

org. Wender Faleiro

Coleção Escola da Terra

Trieiros da Educação Popular e do Campo

Vol. I

Utopias, Práticas e
Integração de Saberes



Coleção Escola da Terra

Trilhos da Educação Popular
e do campo

Org. Wender Faleiro

Coleção Escola da Terra

Trieiros da Educação Popular
e do campo

Vol. I

Utopias, Práticas e Integração de Saberes

Editora Kelps |2025|

Goiânia-GO

Copyright © 2026 by Wender Faleiro (organizador)

REVISÃO

Wender Faleiro

PROJETO GRÁFICO

Pedro Henrique Barros - CEO - Editorando | Design Editorial
editorando_editorial@outlook.com.br | @editorando_editorial

IMPRESSÃO

EDITORA KELPS

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Emilly Luiza Vidal da Costa CRB1 - RP: 750

C691. Coleção escola da terra - Trieiros da educação popular e do campo - Vol.1. - Utopias e integração de saberes / Wender Faleiro, organizador - 1ª ed. – Goiânia: Editora Kelps, 2025.
280p.
ISBN: 978-65-5253-520-7

1. Educação. 2. Cultura Regional. 3. História. 4. Cerrado brasileiro.
I. Faleiro Wender (org.) II. Título

CDU: 37:94 (817)

O conteúdo e revisão deste livro 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 nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2026

Apresentação

Caros(as) leitores(as),

É com imensa alegria que apresentamos o Volume 1 da Coleção *Escola da Terra – Trilhos da Educação Popular e do Campo*, intitulado *Utopias, Práticas e Integração de Saberes*. Esta obra é fruto do compromisso coletivo de autores e autoras que, a partir de suas vivências, pesquisas e práticas pedagógicas, compartilham reflexões e experiências que fortalecem a construção de uma educação crítica, transformadora e enraizada nos territórios.

Nosso agradecimento especial se dirige a todos(as) os(as) autores(as), que desempenharam papel essencial na formação de mentes e corações em suas comunidades e que, agora, generosamente, colocam seus saberes em diálogo com todos(as) aqueles(as) que se aventurarem pelas tessituras e reflexões aqui reunidas.

Este volume reúne 13 capítulos, organizados em torno de temáticas que dialogam com a Educação Popular, a Educação do Campo e a valorização da diversidade histórica, cultural e epistêmica do Brasil.

No Capítulo 1, Mônica Aparecida Dias Silva e Wender Faleiro discutem a inclusão da cultura e da história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo no currículo escolar, destacando não apenas o cumprimento de marcos legais, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas também o compromisso ético-político com o reconhecimento das contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira.

O Capítulo 2, de Cássio Santos Melo, apresenta a experiência das rodas de história em uma turma de EJA em Catalão (GO), propondo uma didática histórica que valoriza a escuta, a oralidade e as vivências dos sujeitos, em contraponto ao ensino linear e eurocentrado da História.

No Capítulo 3, Eliane Cristina Carla Ferreira Costa e Fernanda Welter Adams analisam a relação entre Educação do Campo, Ciências da Natureza e sustentabilidade, destacando os desafios e potencialidades da integração entre saberes tradicionais e conhecimento científico.

O Capítulo 4, de Jurcelio Henrique de Araújo, Ramofly Bicalho e Bruno Cardoso de Menezes Bahia, examina as tensões entre hegemonia do agronegócio, movimentos sociais camponeses e formação docente no sudoeste goiano.

No Capítulo 5, Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Luciene Cerdas e Ana Paula de Abreu Costa de Moura analisam a gestão do conhecimento em um programa de extensão voltado à Educação Popular na UFRJ, evidenciando a potência do diálogo entre saberes acadêmicos e populares.

O Capítulo 6, de Beatriz Skarlate Neves Pereira da Silva e Manoel Messias de Oliveira, revisita a literatura científica recente a partir de Gramsci e os sentidos da escola do campo.

Já no Capítulo 7, Paula Andressa Sena, Karolayne Cardoso Fernandes e Wender Faleiro apresentam o Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica para a Educação Popular, defendendo sua relevância para práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Seguindo, o Capítulo 8 traz o estudo de Lucas Andrade Caldeira Brant e Gedeão Carlos Corazza sobre o Cursinho Popular Paulo Freire em Catalão (GO), refletindo sobre utopia, educação popular e formação docente.

No Capítulo 9, Lidiane Freitas de Barros e Silva e Mariana Batista do Nascimento Silva analisam a representatividade do campo na obra infantil *Chupim*, de Itamar Vieira Junior, discutindo infância, literatura e diversidade cultural.

O Capítulo 10, de João Carlos de Oliveira, apresenta sua trajetória do campo (cerrado) ao campus universitário, articulando saberes e práticas na formação docente.

O Capítulo 11, de Gledson Marques dos Santos e Janderson Vieira de Souza, investiga as tendências de matrícula e conclusão do ensino fundamental na Educação do Campo em Caldas Novas (GO), problematizando evasão e abandono escolar.

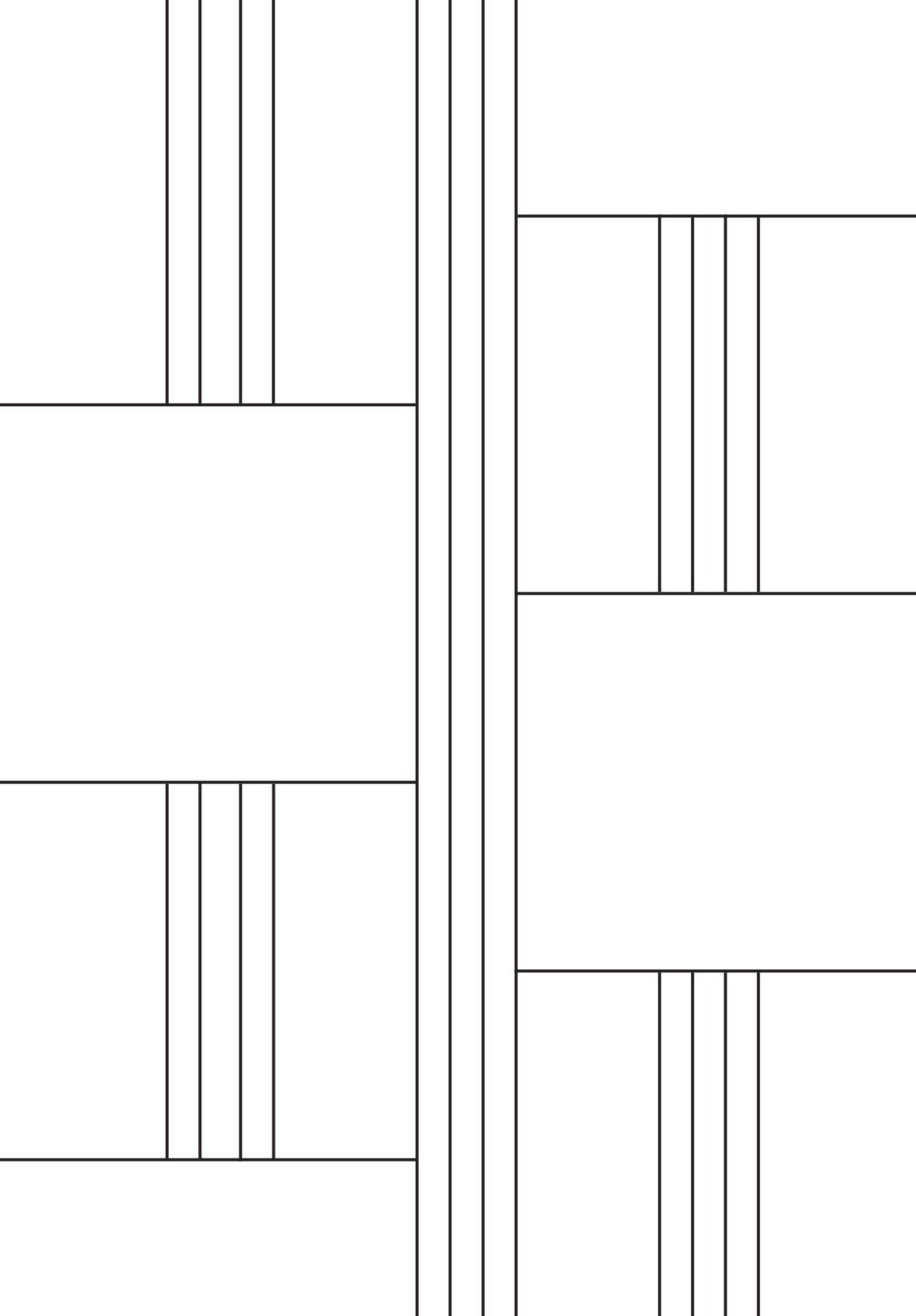
O Capítulo 12, de Vivian Franciele Rosa Diniz e Maria Zenaide Alves, questiona a presença da Educação do Campo na BNCC, problematizando se esta representa um reconhecimento ou um apagamento cultural.

Por fim, no Capítulo 13, Edmára Filomena Gomes da Silva Marins e Janderson Vieira de Souza discutem as contribuições da Etnomatemática para o ensino da Matemática nas escolas do campo, evidenciando como os saberes cotidianos e comunitários podem dialogar com o conhecimento escolar.

Assim, este volume constitui-se como um convite à reflexão, ao diálogo e à ação transformadora. Que sua leitura seja fértil em aprendizagens e esperanças, fortalecendo a luta por uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade cultural e a emancipação humana.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

- Wender Faleiro



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA, QUILOMBOLA, INDÍGENA E DOS POVOS DO CAMPO NO CURRÍCULO ESCOLAR	10
CAPÍTULO 2 RODAS DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: experiência de Ensino numa sala de EJA em Catalão-Goiás	30
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIÊNCIAS DA NATUREZA: Desafios, Práticas e a Integração de Saberes para a Sustentabilidade	52
CAPÍTULO 4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: hegemonia do agronegócio, populações camponesas e as implicações na formação docente no sudoeste goiano	78
CAPÍTULO 5 A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO VOLTADO À EDUCAÇÃO POPULAR	106
CAPÍTULO 6 GRAMSCI E OS SENTIDOS DA ESCOLA DO CAMPO NA LITERATURA CIENTÍFICA RECENTE	124

CAPÍTULO 7 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA PARA EDUCAÇÃO POPULAR	142
CAPÍTULO 8 SEMENTES DA UTOPIA: O Cursinho Popular Paulo Freire como expressão do Esperançar, Educação Popular e Formação Docente	158
CAPÍTULO 9 A REPRESENTATIVIDADE DO CAMPO: uma análise da obra infantil Chupim	182
CAPÍTULO 10 DO CAMPO (Cerrado) ao CAMPUS (Universitário): trajetórias de saberes e fazeres de um professor	206
CAPÍTULO 11 TENDÊNCIAS DE MATRÍCULA E CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CALDAS NOVAS: uma análise de acesso e resultados	240
CAPÍTULO 12 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BNCC: reconhecimento ou apagamento cultural?	266
CAPÍTULO 13 UM ESTUDO SOBRE ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO ESCOLAR	280

Capítulo 1

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA, QUILOMBOLA, INDÍGENA E DOS POVOS DO CAMPO NO CURRÍCULO ESCOLAR¹

Mônica Aparecida Dias Silva

Wender Faleiro

¹ Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel central na valorização da diversidade histórica e cultural brasileira e na construção de uma sociedade justa e inclusiva. Nesse contexto, a inclusão da cultura e da história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo no currículo escolar representa não apenas o cumprimento de marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, mas também um compromisso ético com o reconhecimento e a valorização das contribuições históricas e culturais desses grupos.

Considerando esse contexto desafiador, o referencial teórico desta pesquisa além dos aportes teóricos e trabalhos de autores renomados, como Miguel Arroyo, Wender Faleiro, Roseli Salete Caldart, Ilma Passos Alencastro Veiga, Philippe Perrenoud, Nilma Lino Gomes, Conceição Paludo, Alfredo Veiga Neto, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Vera Maria Ferrão Candau, entre outros. Também se fundamenta em leis e diretrizes que abordam e discutem profundamente a temática em questão, servindo como direcionamento para essas abordagens.

