3N</a>
D-20	O tema gerador da água na pedagogia da alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL), em Japoatã/SE.	SOUZA, Maria José da Silva	UFS	2018	<a href="http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10372">http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10372</a>
D-21	O ensino de História no contexto da pedagogia da alternância: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.	FARIA, Ronair Justino de	UFT	2018	<a href="http://hdl.handle.net/11612/1708">http://hdl.handle.net/11612/1708</a>
D-22	Ensino da geometria na Escola Família Agrícola: a construção do conhecimento geométrico sob a perspectiva da alternância e da etnomatemática.	VIEIRA, Vanessa da Luz	UFOP	2018	<a href="http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10062">http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10062</a>
D-23	O Ensino de Geografia, a educação do/no campo e o território: uma proposta de sequência didática investigativa para a escola Família Agrícola de Veredinha-MG.	SANTOS, Ataliane Pereira dos	UFMG	2019	<a href="http://hdl.handle.net/1843/32680">http://hdl.handle.net/1843/32680</a>
oh D-24	Escola Família Agrícola e reprodução social construindo caminhos de resistência: construindo caminhos de resistência.	SOUZA, Erika Fernanda Pereira de	UFG	2019	<a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9545">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9545</a>
D-25	Escola e Família: da semente plantada no chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa. A contribuição da EFA Dom Fragoso à luz da Pedagogia da Alternância.	MARTINS, José Marcone	UFC	2019	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47915">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47915</a>

\*Dissertações dispostas em ordem cronológica. Palavras chaves: escola família agrícola, formação (Pedagogia) por alternância, Educação do Campo, organização didática, organização metodológica e jovem rural.

**Quadro 4.** Relações de todas as teses com os descritores propostos

NN°	TÍTULO	AUTOR (A)	IES	ANO	FONTE - urls
T-1	Escolarizar o campesino ou campesinar a escola? Uma experiência escola em alternância no norte do Espírito Santo.	SIQUEIRA, Camila Zuccon Ramos de	UFMG	2014	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B23MP6">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B23MP6</a>
T-2	Pedagogia da alternância: emancipação e territorialização nas Escolas Famílias Agrícolas	COSTA, Agnaldo Chagas	PUC-SP	2016	<a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19219">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19219</a>
T-3	O ensino da agroecologia nas Escolas Família Agrícolas do Estado de Goiás: que agroecologia é essa?	AMARAL, Ana Paula do	UFScar	2019	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11318">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11318</a>
T-4	Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará	FRAGA, Regina Coele Queiroz	UFCE	2019	<a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_dfdb5b28c7bb0f-dd5d2d84b793493c7">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_dfdb5b28c7bb0f-dd5d2d84b793493c7</a>
T-5	Pedagogia da alternância, mídia e consumo na formação de novos camponeses.	NUNES, Rosane da Silva	UFRN	2019	<a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28363">https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28363</a>

\*Teses dispostas em ordem cronológica. Palavras chaves: escola família agrícola, formação (Pedagogia) por alternância, Educação do Campo, organização didática, organização metodológica e jovem rural.

Verificou-se que 23 universidades em seus diferentes programas de Pós-Graduações em Educação e Profissional, abarcaram pesquisas relacionadas aos objetivos desta pesquisa, destacando-se em meio de todas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que produziu três dissertações e uma tese direcionada as escolas família agrícolas, com ênfase na formação ou pedagogia por alternância em sua contextualização de ensino e que destacaram dados referentes a essa modalidade. Seguindo pelas universidades Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Federal do Ceará (UFC) e demais IES somente uma pesquisa.

Com relação ao ano de publicação dos trabalhos, no quadro 3, apresenta-se um quantitativo dos trabalhos.

**Quadro 5** – Relação do quantitativo de teses e dissertações por ano.

ANOS	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
TESES	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	0	5
DISSERTAÇÕES	1	2	4	4	2	1	3	5	3	0	0	25

Fonte: Confeccionada para o presente estudo (2022).

Constatou-se, que os anos com o maior número de publicações foram os anos de 2014 com uma tese e quatro dissertações e o ano de 2019 com três teses e três dissertações, já nos anos de 2020 e 2021 nenhum trabalho que abordasse a temática foi encontrado. Assim, podemos observar que nos últimos anos a demanda de pesquisas voltadas para as Escolas Família Agrícolas ou mesmo casas rurais, foram sendo reduzidas. Acredita-se que essa diminuição se associa ao fechamento de escolas do campo nesse período, devido à baixa procura e insuficiência de alunos nas regiões rurais do Brasil, e esse fato fez com que vários movimentos se reerguessem e revertessem esse quadro, e novas estratégias de ensino foram criadas para que o jovem do campo permanecesse como sujeito de sua região, (MUENCHEN; SÁUL, 2020).

Nos quadros 6, 7, 8, 9 e 10 a seguir são apresentados os quantitativos de teses e dissertações encontrados a partir do conjunto de descritores definidos para a realização da revisão sistemática.



**Quadro 6 -** Descritores: Escola famílias agrícolas e formação por alternância.

Dissertações	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Formação por Alternância	1	2	4	4	2	1	0	1	0	0	0	5
Teses	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Formação por Alternância	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	4

Fonte: Confeccionada para o presente estudo (2022).

**Quadro 7 -** Descritores: Escola família agrícola e educação do campo.

Dissertações	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Educação do Campo	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4
Teses	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Educação do Campo	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3

Fonte: Confeccionada para o presente estudo (2022).

**Quadro 8 -** Descritores: Escola família agrícola e organização didática.

Dissertações	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Organização didática	0	0	0	0	1	0	3	3	0	1	0	8
Teses	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Organização didática	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3

Fonte: Confeccionada para o presente estudo (2022).

### Quadro 9 - Descritores: Escola família agrícola e organização metodológica.

Dissertações	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Organização metodológica	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	4
Teses	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Organização metodológica	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3

Fonte: Confeccionada para o presente estudo (2022).

### Quadro 10 - Descritores: Escola família agrícola e jovem rural.

Dissertações	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	total
Jovem rural	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	5
Teses	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	total
Jovem rural	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5

Fonte: Confeccionada para o presente estudo (2022).

Para os descritores, Escola família agrícola e formação por alternância foram encontradas quatro teses publicadas nos anos de 2016, 2017 e 2019 e 5 dissertações, publicadas nos anos de 2013, 2014 e 2019. Para Escola família agrícola e educação do campo três teses e quatro dissertações; três teses e oito dissertações foram encontradas para o grupo Escola família agrícola e organização didática; para Escola família agrícola e organização metodológica Resultados das buscas três teses e quatro dissertações e por fim, para o grupo Escola família agrícola e jovem rural, foram encontrados cinco teses e cinco

dissertações. Esses dados foram elencados os quadros acima citados.

Com relação as metodologias adotadas pelas dissertações e teses para o desenvolvimento das pesquisas, observa-se o uso da pesquisa qualitativa, estudo de caso. Como instrumentos de pesquisa, observação participante, diário de campo, entrevistas etnográficas e semiestruturadas com estudantes e monitores, grupos focais, ações intervencionistas (oficinas), questionários, além das pesquisas documental e bibliográfica do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e o Regimento da Escola, os dados foram analisados em sua maioria a partir da Análise de Conteúdo.

Com relação ao *locus* de realização das pesquisa, foram a EFA Dom Frágoso, localizada no município de Independência, Ceará (D16; D25; T4, T5); EFAs do Estado de Goiás (D1; D8; T2; T3); EFAs do Espírito Santo (D7; D13; T1), Escola Família Agrícola Nova Esperança do Estado de Minas Gerais (D4; D21; D24), Escola Família Agrícola de Ladeirinhas no município de Japoatã no Estado de Sergipe (D6; D20); Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul (D12; D18); Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Estado de Tocantins (D17), Escolas Família Agrícola Coronel Vivida no Estado do Paraná (D5; D10; D15); Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) no Estado da Bahia (D14). Observa-se a diversidade de Estados envolvidos na pesquisa, o que é um dado interessante para se refletir sobre a discussão dessa temática.

Alguns focaram em destacar o ensino de alguma disciplina ou conteúdo específico, como D23 o ensino de geografia, D22 o ensino da geometria, D21 o ensino de história pela utilização de instrumentos da alternância como o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade e a Colocação em Comum. Dessa forma no tópico a seguir se apresenta a discussão da Pedagogia da Alternância, sendo esse o grande diferencial da formação das EFAs.

## **Pedagogia da Alternância: as definições de alternância e a organização dos espaços formativos**

Entender como a proposta de formação por meio da Pedagogia da Alternância se concretiza nas EFAs foi o vértice para que a pesquisa iniciasse e as buscas de material na BDTD tomasse um prumo. Tal proposta de educação foi elaborada para os que sujeitos/populações que residem em áreas rurais pudessem ir para uma escola e ao mesmo tempo, a relação entre família-campo não fosse desgastada e ali permanecesse.

A formação por alternância é de interesse de todo um conjunto de comunidades educativas do campo, cerrado, indígenas, quilombolas e povos tradicionais que se acercam do dinamismo metodológico de tempos, entre a escola e seu lar, isso enraizados as tradições dos povos campestres. Segundo Oliveira e Benevenuto (2020, p. 127) a Pedagogia da Alternância, nas EFAs caracteriza-se:

Por uma formação com períodos alternados de vivência e estudos na escola e na família no seu meio socioprofissional acompanhados pelos monitores e pelos pais, garantindo a formação integral do jovem e a aplicação dos instrumentos pedagógicos que são próprios e apropriados para uma educação de qualidade, uma vez que a educação do campo é direito de todos.

Portanto, essa formação se organiza em dois espaços formativos, quais sejam, tempo escola e tempo comunidade, onde os jovens vão poder relacionar o conhecimento adquirido na escola do conhecimento adquirido em conjunto com as atividades de família, o que também é apontado por Oliveira e Benevenuto (2020) que ressaltam que na aplicação da Pedagogia da Alternância o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e a teoria obtida na escola, durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos

ensinados, se fundem e se complementam, proporcionando uma formação de qualidade aos estudantes.

Dentre as teses e dissertações elencadas nos quadros 3 e 4, todas continham o descritor formação/pedagogia por alternância, o que demonstra que a Pedagogia da Alternância é fator primordial para o desenvolvimento das atividades das EFAs.

Dessa forma, é importante entender qual é a concepção de alternância das dissertações e teses analisadas neste trabalho, sendo esse o objetivo principal dessa categoria. Ressaltamos que essa proposta pedagógica surgiu no sudoeste da França, por volta de 1935, da simplicidade de questões que faziam parte do cotidiano de agricultores, de seus filhos e da preocupação com o futuro destes (GIMONET, 2007), chegando no Brasil na década de 1960, no Estado do Espírito Santo.

A Pedagogia da Alternância propõe o rompimento com a dicotomia entre teoria e prática, com a visão fragmentada dos processos de aprendizagem, e busca reaver a ligação entre trabalho e educação como uma oportunidade aos sujeitos de se inserirem em processos de emancipação humana (FERREIRA; SOUZA; LIMA, 2020). Segundo Leonarde et al. (2021), a Pedagogia da Alternância surgiu como pretensão de ser uma alternativa ao ensino tradicional e constitui-se como uma proposta educativa que alterna tempos - espaços de estudo na escola e momentos de formação nas comunidades de origem dos educandos: “Essa articulação ocorre por meio da apropriação de conhecimentos no espaço escolar e a realização de pesquisas de campo, favorecendo a relação entre teoria e prática na formação dos estudantes” (LEONARDE, et al., 2021, p. 02).

Para Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011), a proposta de alternância representa um desafio; a formação no tempo-escola, articulada com o tempo-comunidade, assinala uma temporalidade ajustada com a espacialidade. Esta metodologia estabelece um currículo flexível para atender aos objetivos de que, em tempos e espa-

ços alternados, para que os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2010).

Segundo Cordeiro (2009), o Tempo Comunidade e Tempo Escola são práticas criadas na luta pela terra e pela escola, empreendida particularmente pelos movimentos sociais em suas parcerias com universidades, organizações não-governamentais e setores das instituições governamentais. A característica adotada pelo MST, fundamentada na experiência de Alternância, se aplica conforme sua realidade, assumido como princípio em seu processo educativo:

O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores.