Portanto, objetiva-se analisar as principais contribuições de autores e referenciais teóricos que versam sobre a Educação do Campo, os movimentos sociais, os recursos didáticos, a construção curricular e o Projeto Político-Pedagógico, analisando-os sob uma perspectiva crítica e interdisciplinar. A partir desse arcabouço teórico, pretende-se compreender os limites e possibilidades de uma escolarização que promova a igualdade, a valorização da diversidade e o respeito às singularidades das comunidades envolvidas, contribuindo para a construção de estratégias educacionais inclusivas e transformadoras.

Logo, diretrizes legais orientam a escolarização e a valorização das contribuições históricas e culturais desses grupos, possibilitando uma formação cidadã

e crítica da comunidade escolar. A compreensão e valorização da diversidade cultural brasileira tornaram-se temas centrais no âmbito educacional, tornando-se primordial o compromisso com a construção de uma sociedade equitativa. No Brasil, “as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades” (Arroyo, 2010, p. 1381), devido à persistência de desigualdades raciais e étnicas, com impacto direto nas oportunidades educacionais, no acesso ao mercado de trabalho e nenhum tratamento diferenciado em diversos aspectos da vida social. Essas desigualdades refletem a complexidade da sociedade e destacam a necessidade de políticas públicas abrangentes que abordem essas disparidades em diversas frentes.

As políticas educacionais buscam corrigir desigualdades no acesso à escolarização, enquanto outras iniciativas são necessárias para enfrentar os desafios em outras áreas da sociedade. A consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica está na premência da definição de políticas educacionais no Brasil. Essas diretrizes desempenham um papel fundamental na concretização do direito de cada cidadão brasileiro “à formação humana, cidadã e profissional” (Brasil, 2013, p. 7), considerando o contexto enriquecedor de vivência e convivência em ambientes educativos diversos e a participação ativa e crítica na sociedade.

Os objetivos das diretrizes representam um esforço em busca de atender, em parte, às exigências da educação brasileira contemporânea e aos princípios fundamentais da cidadania, da formação humana e profissional. Além disso, ao adaptar essas diretrizes às necessidades da diversidade regional e local, considerando as diferentes áreas do Brasil que possuem realidades socioeconômicas, culturais e geográficas distintas, elas exigem uma abordagem sistemática que permita a aplicação das mesmas de forma contextualizada, respeitando as especificidades e como subjetividades de cada grupo, assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível de escolarização, essencialmente para compor um “todo orgânico” (Brasil, 2013, p. 8) sugerindo a ideia de integrar e estruturar de forma consistente e coesa as etapas da escolarização, garantindo que as diferentes fases e modalidades de ensino não sejam vistas de maneira isolada, mas sim como componentes interligados de um todo.

Nessa perspectiva, o parecer, provocado pelo art. 28 da LDB, que estabelece: “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” (Brasil, 1996), reflete a compreensão de que a dinâmica escolar no campo apresenta desafios específicos (ressaltamos a necessidade da es-

pecificidade e não adaptações, que na vivência viram “remendos” que pouco significam e transformam positivamente essas comunidades), como o acesso limitado a recursos educacionais, infraestrutura deficiente e distâncias maiores entre as residências e as escolas. A implementação de metodologias de ensino que considerem a realidade campestre, utilizando o ambiente e a cultura local como recursos pedagógicos, é fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e outras políticas educacionais brasileiras reconhecem a necessidade de adaptar a educação às especificidades das populações rurais e a adaptação de um currículo e práticas pedagógicas que contextualizem o conteúdo escolar à realidade local, o que ajuda a mitigar desafios, mas não combate-los de fato, principalmente, quanto a valorização dos saberes e fazeres (históricos, culturais, sociais e humanos), não atrelados à Pedagogia do Capital que somente almeja a submissão e formação de mão de obra barata.

Nessa óptica, reconhece-se a importância dos povos indígenas, quilombolas e do campo, nos aspectos ambientais e econômicos dos espaços campestres, enriquecendo a abordagem educacional e a compreensão na sua totalidade, bem como a globalidade da vida no campo. A Educação do Campo reconhece a existência de comunidades com modos de vida, tradições e necessidades educacionais distintas. Incluir espaços como os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas significa reconhecer e valorizar essas diversidades, promovendo uma educação que seja relevante e respeitosa com as identidades culturais desses grupos, pois todos ocupam o mesmo espaço físico, em diferentes localidades brasileiras. Esses grupos, ao longo da história brasileira, foram historicamente esquecidos pela educação e por outros segmentos da sociedade, e hoje, políticas públicas desenvolvem propostas a fim de contemplar essa diversidade em todas as dimensões.

Então, tais políticas de reparações e reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória” (Brasil, 2004, p. 12). Essas medidas são projetadas a fim de consolidar a igualdade de oportunidades, reduzir disparidades e superar barreiras que impedem o pleno desenvolvimento e participação de certos grupos na sociedade.

Porém, de acordo com Paludo (2010), os governos, ao alegarem realizar uma renovação da ação política, acabam ajustando as políticas públicas às transformações econômicas e sociais que ocorrem desde as décadas de 1970 e 1980.

Esse processo pode ser interpretado como uma tentativa de resposta à crescente perda de legitimidade do Estado, bem como uma busca por soluções para problemas sociais cada vez mais intrincados, enfrentados por meio de estratégias de redes e parcerias interinstitucionais. De maneira análoga, Munanga (2014) afirma que a declaração que antecedeu a implementação das políticas de ação afirmativa, incluindo as cotas, visava beneficiar negros, indígenas e outras populações historicamente marginalizadas. No entanto, as controvérsias e disputas em torno dessas políticas revelam uma sociedade que ainda transita entre mitos e realidades ou, de maneira mais precisa, uma sociedade que tende a confundir tais elementos, onde o mito é interpretado como uma realidade incontestável.

No contexto da Educação do Campo, Caldart (2004, p. 2) reafirma que “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos.” A implementação de políticas públicas direcionadas ao campo e o desenvolvimento de um projeto educativo contextualizado sublinham a importância de ações que assegurem a dignidade e o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo, refletindo a relevância de suas demandas e o reconhecimento de suas identidades. Portanto, o campo não é apenas um cenário físico romantizado, mas também um ambiente no qual os seres humanos não apenas mantêm uma ligação direta com a produção das condições fundamentais para a existência social, como também contribuem ativamente para as realizações da sociedade humana.

Assim, o campo, hoje, é muito mais do que agricultura e pecuária; há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados ao modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Inerente à Educação do Campo está o processo de normatização da formação e capacitação continuada de professores para lidar com a diversidade cultural presente nas comunidades campesinas, que podem incluir diferentes grupos étnicos, culturais e socioeconômicos. É, nesse processo de construção de diálogos que, nos últimos anos, foram instituídas as leis.

Nessa proposta de organização de diálogos interculturais, processos comunicativos e interativos que ocorrem entre pessoas de diferentes culturas, essa forma de diálogo busca regular e valorizar as comunidades campesinas, superando barreiras e estereótipos que possam existir entre grupos com experiências culturais distintas. A partir dessa necessidade, surgiram as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena, constituindo-se de trabalhos coletivos em prol da justiça social e dos direitos indígenas “na construção de projetos escolares diferenciados,

que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira” (Brasil, 2013, p. 376). Nesse contexto, não se limita apenas ao âmbito educacional, mas abrange uma compreensão mais ampla das diferentes visões de mundo e modos de vida.

Além disso, Arroyo (2007) também salienta as políticas públicas e o entrelaçamento dos movimentos sociais com a demanda de criação de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas pela formação específica de profissionais, garantindo, assim, o direito público à escolarização para os povos isolados. Essa exigência visa estabelecer políticas de Estado que reconheçam e atendam à necessidade particular de formação de educadoras e educadores do campo. Ainda, segundo Arroyo (2007), as políticas públicas voltadas para a especificidade do profissional da Educação no Campo geram questionamentos sobre os currículos, levando os cursos de formação e as instituições a assumirem o compromisso contínuo de disponibilizar programas específicos para a capacitação de educadores do campo.

Apesar de sua importância na formação cultural e histórica do Brasil, as políticas públicas, incluindo as educacionais, negligenciaram essas comunidades por muito tempo. As políticas públicas estão gradualmente começando a reconhecer essa falha e o direito à inserção das comunidades quilombolas, indígenas e povos do campo em uma educação que contribua para a valorização de sua cultura e história, assegurando a igualdade de oportunidades. Munanga (2001) explica que, em um panorama onde persistem preconceitos e discriminação racial, alunos brancos pobres e negros pobres não são tratados igualmente. Enquanto os primeiros vivenciam confrontos de discriminação apenas pela condição socioeconômica, os últimos partilham sofrimentos duplos, tanto pela condição racial quanto pela socioeconômica. Nesse cenário, as políticas que se pretendem universais não seriam capazes de gerar mudanças significativas.

É nesse contexto que ressaltamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativas, entre as quais a experiência de cotas, que, pelas experiências de outros países, se afirmou como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica. (Munanga 2001, p. 34).

Essa desigualdade estrutural impede que as políticas universais sejam significativas para reduzir as disparidades raciais. Portanto, a adoção de políticas de ação afirmativa, como as cotas, é defendida como uma resposta necessária e

urgente para corrigir essas desigualdades, acelerando o acesso da população negra a oportunidades que, historicamente, lhe foram negadas. Nesse cenário de democratização e mobilização da sociedade em torno da escolarização, “o governo federal passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 8).

Em março de 2003, é sancionada a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A tal lei, corrobora para a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. “Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 8). A lei é promulgada com o objetivo de contrapor séculos de preconceitos, racismo e discriminação, sendo direcionada por meio da implementação de ações afirmativas, “isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 10). Ou melhor, por políticas que reconhecem e valorizam a cultura e história dos grupos étnicos e contribuem para o empoderamento dessas comunidades, permitindo-lhes participar de forma mais plena e eficaz no desenvolvimento do país.

Embora a lei tenha sido um avanço significativo no reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira, sua efetivação no meio acadêmico tem se mostrado um desafio. Entre os obstáculos, destacam-se a resistência de uma parte da sociedade e da comunidade escolar, que muitas vezes encara o ensino de temas relacionados à cultura afro-brasileira como algo secundário ou desnecessário. Essa resistência está atrelada a uma visão historicamente eurocêntrica da educação, que negligencia a riqueza e complexidade da História Africana e Afro-Brasileira.

O Brasil – colônia, império e república, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 7). Nessa conjuntura, a inclusão adequada de suas histórias, como o reconhecimento nacional do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, os conhecimentos e contribuições nos currículos escolares não apenas reconhece a relevância desses grupos na formação da sociedade brasileira, como também oferece uma oportunidade valiosa para promover a compreensão e o respeito mútuo entre diferentes comunidades. Desde o período colonial, as comunidades quilombolas têm sido um símbolo de resistência à escravidão e ao racismo. O movimento quilombola e o movimento negro, em particular, surgem como uma continuação dessa resistência histórica, lutando por seus direitos, pela preservação de seus territórios, por sua identidade e sua cultura, o que inclui uma ampla gama de organizações e coletivos, e tem sido fundamental na luta contra o racismo, pela igualdade de direitos e pela valorização da cultura afro-brasileira. Inclusive, no cenário educacional contemporâneo, as escolas enfrentam o desafio de adaptar-se a uma sociedade em constante transformação.

Diante dessa sociedade em constante transformação, as práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes, não conseguem responder adequadamente às necessidades de uma população diversa e em mudança. Nesse contexto, Arroyo (1991) propõe uma reflexão profunda sobre o papel da escola, afirmando que “destruir e construir a escola nas práticas pedagógicas que vêm sendo tentadas” é necessário “destruir e construir” as práticas pedagógicas vigentes. Esta expressão, provocativa e instigante, convida educadores, gestores e todos os envolvidos no processo educacional a reavaliar e, se necessário, dismantelar estruturas e métodos que perpetuam desigualdades e excluem alunos. A ideia é abrir espaço para práticas inclusivas, críticas e transformadoras, que realmente atendam aos desafios do mundo atual e promovam uma educação justa e equitativa para todos.

Ao discutir a relevância de uma educação inclusiva, Arroyo afirma que, desde o período colonial, os povos indígenas e afrodescendentes foram relegados à margem da história intelectual e cultural, sendo considerados incultos, irracionais e primitivos. No entanto, ao longo do tempo, esses povos afirmaram-se como sujeitos de culturas, conhecimentos, valores e visões (Arroyo, 2013). Ao serem rotulados como “incultos” e “primitivos”, os povos indígenas e afrodescendentes foram marginalizados e suas histórias, conhecimentos e culturas foram desvalorizados e suprimidos. Isso teve um impacto profundo na forma como esses povos foram representados na história intelectual e cultural dominante.

O reconhecimento e respeito pela identidade, cultura e história dessas comunidades são elementos relevantes para a construção e reconstrução da atual

sociedade. A criação de políticas públicas que integrem a diversidade histórica e cultural nos currículos escolares surge como um instrumento para promover a valorização de uma educação verdadeiramente inclusiva. As comunidades quilombolas possuem uma história rica e única, com uma forte ligação com seu território, suas tradições, sua memória coletiva e seus conhecimentos ancestrais. Garantir que a educação escolar respeite e reconheça esses aspectos é fundamental para preservar e promover a identidade cultural dessas comunidades, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013).

Então, a Educação do Campo é vista como um movimento em desenvolvimento, que busca estabelecer um paradigma teórico e político que vá além das concepções hegemônicas que marginalizam, centralizam-na na cidade e são etnocêntricas, ou seja, padrões de poder que diminuem a importância do campo. O campesinato negro é um desses povos que lutam por inserção na Educação do Campo Farias e Faleiro (2017). Ainda segundo os autores, conceituam essas comunidades como “[...] trabalhadoras e trabalhadores do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro” (Farias; Faleiro, 2017, p. 291). Historicamente, os trabalhadores do campo têm sido protagonistas em movimentos sociais e em lutas por direitos, incluindo a reforma agrária e a defesa dos territórios indígenas e quilombolas. As comunidades quilombolas e rurais negras frequentemente lutam por reconhecimento oficial e pela regularização de suas terras, que são essenciais para sua subsistência e preservação cultural.

Ainda discorrendo sobre esse tema, Gomes (2007) enfatiza que é fundamental reconhecer que essa sociedade é moldada em contextos históricos, socioeconômicos e políticos complexos, caracterizados por processos de colonização e dominação. Assim, estamos lidando com um cenário de desigualdades, identidades e diferenças. Nesse contexto, enfrentamos uma multiplicidade de diferenças, sendo imprescindível um ambiente educacional que reconheça e valorize a pluralidade de experiências e perspectivas. A inclusão efetiva da cultura e história afro-brasileira, dos povos quilombolas, indígenas e povos do campo nos materiais didáticos, no currículo e no Projeto Político-Pedagógico é de extrema importância.

Dessa forma, no que diz respeito à edição de materiais didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — programa do governo federal —, que contribuiu significativamente para a qualidade dos livros didáticos, foi estendido pelo Decreto nº 9.099/2017, com o propósito de disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas das redes federais, municipais,

estaduais, distritais, entidades sem fins lucrativos e instituições conveniadas com o poder público.

O texto, correspondente ao edital do PNLD, demonstra o interesse e o compromisso do Ministério da Educação (MEC) e do próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de atender a todas as modalidades da educação. No seu Art. 3º, inciso II, dispõe que: “o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais, impacta positivamente na promoção do respeito e reconhecimento das diferenças, bem como da diversidade étnica, social e cultural da população brasileira”. Em uma sociedade plural, onde a diversidade social, cultural e regional é uma de suas maiores riquezas, o respeito à convivência harmônica e inclusiva torna-se preponderante. Ademais, o livro didático é uma ferramenta valiosa no auxílio e apoio pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual se trabalham habilidades e competências de acordo com os objetivos do currículo escolar. Esses materiais são desenvolvidos com base nas diretrizes curriculares e nos parâmetros estabelecidos pelos órgãos educacionais, garantindo o alinhamento com os objetivos educacionais do país e servindo como suporte essencial ao trabalho do professor.

Ao tratar de experiências, conteúdos e práticas, Arroyo (2013, p. 331) afirma que: “Os currículos e os livros didáticos, para se manterem vivos, têm de fincar suas raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas, onde encontram sua condição de saberes vivos, atuais”. Portanto, fica evidente que, para serem efetivos e relevantes, os currículos e livros didáticos precisam estar profundamente conectados ao contexto histórico e às experiências humanas significativas. Essa conexão depende da capacidade de refletir e dialogar com as realidades históricas e culturais dos alunos, tornando o conhecimento vivo e atual. Quando enraizados nas vivências humanas extremas e nas diversas experiências culturais, os conteúdos educacionais ganham significado e aplicabilidade, tornando-se mais do que simples informações, tornando-se saberes vivos que podem ser compreendidos, internalizados e utilizados pelos estudantes em suas vidas cotidianas. Essa conexão com a história e a experiência humana é essencial para que a educação seja transformadora e mantenha sua relevância no tempo presente.

A partir da reflexão de Arroyo (2013), (Veiga-Neto, 2002) aborda que entrelaçados a esse senso de pertencimento à sociedade, temos o “currículo como porção da cultura em termos de conteúdos e práticas”. Assim, “de certa forma, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou” (Veiga-Neto, 2002, p. 44). O currículo, portanto, é uma interface entre a escola e a

cultura. Ele serve como um meio pelo qual a cultura dominante ou hegemônica em uma sociedade é transmitida às novas gerações, mas também é um campo de disputa e negociação sobre quais conhecimentos são valorizados ou marginalizados. Assim, ao analisar um currículo, podemos compreender não apenas os conhecimentos específicos que são valorizados, mas também os critérios e processos culturais que guiaram essas escolhas.

Ainda segundo Silva (1999), a consideração é bastante frutífera no pensamento curricular crítico contemporâneo, pois a abordagem parte da premissa de que o currículo representa uma seleção cultural, uma escolha dentro de um vasto leque de possibilidades. Ao entender a cultura como um espaço de produção de significados, essa abordagem vê o currículo como uma prática de significação que, ao se manifestar em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a formação de identidades sociais. “O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (Moreira, 2001, p. 5).

Portanto, o currículo escolar não é apenas um conjunto neutro de conteúdos e práticas educacionais, mas sim um campo de batalhas culturais onde diferentes grupos e perspectivas competem por reconhecimento e influência. Entender o currículo nas escolas implica reconhecer sua importância na formação educacional e no desenvolvimento integral da comunidade escolar, indo além do simples ensino de conteúdos de escolarização. Em suas indagações sobre o currículo, Arroyo (2013) ressalta a relevância e a presença da diversidade cultural e histórica, bem como sua constante luta por ações afirmativas e por sua inserção no currículo. A diversidade presente nos currículos de formação provoca debates sobre o direito à diversidade em todos os currículos, tanto nos cursos de formação quanto na Educação Básica. As diretrizes curriculares têm destacado a importância de reconhecer a diversidade ao longo de todo o currículo, desde a Educação Infantil, colocando esse desafio para todos os profissionais da educação, em todos os níveis.

A ênfase das comunidades campesinas nos currículos representa um desafio para todos os profissionais da educação. Isso requer uma reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, uma abertura para o diálogo intercultural e uma disposição para adaptar os currículos e as estratégias de ensino para atender às necessidades e realidades dos alunos diversos. Nessa perspectiva, fica evidente que o currículo e o Projeto Político-Pedagógico estão interligados e caminham juntos, e que as práticas pedagógicas direcionadas a essa realidade e necessidade devem estar imbricadas, se apresentando de modo interdisciplinar e positivo. Isso permitirá

compreender as relações e concepções entre a cultura e história afro- brasileira, povos indígenas, povos quilombolas e povos do campo, e como elas se aplicam em contextos do mundo real.

Há, portanto, uma necessidade sistemática e coerente que abranja todas as dimensões do processo educativo. Entende-se que ele não se limita a um conjunto de diretrizes ou atividades isoladas, mas sim que deve envolver a coordenação e a integração de todos os aspectos educacionais da escola:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (Veiga, 2013).

E, se a escola é apresentada como um lugar de formação de valores sociais e éticos, em outras palavras, devemos refletir sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico que a rege. Segundo (Veiga 2013, apud Marques, 1990), a educação é entendida como um processo contínuo de reflexão e análise das questões escolares, visando encontrar soluções viáveis para a concretização de seus objetivos, os quais não se limitam a ser descritivos ou constatativos, mas são, de fato, constitutivos. E pensando no modo como esse processo ocorre, Franco, em consonância com as ideias pedagógicas de Dermeval Saviani, aborda que a educação não se dá de forma isolada, mas sim como um processo contínuo de transformação e interação entre teoria e prática. Esses processos pedagógicos só podem ser compreendidos na dimensão da totalidade e da práxis (Franco, 2012). Então, alinhada com as concepções de Saviani (2011), convencem-nos que a “escola sozinha não resolve os problemas da educação, uma vez que ela não é um anexo da sociedade, mas parte integrante da dinâmica e da prática social” (Franco, 2012, p. 86).

A educação é um complexo social que reflete e é influenciado por fatores externos à instituição escolar, como as condições econômicas, políticas e culturais da sociedade. Dessa forma, a escola não opera de forma isolada ou independente dos contextos sociais em que está inserida. “Não é possível mudar a escola ou seus processos educativos; o que se pode mudar é a lógica que a preside. Mas isso exige um pacto social entre os diversos setores da sociedade e política civil (Franco, 2012, p. 86).” Com isso, modificar a lógica que a preside implica reconfigurar as

bases teóricas e práticas da educação. Nesse sentido, a escola deve ser o principal agente na concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, pois é a entidade mais capacitada para responder diretamente às necessidades de sua comunidade escolar.

No contexto específico é necessário considerar o enfoque nas culturas quilombolas e dos povos do campo, ampliando a discussão para abranger a riqueza cultural presente não apenas nos grandes centros urbanos, mas, sobretudo, em áreas geográficas campestinas. Ainda de acordo com o parágrafo único das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, p. 1):

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

De forma integrada e contínua e aliada às políticas públicas, temos também a formação dos professores, pois eles são o elo de mediação entre essas políticas e a sociedade, ao desenvolver habilidades práticas, refletindo sobre práticas pedagógicas que contribuam para a desconstrução de preconceitos. Ora, no contexto da educação, a formação continuada não apenas fortalece as competências dos docentes, como também assegura que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às mais recentes diretrizes e inovações didáticas. Para Veiga (2013), a formação continuada constitui um direito inalienável de todos os profissionais da educação, uma vez que não apenas viabiliza a ascensão funcional fundamentada em titulações, qualificações e competências dos indivíduos, como também proporciona, de maneira primordial, o avanço profissional dos docentes em consonância com as instituições escolares e seus projetos pedagógicos.

Candau (2020, “np”, grifo nosso) propõe mudança em relação à formação inicial e continuada: “atrevo-me a afirmar que esta **mudança de óptica é o ponto central**, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente”. Sem essa transformação no olhar do educador, todas as demais ações pedagógicas e iniciativas voltadas para a inclusão e valorização da diversidade cultural e histórica são reduzidas em sua efetividade. A transformação

do olhar docente não é apenas conveniente, mas uma necessidade que impacta diretamente na construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias, essenciais para uma educação verdadeiramente democrática e justa.

Nesse sentido, Veiga (2013), complementa essa discussão ao afirmar que a melhoria da qualidade da formação profissional e o reconhecimento do trabalho pedagógico impedem uma colaboração entre as instituições responsáveis pela formação, como as universidades e a Escola Normal, e as entidades que contratam os profissionais, ou seja, a rede de ensino. Além disso, a formação profissional envolve uma integração entre a formação inicial e a formação continuada, que são processos interdependentes, assim Lascano Pinto; Bento Barreiro; Do Nascimento (2009) complementa essa discussão ao afirmar que a formação docente é “um processo contínuo, pois, desde a formação inicial, trata-se de uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, não podendo ser concebida como um produto acabado”, já a formação continuada são ações formativas que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional dos indivíduos, caracterizando-se por formatos e durações variadas e adotando a visão da formação como um processo contínuo. Essas iniciativas são motivadas pela busca dos próprios profissionais ou pela realização de programas institucionais. Neste caso, destacam-se os sistemas de ensino, as universidades e as escolas como as principais instituições responsáveis por promover esse tipo de formação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Brasil (2001), é fundamental compreender o papel que os sistemas de ensino desempenham na qualificação dos educadores. De acordo com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destaca-se a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada. Essas políticas visam, em primeiro lugar, habilitar todos os professores, enquanto, ao mesmo tempo, promovem o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Assim, o objetivo é garantir que os educadores estejam sempre preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica, assegurando uma educação de qualidade e alinhada às exigências contemporâneas da sociedade.