O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos (CALDART, 2009, p.34).

Observa-se que os aspectos históricos da Pedagogia da Alternância estão presentes em todas as dissertações e teses analisadas, umas de forma mais aprofundada em que os autores construíram capítulos apontando esse percurso histórico e também da constituição das Casa Familiar Rural, como em D1, D3, D5, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D15, D16, D20, D21, D22, D23, D24 e D25, e também das teses T1, T2, T3, T4 e T5.

Os autores mais utilizados nas dissertações e teses para discutir a Pedagogia da Alternância, são Calvo (1999), Gimonet (1999; 2007), Estevam (2012). Para discutir aspectos voltados à Educa-

ção do campo são citados os autores Arroyo (2007), Caldart (2009; 2010) e Molina (2015).

Ferreira (2011) apresenta que a Pedagogia da Alternância é baseada em períodos alternados entre a instituição de ensino e a casa do estudante, com o intuito de realizar um trabalho de formação integral, considerando o meio em que o estudante está inserido, suas experiências fora do ambiente escolar, sua vivência, sendo que o objetivo da alternância é realizar uma interlocução de saberes, aliando o saber que os estudantes adquirem com a família no dia a dia da propriedade, saberes que foram passados através das gerações com os conhecimentos acadêmicos, que tem o poder de aprimorar e de enriquecer os saberes trazidos de casa. Os meios para se alcançar tais finalidades, são: a alternância como uma metodologia que busca valorizar os saberes trazidos de casa e aprendidos com os pais e avós, o que não acontece nas outras escolas; a união das famílias, profissionais da escola, instituições e todos que tenham interesse na melhoria da instituição, com o ideal de amadurecer a experiência e fornecer uma formação adequada aos jovens do campo.

A autora apresenta uma concepção de alternância que é presente também em outras dissertações e teses, tais como D2, D5, D8, D10, D12, D13, D14, D15, D16, D20, D21, D22, D23, D24 e D25, e também das teses T1, T2, T3, T4 e T5. Portanto, essa é a concepção mais presente nos trabalhos analisados. Com relação a formação integral, Ferreira (2011, p. 86), destaca que essa:

Contribuir na formação do cidadão, sujeito atuante na comunidade, que vai dar continuidade à luta por uma vida melhor no campo e o desenvolvimento do meio: social (contribuindo para uma sociedade mais justa); econômico (fornecendo subsídios para que as famílias camponesas melhorem os seus rendimentos); humano (priorizando valores de solidariedade, cooperação,) e político (formando sujeitos capazes de transformar a realidade).

Para García-Marirrodrga e Calvó (2010), a formação integral não consiste apenas em oferecer cursos de formação profissional e técnica, mas sim oferecer uma visão integral, na qual a pessoa possa se formar em todos os âmbitos de suas capacidades como pessoa e ser humano, que se tornam sujeitos da sua própria história e possíveis promotores do Desenvolvimento do Meio em que vivem, ou seja, do desenvolvimento local. Os autores analisam, ainda, que o desenvolvimento local unido indissociavelmente à Formação Integral consiste em uma consequência e uma necessidade, uma vez que, se o meio não evolui com condições de uma vida melhor, as pessoas que vivem e se formam nesse meio estão se coagindo a mudar deste local.

Essa formação já era destacada por Calvó (1999), que afirma que a pedagogia da Alternância promove uma formação que leva em conta a totalidade dos elementos formativos, influi e colabora também na formação de todos os aspectos da pessoa humana, portanto, uma formação integral.

Ainda se percebe a valorização das tradições do campo, o fortalecimento da família o que terá como consequência a permanência destes estudantes no campo, o que é ressaltado por Fritz (2012) que aponta ainda que o desenvolvimento das atividades de alternância é possível perceber uma melhoria da qualidade de vida das famílias e das comunidades nas quais as escolas e os alunos estão inseridos.

Plein (2013), também discute a Pedagogia da Alternância, afirmando que a metodologia que é desenvolvida nas EFAs tem como um dos seus princípios que, partir do conhecimento cotidiano de que o sujeito dispõe é fundamental para que ele se sinta valorizado e participe efetivamente com mais interesse nas atividades que desenvolve. Assim, não se pode simplesmente impor um novo tipo de conhecimento a um determinado grupo; é preciso que cada sujeito faça parte da construção de novos conhecimentos a partir da sua realidade. Assim, se observa que a autora de D4, apresenta uma



concepção de que a Pedagogia da Alternância é uma excelente forma de promover o contato do aluno do campo com a sua realidade.

Albino (2014), autor da dissertação que recebeu o código de D8, aponta que a Pedagogia da Alternância permite levar aos estudantes aos ideais de levar o homem do campo a se reconhecer como sujeito da história, é necessário um planejamento que contemple a história do campesinato; que leve os alunos a se identificarem como partícipes diretos ou indiretos da luta pela terra, dos movimentos sociais do campo. Portanto, colocando os alunos em contato com as bases da educação do campo, para garantir que estes a valorizem.

Os trabalhos também apresentam uma concepção de alternância que permite a valorização da comunidade a qual o estudante está vinculado D13, D14, D20, D21, D22, D23, D24 e D25, e também das teses T1, T2, T3, T4 e T5.

Portanto, os trabalhos apresentam que a Pedagogia da Alternância é a melhor possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do campo, pois considera as suas especificidades no processo formativo, promove uma melhor qualidade de vida para os estudantes, sua família e todo a comunidade, como destacado das dissertações D10, D11, D18, D20, D21, D22, D23, D24 e D25, e também das teses T1, T2, T3, T4 e T5.

Também se observa que dentro dos limites de se trabalhar com a Pedagogia da Alternância Lima (2017), autora da dissertação D16 aponta a falta de investimento do poder público como um grande agravante, apontando ser preciso que a importância das EFAs para a formação dos alunos do campo seja revista pelos poderes públicos, municipais, estaduais e federais de forma a ampliar o seu número e o investimento na sua continuidade. Ponto com o qual concordamos, sendo essa uma reivindicação necessária.

Com relação aos espaços formativos que a Pedagogia da Alternância, qual seja, o tempo escola e o tempo comunidade, Chaves (2017) se dedicou a estudar o segundo, em sua dissertação, qual

seja, D17, tendo como lócus de estudo a Escola Família Agrícola de Porto Nacional no estado de Tocantins. Ao analisar as atividades desenvolvidas pelos estudantes no tempo comunidade o autor destaca que essas se associam à atividades de lazer, como jogar bola, ver TV, acessar a internet, atividades relacionadas ao campo como ordenhar as vacas, operar trator, roçagem, consertar cercas, entre outras e também atividades de estudo, atividades que são registradas no caderno de estudos nem sempre são realizadas de modo a satisfazer as expectativas da escola, que pode ser constatado pelas descrições dos monitores nos cadernos de acompanhamento, em que há recomendações no sentido de descrever melhor as atividades gerais realizadas no tempo comunidade, melhorar a escrita, escrever textos mais densos, etc., bem como são ressaltadas as dificuldades com as normas cultas da língua (CHAVES, 2017).

A falta de investimento para a realização da Pedagogia da Alternância também é ponto de destaque em T4, onde Fraga (2019) destaca a falta de orçamento para a efetivação do calendário de visitas, e para a realização de apoio aos Projetos Profissionais dos Jovens, um dos instrumentos para colocar tal metodologia em prática nas EFAs. Um aspecto interessante a ser refletido com realização à organização dos espaços formativos que precisam ser bem planejados e executados para que cumpram com seus objetivos de formar de forma integral os estudantes.

## **Pedagogia da Alternância e seus instrumentos**

As principais finalidades das EFAs é formação integral dos jovens que vivem no campo em busca de fortalecer a sua permanência nesse espaço. Para tanto, as escolas buscam a Pedagogia da Alternância e a união das famílias com a escola constitui o principal caminho a ser seguido para se alcançar os objetivos. Assim, para o desenvolvimento das atividades, estas possuem caminhos diferenciados, também, como o Caderno da Realidade ou Caderno de Vida, os

principais são: Plano de Formação, Plano de Estudos, colocação em comum estágio, Visitas e Viagens de Estudo, Intervenções Externas e o Projeto Profissional do Jovem (SILVA, 2010; VERGUTZ, 2013).

Destaca-se que estes documentos devem ser apresentados nos PPP das EFAs, mas, estas ferramentas não são usadas totalmente e nem de forma igual em todas as instituições, pois podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada região.

Observa-se que estes são instrumentos que envolvem atividades de pesquisa, de estudo, de relação com os colegas, monitores e professores, atividades avaliativas, entre outras. No quadro 11, se apresenta um resumo desses instrumentos.

### **Quadro 11** - Principais Instrumentos Metodológicos Utilizados nas atividades das EFAs

<b>Classificação</b>	<b>Instrumentos/atividades</b>
Instrumentos e atividades de pesquisa	Plano de estudo Folha de observação Estágio
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	Tutoria Caderno da alternância Visita à família e comunidade
Instrumentos didáticos	Visita e viagem de estudo Serão de estudo Intervenção externa Caderno didático para aulas/cursos Atividade de retorno - experiências Projeto profissional
Instrumentos de avaliação	Avaliação semanal Avaliação formativa

Fonte: adaptado a partir de Fonseca (2008).

Observa-se que estes instrumentos são muito importantes no processo de desenvolvimento das atividades nas EFAs, por isso, são

várias as dissertações e teses que discutem esses instrumentos, tais como D1, D4, D5. Devido a importância dos mesmos, destinou-se esta categoria para a sua discussão.

Com relação ao Plano de Formação, Albino (2014) comenta que este documento, diz respeito a uma parte do PPP que estabelece temas geradores que devem ser a base para todo o trabalho durante o ano letivo. Citando como exemplo o plano de formação da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), sendo que o 1º ano tem como tema gerador: As famílias e as relações com a comunidade, a terra e a natureza; o 2º e o 3º anos têm como tema gerador: Desenvolvimento sustentável do meio. A questão ambiental também foi tema gerador da dissertação D20, que propõe a discussão do tema água a ser desenvolvido na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas (EFAL), em Japoatã/SE, apresentando que o mesmo muito contribuiu com o desenvolvimento de uma concepção de sustentabilidade dos estudantes (LIMA, 2018).

O Plano de Formação um documento que é elaborado no início do ano letivo e abrange o desenvolvimento de todos os instrumentos que serão desenvolvidos não tem o objetivo de embasar a ocorrência de todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância e geralmente é construído pelas famílias, lideranças, monitores e pelos educandos (PEREIRA, 2002, MELO, 2013; PLEIN, 2013).

Begnami (2003), ao estudar o Plano de Formação afirma que esse é um documento que busca uma integração entre a escola e a vida do educando:

O Plano de Formação constitui a organização do currículo de uma FA, onde estão presentes as finalidades do Projeto Educativo, feito a partir de um diagnóstico da realidade local e regional; a organização dos instrumentos pedagógicos tais como Planos de estudo, Caderno da Realidade, etc., as atividades diversas que colocam em marcha um processo educativo alternante, integrando o meio de vida do aluno e a Escola,

fazendo interagir: conhecimentos da prática, conhecimentos gerais e profissionalizantes (BEGNAMI, 2003, p. 120-121).

Portanto, esse é um documento de muita importância para o desenvolvimento das atividades, e por isso é elaborado em parceria de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Mattos (2014), autora da dissertação D10 dedicou-se ao estudo do Plano de Formação Casa Familiar Rural de Cruz Machado, no Estado do Paraná, e destaca que ele se organiza da seguinte forma:

Plano de Formação é efetivamente elaborado por semana de alternância, sendo que durante um ano letivo, há 20 semanas de alternância para atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) que fixa, no mínimo, oitocentas horas letivas distribuídas em, no mínimo, duzentos dias letivos. Portanto, o Plano de Formação para cada série escolar é composto de vinte semanas de alternância que apresentam, no exemplo dado, basicamente: 1- Identificação: logotipo da instituição, nome da instituição, título do documento, ordem da alternância e tema gerador; 2- Descrição da aula técnica, 3- Descrição da visita de estudos: local e contato; 3- Conteúdos a serem trabalhados na referida alternância em cada disciplina escolar a seguinte ordem: Português, Artes, Inglês, Matemática, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Sociologia, Filosofia (MATTOS, 2014, p. 55).