Para Perrenoud (2002, p. 15) “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”, a concepção de um processo formativo é o alicerce que orienta toda a sua estrutura, os métodos e as abordagens adotadas. Quando se fala em concepção de formação, está-se abordando a visão filosófica e pedagógica que fundamenta as escolhas educacionais, tais como os objetivos do ensino, as estratégias de aprendizagem, os conteúdos abordados e a forma como os educadores

e alunos interagem. Portanto, a formação docente deve ser pensada como uma extensão desse processo de disseminação e produção de conhecimentos, com o objetivo de preparar os educadores para promover uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas também eduque para a cidadania, com base no respeito às identidades e direitos de todos os grupos sociais.

A análise cuidadosa e não romantizada desses desafios é essencial para o desenvolvimento de estratégias que convergem no âmbito de uma educação verdadeiramente transformadora, inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-cultural brasileira. Sob essa perspectiva, propõe-se a disseminação e produção de conhecimentos, assim como a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de sua identidade étnico-racial – sejam eles descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou asiáticos. O objetivo é que esses cidadãos possam interagir na construção de uma nação democrática, onde todos tenham seus direitos assegurados e suas identidades valorizadas (Brasil, 2004).

E, nesse cenário de democratização e mobilização da sociedade em torno da educação, “o governo federal passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais” (Brasil, 2004, p. 8). É sancionada em março de 2003 a Lei nº 10.639/03- MEC, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A tal Lei nº 10.639 corrobora para a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. “Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 8).

A Lei é promulgada com o objetivo de contrapor séculos de preconceitos, racismo e discriminação, sendo direcionada por meio da implementação de ações afirmativas, “isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, 2004, p. 10). Ou melhor, por políticas que reconhecem e valorizam a cultura e história dos grupos étnicos e contribuem para o empoderamento dessas comunidades.

A Educação no Campo alinha-se com as questões e desafios próprios da realidade rural, pois a vinculação da escola com essas questões garante que o currículo e as práticas pedagógicas sejam relevantes para os estudantes, integrando

saberes locais e respeitando as tradições e conhecimentos acumulados pela comunidade. A identidade da escola do campo e a proposta educativa para essas áreas são interdependentes, sendo a primeira responsável por fornecer uma base cultural e contextual sobre a qual a segunda deve se construir.

Ainda assim, para que haja consenso, é primordial o entendimento das práticas pedagógicas, dentro de uma perspectiva nítida e precisa. Para Franco (2016), as práticas pedagógicas são descritas como “críticas e não normativas”, enfatizando a reflexão em vez de simples treinamento, e como um processo dialético e não linear. Nesse contexto, essas práticas são vistas como fundamentais para a atuação docente, promovendo um diálogo contínuo entre os indivíduos e suas realidades, estabelecendo uma relação constante entre os sujeitos e suas vivências. Uma perspectiva crítica das práticas pedagógicas evidencia a necessidade de refletir sobre as estratégias de ensino, os métodos utilizados e os resultados alcançados.

Esse entendimento passou a ser um dos aspectos em disputa política na sociedade. Essas diferentes controvérsias polissêmicas docentes adquiriram novas dimensões e são percorridas pelas “identidades indígenas, negra(o), do campo, quilombola, de gênero e diversidade sexual; pesadas velhas na identidade docente repolitizadas pela participação dos profissionais nessa rica pluralidade de movimentos e ações coletivas (Arroyo, 2013, p. 13).” Tais perguntas referem-se aos desafios e conflitos que emergem quando os educadores enfrentam a necessidade de lidar com uma pluralidade de identidades e perspectivas, não podendo ser neutros ou passivos diante dessas questões.

Dessa forma, para alcançar um ensino de qualidade e cumprir seus objetivos, as escolas precisam superar a atual estrutura burocrática que regula o trabalho pedagógico. Essa estrutura é caracterizada pela conformidade às regras condicionais, pela subordinação às leis e diretrizes impostas pelo poder central, e pela separação entre aqueles que planejam e aqueles que executam. Esse modelo resulta da fragmentação do trabalho e no controle hierárquico, os quais enfatizam três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina (Veiga, 2013). Torna-se necessário adotar uma abordagem educativa que valorize e respeite as comunidades camponesas, culturalmente e historicamente representadas na sociedade, rompendo com modelos hierárquicos e fragmentados.

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo nasce de uma contradição causada pela própria luta de classes no meio rural: há uma incompatibilidade fundamental entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo. Isso ocorre porque uma agricultura capitalista prospera através da exclusão e marginalização dos

camponeses, que, com justiça, são os principais beneficiários da educação do campo. Essa tensão tem sido apontada como a principal diferença entre a Educação do Campo e a chamada educação rural, ou educação para o meio rural. Historicamente, esta última denominação foi utilizada pelas iniciativas estatais para abordar a educação da população trabalhadora rural, ocultando a contradição fundamental e desenvolvendo a educação em um instrumento a serviço de políticas e modelos agrícolas desenvolvidos externamente e para interesses alheios às comunidades rurais, enquanto grupo social, classe e indivíduos.

E, por fim, compreende-se que a efetivação de um ensino de qualidade transcende a mera superação de barreiras impostas pela estrutura burocrática do sistema educacional vigente. Trata-se de uma transformação mais profunda, que exige uma abordagem educativa comprometida com a valorização, o respeito e a inclusão das comunidades camponesas, reconhecendo-as como portadoras de saberes únicos e indispensáveis para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural. Esse processo, no entanto, não se limita à superação de desafios técnicos ou estruturais; ele demanda uma ruptura consciente com os paradigmas hierárquicos e fragmentados que permeiam as relações sociais e educacionais, propondo um modelo de ensino que se alicerce em práticas emancipatórias, dialógicas e integradoras. Ao acolher e integrar as riquezas culturais, históricas e epistemológicas das comunidades camponesas, será possível construir uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva, que atenda às necessidades do presente, sem negligenciar o valor inestimável da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. Edições Loyola, 1991.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cader-nos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** 1996, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>, Acesso em 13/01/2024 às 23:26.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 36/2001 – **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 20/12/2023 às 20:34.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**, 562 p. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho_2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em 20/12/2023 às 20:38.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

FARIAS, Magno Nunes, FALEIRO Wender, Educação do Campo e as Relações Étnico-raciais: olhares para o campesinato negro, **Campo-Território Revista de Geografia Agrária**, v.12, nº 26, p. 289-312, abr., 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**, 1. ed. São Paulo; Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre Currículo: Diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]: organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LASCANO PINTO, C. L.; BENTO BARREIRO, C.; DO NASCIMENTO SILVEIRA, D.

Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito.

Revista Thema, Pelotas, v. 7, n. 1, 2009.

Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2014.

PALUDO, Conceição. **Movimentos sociais e educação popular**: atualidade do legado de Paulo Freire. Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro Editora, p. 39-55, 2010.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, p. 11-33, 2002.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção Educação contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo, v. 2, p. 53-60, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 1, pág. 43-51, 2002.

Sobre os autores

Mônica Aparecida Dias Silva – Mestra em Educação - Universidade Federal de Catalão-GO. Membro do GEPEEC – UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Rio Quente,GO. ORCID: . <https://orcid.org/0009-0006-2597-2131> CV: <https://lattes.cnpq.br/6706975512053839>

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. Membro do GEPEEC - UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X> CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453/>

Capítulo 2

RODAS DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: experiência de Ensino numa sala de EJA em Catalão-Goiás

Cássio Santos Melo

INTRODUÇÃO

As histórias que pretendemos aqui partilhar com o leitor, compõem as experiências iniciais de nosso projeto de pesquisa intitulado “Conta aí: rodas de história com alunos do ensino médio”. O objetivo desta pesquisa é produzir histórias bem diferentes da dita história oficial presente nos livros didáticos que é fria e distante, fato esse que contribui para o desinteresse de nossos jovens por esta disciplina. Desde quando decidimos dar início a esta pesquisa, no fim de 2023, nossa pretensão foi de aprimorar nossas práticas nas aulas de estágio supervisionado, melhorando assim, a formação dos nossos futuros professores e professoras. Sejam mais claros: considero que nossa contribuição na formação de professores passa pela melhoria de nossa própria prática, a qual necessita ser revista constantemente para que estejamos sincronizados com o mundo atual. Devemos confessar que não é uma tarefa fácil, pois a velocidade com que nossa sociedade vem se modificando e apresentando novas demandas é avassaladora. Apesar de termos à nossa disposição muitas reflexões teóricas que nos auxiliam o tempo todo, não podemos nunca abrir mão do trabalho empírico na pesquisa em história. Nesse sentido, desejamos compartilhar aqui as experiências que tivemos numa sala noturna de um Colégio Estadual da cidade de Catalão Goiás, onde pudemos trilhar, entre os meses fevereiro a maio de 2024, os primeiros passos da nossa proposta de ensino de história por meio de rodas de histórias.

Nós da universidade temos muito a aprender com as demandas e visões de mundo da juventude atual. Assim, podemos ajustar nosso navegador ante as novas demandas da sociedade por uma história mais inclusiva, democrática e transformadora.

O trabalho de pesquisa em história não é algo objetivo e previsível, ele é feito por um constante movimento de testagem de hipóteses, ajustes de foco e substituição das lentes para que a visão sobre o objeto de estudo não fique comprometida.

No que toca ao ensino de história na atualidade, uma questão vem tirando o sono de muitos professores e pesquisadores da área, inclusive deste que vos escreve neste momento, que é o chamado “desinteresse” dos estudantes pelo estudo da história. Particularmente não gosto da explicação rápida e fácil de que os estudantes não tem mais interesse pela história. Em primeiro lugar precisamos refletir sobre que história é essa que estamos ensinando nas escolas, pois estamos diante de gerações que tem uma maior dificuldade em aprender pelos métodos tradicionais no qual a maioria das trabalhadoras e trabalhadores do ensino foram formados. Inclusive a universidade precisa se mobilizar para compreender como estas mudanças na escrita e produção da história estão acontecendo nos tempos coevos. O ensino de história tradicional perde paulatinamente espaço e preponderância frente às muitas mídias digitais produtoras de conhecimento histórico. Por história tradicional refiro-me ao estudo da história produzida por historiadores de ofício dentro das universidades.

Na virada do século XX para o XXI, historiadores como Eric Hobsbawm e Nicolau Sevcenko, já alertavam para o grande problema da aceleração da percepção do tempo causada pelos meios de comunicação. Dado o avanço contínuo e ininterrupto do acesso à informação, vinda principalmente da internet, vivemos numa realidade que nos faz esquecer do passado em questão de horas, pois uma informação se sobrepõe à outra como se estivessemos num presente contínuo. Assim, nosso papel enquanto professores de história é trabalhar no sentido de contribuir para que a sociedade da qual fazemos parte evite ao máximo cair no imenso abismo de acreditar que o presente não tem nenhuma relação com o passado e vice-versa.²

Historiadores como Rodrigo Turin³, da área de teoria de história e Luis Fernando Cerri, da área de ensino de história, vem apontando questões demasiado importantes que sumariamo-as logo abaixo: incertezas em relação futuro – tanto do ponto de vista pessoal como do futuro do país; preocupação com a situação do meio ambiente e as recorrentes tragédias; aumento dos pensamentos políticos autoritários, nostálgicos de um passado escravista ou fascista. Ao ler essas afirmações, vemos, assim, que estamos diante de outros corpos e tempos que estão presentes na vida real do cotidiano brasileiro, “mas que nunca preencheram devidamente o

2 Consultar as obras: HOBSBAWM, E. Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. & SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

3 TURIN, R. País do futuro? Conflitos de tempos e historicidade no Brasil contemporâneo. Estudos Avançados, v. 36, n. 105, p. 85–104, maio 2022. Ver também: CERRI, L. F. (org.). Os jovens e a História: Brasil e América do Sul [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

espaço semântico e o tempo previstos pelos conceitos de cidadania, representação e soberania”, estão excluídos da temporalidade modernizante do Estado Nacional, e este, por sua vez, sempre em dívida com aqueles. Uma dívida cuja quitação sempre é adiada com novas promessas e esperanças futuras reatualizadas (TURIN, 2022, p. 87). Em tempos de novas tecnologias e constante aceleração do tempo, o Estado não tem mais o poder de sincronização do tempo e de homogeneizador dos diferentes atores sociais.

E aqui o leitor que nos acompanha, pode se perguntar, onde está a opressão do Estado Nacional no ensino de história? Para nós, trabalhadores e pesquisadores do ensino de história, a resposta é óbvia, no currículo do ensino de história. Apesar de termos conquistado em 2018 a regulamentação de uma Base Nacional Comum Curricular, a mesma não trouxe inovações quanto à absorção de inovações que são discutidas há algumas décadas no Brasil nas áreas de Educação e História. Nosso currículo de história ainda é laudatório da velha e conhecida linearidade temporal surgida no século XIX que cariz historicista, que no ensino de história europeia está dividida no modelo quadripartite de história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Na história do Brasil prevalece a sequência histórica de viés político: colônia, império e República (alguns livros didáticos tem ainda subdivisões para o período republicano). Trata-se, enfim, de narrativas que explicam a construção do Estado Nacional europeu e o brasileiro, as quais não conseguem há algum tempo atrair o interesse dos estudantes do ensino básico. Pois, a principal função da história, que é a problematização das questões do tempo presente, é completamente inviabilizada em tal perspectiva de ensino. O estudante olha para esses temas e sente a história distante de si, da sua história familiar, da sua realidade regional, criando ano após ano dentro da escola uma noção de que a história é uma disciplina preocupada só com o passado.

A nossa proposta em trabalhar com rodas de história não visa criar uma prescrição em como podemos fazer um ensino de história diferente. Queremos apenas abrir uma fenda para refletirmos sobre novas possibilidades em como trazer o cotidiano e as experiências de vida dos estudantes para dentro de nossas salas de aula. Ao abrirmos mão dessa possibilidade estamos desperdiçando um rico material em nome de uma suposta erudição histórica, a qual já sabemos não tem contribuído para consolidarmos a importância em se estudar história.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

As rodas de história que propomos aqui como abordagem metodológica não são feitas de maneira aleatória, exigem um roteiro e um planejamento prévio antes e durante a execução. Assim, faz-se necessário algumas explanações que auxiliarão aqueles e aquelas que nos leem a compreender nossa perspectiva teórica e como nossas questões foram formuladas.

O profissional da história aprende desde o início de sua formação, que a função social do ensino de história é auxiliar os estudantes a interpretar o seu presente e, de tal sorte, lidar melhor com todas as mudanças e permanências da sociedade em que ele ou ela está inserido. Após quase duas décadas estudando, pesquisando e trabalhando com a história, posso afirmar, sem ficar corado, que esse objetivo aparentemente simples do ensino de história, na prática, é bem complexo.

Aprendemos com vários historiadores, mas em especial com Marc Bloch e sua *Apologia da história*, que a história é uma ciência do presente e são as questões do presente que norteiam nosso trabalho. De tal modo, o profissional da história partindo das questões colocadas pelo presente, vai ao passado – seu objeto de trabalho – e por meio de suas fontes de pesquisa, interroga este passado. As respostas obtidas o auxiliarão a reinterpretar esse presente que lhe interpôs questões que antes estavam sem respostas, ou mesmo sem hipóteses de respostas. Sintetizemos esse caminho triangular:

O presente coloca questões;

Interroga-se o passado e as fontes de pesquisa;

Retorna-se ao presente com novas interpretações acerca deste presente a partir do que foi analisado no passado.

Michel de Certeau, em *A operação historiográfica*, trabalha com conceitos da psicanálise para definir essas questões do presente como fantasmas que incomodam os vivos. Estes, se utilizam da história para sepultar aqueles que, despossuídos de uma lápide escriturária, andam entre nós e impedem nosso livre caminhar ao longo da vida (CERTEAU, 2002). Bem, as questões teóricas que apontei nos últimos dois parágrafos já são antigas dentro do universo de pesquisa histórica. Todavia, no que diz respeito à sala de aula, essa triangulação entre presente-pasado-presente é possível de ser realizada? A pergunta é obviamente retórica e a resposta não poderia deixar de ser um sonoro sim. Já há algum tempo, pesquisadoras brasileiras do naipe de Selva Guimarães Fonseca vem apontando para algo

que ainda não é um truísmo dentro dos cursos de licenciatura em história de nosso país, qual seja, que a sala de aula é um espaço de pesquisa. E é possível sim produzir pesquisa no dia a dia de sala de aula, e quando faço tal assertiva defino a pesquisa em sala de aula como o resultado do trabalho docente e sua interação com as experiências e saberes possuídos pelos estudantes (FONSECA, 2003). Não queremos construir pequenos historiadores nas salas de aula do ensino médio que pesquisamos, desejamos sim conectar as experiências destes estudantes com conceitos históricos e conceitos de segunda ordem como causalidade, empatia, mudança, transição, continuidade, semelhança, comparação.⁴

E como o conhecimento histórico pode ser produzido em sala de aula tendo como mote principal a realidade do aluno? Para este simples, porém complexo objetivo, alguns conceitos do historiador alemão Jörn Rüsen foram de grande valia. Um exemplo é sua definição de didática no ensino de história, que é a construção de conteúdos significativos para os estudantes. Ele deseja, assim, transpor a visão ultrapassada de que a didática da história é simplesmente um método que procura reproduzir o conhecimento do meio acadêmico para o universo escolar. Rüsen define a didática da história como “a disciplina que examina a importância da história para o sujeito receptivo e reflexivo. Identidade pessoal e emancipação são as 2 principais ideias dessa reflexão didática” (RÜSEN, 2011, p. 31).

A didática em história deve produzir uma vinculação daquilo que está sendo ensinado com a vida prática do estudante. Ainda nos dias atuais, o professor de história figura como um tradutor ou transpositor da produção acadêmica para o espaço do ensino básico. A bem da verdade é que precisamos, a partir de tais premissas, transformar a sala de aula num espaço de produção de conhecimento e de criação de mundo(s). Seria injusto da minha parte não considerar que as

4 A ideia dos conceitos de segunda ordem é brilhantemente discutida pela pesquisadora Isabel Barca em um texto que é um clássico na área de ensino de história que é “Educação histórica: uma nova área de investigação”. História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, [S. l.], v. 2, 2001, p. 13-21. Isabel Barca utiliza-se dos conceitos de segunda ordem em contraposição aos conceitos substantivos que são trabalhados no aprendizado da história, por conceitos substantivos citamos, a título de exemplo e compreensão, Revolução Francesa, Reforma Protestante, Golpe de 1930, Ditadura Militar. Barca se utiliza dos conceitos de segunda ordem com o objetivo de explicar seu método de ensino baseado na metodologia sugerida por ela que é da “Aula oficina”. A análise dos conceitos de segunda ordem também aparece em outro texto bem interessante que o leitor pode consultar, C.f.: GARCIA, Tânia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. “Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica”. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.

condições de trabalho das professoras e professores no Brasil são muito difíceis. O cansaço, o *stress* e a baixa remuneração levam a maioria a aceitar que o mais simples e prático a se fazer é continuar com a boa e velha aula expositiva amparada na linearidade temporal advinda do modelo quatipartite europeu. Para a história do Brasil prevalece ainda a sequência histórica de viés político: colônia, império e República. Ouso em afirmar que se eu próprio estivesse nesse lugar com 40 ou 50 aulas semanais, sem estabilidade contratual, sem tempo para desenvolver uma pós-graduação e recebendo um ordenado médio de quatro salários-mínimos, também faria o mesmo.

No século XIX, com a profissionalização da história e o estabelecimento do seu caráter científico, as preocupações com a didática adormeceram. Originalmente a didática da história havia sido pensada para o treinamento de professores. Na Alemanha de Rüsen, a partir das décadas de 1960 e 1970, a prevalência historiográfica de abordagens anti-historicistas, causaram mudanças nessa antiga perspectiva (RÜSEN, 2011, p. 26). Rüsen propõe algo que parece simples, mas, na prática, é complexo, centrar a aprendizagem na recepção. Ele quer pensar a relação da história com a vida prática dos indivíduos, assim, é “fundamental investigar as carências de orientação [do estudante] na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao estudar um determinado conteúdo de história” (SCHMIDT, 2017, p.70). Jörn Rüsen utiliza-se em boa medida do conceito de “consciência histórica” que para ele não está ligada apenas ao ensino e aprendizagem da história, através dessa “consciência histórica se experiencia o passado e se interpreta-o como história” (RÜSEN, 2011, p. 36).

Existe uma diferença no tipo de ensino em que a “consciência histórica” ensinada não é reconhecida pelos participantes, e aquele em que essa consciência histórica vai construindo uma interpretação histórica dotada de sentido; “a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente” (RÜSEN, 2011, p. 36). Para Rüsen, o aprendizado histórico só ocorre quando o participante vincula o conhecimento a ser estudado com sua consciência histórica, a qual está diretamente ligada às suas experiências pessoais e coletivas. Em termos didáticos essa consciência histórica é como a narrativa de uma história qualquer. Eu só consigo narrá-la de maneira coerente a partir do momento que eu a compreendo. A partir do conceito de consciência histórica, Rüsen chamou essa perspectiva de ensino de “Educação Histórica”, que é um tipo de aprendizado da história vinculado às necessidades da vida prática: isso para ele é a verdadeira didática da história (RÜSEN, 2011, p. 37).

No que toca à parte prática da execução das rodas de história na sala noturna do EJA, resumíamos abaixo como foi a organização prévia das rodas de conversa. Ao longo do texto, evidenciaremos como o planejamento inicial de ordem teórica não se concretizou em sua plenitude na prática, o que, ao fim e ao cabo, foi extremamente enriquecedor para a pesquisa.

A pesquisa por meio de histórias de vida requer cuidados especiais no intuito de evitar que as narrativas trazidas à baila fiquem completamente enviesadas por problemas emocionais ou demasiado íntimos. No caso presente aqui apresentado com a sala noturna do EJA, não tivemos nenhuma intercorrência, isso nos forneceu bons indícios que estamos no caminho correto quanto a essa abordagem. Nossas rodas de história no EJA tiveram o seguinte planejamento, o qual foi apresentado aos estudantes em nosso primeiro encontro no dia 22 de março de 2024, vejamos:

- 1 – As atividades da roda de história serão executadas às sextas-feiras no horário que antes estava reservado para a disciplina eletiva conduzida pelo professor de história da escola;
- 2 - Poderão participar da pesquisa alunos e alunas do 1º ano do ensino médio que gostam de se expressar verbalmente e se interessarem pela proposta da pesquisa;
- 3 - Estabelecemos um limite máximo de 30 (trinta) estudantes para a execução da atividade, e todos tem plena liberdade para desistir e não mais participar leste critério se tornou letra morta, pois a sala de 1º Ano que nos inserimos tinha menos de 20 (vinte) estudantes no total;
- 4 - As rodas de conversa não serão gravadas em nenhuma hipótese;
- 5 - Cada encontro semanal das Rodas de História terá duração de 2 (duas) horas aula;
- 6 - A pesquisa não ultrapassará o tempo total de 01 (um) semestre letivo;
- 7 - O mediador das Rodas de história será o coordenador do projeto de Pesquisa;
- 8 - É o mediador também quem define o tema da Roda. Serão priorizados temas relacionados à música, filmes, animes, séries, perfis de redes sociais que produzem algum tipo de conhecimento, etc. Sempre tentando relacionar artes, mídia e histórias de vida;
- 9 - O mediador é quem mobiliza os participantes, propõe acordos e faz a roda girar; Os participantes serão instiga-

dos a falar de um dia especial na sua vida; de uma pessoa que admira ou detesta; um aspecto da sua vida que tenha marcado sua trajetória; Um evento, uma aventura, uma conquista, um momento significativo; Um lugar e o sentido que esse lugar tem para você; Seu trabalho, estudo ou esporte predileto; Um amor, afeto, uma descoberta importante. As sugestões aqui elencadas sempre estarão vinculadas à contação de uma história a partir de uma determinada arte escolhida como tema para aquela roda de conversa. Exemplo: relacionar uma música com uma memória da sua vida.

10 - Minha orientação é para que os estudantes pensem com cuidado qual evento de suas vidas será selecionado para contar. Ao pensar numa música, filme, não aconselho a selecionar eventos que possam causar fortes emoções. Você pode falar de uma música dizendo o que ela tem a ver com sua personalidade, seu estilo, com seus amigos, sua religião. Um filme pode te lembrar a evento engraçado da sua infância, a algo que lhe causou indignação, etc.