Mas, por meio de estudos de Estevam (2012) e Gimonet (2007) é possível observar que o Plano de Formação especificadas em cada instituição, que leva em consideração as demandas locais, mas o eixo principal é sua organização a partir de Temas Geradores, que segundo Freire (1987) é a base para uma educação crítica, dialógica, que propõem ações coletivas que visam as mudanças do meio em que se vive.

O que se observa é de grande relevância para a formação de alunos do campo. De acordo com Gimonet (2007), o trabalho temático garante a gestão e a passagem entre as atividades para ir das mais familiares às mais abstratas, para romper com a divisão disciplinar e, assim, contribuir para que o jovem perceba sentido na sua aprendizagem. Portanto, é uma forma de articular a realidade e os diferentes conhecimentos.

Segundo Mattos (2014), alguns dos temas geradores trabalhados na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, são Tecnologia de aplicação de produtos fitossanitários; Agroindústria: processamento de leite e derivados; Sementes crioulas; Melhoramento genético – animal e vegetal; Paisagismo e jardinagem; Bovinocultura de leite; Plantas medicinais; Industrialização da madeira; Manejo de pomar – enxertia, controle de pragas e doenças, poda, entre muitos outros, sendo todos eles associados a vida no campo, o que vai contribuir com a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, portanto, há uma preocupação de promover uma relação com a vida do estudante. Destaca-se que estes também são relacionados com a etapa do Ensino Médio que os estudantes estão vivenciando, por exemplo, Família e propriedade foi desenvolvido no 1º ano, Planejamento e organização da propriedade no 2º ano, e no 3º ano Bovinocultura de leite, são trabalhados cerca de 20 temas geradores ao longo do ano, estes são exemplos do ano de 2014.

O caderno da realidade é outro recurso para o desenvolvimento da Pedagogia da alternância, sendo um dos mais importantes no desenvolvimento das atividades da Pedagogia da Alternância. Para Gimonet (2007) o Caderno da Realidade é o instrumento básico para a realização da Pedagogia da Alternância nas EFAs. Ferreira (2011), complementa que na Pedagogia da Alternância o ponto de partida do aprendizado é a experiência pessoal que cada um traz de sua vivência. Então, este é o instrumento que o estudante tem para

registrar o caminhar trilhado durante o período na Escola. Assim, se percebe que se aproxima de um diário onde os jovens vão relatar atividades diárias que vão vivenciar tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade.

Outro instrumento utilizado para o desenvolvimento das atividades da Pedagogia da Alternância é o Plano de Estudos, que funciona como um guia de trabalho que irá orientar os estudantes no período em que permanecerem nas propriedades/casas (FERREIRA, 2014). Gimonet (2007), complementa que este consiste em um questionário construído pelos monitores e educandos, a partir de temas previamente escolhidos no período em que estes se encontram no meio escolar, que será respondido pelos educandos com seus familiares ou demais integrantes de sua comunidade. Este é construído pelos monitores e pelos estudantes.

Com relação ao Plano de Estudo, Albino (2014) discute que este permite que os temas ligados ao contexto, vivido pelo aluno, se torne o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico. Ele é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. É ainda, o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de alunos (as), pois cada grupo vive situações e interesses distintos.

Portanto, esse documento vai permitir o envolvimento da família na formação do estudante. Este documento foi objeto de estudo de D4, onde Melo (2013) relata o processo de elaboração desse documento tendo como base autores como Pereira (2002), Gimonet (2007) e Menezes (2003).

A elaboração do plano de estudo consiste em primeiramente definir o tema gerado relacionado com a realidade circundante dos

estudantes, elaborar as questões que serão respondidas ou pesquisadas no meio sócio familiar, destaca-se que estas questões são elaboradas em conjunto dos educandos e monitores. A segunda etapa da elaboração das questões, consiste na organização e escrita dos aspectos identificados em um roteiro/documento a ser entregue aos educandos, para ser realizado no meio sócio familiar.

Em seguida o estudante irá realizar uma determinada pesquisa orientada pelo Plano de Estudo em sua propriedade, comunidade, associações, sindicatos, e ao retornar a EFAs os resultados são discutidos na Colocação em Comum. Após a realização desse momento os estudantes vão realizar o sistema das informações que ficarão registradas no Caderno da Realidade sendo que este será retomado ao longo das disciplinas cursadas (PEREIRA, 2002; GIMONET, 2007; MENEZES, 2003; MELO, 2013; PLEIN, 2013). Melo (2013, p. 52) ao estudar o Plano de Estudos aponta que:

Destacado como um instrumento de suma importância para a Pedagogia da Alternância por procurar permitir ao educando momentos de reflexão sobre a sua realidade, sobre o seu trabalho, sobre os problemas e questões que envolvem o seu cotidiano, sobre os porquês destes problemas e, conseqüentemente, sobre como compreender e superar estas dificuldades. Nesse sentido, este instrumento da Pedagogia da Alternância pode potencializar a interdisciplinaridade dos CEFFAs, a partir do aprofundamento dos temas pesquisados nos determinados conteúdos das disciplinas.

Portanto, se mostra como um documento com grandes contribuições e que precisa ser bem organizado para promover o resultado esperado. Melo (2013) ainda aponta que os sujeitos envolvidos na aplicação do Plano de Estudos, como família, estudantes e monitores consideram que este possui caráter educativo mesmo algumas vezes a colaboração necessária para que ele seja executado não aconteça.



A Colocação em Comum é uma atividade que envolve tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade, sendo que ao retornar do tempo comunidade, o estudante vai participar de uma atividade que envolve um relato do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida, este deve decidir a partir dos conteúdos, o que deve ser colocado em comum a fim de possibilitar um acréscimo e enriquecimento para todos (FERREIRA, 2014). Portanto, é o momento de compartilhar as vivências desenvolvidas a partir do Plano de Estudo.

Na compreensão de Pettenon e Teixeira (2007), a Colocação em Comum pode proporcionar ao educando a oportunidade de apresentar sua realidade, conhecer a realidade dos outros educandos e, conseqüentemente, superar sua situação particular, na medida em que amplia suas perspectivas a partir do trabalho dos colegas. Os autores apontam também que a utilização desse instrumento de alternância pode gerar inquietudes no grupo, interesses comuns, abertura de problemas e soluções, ampliação e desenvolvimento da forma particular de ler a realidade social e do meio em que vivem.

Já o Caderno Didático se constitui como um livro didático, criado pelos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), e possui uma metodologia específica, com textos para auxiliar tanto na aprendizagem dos educandos, quanto orientar o trabalho do monitor. geralmente, ele busca aprofundar teoricamente o Plano de Estudo. Assim, este caderno tem como objetivo principal apoiar o processo de ação-reflexão-ação, ao partir de elementos da prática dos educandos para organizar formas de potencializar as experiências formativas dos mesmos (MAZZEU, 2010).

O Estágio consiste em atividades programadas, acompanhadas pelos monitores, que pode possibilitar aos educandos uma confrontação de uma situação concreta de trabalho. Por meio do Estágio, os educandos podem vivenciar e praticar novas formas de trabalho em diferentes espaços como propriedades agrícolas, empresas,

entidades sociais, órgãos de pesquisa, assistência, serviço etc. Estas atividades precisam estar orientadas pelos temas desenvolvidos nos Planos de Estudos e estar planejadas junto com o Plano de Formação (MAZZEU, 2010).

As Visitas à comunidade se definem por atividades realizadas pelos monitores para conhecer e acompanhar o meio em que o educando vive. Ao conhecer a realidade dos educandos, os monitores podem aprofundar a reflexão sobre os problemas socioeconômicos que circundam o cotidiano da comunidade e podem também avaliar os resultados do processo pedagógico que estão desenvolvendo (MAZZEU, 2010).

Já as Visitas e Viagens de Estudo são as atividades motivadas pelos temas desenvolvidos no Plano de Estudo, que levam os educandos a conhecerem e observarem as práticas desenvolvidas em ambientes e realidades diferentes daqueles em que vivem, ampliando e enriquecendo o universo do conhecimento dos envolvidos no processo de formação (PEREIRA, 2002). Ferreira (2014) complementa que estas constituem momentos de contato entre os estudantes e os monitores, de aprendizado, de atenção, respeito e levantamento de questionamentos.

Plein (2013), destaca que estas contribuem com os aspectos profissionais do estudante que identificar, analisar, apreender e aprofundar com conceitos científicos, além de ser uma oportunidade para praticar a convivência social, expressar-se experimentando suas habilidades.

As Intervenções Externas ou palestras, também são atividades integradas aos temas trabalhados no Plano de Estudos para aprofundá-los. Essas intervenções podem ser desenvolvidas na forma de palestras, depoimentos, testemunhos e seminários, ministrados por especialistas ou conhecedores de determinados temas, que, geralmente, não são dominados pelos monitores (MAZZEU, 2010).

O Projeto Profissional do Jovem, é outro instrumento que contribui para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância. Se-

gundo Melo (2013) este consiste em um guia de formação do construído pelos educandos com o objetivo de programar uma iniciativa que gere emprego e renda para o jovem e sua família, bem como, conhecer melhor a realidade sócio econômica, cultural, político e profissional regional. Por meio desse instrumento o educando pode traçar metas e objetivos para a busca de implantação de empreendimentos para sua família e/ou comunidade.

Pozzebon (2015), autor da dissertação D12, desenvolveu um estudo sobre Projeto Profissional do Jovem da Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo no Estado do Rio Grande do Sul (EFASC). Ao longo do curso os estudantes desenvolvem esse projeto a partir de seu desejo de realização junto ao ambiente agropecuário que deve ser colocado em prática na comunidade, sendo, portanto, uma possibilidade de inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Com relação ao desenvolvimento das aulas na Pedagogia da Alternância Plein (2013) comenta que essas são construtivas, participativas, ativas, onde os monitores preparam a maioria dos materiais que utilizam a partir dos objetivos do Plano de Formação e dos Temas Geradores. Portanto, são cheias de sentido, cooperativas, participativas, construtoras de conhecimento e partilha de diferentes tipos de saberes, fugindo totalmente do modelo tradicional conhecido.

Em todas as aulas são desenvolvidos exercícios pois seu caráter é de experimentação, prática e formação. Segundo Gimonet (2007, p. 55) “o exercício representa, necessariamente, uma fase de aprendizagem, um tempo de trabalho formativo”. As avaliações são de caráter formativo, assim, considera:

Em formação alternada, as avaliações não deveriam limitar-se às matérias acadêmicas. Não é tão somente através delas que se opera a formação, no quadro dos CEFFAS. Por

isso, as avaliações devem ser colocadas nos espaços da prática profissional, para medir, junto aos mestres de estágio ou os tutores, o ganho adquirido no campo do saber-fazer e das competências (GIMONET, 2007, p. 61).

Portanto, se observa que a organização das aulas, desenvolvimento das atividades e também das avaliações tem um objetivo único que é o desenvolvimento dos estudantes.

Foi possível observar que a formação por meio da Pedagogia da Alternância é desenvolvida com o auxílio de diversos recursos que possuem como objetivo facilitar a relação do conhecimento científico com a realidade dos estudantes contribuindo com a formação integral dos mesmos.

### **Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento do protagonismo juvenil**

Um dos principais objetivos das EFAS em seu processo de formação dos jovens é desenvolver o seu protagonismo e a Pedagogia da Alternância tem muito a contribuir com esse intuito, pois ela permite que estes estudantes tomem a sua realidade com o foco principal do seu estudo e busquem formas de transformá-la.

Portanto, se inicia as discussões apontando uma definição de protagonismo juvenil, com base em Costa (2000) autor citado nas dissertações e teses analisados que o define como sendo a participação do jovem em ações e atividades que vão além de seus interesses individuais. Ainda, tais ações podem partir tanto de espaços como “[...] a escola, a vida comunitária (igrejas, clubes, associações) e até mesmo a sociedade em seu sentido amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização [...]” (COSTA, 2000, p. 176).