14 - Antes da Roda começar serão feitos acordos inegociáveis que são eles:

14.1 - Cada participante terá 3 minutos para falar;

14.2 - Não falar enquanto outra pessoa está contando sua história, nem olhar o celular, interromper ou comentar;

14.3 - Não julgar ou oferecer soluções enquanto o outro está falando.

14.4 - Alguém sugere mais alguma coisa neste acordo?

14.5 - Começar dizendo o nome e sobre o que vai falar;

14.6 - Terminar dizendo: esta foi a história que contei;

15 - As rodas de histórias terão como resultante a criação de um produto, será solicitado a cada participante que defina e faça um produto para disseminar sua história. Os produtos a serem criados podem ter diversos formatos como: vídeos, áudios, poesias, animações, desenhos manuais ou digitais, textos, colagens. Para esta etapa não haverá restrições, cada participante define seu produto de acordo com suas habilidades, preferências e recursos disponíveis. Tal produto somente será divulgado com a devida autorização do estudante;

16 - Elementos do Roteiro para a criação de um produto:

16.1 – Economia (Caso seja um texto, ele deve caber em 1 página, se transformada em áudio ou vídeo, durar entre 2 e 3 minutos);

16.2 – A história deve ter um início que instigue o ouvinte, um momento de tensão e a finalização;

16.3 – Deve ter ritmo (Uma das características de uma boa história é uma cadência bem pensada, ou seja, na rapidez e na lentidão das palavras e ideias que integram o relato. Por exemplo, quando se quer comunicar urgência, as palavras e ideias aparecem em um passo que vai aumentando. Para comunicar romance ou tristeza, o passo diminui);

17 – Finaliza com um momento de Reflexão.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

A escrita dos resultados de uma pesquisa em muitos casos é colocada de maneira límpida, racional e construídas sob a perspectiva de elidir contradições, percalços, mudanças de rota, frustrações e inadequações que a perspectiva teórica elaborada previamente não seria capaz de prever. Não é este o caminho que almejamos trilhar, pretendemos trazer aqui um pouco desse início de pesquisa que nos trouxe para dentro de uma sala de 1º Ano de ensino médio de EJA, em fins de março de 2024, numa conhecida escola estadual aqui de nossa cidade.

Em novembro de 2023, após a escrita do projeto e sua regulamentação institucional na universidade em que sou docente, comecei a procurar uma instituição escolar pública na qual eu pudesse começar a execução das rodas de história. A ideia do projeto é que ele teria no mínimo cinco anos de trabalho empírico para, à posteriori, decidir sobre a ampliação do tempo do projeto. Assim, ao longo dos cinco iniciais o objetivo é ter passado por umas 7 (sete) instituições. E assim o fiz.

Em dezembro de 2023, fiz meu primeiro contato com uma escola estadual nas proximidades de nossa universidade, apresentei minha proposta e fui muito bem recebido pelo(a) diretor(a) da escola. De súbito, eu percebi quão grande seria minha dificuldade em ter um espaço para as rodas de história dentro da grade de horários da escola, a qual é cartesianamente preenchida, inexistindo tempo vago. Aderi à sugestão do(a) diretor(a) da escola, que foi a retornar no início de 2024, conversar com o professor(a) de história e fazer uma parceria com ele(a) para executar o projeto junto à uma disciplina eletiva.⁵

5 Em Goiás, disciplinas eletivas são aquelas oferecidas aos alunos como parte dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, permitindo que escolham temas

Devo afirmar que gostei bastante da sugestão do(a) diretor(a), e segui-a à risca. Retornei à escola no dia 18 de janeiro de 2024 para participar da reunião de planejamento da escola, foi uma experiência que considerei bem gratificante, e logo descobri que as eletivas já haviam sido distribuídas para todos os professores da escola por meio de um rol de disciplinas previamente listado pelas Secretaria Estadual de Educação. Foi nesse dia também que dialoguei com o(a) professora(o) da área de história e, segundo ele(a) me afirmou, seria difícil encontrar um caminho para a execução do meu projeto dentro da eletiva dele(a). Todavia, ele(a) me apresentou uma outra possibilidade, que seria a de trabalhar dentro do horário reservado às atividades do Protagonismo Juvenil, que é uma ação da Secretaria de Educação do Estado de Educação com vistas à dar autonomia para os estudantes do Ensino Médio na criação de propostas de atividades do interesse dos próprios estudantes.

No dia 01 de fevereiro de 2024, tive meu primeiro encontro com uma turma de 3º ano de Ensino Médio dentro do Protagonismo Juvenil, tratava-se de uma turma grande com quase 30 alunos; nesse dia quase tudo girou em torno de apresentações e muitas conversas aleatórias. Na semana seguinte, retornei e apresentei à turma minha proposta das rodas de história, expliquei todo o passo a passo, e as etapas de funcionamento. Muitos fizeram caras e bocas de tédio que só uma adolescente sabe fazer, fato que foi importante para mim enquanto pesquisador para me situar ante essa realidade da qual estava distante há mais de quinze anos.

Na última semana de fevereiro, algo diferente aconteceu. Na ação *Protagonismo Juvenil*, os estudantes tem que se auto-organizar e apresentar propostas tais como “clube de culinária”, “clube de voleibol”, “clube de futsal”, etc. Com vistas à organização das variadas propostas, os alunos do ensino médio foram reunidos na quadra e mesas de votação foram se organizando no local. Cada estudante líder um PJ (Protagonismo Juvenil) apresentava sua proposta, e foi nesse processo que uma das coordenadoras da escola me disse que eu precisava apresentar junto aos estudantes a minha proposta vinculada ao meu projeto de pesquisa. Nesse instante eu me dei conta de que algo errado estava acontecendo, pois eu não era uma estudante e minha pesquisa não queria competir com as propostas de Protagonismo Juvenil. Todavia, não interpus nenhum óbice e deixei o processo fluir. Imaginem a cena: em meio aos estudantes de 16 e 17 anos, lá estava eu apresentando minha proposta de pesquisa como se fosse uma ação de Protagonismo Juvenil. Tive 2 ins-
de acordo com seus interesses e necessidades para complementar sua formação. Essas disciplinas visam aprofundar habilidades, estimular a construção do projeto de vida do estudante e ampliar o conhecimento sobre temas específicos. Na prática essas disciplinas visam preencher a carga horária do novo Ensino Médio, principalmente nas escolas que oferecem ensino em tempo integral.

critos neste meu dito PJ “Conta aí”, um verdadeiro fracasso! Fiquei muito distante do penúltimo colocado, que era um PJ de horta comunitária que teve uns 10 inscritos. Achei interessante misturar-me aos estudantes e notar que esta Ação - que deve partir dos estudantes - é feita de maneira mecânica no sentido de cumprir mais um rito burocrático. Não tive a oportunidade de acompanhar semanalmente o dia a dia da escola para observar se esta hipótese se concretizou ou não. O efeito prático desta cena é que a escola criou uma situação para educadamente convidar-me para me retirar dali.

Nestas breves quatro semanas de fevereiro 2024, que estive nessa escola de tempo integral, pude também sentir como cada instituição escolar é uma célula específica que possui suas idiossincrasias e, inclusive, disputas de poder. Como elemento estranho ali, pude perceber que uma das coordenadoras não aprovava minha presença, e por duas vezes me indagou se eu possuía autorização da SEDUC para estar ali; a título de curiosidade, esta coordenadora estava em conflito com o diretor daquele período, o qual foi substituído um ano depois por esta mesma coordenadora. Isso nos mostra que o distanciamento entre universidade e ensino básico é bem mais complexo do que certa tradição acadêmica brasileira nos faz crer. Tradição essa que notava a escola como um espaço de simples reprodução do conhecimento produzido nos departamentos universitários.⁶ Creio que o comportamento dos gestores dessa escola não seja algo singular na educação brasileira, e colocou-me para refletir que o distanciamento entre universidade e escola é uma via de mão dupla. E tem da parte da escola sua cota de contribuição também, pois manter certas tradições escolares estáveis e sem qualquer mudança, é poder sim. Poder que se reverte em prebendas que são calculadas numa moeda que no mundo universitário talvez não faça muito sentido, mas que no ambiente escolar são muito valorizadas. A exemplo de controlar a vida dos estudantes, conseguir a remoção de uma professora ou professor do qual é desafeto, ser convidado(a) para reuniões na capital do estado, ter a nota do IDEB (entre outras tantas avaliações) exibida nas mídias de comunicação da Secretaria Estadual de Educação, conseguir votos de pais e alunos para se manter em cargos e até quem sabe, ser indicado(a) para algum cargo na burocracia da própria secretaria de educação.

Percebam, caros leitores, que tudo esse conjunto de fatos que acabei de narrar, ainda não tem relação alguma concreta com a pesquisa em si. Porém, nos

6 Ver por exemplo a discussão proposta por Renilson Ribeiro ao reconstruir o desenvolvimento da área de ensino de história no Brasil. C.f.: RIBEIRO, Renilson; RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O “Legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. *Antíteses*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 196–221, 2017.

faz perceber como qualquer tipo de intervenção ou mudança num ambiente escolar é complexa, é morosa e exige muita resiliência. A escola é um organismo vivo que possui muitas camadas de interesse e contradições que precisam ser atravessadas até que se chegue no núcleo principal que é a sala de aula, que é a relação professor(a)/estudante. E, sem sombra de dúvida este foi meu maior aprendizado nesse início de pesquisa.

Findo este período da primeira incursão no ambiente escolar na condição de pesquisador, respirei um pouco e preparei-me para uma nova tentativa, que ocorreu no dia 20 de março de 2024 numa escola noturna de Catalão dedicada à educação de jovens e adultos. Como o leitor deve ter notado estou chamando esta escola simplesmente de EJA, e assim o farei, sem cerimônias, daqui em diante. Neste dia, contrariando todas as minhas expectativas, fui extremamente bem recebido na escola, e peço licença à língua portuguesa por ter redigido de forma redundante a expressão “extremamente bem recebido”. Como foi algo que me deixou-me bem feliz, fiz questão de destacar. A diretora e a coordenadora da escola, sentaram-se lado a lado para ouvir minha proposta de pesquisa e, dei como possibilidade prática a utilização dos horários das disciplinas eletivas. Sem pestanejar, a diretora abriu um sistema de gestão interno da Seduc e me chamou para analisar a lista das eletivas disponíveis, e pediu-me para eu encontrar alguma que tivesse sintonia com minha proposta de pesquisa das rodas de história. Nessa busca, localizamos uma de título e ementa bem interessantes, a de n. 0928 – Ciências Humanas Práticas e Contextualização no Cotidiano.

A despeito da gentileza e boa vontade dos gestores da escola, devo afirmar que contei com o fator sorte também, dado que a escola estava num período de atribuição de disciplinas eletivas aos seus professores. Um pouco mais complexo foi a tarefa de encontrar um horário que tivesse possibilidade de ser uma aula dobrada, conseguimos um na sexta-feira, numa turma de 1º ano do EJA.

Dois dias após essa conversa com as gestoras da escola, lá estava eu numa sala noturna de EJA numa realidade bem diversa da maioria das escolas. Junto com meu material de trabalho levei comigo um imaginário de preconceitos e (des)informações que eu trazia da minha vivência enquanto estudante e professor, como também relatos esparsos de nossos estagiários da universidade. No meu primeiro contato com a turma, neste não tão distante 22 de março de 2024, percebi que eu estava bem equivocado, dado que encontrei uma turma com realidades bastante heterogêneas, inclusive na idade dos estudantes, pois havia alunos com 18 anos e outros com quase 60 anos. A primeira atividade foi a de propor uma rápida apre-

sentação de cada um, falando nome, idade, local de nascimento e algo mais caso desejasse complementar, inclusive eu me apresentei.