Observamos que o autor apresenta uma concepção que demonstra que para ser protagonista o jovem precisa se movimentar

em busca de formas de agir na sociedade, o que é incentivado pela formação por meio da Pedagogia da Alternância. Corroborando, Borges (2012), autora da dissertação identificada como D2 que teve como objetivo realizar a “análise de pressupostos e de práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância (PA) aplicada em Casas Familiares Rurais (CFRs), como formação pedagógica para o Protagonismo Juvenil da juventude rural, em particular nas CFRs de Chopinzinho, Coronel Vivida e Manfrinópolis localizadas na região Sudoeste do estado do Paraná”.

Nesse sentido, a autora comenta que a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica que procura atender o jovem rural e traz, intrinsecamente, o desejo de formação de um jovem protagonista, tanto em sua propriedade, como em sua comunidade. É uma das propostas pedagógicas mais próximas da realidade do campo e das possibilidades do jovem rural (BORGES, 2012). Para a Pedagogia da Alternância, o jovem “[...] não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto de vida e num território” (GIMONET, 2007, p. 19). Por isso, a mesma entende que é uma proposta que muito tem a contribuir com a formação do protagonismo dos jovens do campo.

Pois, o contato do conhecimento científico vivenciado nas atividades no tempo escola em conjunto com o conhecimento adquirido no tempo comunidade vão permitir aos jovens o desenvolvimento de atitudes protagonistas consistentes na busca de alternativas pró-ativas, para o enfrentamento de problemas sociais locais e globais, com vistas à melhoria destes espaços, para as gerações atuais e para as gerações futuras (BORGES, 2012). Corroborando com a autora, Oliveira e Benevenuto (2020, p. 128) comentam que:

A Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico, cujo princípio é de formação integral do jovem em vista do desenvolvimento equilibrado da pessoa e do meio, projeta através

do seu plano de formação um ser, sujeito de transformação, que assimile a realidade transformando-a, recreando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo; sujeito protagonista do conhecimento, fazendo parte de dentro do processo de sua formação e apoiado, orientado pelos agentes educacionais, buscando desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões.

Ou seja, a formação organizada a partir da Pedagogia da Alternância vai permitir aos jovens transformar a sua realidade por meio do protagonismo. Borges (2012), em um dos trabalhos selecionados, demonstra como a organização dessa formação associada há temas gerados onde os conteúdos disciplinares são associados à problematizações associadas a realidade dos estudantes, como temáticas agrícolas, citando-se: associativismo, cooperativismo, administração municipal muito tem a contribuir com essa formação protagonista.

Destaca-se que tema gerador é uma contribuição freireana incorporada pela metodologia da Pedagogia da Alternância. Um tema gerador tende a partir do mais geral para o mais particular (FREIRE, 1987, p. 54). Sendo essa metodologia defendida pela autora para promover a associação do conteúdo científico com a realidade do aluno para desenvolver o protagonismo dos jovens que vivem no campo.

Corroborando com o discutido por Borges, Fritz (2012) um dos autores do levantamento, em uma de suas pesquisas também aponta que a Pedagogia da Alternância, é uma forma interessante de promover o protagonismo nos estudantes, pois ela permite que estes transformam-se em agentes multiplicadores, mudando sua realidade e a do seu entorno. Cada jovem exerce sua condição de protagonista, liderando e exercendo forte papel em suas associações rurais. Para Costa (2000), a cultura da participação e do protagonismo juvenil traz inúmeros benefícios, mas destaca como

principais: “[...] permitir que os sujeitos se desenvolvam como membros mais competentes e seguros de si mesmos na vida social e, que melhorem a organização e o funcionamento das comunidades” (COSTA, p. 28).

Com relação às atividades desenvolvidas pelos estudantes das EFAs nas comunidades Fritz (2012) destaca: ajudando em festa e eventos; participação em atividades relacionadas com a Igreja; com futebol o que permitiu que estes estivessem ainda mais próximo das comunidades, podendo elencar problemas como, as estradas ruins; falta de ações de cooperação entre os moradores; falta do campo de futebol na comunidade; pouca orientação técnica aos agricultores e falta de cursos especializados e refletirem sobre possíveis formas deles contribuírem com a solução dos problemas destacados, portanto sendo protagonista e buscas a transformação da sua realidade.

Costa (2000, p. 23) afirma que o protagonismo juvenil traz como exigência a necessidade de mudança na cultura das pessoas, das organizações, e no contexto sócio-comunitário. Esta mudança de postura se dá tanto do ponto de vista do jovem para com sua comunidade como vice-versa.

Ainda se observa por meio dos dados apresentados por Pozzebon (2015) em mais um dos trabalhos levantados, que esse protagonismo desenvolvido nas EFAs permite que os egressos sigam caminhos que se relacionam ao desenvolvido durante o curso. Com relação aos egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul No Vale Do Rio Pardo, o autor aponta que 82% permanecem residindo no campo, a maioria junto aos pais, sendo a taxa de migração inter-regional quase nula. Dentre os que residem no campo, 76% se dedicam à agricultura, alguns combinando atividades fora da propriedade, caracterizando as famílias como pluriativas. Tal estratégia denota a presença de diversificação das fontes de renda. Outro aspecto evidenciado, é que 32% dos jovens prosseguiram os

estudos no ensino superior, em sua maioria, em cursos relacionados ao rural e à agricultura.

Assim, foi possível observar que a formação por meio da pedagogia da alternância contribui com o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, pois permite que a partir da resolução de problemas da sua realidade estes se constituíam como cidadãos que valorizam e defendem o campo.

### **Considerações finais**

As EFAs, que foram implantadas no Brasil a partir de 1969, tem oportunizado acesso à educação a adolescentes e jovens camponeses, contribuindo para o desenvolvimento social das comunidades. Estas instituições de ensino dos jovens do campo, representam um modelo formativo para jovens do campo, que se baseia na Pedagogia da Alternância para promover o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em dois espaços formativos, são elas o Tempo Escola e o Tempo Comunidade e que muito contribuem para a formação dos estudantes do campo e também para a permanência desses no campo. Com relação a concepção de Pedagogia da Alternância presente nas dissertações e teses analisadas, observou-se que a maioria apresenta que essa vai promover a formação integral dos estudantes a partir da relação teoria e prática, uma vez que os estudantes poderão aplicar o conteúdo científico aprendido na escola em sua casa durante o tempo comunidade, ou seja, estes estarão desenvolvendo o seu protagonismo, a partir da resolução de problemas da sua realidade.

A formação por meio da Pedagogia da Alternância é desenvolvida com o auxílio de diversos recursos que possuem como objetivo facilitar a relação do conhecimento científico com a realidade dos estudantes contribuindo com a formação integral dos mesmos, ou seja, são os instrumentos que permitem a organização didático e metodológica da Pedagogia da Alternância. Estes instrumentos são:



Plano de Formação, Plano de Estudos, colocação em comum, estágio, Visitas e Viagens de Estudo, Intervenções Externas e o Projeto Profissional do Jovem. Estes são elaborados de forma coletiva, entre família, monitores e estudantes a partir de temas geradores, que vão permitir problematizar a realidade dos estudantes.

Mas, a análise das dissertações e teses que compõem a presente revisão demonstram a necessidade de se ampliar a investigação das contribuições destes instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo que frequentam as EFAs, além de aprofundar os estudos sobre como estes são elementos fundamentais da organização didático metodológicas dessas instituições de ensino. Observou-se que as dissertações apontam todos esses instrumentos, mas dão destaque, por exemplo, ao Plano de Formação, documento que é elaborado no início do ano letivo e que busca promover uma integração entre a escola e a vida do educando. Assim, este é um documento de grande importância para garantir a organização didática e metodológica da formação por alternância desenvolvida nas EFAs. Outros instrumentos didática e metodológica que foram destaque nas dissertações e teses analisadas foram o caderno da realidade, onde o estudante deve relatar o seu percurso no desenvolvimento da Pedagogia da Alternância e ainda o Plano de Estudos, que funciona como um orientador aos estudantes no desenvolvimento das diferentes atividades, além de ser uma forma de promover a articulação com a família do estudante, entre outros que contribuem para o bom andamento da Pedagogia da Alternância.

Assim, percebe-se que a Pedagogia da Alternância é uma possibilidade de formação que muito contribui com o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes do campo, pois permite que a partir da resolução de problemas da sua realidade estes se constituam como cidadãos que valorizam e defendem o campo. A análise das dissertações e teses publicadas entre os anos de 2011 a 2021 demonstraram

que a organização didático pedagógica das EFAS é comum e que são essenciais para o bom desenvolvimento das mesmas, bem como demonstra a necessidade de um aprofundamento das pesquisas nesse campo para melhor conhecer como essa organização se dá na prática e quais as suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes. Pois, são muito os benefícios que uma formação por meio da Pedagogia da Alternância pode promover aos estudantes do campo, principalmente relacionado a sua permanência nesse espaço. Mas, a falta de recursos e de investimentos nas EFAS acaba dificultando a sua realização. A partir dessa realidade é preciso problematizar, qual a grande motivação da falta de orçamento para o desenvolvimento das atividades das EFAS, mesmo a partir das publicações de trabalhos que demonstram claramente que a sua organização contribui para a formação integral dos alunos do campo.

Portanto, se faz necessário uma ampliação dos investimentos governamentais para a manutenção dessas instituições, bem como um aumento no número de pesquisas que versam sobre a sua organização didática, a contribuição para a formação dos estudantes e ainda uma investigação com os caminhos dos egressos das mesmas, em busca de se levantar se e como a gama de conhecimentos construídos nas EFAs são aplicados pelos mesmos.

## Referências

ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni. Escola Família Agrícola: a pedagogia da alternância em processo. 2014. 111p. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2014.

AMARAL, Ana Paula do. O Ensino Da Agroecologia Nas Escolas Família Agrícolas Do Estado De Goiás: Que Agroecologia É Essa?, 171f. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ANDRADE, Jailton dos Santos. Pedagogia Da Alternância E A Convivên-

cia Com O Semiárido: As Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto. 162f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – programa de Pós-Graduação em desenvolvimento territorial da América latina – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. DINIZ, Luciane de Souza OLIVEIRA, Ariane Martins Percurso formativo da Turma Dom José Mauro, segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG; In: MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo-Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA; e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.19-34.

ARAÚJO, S. R. M. Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. 2005. 219f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado de Bahia, Salvador, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em [http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf). Acesso em: 01 de jul. de 2023.

ASSIS, Maria Paulina de; COSTA, Elis Regina da; FALEIRO, Wender. Docência Universitária e Letramento Digital; desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 127-154, jan./mar. 2021.

BEGNAMI, João Batista. Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 319 f. **Dissertação** (Mestrado internacional em ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa-Portugal - Universidade François Rabelais de Tours- França, 2003.

BEGNAMIN, João Batista. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. **Tese** (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEGNAMI, João Batista.; COSTA, Antônio Cláudio Moreira.; JUSTINO, Erica Fernanda. Territórios educativos na formação por alternância: escola - família - comunidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e12193, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12193. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12193>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BORGES, Graziela Scopel. A formação do Protagonismo do Jovem Rural a partir da Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais. 2012. 157. f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

BRINER, Rob B.; DENYER, David. Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In: BRINER, Rob B.; DENYER, David. **Oxford Handbook of evidence-based management: Companies, classrooms and research**, 2012. p. 112-129.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro-RJ., vol 7, nº 1, p. 35-64. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.p. 127-154.

CALIARI, Rogério Omar. A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia. 2013. 563 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: Centros de Formação em Alternância. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais** - Seminário Internacional: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. pp. 15-24.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. **Tese**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CERQUEIRA, M. C. A; SANTOS, C. R. B – **As Escolas Famílias Agrícolas, A Pedagogia da Alternância e o Caderno da Realidade** – SIFEDOC–UFMS, p. 3 -2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, jan/abr. 2006.