Essa apresentação, de certo modo, quebrou o planejamento que eu havia feito para as rodas de história que versariam sobre temas ligados ao consumo de bens culturais e midiáticos por parte dos estudantes. No projeto de pesquisa eu havia imaginado um estudante de ensino médio ideal, que tem entre quinze e dezessete anos, estuda pela manhã – ou em período integral –, não trabalha, mora com os pais e possui tempo para assistir filmes, séries, vídeos variados, ler mangás e livros de variados gêneros, etc. Mas ali no EJA encontrei estudantes reais dotados de realidades completamente díspares, mas sempre atravessados pelas agruras da sobrevivência material e também pela interrupção dos estudos. A prática de sala de aula constrói em qualquer profissional de ensino, a habilidade de se adaptar, em poucos minutos, frente a uma nova realidade. Nesse sentido, lancei como tema gerador da primeira roda de história o tema: “EJA, como eu cheguei aqui?”

Foi um momento interessante para eu conhecer um pouco dos estudantes, seus nomes e ter uma ideia parcial de onde estas pessoas estavam falando. Na minha singela ingenuidade imaginei que na aula seguinte eu já conseguiria produzir algum material textual ou audiovisual com eles, mas não foi bem assim que as coisas aconteceram. Na sexta seguinte, dia 29 de março foi feriado. Na outra sexta, dia 05 de abril, praticamente repeti a atividade da aula anterior, pois os que estavam presentes eram bem diferentes dos que estavam no último encontro. Mais um choque de realidade ante o paradoxo planejar versus executar.

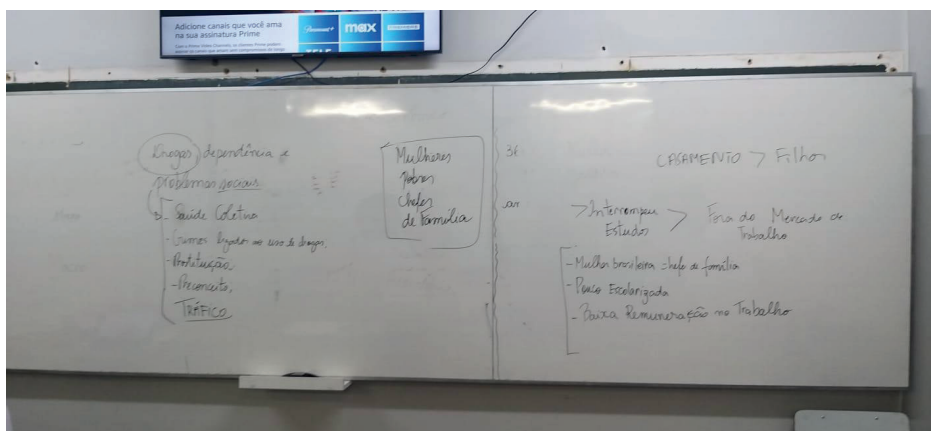
Na aula seguinte, 12 de abril, fui alegre e contente executar minha atividade e deparei-me com a escola sem alunos, era conselho de classe e eu não sabia, pois não sou um membro da comunidade escolar e, portanto, não fui avisado. No dia 19 de abril, ao chegar na sala, eu fazia uso da segunda e terceira aulas na sexta-feira, encontrei a turma copiando atividades de história do Brasil relativas ao período das “Grandes Navegações”. Eles me pediram para esperar um pouco, pois precisavam terminar de copiar a lousa e fazer a atividade que era material de futura prova. Enquanto isso, o tempo passando e meu cérebro dando cambalhotas pensando: - O tempo de hoje será suficiente para começar a etapa seguinte da roda de conversa, que era relativa à produção do material textual e audiovisual? De repente, uma aluna me fez uma questão que estava na lista de exercícios: “Como as navegações mudaram a troca de alimentos entre África e Europa no século XVI”. Eu não sabia, mas a partir dali meu planejamento daquela aula tomaria outro rumo.

Como todo professor faz, fui perscrutando por meio de questionamentos se ela sabia onde estava situada a África no mapa-múndi, pois como falar de mudança no comércio mundial pelo oceano atlântico se não conseguimos ter dimensão onde é a África e a Ásia (local de onde vinham as especiarias)? Ouvi muitos silêncios acerca da pergunta de ordem geográfica. Indaguei também como ela lia a expressão em números romanos “XVI”. Era praticamente unânime a dúvida sobre como definir que ano era aquele, ninguém sabia ler com destreza os séculos em números romanos. À exceção do século XX e século XXI, o restante era desconhecido. Havia muitas carências na formação desses estudantes, e observar isso, juntamente com a obrigatoriedade de se cumprir um currículo com conteúdo pré-definidos e prescritivos iam, paulatinamente, consolidando uma das minhas hipóteses que me levaram a elaborar este projeto das rodas de história. Trata-se, como já citei diversas vezes aqui, da incompatibilidade do currículo de história frente a multiplicidade de experiências de vida e saberes possuídos por nossos estudantes. O ensino prescritivo tem o dom de não utilizar esse rico material, e sabe muito bem como transformar a história numa disciplina difícil e com muitas informações para decorar.

Neste mesmo dia, um aluno perguntou porque Jesus Cristo nasceu no ano Zero, achei interessantíssima a dúvida. E daí para frente a aula se encaminhou para toda uma explicação acerca da ideia de calendário e relações entre passado e presente. Enfim, a produção textual e audiovisual acerca do que eu tinha pensando não progrediu, mas foi produtiva de modo geral e aprendi bastante com a turma. Ao fim desta aula, tive a ideia de pedir que fizessem em casa a atividade relativa ao tema “EJA, como eu cheguei aqui? Como explicamos na parte inicial de nosso capítulo, toda roda de história, após o momento da oralização, é seguida de uma etapa de produção de um material audiovisual ou textual. Para tal, consegui montar um grupo de whatsapp com a turma, pois imaginei que por mensagens seria mais prático relembrá-los sobre a atividade que deveriam fazer. Sem a atividade eu não conseguiria avançar na minha proposta.

E a estratégia, em meu entendimento, deu certo. Na aula seguinte, dia 26 de abril de 2024, cinco alunas me entregaram as atividades, um número pequeno frente aos mais de vinte estudantes que participaram da parte inicial da roda de história, que é a oralização. Todavia, devo afirmar que foi o dia mais produtivo de nosso trabalho ao longo do período que permaneci nesta escola que, qual seja, entre os dias 22 março a 7 de junho de 2025. Para que nosso objetivo, que é o de construir um conhecimento histórico enraizado no cotidiano e na experiência de vida dos estudantes, se concretize, é vital agora um trabalho de muita paciência,

criatividade e atenção. É chegado o momento de compartilhamento coletivo das produções, para a felicidade do pesquisador que vos escreve, todas as alunas que fizeram a atividade concordaram em ler suas produções para toda a sala, algumas, inclusive, o fizeram com bastante satisfação. À medida que cada uma foi falando fui resumindo na lousa ideias chave presentes na narrativa que estava ali sendo apresentada. O objetivo deste método é o de construir um painel geral daquilo descrito por todas, e mapear pontos de intersecção para que pudéssemos aprofundar no estudo histórico desses pontos.



Fonte: Acervo do pesquisador. Foto tirada da lousa na atividade do dia 26/04/2024.

As histórias de vida ali compartilhadas, que buscavam explicar o porquê da interrupção dos estudos e como chegaram até o EJA em 2024, traziam temáticas muito comuns na vida de uma infinidade de mulheres brasileiras. E deixei que falassem livremente, sem fazer qualquer intervenção ou tentativa de explicar que a realidade individual delas encontrava-se interligada à realidade de milhares de mulheres. Esse, na verdade, é o objetivo final do estudo da história, permitir que o estudante reconheça sua realidade cotidiana conectada a uma ampla realidade nacional e global. Como também perceber que suas agruras, sofrimentos e também alegrias, tem uma conexão com o passado que nos foi legado pelas gerações anteriores. Mas não é uma tarefa fácil.

As temáticas que surgiram ali trouxeram temas como envolvimento com drogas e prostituição; interrupção dos estudos para casar e se tornar dona de casa; maternidade solo; saída do mercado de trabalho após maternidade; baixa remuneração no mercado de trabalho; e pouca escolarização. Frente a estes temas, o papel do profissional do ensino de história neste momento é encontrar os principais pontos de conexão

dessas várias histórias e, no caso presente, o fato que saltava aos olhos era um só em minha análise: mulheres pobres chefes de família. Mesmo tendo comigo apenas 5 histórias de vida ali fixadas em texto e em áudio, pude perceber que a temática “mulheres pobres chefes de família” também impactava a vida dos homens que compunham essa sala de aula. A exclusão social e educacional daqueles homens que estavam ali também foi impactada pela mesma história, pois muitos foram criados por mulheres pobres que lutaram com os poucos recursos que tinham com vistas à criação dos filhos. Uma destas histórias masculinas, que foi apenas oralizada, fez sentido para mim após a apresentação das histórias de vida das cinco mulheres que citei acima. O aluno em questão, possuía um tipo de comprometimento físico e cognitivo resultado das inúmeras surras que levou do padrasto durante sua infância e adolescência. A mãe ficou viúva ainda jovem e precisou se unir a um homem de caráter duvidoso em nome da sua sobrevivência e dos filhos. Essa foi para mim a prova cabal de como o machismo e a violência doméstica prejudicam diretamente a vida das mulheres, mas comprometem também a melhoria das condições de vida de toda a sociedade.

No que toca às histórias femininas, a temática de uso de drogas e prostituição foi rara, e compunha a vida de uma única aluna, uma senhora de 59 anos que estava muito feliz por ter abandonado esse universo e ter voltado a estudar. A escola a fez sonhar novamente e ter esperanças, isso é emocionante sem sombra de dúvida. Sobretudo vindo de uma pessoa que trazia consigo profundas sequelas da exclusão social como racismo, a perda de um filho que fora assassinado e também o comprometimento das funções motoras do lado esquerdo do seu corpo, resultado do uso prolongado de crack e álcool.

Mas o problema da baixa escolarização, baixa remuneração no mercado de trabalho, criação solo dos filhos, retorno ao mercado de trabalho na maturidade após divórcio, eram temas que perpassavam a todas as histórias femininas, independentemente da idade.

Parti para uma nova etapa do trabalho que era a de ensinar estes estudantes a realizar uma pesquisa para a disciplina de história. Para tanto, elaborei a seguinte atividade:

Atividade para o dia 03 de maio de 2024

Cada um(a) vai escolher um tema abaixo e realizar uma pesquisa em sites jornalísticos, sites de órgãos do governo ou qualquer outro site que seja minimamente confiável. Sobre o que é confiável explicarei mais abaixo qual o significado disso.

No compartilhamento das produções que vocês fizeram sobre o tema “Eja: como eu cheguei até aqui”, conseguimos juntos definir 3 grandes temas, que são eles:

1 – Mulheres brasileiras chefes de família; pobres; trabalhadoras; pouco escolarizadas; baixa remuneração no trabalho;

2 – Mulheres que interromperam os estudos para se casar e ficaram fora do mercado de trabalho;

3 – Uso de drogas; dependência; problemas sociais resultantes do uso de drogas; crimes ligados às drogas; comprometimento da saúde daquele que usa;

Como realizar uma pesquisa de um tema específico:

- Definir sobre qual local nós vamos analisar/estudar;
- Definir o período de tempo que vamos analisar;
- Qual a fonte de nossa pesquisa? Quem assinou a pesquisa?⁷

Ao final das duas aulas notei que o trabalho não surtiu o efeito que eu almejava; construir uma pesquisa, elaborar uma busca por um problema específico e recortado como eu havia proposto gerou angústia e confusão neles. Verifiquei que começaram a fazer a atividade pelo método tradicional que é o de encontrar uma passagem mais ou menos elaborada e copiá-la no caderno. Pude notar como esta minha proposta de atividade estava imbuída de muito academicismo e concluí que estava abordando a questão pelo caminho errado. Neste momento do estudo do passado, agora eu tenho que entregar a eles a pesquisa, o texto, o documento, qualquer que seja a fonte, bem recortada e bem limitada. Esse agora é o meu papel de professor de história. Assim, para a aula sexta-feira seguinte, adaptei um artigo que versava sobre a temática “Mulheres pobres chefes de família no Brasil”, publicado na Revista Brasileira de Psicodrama, v. 21, 2013. Apesar da fonte deste estudo ser oriunda de uma pesquisa acadêmica, consegui deixar o texto bem palatável ao público com quem eu estava trabalhando. Hoje vejo que esse trabalho de adaptação textual para uso em sala de aula, pode ser feito utilizando-se algum site de inteligência artificial, dado que o dia a dia de um(a) professor(a) é bem atribulado.