CHAVES, Kênia Matos da Silva. Educandos E Camponeses: A Dinâmica Do Tempo Comunidade Dos Estudantes Da Escola Família Agrícola De Porto Nacional, Tocantins.185f. **Dissertação** (Mestrado em geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2017.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. A Relação Teoria-Prática Do Curso De Formação De Professores Do Campo Na UFPA. 200f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

COSTA, Odaleia Alves da; RODRIGUES, Anny Camila Lima. Mapeamento da produção científica na BDTD do IBICT sobre a Pedagogia da Alternância de 2011 a 2018. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7257. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7257>. Acesso em: 1 jul. 2023.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Agnaldo Chagas. Pedagogia da alternância: emancipação e territorialização nas Escolas Famílias Agrícolas. 138f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DETOGNI, Andreia Aparecida. Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: Avanços, limites e desafios. 239 folhas. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2017.

ESTEVA, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da alternância. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

FARIA, Ronair Justino de. O Ensino De História No Contexto Da Pedagogia Da Alternância: Um Estudo Da Escola Família Agrícola De Porto Nacional. 134f. **Dissertação** (de Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. Escola Família Agrícola De Orizona (Go): Uma Proposta de Educação Camponesa?. 155f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Programa De Pós-Geografia - Universidade Federal De Goiás, campus Catalão, Catalão, 2011.

FERREIRA, Aline Guterres. A formação através da pedagogia da alternância em agroecologia: um estudo de caso da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul, RS. 99f. **Dissertação** (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Pagina 59

FERREIRA, Maria Jucilene Lima.; SOUSA, Antônia Euza Carneiro de.; LIMA, José Romildo Pereira. Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Bahia. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8573, 2020.

FONSECA, Aparecida Maria. Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. 2008. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

FRAGA, Regina Coele Queiroz. Pedagogia Da Alternância Na Prática Educativa Da Escola Família Agrícola Dom Frágoso No Ceará. 185f. **Tese** (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

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

FREITAS, Gilmar Vieira. Escola Família Agrícola: Histórias Construídas a Partir De Uma Ideia. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1,

p. 132–153, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/5457>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FRITZ, Nilton Luiz. Juventude Rural e Sucessão Familiar – O Desafio Da Pedagogia Da Alternância Nas Casas Familiares Rurais. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Simone Pereira da Costa Dourado. Maringá, 2012.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão Sistemática da Literatura**: Conceituação, Produção E Publicação. Logeion: Filosofia da Informação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logcion. 2019v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 01 de jul. de 2023.

GARGIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010. 182 p.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Salvador. **Anais**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Bughrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris 2007. (Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da Pesquisa Qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. São Francisco, Jossey-Bass, 1981.

IGLESIAS, Francisco. **Trajetória Política do Brasil**. 1500 – 1964. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, v.14, nº. 18, p. 7-20, 2011.

LEONARDE, Charlinni da Rocha.; SIMÕES, Renata Duarte.; VIEIRA, Alexandre Braga.; PAIVA, Jacyara Silva de. Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e227206, 2021.

LIMA, Maria Patrícia Moura de. Escola Do Campo, Currículo E Práticas Agroecológicas: Um Estudo Sobre A Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, 155f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, Luciano Vieira. O Processo De Criação De Escola Família Agrícola No Município De Jaíba-MG. 100f. **Dissertação** (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) - Programa De Pós-Graduação Em Sociedade, Ambiente E Território – Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, 2018.

LUDKÉ, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2.Ed. São Paulo, SP: EPU, p. 12, 2018.

MARIRRODRIGA, R. g.; CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte**, MG: O Lutador, 2010.

MARTINS, José Marcone. Escola E Família: Da Semente Plantada No Chão Da Escola Aos Frutos Colhidos No Quintal De Casa. A Contribuição Da Efa Dom Fragoso À Luz Da Pedagogia Da Alternância. 134f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MATTOS, B. H. O. M. **Educação do Campo e práticas educativas de convivência com o Semiárido** - A Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Fortaleza: Banco de Nordeste do Brasil, 2011.

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância: articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. 2014. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.



MAZZEU, Francisco José Carvalho. Educação e Economia Solidária: Contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação dos catadores de materiais recicláveis. **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 49-61, jul./dez. 2010.

MELO, Érica Ferreira. Limites e Possibilidades do plano de Estudo na Articulação Trabalho-Educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire. 123f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Programa de Pós Graduação em Educação- Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MELO, Juliana Franco de. Alternância Como Pedagogia Na Escola Família Agrícola De Ladeirinhas-SE: Possibilidades De Construção De Práticas Sustentáveis. 155f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa De Pós-Graduação Em Desenvolvimento E Meio Ambiente - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MELO, Renata José de; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. Concepções da importância do Ensino de Ciências na educação básica por licenciandos de um curso de Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e7240, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7240. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7240>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MENEZES, Raquel Reis. Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin. 2003. 187 f. **Dissertação** (Mestrado internacional em ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa-Portugal - Universidade François Rabelais de Tours-França, 2003.

MENEZES, Rachel Reis. As Escolas Comunitárias Rurais No Município De Jaguaré: Um Estudo Sobre A Expansão Da Pedagogia Da Alternância No Estado Do Espírito Santo/Brasil. 172f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços E Desafios Na Construção Da Educação Do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONT ALTO SANTOS, Bruno Raphael; GREGÓRIO, Sandra Regina. Histórico da Constituição das Efa's do Estado do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7211. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7211>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MORO, Ildranis Laquini. As “Transformações” No Espaço Rural E A Atuação Da Pedagogia Da Alternância No Município De Rio Novo Do Sul-ES. 384f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia ) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NASCIMENTO, C. G. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da escola família agrícola de Goiás – EFAGO. 2005. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

NASCIMENTO, José Antonio Moraes do.; BIANCHINI, Marlon Antonio. **Educação com Identidade do Campo**: o surgimento das EFAs no Brasil. *Ágora*, v.22, n.2, p. 110-130, julho-dezembro, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15466>. Acesso em: 01 de jul. de 2023.

NETTO, Daiane. Pedagogia da alternância: um estudo sobre as Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul. 103f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Rural.) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite.; RIBEIRO, Diana da Silva. Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13730.

Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13730>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. **Dissertação** (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**: 2ª ed. Vitória: EDUFES, 2013.

NUNES, Rosane Da Silva. Pedagogia Da Alternância, Mídia E Consumo Na Formação De Novos Camponeses. 222f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. Conhecimentos E Práticas Agroecológicas Nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) 257f. **Dissertação** (Mestrado em Extensão Rural) - Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

OLIVEIRA, Eric de; BENEVENUTO, Mônica Aparecida Del Rio. Projeto profissional do jovem e sua contribuição para o protagonismo e (re)afirmação de jovens do campo. Kiri-kerê: **Pesquisa em Ensino**, v. 2, n.4, p. 120-145, 2020.

PEREIRA, Cenira Peres da Silva. Plano de Estudo: Instrumento pedagógico utilizado na Pedagogia da Alternância. 2002. 36 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Viçosa, MG, 2002.

PETTENON, Cristina. Vial; TEIXEIRA, Edval. Sebastião. A colocação em comum como instrumento da pedagogia da alternância: um estudo com monitores e jovens em CFRS do sul do Brasil. In: I Seminário Sobre Educação e Desenvolvimento: Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável, 2007, Pato Branco. **Anais...**, p. 01-16, Pato Branco, PR: UTFPR, 2007.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. As mãos que alimentam a nação: agricultura familiar, sindicalismo e política. **Tese**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PINTO, Manuela P. A. A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana-BA. 254f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2014.

PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea. Não é escola, é Casa!? A Pedagogia Da Alternância Nas Casas Familiares Rurais Do Sudoeste Do Paraná. 151f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação Em Geografia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Campus Francisco Beltrão, Francisco Beltrão, 2013.

POZZEBON, Adair. A Inserção Socioprofissional Dos Jovens Egressos Da Escola Família Agrícola De Santa Cruz Do Sul No Vale Do Rio Pardo, RS: Uma Contribuição Para O Desenvolvimento Rural. 183f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do Campo no Brasil e a Construção das Escolas do Campo. **Revista Nera** – Ano 14, Nº.18 – 2011 – ISSN: 1806- 6755. < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347/0>>

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. 277f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Goiânia-Go: Universidade Federal de Goiás, 1997.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. Uma Reflexão sobre a Formação Integral das EFAs: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia. 2003. **Dissertação**. Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2003.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SAMPAIO, Rosana Fonseca; MANCINI, Marcos Cerqueira. Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p.83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Ataliane Pereira dos. O Ensino De Geografia, A Educação Do/No Campo E O Território: Uma Proposta De Sequência Didática Investigativa Para A Escola Família Agrícola De Veredinha – MG. 150f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Docência) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SÁUL, T. S; MUECHEN, C. Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: um olhar para suas especificidades. **Educação em revista**. Belo Horizonte – MG, v.36, p. 5, 2020.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções e práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances**, Presidente Prudente, v, 17, n. 18, p. 189-192, jun./dez. 2010.pág 27

SILVA, Cícero. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n.18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. Escolarizar O Campesinato Ou Campesinar A Escola? Uma experiência escola em alternância no Norte do Espírito Santo. 277f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho.; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199915>

SOUZA, Erika Fernanda Pereira de. Escola Família Agrícola E Reprodução Social Camponesa: Construindo Caminhos De Resistência. 166f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, Maria José Da Silva. O Tema Gerador Da Água Na Pedagogia Da Alternância: O Caso Da Escola Família Agrícola De Ladeirinhas (Efal), Em Japoatã/Se. 104f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2018.

TELAU, Roberto. ENSINAR – Incentivar - Mediar: Dilemas Nas Formas De Sentir, Pensar e agir dos Educadores dos CEFFAS Sobre Os Processos De Ensino/Aprendizagem. 179f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

VIEIRA, Vanessa Da Luz. Ensino Da Geometria Na Escola Família Agrícola: A Construção Do Conhecimento Geométrico Sob A Perspectiva Da Alternância E Da Etnomatemática. 238f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

ZAMBERLAM, Sérgio. Desafios da participação das famílias na associação – CEFFA. **Revista da Formação por Alternância**, n.º 3, 2006.

## A IDENTIDADE QUILOMBOLA NO CURRÍCULO (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS) DO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA KALUNGA II, MONTE ALEGRE – GO

Lourdes Fernandes de Souza<sup>73</sup>

Simara Maria Tavares Nunes<sup>74</sup>

### Introdução

O presente trabalho é parte integrante do percurso formativo exigido para a obtenção do Título de Especialista em Educação do

---

73 **Lourdes Fernandes de Souza** - Licenciada em Educação do Campo - Habilitação em Linguagens pela Faculdade Planaltina – FUP - UnB. Especialista em Educação do Campo, Escola da Terra pela UFCAT. Atualmente é Diretora do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, no Município de Monte Alegre - GO. É escritora e poeta. Email: bia\_Kii@hotmail.com

74 **Simara Maria Tavares Nunes** - Simara Maria Tavares Nunes - Licenciada e Bacharel em Química, com Mestrado e Doutorado em Ciências pela FFCLRP da Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFCAT. Professora da Especialização em Educação do Campo, Escola da Terra pela UFCAT e Vice-Lider e Pesquisadora do GEPEEC-UFCAT/CNPq. Email: simara\_nunes@ufcat.edu.br

Campo do Programa de Formação docente TERRA For - Escola da Terra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Ao mesmo tempo, o mesmo se constitui em um relato de experiência e análise por meio de registros pessoais, enfatizando a Identidade Quilombola Kalunga nas concepções e práticas pedagógicas no Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, do município de Monte Alegre - GO.

Pretende-se neste sentido, se descrever sobre o processo histórico de formação do Quilombo e sua população e em especial as lutas e sobrevivência de várias mulheres quilombolas assim como da pesquisadora principal. Pretende-se refletir sobre os desafios de ser mulher, negra, quilombola e residir em um Quilombo com suas peculiaridades, onde as vozes de resistências ecoam por meio das expressões, os saberes e fazeres, os falares, músicas, danças, reza, vestimentas, acessórios outros, os quais simultaneamente configuram os desafios no contexto da vivência do povo quilombola Kalunga.

Em destaque, se pretende resgatar a história de vida da primeira pesquisadora, pensando na Identidade Kalunga, descrevendo a experiência vivenciada e ainda em ação na gestão escolar e o que as escolas, professores e gestores produzem para que seja trabalhada a questão da Identidade quilombola e para que esta não seja esquecida no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, de vida. Para isso, se buscou ressaltar a origem da Educação do Campo e, em especial, se refletir sobre o processo histórico de formação e reconhecimento do Quilombo e sua população, em especial, as lutas, conquistas e a biointeração do contexto, mediante dos desafios permanentes enfrentados diariamente enquanto negros e quilombolas vivendo no Quilombo.

Nesta trajetória de construção deste trabalho se recordou o passado da primeira pesquisadora no intuito de relembrar os passos, desafios e motivações para aprender a ler e escrever, e hoje ser graduada em curso superior, o que proporcionou a este se conhecer



melhor e, em especial, conhecer a identidade e valorizar a sua vida, história, de seu povo e seus saberes tradicionais e linguísticos para melhor compreender a realidade de antes e agora.

Também se estabeleceram relações entre as fases mais marcantes da sua vida e da sua trajetória estudantil, profissional, resistência/ lutas e formação acadêmica desde dos primeiros anos escolares até a atualidade.

### **Um pouco sobre o Quilombo Kalunga e seu povo**

A nossa história de vida se mescla com o processo histórico do Quilombo e a história do Quilombo se consolida nas narrativas da população que hoje forma o Povo Kalunga. O Quilombo Kalunga existe e resiste há mais de 350 anos; as lutas pela Terra e a permanência no Território vem de muito tempo. Foi no conflito agrário que a população Kalunga formou as comunidades e até nos dias de hoje tem que lutar por uma terra que já era nossa, deixada por nossos ancestrais. Entre serras e vãos reconstruíram novas vidas e criaram seus modos próprios de sobreviver. A nossa identidade Kalunga também foi construída no conflito e permanece até os dias de hoje e por isso há uma necessidade de trabalhar com a valorização dos conhecimentos empíricos tradicionais para afirmação e preservação do povo Kalungueiro e que pode ser ensinado e praticado pela escola e toda comunidade no intuito da potencialização e transmissão para as novas gerações.

Nesse sentido, tendo a comunidade como base da escola, é preciso trabalhar o fortalecimento da relação de ambas, enfatizando a tradição cultural e todo o contexto. O povo Kalunga vive em constantes lutas, conquistas e desafios pela permanência no Quilombo e dignidade. Kalunga é o maior Quilombo reconhecido em nível nacional e está oficialmente registrado como Sítio Histórico Patrimônio Cultural e Imaterial na Fundação Palmares. Somos descendentes dos povos oriundos da África, hoje quilombolas Kalunga,

com jeito peculiar com os saberes e fazeres e com uma cultura rica e fortalecida em uma herança intelectual e memorial, o que nos diferencia de outros quilombolas.

No entanto, com saberes, fazeres e uma linguagem variante do africâner, expressamos e comunicamos nossos sentimentos, as alegrias e todo afeto enquanto humanos. A terra é o foco principal de lutas para organização e fortalecimento do coletivo, pois a grilagem é ameaça desde o processo de colonização do Brasil. Entretanto, a população Kalunga vivia no Quilombo com uma forte relação somente com os índios, de forma bem natural e com poucas pessoas. Com criatividade e com os ensinamentos dos anciãos, as necessidades eram superadas no dia a dia e o tempo conduzia para momento certo. Os cuidados e a boa relação com a natureza promoviam a vitalidade e o bem viver entre as pessoas pois a biointeração afetiva, solidária, era comum e saudável, sem a presença do capitalismo.

Em 1980 começou o primeiro projeto Kalunga chamado Povo da Terra e a partir dele logo vem o reconhecimento oficial e as escolas são pautadas como prioridades. Em 1991 surge a primeira escola estadual Kalunga II, na comunidade Riachão, onde iniciei meus estudos aos nove anos de idade. Cursei de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do fundamental e para dar continuidade aos estudos foi preciso que meus pais me alocassem na cidade de Campos Belos de Goiás, cidade em que morei em casa de uma família, sendo babá durante o dia e ganhando 70 reais; estudava no período noturno. Não foi fácil viver longe de meus pais, irmãos, avós e ainda conviver com outras pessoas que não eram meus parentes, não conheciam minha realidade, e nem entendiam de fato minha história de vida. O tempo passou e eu ali crescia; aos poucos a menina negra, imatura, foi se tornando adulta. Com fé e esperança e, principalmente dedicação, consegui concluir o ensino médio e me tornar professora.

Em 2007 consegui uma vaga para trabalhar como professora, adquirindo experiência com processo de mediação e buscando aju-

da junto aos colegas e toda equipe escolar. Minha vocação não era só ministrar aulas e sim ser uma profissional qualificada, com conhecimentos além de minha realidade e capaz transformar de fato a vida pessoal e profissional dos alunos.

Em prol de cursar o ensino superior, me matriculei no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – Unitins, pagando a mensalidade de R\$169,00 (cento e sessenta e nove reais) à época, além das despesas das viagens para assistir aulas no polo Campos Belos. Devido aos gastos excessivos para minha realidade, desisti do Curso, pois o salário só estava dando para sobreviver, ainda mais estando grávida do meu primeiro filho, Uriel. Mesmo com esses desafios meu sonho cada dia aumentava. Em 2010 fui informada e orientada pelo professor Rosolindo Neto, ex-diretor da UEG e ex-delegado da Subsecretaria de Educação de Campos Belos, sobre a Licenciatura em Educação do Campo - Ledoc/UnB e foi a oportunidade que me proporcionou progredir minha vida acadêmica.

É válido ressaltar que todo o percurso mencionado me deu base, segurança e ajudar a despertar, mais ainda, a vontade de prosseguir com meus os estudos. Tenho certeza ainda de que o Programa de Formação docente - Especialização em Educação Campo, me proporcionou mais conhecimentos e segurança para melhor desempenho na minha vida profissional e pessoal.

Atualmente estou Diretora da Escola Estadual Reunida Kalunga II, com uma sede e sete extensões pelo município de Monte Alegre de Goiás e, para mim, é uma grande honra e oportunidade de representar meu povo em uma instância tão importante na Educação quilombola Kalunga.

Ainda estou dando continuidade em minha formação em busca de mais aprimoramentos e potencialização de conhecimentos diversificados para ser uma profissional competente e qualificada.

Sou liderança nata; meus conhecimentos vêm de meus ancestrais e para honra e preservação da minha Identidade e do meu

Povo estou sempre no barco da luta coletiva em prol da potencialização dos saberes e fazeres e busca da igualdade de direitos para todos, em especial do Quilombo Kalunga.

Ressalto, ainda, que estou envolvida na organização e realização dos eventos culturais Kalunga, em especial os Saberes e Fazeres das mulheres anciãs quilombolas Kalunga. Procuro sempre as seguir e dar o meu melhor nas práticas dos eventos culturais com o intuito de preservar a tradição local e dar continuidade a esta tradição. Acredito muito na Educação, em especial na Quilombola, e no Poder Popular, e prezo pela coletividade.

Hoje estou gestora na Educação quilombola Kalunga, focada em uma Educação de qualidade, igualitária, libertadora e equânime com intuito de formar cidadãos críticos, capazes de ir além de sua realidade, entendendo a essência da sociedade, sabendo se posicionar e se defender diante de seus direitos e deveres.

Procuro envolver toda a população Kalunga no processo educacional das crianças, jovens e adultos; é importante conhecer a realidade de cada aluno, principalmente aqueles que têm mais dificuldades. Me dedico muito, pois procuro ajudar todo contexto escolar no qual trabalho. É importante ressaltar que ensinar é uma tarefa árdua; é preciso ter muito amor e dedicação; no processo de ensino e aprendizagem, o professor é um mediador de conhecimentos e há uma troca de saberes, tanto o aluno quanto o professor aprendem ao mesmo tempo. No entanto, o professor deve estar sempre inovando seus métodos de ensino, buscando atender de fato a necessidade do aluno.

Sou graduada em Licenciatura em Educação do Campo na Área de Linguagens, no período de 2010 a 2014, na Faculdade de Planaltina - FUP - UnB. Durante a graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - Diversidade, contribuindo 30 horas com aulas de reforços interdisciplinares nas turmas do 1° ao 5° ano e 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental no Colégio Kalunga II.

Tenho Especialização em Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico (período 2017 a 2019) também na FUP - Planaltina UnB e em Educação do Campo pela Universidade Federal de Catalão - UFCAT no Polo Cavalcante. Atualmente estou cursando Pós graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Entre na rede estadual como professora em 2007; já fui alfabetizadora de jovens e adultos no Programa BB - Educar Fundação Banco do Brasil em 2012.

Além disso, sou ex-vice-presidente da Associação Mulheres do Quilombo Kalunga de Monte Alegre de Goiás (AMQKM), ex-Conselheira da Associação Quilombo Kalunga-(AQK) e membro oficial da Academia de Letras e Artes do Nordeste Goiano (ALANEG), onde ocupo a cadeira 48 do patrono Abdias Magalhães Ornelas. É importante salientar que também sou poeta e gosto muito de ler e escrever, tendo 10 poemas escritos. Minhas primeiras publicações foram o poema “Quilombo Kalunga”, o conto “As feras do Bocão” e o livro “Kalunga; Memória e Resistência Iaiá Procópia” (Iaiá a autora da oralidade, e a pesquisadora a escriba, que fez a transcrição do oral para escrito).

Atuo como professora de escolas quilombolas desde 2007. Já atuei como coordenadora pedagógica durante cinco anos, alfabetizadora de jovens e adultos pelo programa BB Educar por seis meses em 2013, monitora do curso técnico Pronatec pela rede estadual durante dois anos (2017-2018), monitora do projeto de formação continuada de professores TERRAFOR por oito meses em 2018 (Estado de Goiás).

Tenho experiências com o ensino dos anos iniciais, Fundamental 1, Fundamental 2 e Médio. Em 03 de Maio de 2021 assumi a direção do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, com uma Sede e oito Extensões agregadas, localizadas entre oito à 35 km da Sede, e cerca de 12 a 40 km entre serras, vãos, cada uma com suas particularidades.

Este relato se ancora em minha experiência enquanto professora e gestora das Escolas Quilombolas Kalunga que tem militado na luta pelos direitos e equidade na Educação Escolar Quilombola Kalunga. Se tratando da “Identidade Quilombola no Currículo (Práticas Pedagógicas) do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II do município de Monte Alegre de Goiás “é preciso entender o Processo – histórico de formação e sua biointeração na contemporaneidade.

Entretanto, o surgimento e inserção das Escolas Quilombolas Kalunga se dá no Território Kalunga localizado em três municípios goianos: Monte Alegre, Teresina e Cavalcante – GO. As escolas surgem das necessidades e lutas dos moradores mais velhos, que mesmo sem saber ler e escrever tiveram uma organização consistente e com a coragem e persistência buscaram a Escolarização no diz a respeito à leitura e escrita.

Para falar de Educação Escolar do Campo e Quilombola no Quilombo Kalunga, é preciso conhecer e entender um pouco do seu contexto e localização (Figuras 2, 3 e 4).

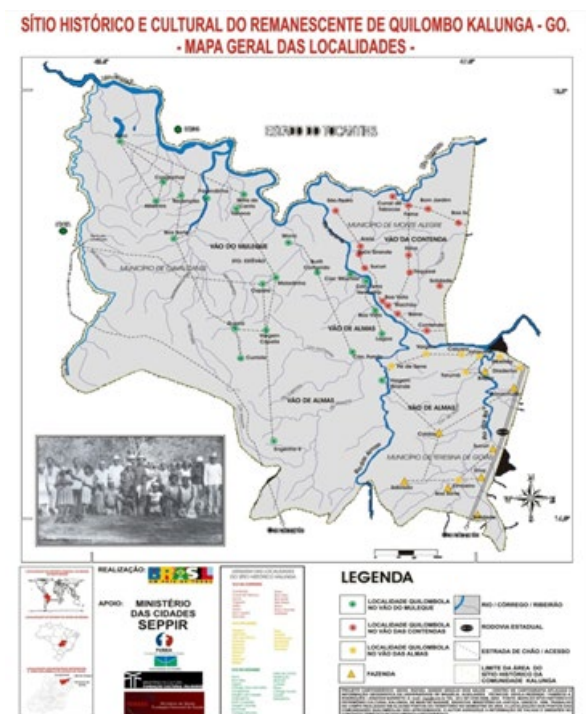
**Figura 2:** Mapa de localização do Estado de Goiás no Brasil. Em branco, Sítio Histórico e Cultural do Remanescente de Quilombo Kalunga.



**Figura 3:** Sítio Histórico e Cultural do Remanescente de quilombo Kalunga



**Figura 4:** Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.



Fonte: ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. Projeto Cartográfico – Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica da Universidade de Brasília. (Fonte: Mapa, BAIOCCHI Mari de Nazaré, Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, Ministério da Justiça UNESCO 1999). (Trabalho campo realizado em alguns pontos do território, Governo Federal, Ministério das Cidades, SEPIIR, FUBRA, MinC 2004).

Passado e presente são categorias que se fundem quando há um entendimento que é consequência de outra e vice-versa. O processo histórico de formação do Território Kalunga está relacionado à memória individual e coletiva do povo Kalungueiro. O povo Kalunga e suas comunidades são exemplos vivos dessa relação, o que nos reporta a reconhecer a importância que se tem em resgatar o passado para entender o presente, ao mesmo tempo em que temos de verificar a manifestação do presente para compreender as suas origens no passado.

O Quilombo Kalunga tem sua formação histórica, cultural, social e econômica a partir do processo de configuração e consolidação na matéria local o qual resulta na conjuntura atual. Originário no século XVII é resultado também desta organização de resistência, pois é considerado como remanescente de Quilombo originário do continente africano, ou seja, são comunidades afrodescendente remanescentes das comunidades dos quilombos, assim alguns historiadores apontam os Quilombos como resultantes de inúmeros movimentos de resistência dos cativos que, fugidos, refugiavam-se e organizam-se em comunidade denominadas de “quilombos”(ALMEIDA, 2010, p. 40-41).

É importante ressaltar que o maior Quilombo do Brasil resistente até os dias de hoje é o Quilombo Kalunga, reconhecido oficialmente em 1991 pelo governo do Estado de Goiás como Sítio Histórico que abriga o Patrimônio histórico e cultural brasileiro localizado em três municípios goianos; Monte Alegre, Teresina e Cavalcante – GO, onde estão inseridas várias comunidades distantes uma das outras e com aproximadamente 272 hectares de Terra e 8.000 pessoas espalhadas entre vãos e divididos pelo Rio Paranã e Serras.



## **Antes de falar da minha prática, um breve histórico da Educação do Campo**

A Educação do Campo apresenta o sentido de um novo significante. Caldart (2004, p. 13) afirma “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. E isto vai muito mais além no sentido de só existir um espaço físico para educação. Falar em educação não é simplesmente garantir sala de aula e professor para trabalhar com alunos, é necessário ter uma escola viva, com os princípios dos povos do campo, uma educação de qualidade que possa formar cidadãos críticos para ir além da realidade imediatista desta sociedade capitalista; por isso que no período de mobilização os gritos de ordem estão sempre presentes.

Segundo Caldart (2012, p.257) a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações que visa incidir sobre a política de Educação voltada aos interesses sociais das comunidades camponesas. O objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

No verbete de Molina; Sá (2012, p. 326-333), estão detalhadas várias categorias teóricas que nos ajudam a entender a dimensão da historicidade, os marcos legais, e apresentam propostas e contribuições para a transformação da Escola Rural em Escola do Campo, a qual queremos e lutamos.

Assim, a luta pela terra, aos poucos foi expondo os pontos centrais das pautas dos camponeses no que diz respeito à Educação do Campo e aos direitos humanos. Para Caldart, o termo “Educação do

Campo já não é mais educação rural, ou seja, educação para o meio rural”. Essa proposta nasceu com o propósito de pensar uma concepção de educação para os povos do campo, sendo um processo de construção pensado e gestado com a participação dos camponeses e com a experiência da trajetória histórica das lutas e de suas respectivas organizações.

Neste sentido, aos poucos, a Educação do Campo vem avançando nas lutas dos camponeses através dos movimentos sociais e os direitos de igualdade estão sendo alcançados e cada vez mais estimulando interesses de lutas em prol da equidade social.

Desde o início da luta por uma Educação do e no campo, os Movimentos Sociais e a Educação do Campo estão interligados, e através dos movimentos surge a Educação do e no Campo, com uma proposta de atender às especificidades dos povos do campo no seu meio de vivência na qual está inserido.

A história da educação rural no Brasil sempre foi de negação de direitos aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais; porém, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, por uma educação que favoreça e valorize os povos do campo, que fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber (QUEIRÓZ, 2011, p. 39).

Portanto, Movimentos Sociais e Educação do Campo sempre estão num só caminho de luta, fazendo o mesmo trajeto com objetivos iguais, porque os Movimentos Sociais equilibram e agem dentro da Educação do Campo mediante concepção dos direitos humanos que estão garantidos por lei na Constituição Brasileira.

O processo histórico pela conquista da Educação do Campo em nosso país surge por meio de mobilizações dos Movimentos Sociais, que lutaram e lutam incansavelmente. Entre esses movimentos, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST) que traz como exemplo para sociedade a resistência e persistência em mostrar que há possibilidade de garantir a vida para aqueles que acreditam na luta social. As lutas de movimentos sociais surgiram visando garantir os direitos humanos e organizações dos povos do campo.

Em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Entidades do porte da CNBB, do UNICEF, da UnB, da UNESCO e do MST lideraram a mobilização a favor da Educação Básica do Campo e conseguiram sensibilizar importantes setores da sociedade brasileira.

É importante ressaltar que a Educação do Campo tem se constituído como instrumento relevante nas comunidades do território Kalunga. Às vezes tem sido definida por proposta de educação que no processo histórico tem norteado para caminhos evolutivos, inovadores; uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à comunidade, principalmente na área de pesquisa, responsável pela inovação tecnológica para o território e na formação de professores e gestores.

Na comunidade inovou: na formação de educadores pesquisadores, no acesso ao ensino superior, aumento de ingresso no vestibular da Licenciatura em Educação do Campo, tendo assim, ingresso tanto nos cursos Educação do Campo, pela UnB e UFT (Universidade Federal de Tocantins), no campus de Arraias -TO, na qualidade de formação dos estudantes, e condições de permanência no campo. Mas, os que têm usufruído desses avanços são poucas pessoas que já conseguiram concluir o ensino médio e prestaram o vestibular. Enquanto a outros são negados a educação, igualdade social, que está garantido na constituição brasileira para todos os cidadãos.

É nesse sentido que possibilita uma ótica na proposta de Educação que atenda à comunidade com um currículo que abranja a

questão da cultura local, assim como o Curso de Licenciatura e Especialização em Educação do Campo, que compreende os conhecimentos científicos, mas também valoriza os conhecimentos empíricos dos educandos. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro; portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. E por meio de ações coletivas, estudos e reflexões de como agir na prática nessa sociedade capitalista que a gente quer transformar; todos têm de trabalhar com o mesmo objetivo. Devemos ter autonomia e organização para enfrentar esse mundo onde há ordem e desordem; sair da aparência e buscar a essência do mundo real.

## **Apresentando e discutindo os resultados**

### **Auto apresentação**

**Figura 1:** Auto apresentação da pesquisadora.



Sou Lourdes Fernandes de Souza (Figura 1), conhecida por todos moradores de Cavalcante - GO como Bia Kalunga, um apelido que ganhei do meu avô Salustriano aos três dias de vida, pois naquela época as crianças nasciam e demoravam para serem registradas, e assim ganhavam apelidos. Assim, nascia uma mulher negra, simples e de sonhos, que nasceu para cumprir sua missão

e desde pequena almejava aprender a ler e escrever, mas também partilhar os seus Saberes por meio de suas experiências de vida.

Nasci e resido na comunidade quilombola Kalunga Riachão, no Município de Monte Alegre de Goiás. Tenho 38 anos e sou mãe de três filhos, Uriel, Uigme e Luara, melhores presentes que Deus me deu. Sou filha de lavradores, Quita de Souza Ribeiro e Leo Fernandes dos Santos. Cresci convivendo com a produção da agricultura familiar de onde minha família tirava o sustento para a nossa sobrevivência.

Sou neta da Matriarca abelha rainha Iaiá Procópia, uma mulher negra, sábia e forte que possui Múltiplos Letramentos, memorial e tradicional, considerada uma biblioteca viva. Cresci convivendo e aprendendo com minha avó, meus pais e a comunidade em geral os Saberes e Fazeres Kalunga, desde aos modos de viver, plantar e colher.

Meus pais se casaram jovens e não concluíram o ensino fundamental; leem e escrevem o básico, mas possuem uma bagagem cheia de conhecimentos apreendidos com seus pais. Tiveram 8 filhos, 3 meninos e 5 meninas. O primeiro filho faleceu aos dois anos de idade; posteriormente nasci trazendo de volta alegria para a família. Sou muito agradecida pela família que tenho; meus pais e avós são exemplares.

Minha mãe é Mestra dos Saberes e Fazeres Kalunga e desenvolveu seus dons como benzedeira, rezadeira e raizeira com seus familiares, fazendo garrafadas com as plantas medicinais Kalunga para prevenção e tratamento de várias doenças, como limpeza e infecções de úteros, intestinos, doenças respiratórias e pulmonar e outras. Meu pai é um folião guia envolvido com os eventos culturais na comunidade local e todo o Quilombo. Tudo que sabe foi apreendido com os seus pais e os mais velhos. A humildade e honestidade definem meus pais.

## Minha prática enquanto gestora

O processo de escolarização nasceu e decolou na Comunidade de Kalunga e hoje 90% dos professores Kalunga tem graduação, especialização, mestrados e doutorados, sendo atuantes em salas de aulas no processo de mediação ensino aprendizagem na educação quilombola Kalunga.

A equipe do Colégio Estadual Quilombola Kalunga possui 43 professores e 36 destes são Kalunga. No presente momento estou diretora do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, com uma sede e oito escolas extensões, isto já há um ano e meio. Meu objetivo maior é trabalhar por uma Educação Quilombola Kalunga equânime e libertadora. As imagens abaixo representam a minha atuação como gestora e como está sendo conduzido o processo educacional no Quilombo (Figuras 5, 6 e 7, nas quais é apresentado o colégio sede, os servidores e ações dentro da Escola). Ressalto aqui a nova estrutura atual do Colégio, com a nomenclatura e pintura no muro a partir do recurso REFORMAR 4 destinado para reformas e construção de muros com entrada e faixada, conforme o manual proposto pela SEDUC – GO (Secretaria Estadual de Educação de Goiás). Os prédios escolares não tem muros como na cidade, mas foram construídos na frente do prédio para escrita e pinturas da faixada.

**Figura 5:** Vista da sede do Colégio Estadual Quilombola Kalunga.



**Figura 6:** Equipe de servidores do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II – Sede e Extensões.



**Figura 7:** Comunidade Quilombola Riachão.



Fonte: foto acervo da pesquisadora – 20 de dezembro 2022. Diretora: Lourdes Fernandes de Souza.

Nesta Ação mostrada na Figura 7, aconteceu o Trabalho Coletivo com os servidores para tratar das demandas, planejamento e alinhamentos pedagógicos com a equipe. No entanto, ser gestora de Escolas camponesas e Quilombolas Kalunga está sendo meu maior orgulho e ao mesmo tempo tem me deixado preocupada e me coloco em luta diariamente com os desafios surgidos, pois um deles é a falta da efetivação da Teoria e Práxis. O desafio é fazer valer na prática os direitos legais garantidos na Constituição, na BNCC e nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e Quilombolas. Nesse sentido, buscamos trabalhar com o DC-GO (Diretrizes Curriculares para Goiás) do Estado visando o desenvolvimento na aprendizagem e habilidades dos alunos, mas também trabalhar conteúdos do contexto local, respeitando e valorizando a Tradição Cultural Kalunga herdada dos ancestrais.

É importante dizer que para uma preservação e continuidade dos saberes e fazeres tradicionais Kalunga está sendo ensinado nas escolas Kalunga as práticas dos saberes e fazeres da tradição cultural com intuito do fortalecimento e preservação da identidade Kalunga. É importante ressaltar que as atividades com o fazer pedagógico ocorrem nas escolas nas disciplinas Oficinas Culturais de Cultura Afro-brasileira com a organização dos professores, gestão, alunos, e com participação da comunidade Kalunga. Com a implementação do calendário sócio cultural e da escola Itinerante o qual leva as atividades pedagógicas para os festejos, estamos a cada dia promovendo o fortalecimento e valorização dos saberes e fazeres tradicional Kalunga, pois são trabalhos que saem das quatro paredes e expandem para as comunidades de forma coletiva, dinâmica e atrativa.

A tradição Kalunga para mim é um conjunto de conhecimentos no que diz a respeito à identidade, memória, história, de muita importância, e que chegou até essa geração atual por meio da vivência e a oralidade. Em síntese, são conhecimentos ricos e potentes de



muito significado e importância carregados na bagagem memorial e na vivência. O modo de viver, ser e fazer do povo Kalunga tem sua particularidade, porém são um povo único, com estratégias de viver e reviver. Oriundo da etnia negra, a nossa história nasce no berço africano. Ser Kalunga é ser resiliente, persistente, único e potente, e enfrento diariamente os desafios permanentes por ser negra, mulher e quilombola, e de lutar contra a ideologia dos opressores para ocupar os espaços e ecoar aos cantos desse mundo no qual somos descendentes de seres humanos e que podemos ser protagonistas da nossa própria história.

Assim, para fortalecer a cultura quilombola e manter as tradições Kalunga, algumas ações são realizadas na escola para a manutenção da tradição Kalunga. As imagens abaixo (Figuras 8 e 9) apresentam momentos das práticas de saberes e fazeres no Colégio Quilombola Kalunga, na qual aparecem alunos aprendendo por meio da escrita e oralidade a música e dança sussa, um dos eventos culturais da expressão corporal e vestimentas Kalunga.

**Figura 8:** Equipe dos tocadores e cantores da sussa com os Mestres e Mestras dos saberes e fazeres Kalunga.



**Figura 9:** A dança sussa e a Roda de capoeira no Colégio Estadual Quilombola Kalunga.



A dança sussa é uma espécie de brincadeira composta por homens e mulheres, acompanhados de viola e pandeiro, que se divertem e divertem a população com gestos de alegria. Na ação 1, foi possível construir narrativas e práticas, voltadas para a tradição cultural e religiosa pertinentes na comunidade. A ação realizada na escola, referente a dança sussa e roda de capoeira, teve como objetivo: preservar e valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais da localidade, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.

Pensando assim, é notável observar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) nos leva à necessidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais. Desse modo, respaldando-se na BNCC, se faz necessário na escola quilombola se valorizar os códigos culturais, a história e os saberes da comunidade, a fim de garantir aos alunos o apreço por sua ancestralidade e tradição.

A ação foi tomada pelo contexto histórico, trazendo aos alunos a perspectiva histórica da sussa, da capoeira, enquanto tradições advindas da cultura africana. Ensinar aos alunos sobre as tradições vivenciadas na comunidade, e direcioná-los ao conhecimento da sua ancestralidade, é manter as tradições para as novas e futuras gerações.

Após todo contexto teórico, direcionamos os alunos para atividades e ações práticas, conforme as imagens nas Figuras 8 e 9, em que se evidencia o contato dos alunos com os instrumentos e realização da dança e toda a caracterização em torno da representatividade desta tradição para a comunidade. É certo que a sussa, por conseguinte, tem significado na valorização dos costumes e tradições locais em momentos festivos.

Na Figura 10 é mostrada outra ação na Escola Kalunga, Oficinas Culturais com o Mestre Juraci no museu Iaiá Procópio com traçados de quibano.

**Figura 10:** Oficinas Culturais com o Mestre Juraci no museu Iaiá Procópia com traçados de quibano.



Nesta ação, a cultura e as tradições também foram privilegiadas, como mostrado na Figura 10, na qual aparecem momentos de oficinas e tradições religiosas. Nesta ação, os alunos aprenderam a fazer artesanato quibano com o mestre Juraci nas aulas da disciplina Oficinas Culturais. O objetivo era preservar esse conhecimento e que estes alunos se tornassem os próximos mestres, dando continuidade nos Saberes e Fazeres Kalunga, tornando - se guardiãs e guardiões da tradição cultural Kalunga.

Nesta ação, a oficina aconteceu no espaço Museu Iaiá Procópia, na comunidade Riachão, em que o mestre Juraci, ensinou aos



alunos o passo a passo a confecção do quibano, conforme se destaca nas imagens abaixo, descrevendo e relatando a importância do quibano na comunidade.

Para falar um pouquinho do museu é preciso inicialmente introduzir a biografia da matriarca que empresta seu nome ao museu, Dona Iaiá Procópio, mais conhecida como Dona Procópio, matriarca da Comunidade Kalunga do Riachão. Construído ao lado da casa onde vive Dona Procópio há mais de 80 anos, o espaço é dedicado ao modo de viver Kalunga, sua história, memória e cultura.

É importante enfatizar que Procópio dos Santos Rosa (Figura 11) é uma anciã de 90 anos de vida que por sua atuação em prol da igualdade de direitos humanos e, em especial para seu povo, para o Quilombo, foi certificada em 7 de dezembro de 2022 com o título de Doutora Honoris Causa da Universidade Estadual de Goiás (Figura 11).

**Figura 11:** Procópio dos Santos Rosa, popular Iaiá Procópio, recebendo o título de Doutora Honoris Causa da Universidade Estadual de Goiás.



Procópio dos Santos Rosa, popular Iaiá Procópio, tem 90 anos; nasceu em 10 de fevereiro de 1933 na comunidade Kalunga Riachão, onde vive com seus familiares até os dias de hoje. Filha de Maria dos Santos e Manoel Pereira, é mãe de dois filhos, Domingas dos Santos Fernandes e Léo Fernandes dos Santos. Tem 12 netos, 60 bisnetos, e 15 tataranetos. Com 90 anos de idade possui uma carga de Múltiplos Letramentos memoriais e é considerada uma biblioteca viva. Narra sua história de vida e todo o processo de biointeração / formação do Território Kalunga. É importante ressaltar que a história de vida de Iaiá Procópio está internalizada no processo-histórico do Quilombo e ambos se expandem ao mundo com veracidade, com história partida do local para o global.

Em 2005 foi indicada ao prêmio Nobel da Paz e concorreu com mil mulheres mundialmente, no qual foram selecionadas 52 mulheres brasileiras. Em 07 de dezembro de 2022 foi diplomada Doutora Honoris Causa da Universidade Estadual de Goiás – UEG em sua própria comunidade, um marco histórico no qual se reuniu a mais 2.000 pessoas com transmissão em rede nacional. O título foi concedido em reconhecimento às lutas e conquistas de Iaiá Procópio e outras lideranças em defesa direitos humanos e a permanência no Território.

Na ação 3 (Figura 12), foi realizada outra oficina cultural juntamente com a mestre Quita de Souza Ribeiro, que levou ao conhecimento dos alunos a confecção das candeias de cera de aratim e o uso deste nos festejos Kalunga. O objetivo foi valorizar e transmitir os conhecimentos repassados pelos antigos, com a cera de aratim e sua simbologia junto aos festejos Kalunga e toda a cultura material e imaterial.

**Figura 12:** Oficinas culturais com mestre Quita de Souza Ribeiro, candeias de cera de aratim e seu uso nos festejos Kalunga.



Nos festejos nas comunidades Kalunga as candeias são confeccionadas a partir dos conhecimentos repassados pelas gerações antigas, sabedoria e conhecimento este que são transmitidos de geração a geração, e assim, essas oficinas realizadas na escola propiciam ações no sentido de resgatar e manter a tradição Kalunga.

Na ação 4 (Figura 13), foi realizada uma roda de conversa com as mestras Quita e Procópio, na qual narraram a história e memória da comunidade. O objetivo foi valorizar e transmitir os conhecimentos sobre a história e memória da comunidade Kalunga.

**Figura 13: As mestras Quita e Procópio narrando a história e memória do Quilombo e sua população.**





O momento se deu por meio de uma roda de conversa, em que os alunos puderam ouvir as narrativas acerca da historicidade da comunidade, destacando como a comunidade foi formada, os relatos mediante a fuga da escravidão e a constituição do quilombo. Esses momentos são muito importantes, pois conhecimentos são transmitidos, permitindo assim, a novas e futuras gerações, o conhecimento e reconhecimento da história e memória do local. Dessa forma, a partir de práticas que reportam à história e memória da comunidade, se direciona os alunos para compreenderem a relação vivenciada pelo grupo no tocante aos conceitos da territorialidade e da identidade local Kalunga.

Deste modo, as ações constituídas se constituem em processos de transmissão oral de conhecimentos na comunidade, construindo uma pedagogia Kalunga, realizando ações que valorizam e preservam a cultura Kalunga.

### **Concluindo a pesquisa**

Conclui-se que a partir das ações realizadas na escola, se fortalece a concepção da identidade Kalunga, constituída com os valores culturais e suas próprias histórias sociais. Os saberes da comunidade são únicos, e precisam ser referenciados nas historicidades vivenciadas e aprendidas pelos alunos em seu contexto original.

Assim, implementar uma educação quilombola que contemple os saberes e fazeres tradicionais no currículo escolar nas escolas da comunidade Kalunga, de forma que se preocupe em atender e respeitar especificidades culturais do nosso povo, visando valorizar e efetivar esses saberes e conhecimentos e levar a comunidade pra dentro da escola, fará com que as novas gerações respeitem, valorizem e continuem com as tradições.

Desse modo, a partir da escola, enquanto gestora, educadora e guardiã da cultura Kalunga, há uma preocupação de se efetivar esses saberes e fazeres da nossa cultura, pois, é uma maneira de

se trabalhar o contexto, as tradições e os eventos culturais locais e dentro do contexto da educação. Embora saibamos que o currículo do Estado de Goiás não é voltado para a cultura Kalunga, é preciso adequar nosso contexto dentro do currículo estadual.

Portanto, para preservar esses saberes e fazeres da cultura Kalunga, enquanto gestora, educadora e guardião, sempre estou mobilizando junto à comunidade escolar e os moradores ações com práticas coletivas envolvendo conteúdos e os eventos culturais e tudo que faz parte do contexto Kalunga, havendo essa possibilidade da potencialização dos saberes e fazeres por meio da transmissão oral, visando também o fortalecimento da relação comunidade e escola e também fazer com que esses alunos aprendam e se tornem futuros guardiões da cultura Kalunga.

## Referências

ALMEIDA, Maria Geralda de. Territórios de Quilombolas: pelos vãos e serras dos Kalunga de Goiás -patrimônio e biodiversidade de sujeitos do Cerrado. **Revista Eletrônica Ateliê Geográfico**. Edição Especial. v. 4, n. 10, Goiânia-GO: UFG-IESA, pg.36-63, 2010.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Cartografia & Geografia** - Referências de Aula. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos. Brasília: CIGA - UnB, 2012.

BAIOCCHI, Mari de Nazaré. **Kalunga: povo da terra**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

BAIOCCHI, Meire de Nazaré. **Relatórios técnico-científicos para a demarcação do sítio histórico Kalunga**. Goiânia, UFT, 1990.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica C; SÁ Laís Mourão. **Verbetes da Escola do Campo**. In:

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

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, n. 18, p. 37-46, 2011.



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL



UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Superintendência de  
Modalidades e  
Temáticas Especiais

**SEDUC**  
Secretaria de  
Estado da  
Educação