Consegui reencontrar minha turma somente duas semanas após essa experiência inicial, a despeito do lapso temporal, fizemos uma leitura coletiva do texto que foi bem participativa. A turma ali presente, e principalmente o público feminino, pode ter alguns insights que motivaram-me a seguir em frente com esta

pesquisa. Elas conseguiram perceber que muitos dos problemas que elas passam são vividos pelas mulheres brasileiras desde “o tempo da escravidão”[sic], no dizer de uma aluna ali presente. Outras, trouxeram bordões já conhecidos, “mulher nunca teve valor”, etc. Uma conclusão geral foi inferida entre todos, que é o problema da migração interna (mudanças constantes de cidades), machismo e falta de oportunidades de trabalho como um dos principais causadores do abandono dos lares por parte dos homens. Perceberam também, como tudo isso gera um ciclo de pobreza difícil de ser rompido entre as gerações dessas mulheres. Olhando em retrospecto, vejo que o momento final da atividade poderia ter sido mais produtivo caso eu tivesse uma experiência maior com o ensino médio, a sensibilidade e sintonia do(a) docente é primordial para o bom encaminhamento das atividades. Em todo caso, os resultados favoráveis de todo o processo superaram as expectativas iniciais da pesquisa.

À GUIA DE CONCLUSÃO

É desafiador e também muito arriscado elaborar a conclusão de uma pesquisa que está em andamento na área de ciências humanas. Aliás, ensinamos desde muito cedo a nossos estudantes de graduação que uma pesquisa nunca termina, porém, temos necessariamente que colocar um ponto final no texto. Assim, os aprendizados com a pesquisa são contínuos e sempre se aprimoram. No caso coevo, encontro-me num momento muito incipiente do trabalho, mas já pude perceber que os frutos positivos deste trabalho são reais.

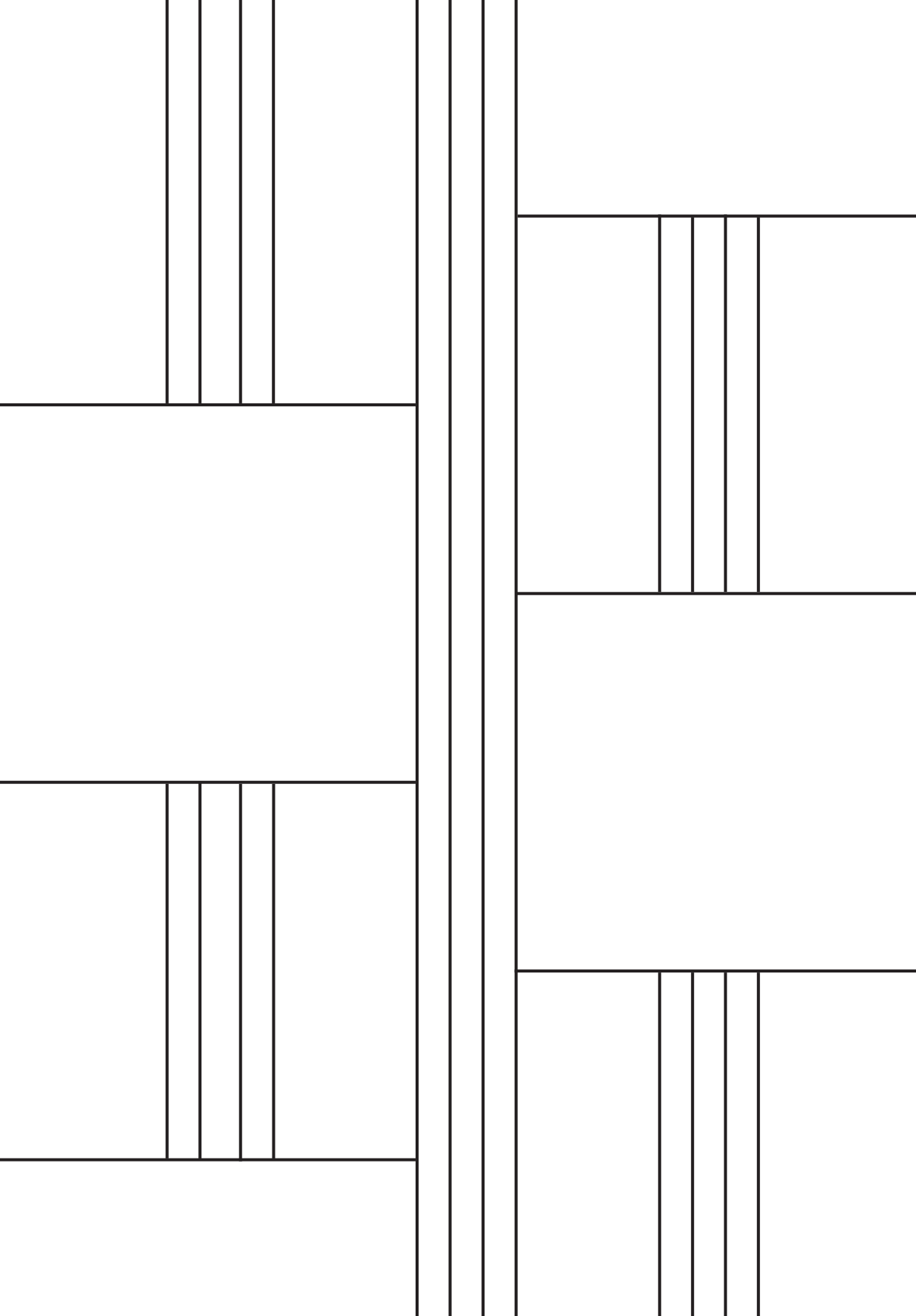
Ao longo de doze semanas em contato contínuo – às vezes descontinuado por um feriado ou outras atividades da escola – com uma sala multietária de EJA, pude perceber que o ensino de história pode ser reinventado com vistas a despertar a consciência histórica que cada um possui consigo. Disse aqui inúmeras vezes que minha luta é contra o ensino cronológico, historicista, prescritivo, anacrônico e vinculado a contar uma história do Estado Nacional brasileiro e europeu. O ensino de história tem valor positivo e traz contribuições para a vida do indivíduo somente a partir do momento que ele consegue conectar a realidade do seu presente com o passado. E ao voltar do passado, e verificar que outros homens e mulheres passaram por situações e problemas semelhantes aos seus, esse indivíduo volta transformado para enfrentar o seu presente sendo um ser humano mais seguro, confiante e crítico das contradições existentes na sua sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **História**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, [S. l.], v. 2, 2001, p. 13-21. Disponível em: [https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126]. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BENJAMIM, W. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e Técnica, arte e política**. 5ª ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, Vol. 1.
- CERRI, L. F. (org.). *Os jovens e a História*: Brasil e América do Sul [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- CERTEAU, Michel de. “A Operação historiográfica”. In: **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GARCIA, Tânia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. “Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica”. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. ; MARTINS, E. R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 11-21.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- RIBEIRO, Renilson; RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. O “Legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. **Antíteses**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 196–221, 2017.
- RÜSEN, Jörn. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. ; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-49.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. *Intelligere*, **Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- TURIN, R.. País do futuro? Conflitos de tempos e historicidade no Brasil contemporâneo. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 85–104, maio 2022.

Sobre o Autor:

Cássio Santos Melo - é Licenciado em História pela Unesp de Assis (2004). Mestre em História pela mesma universidade (2005), onde defendeu a dissertação “Caipiras no Palco: Teatro na São Paulo da Primeira República” (Publicado pela Editora Annablume em 2011). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2014), onde defendeu a tese “A Lunda de Castro de Soromenho: alegorias de um império ido (1910-1968). É professor do curso de história da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), desde 2016. Atualmente é um dos responsáveis pelo estágio supervisionado do curso de licenciatura em história, é também o pesquisador responsável pelo projeto “Conta aí: rodas de história com alunos de ensino médio”. E-mail: cassiomelo@ufcat.edu.br



Capítulo 3

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIÊNCIAS DA NATUREZA: Desafios, Práticas e a Integração de Saberes para a Sustentabilidade

Eliane Cristina Carla Ferreira Costa

Fernanda Welter Adams

INTRODUÇÃO

A crise socioambiental contemporânea coloca em evidência a urgência de repensar a relação entre sociedade e natureza, especialmente em contextos onde a degradação dos ecossistemas ameaça diretamente a subsistência de comunidades tradicionais e agricultoras. Estudos sobre a temática demonstram que o uso insustentável dos recursos naturais, agravado pelas mudanças climáticas e pela ação antrópica, compromete não apenas a biodiversidade, mas também o bem-estar humano, estabelecendo um ciclo vicioso entre degradação ambiental e vulnerabilidade social (Díaz *et al.*, 2006; Umoh, 2010; Pires *et al.*, 2020; Dou *et al.*, 2020, 2021). As modificações em áreas naturais, resultantes da conversão para usos humanos, representam um risco significativo para a integridade de todos os ecossistemas (Fahrig, 2003). Ao longo dos séculos, as atividades humanas relacionadas ao uso da terra intensificaram-se mundialmente, impulsionadas pela crescente demanda por alimentos e energia, decorrente do aumento populacional (Hurt *et al.*, 2020). Nesse cenário, o desenvolvimento sustentável surge como um pilar ético e prático, trazendo abordagens educacionais que integrem conhecimento científico e saberes locais para contornar esse impasse (Naeem *et al.*, 2016).

No Brasil, o ensino de Ciências da Natureza na zona rural assume um papel estratégico, não apenas como ferramenta de alfabetização científica, mas como vetor de transformação socioambiental (Dalmolin 2020). Sua trajetória está intrinsecamente ligada às lutas dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que reivindicavam uma educação contextualizada, capaz de valorizar os modos de vida, a cultura e as demandas específicas dos povos do campo (Tarlau, 2019).

Essa perspectiva crítica exige que o ensino de Biologia, Física, Química e conhecimentos agroecológicos ultrapasse a mera transmissão de conceitos, pro-

movendo diálogos entre o saber acadêmico e os saberes tradicionais como por exemplo: técnicas de manejo sustentável, conservação de solos e uso racional da água (Silva, 2022). Essa integração é fundamental para capacitar as comunidades rurais ou quilombolas, indígenas e agricultores familiares a adotarem práticas inovadoras, como rotação de culturas, controle biológico de pragas e implementação de energias renováveis, fortalecendo sua resiliência frente a crises ambientais e econômicas (Caporal, 2022). Nesse sentido,

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] O respeito ao saber que o educando traz consigo para a escola – o saber de experiência feito – exige de nós uma reflexão crítica sobre o que significa ensinar, aprender e conhecer (Freire 1996, p. 32)

Respeitar o saber do educando é reconhecer que o conhecimento não se limita ao que está sistematizado nos livros ou nos currículos escolares. Há um conhecimento que nasce da vivência, da cultura, do território, da história de vida – aquilo que Freire chama de “saber de experiência feito”. Esse saber, longe de ser ignorado ou subestimado, deve ser ponto de partida para a construção do conhecimento escolar, pois é a partir dele que o educando se conecta com os conteúdos e desenvolve sentido para a aprendizagem. Essa perspectiva implica repensar o ensino como uma via de mão dupla, em que o educador também aprende com o educando, numa relação horizontal, ética e política. Ensinar, portanto, exige humildade, escuta sensível e compromisso com uma educação libertadora. Implica compreender que conhecer não é apenas acumular informações, mas transformar o mundo a partir do diálogo entre diferentes formas de saber.

Freire (1996) nos convoca, assim, a ressignificar o papel da escola: de espaço reprodutor de saberes hegemônicos para espaço de encontro de saberes, de escuta ativa, de humanização. Respeitar os saberes dos educandos é reconhecer sua potência, sua identidade e seu lugar na construção coletiva do conhecimento. É um ato de justiça pedagógica e social.

No entanto, a consolidação desse modelo educacional enfrenta desafios estruturais, desde a carência de infraestrutura básica (como laboratórios e acesso à internet) até a formação deficitária de professores em metodologias contextualizadas (Friedrich *et al.*, 2021). Além disso, a falta de planejamentos pedagógicos que articulem currículo, cultura local e participação comunitária restringe o potencial transformador da edu-

cação científica (Oliveira *et al.*, 2021). Um exemplo, é o atual documento orientador do currículo da Educação Básica, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não contempla as especificidades dos sujeitos do campo.

Apesar desses obstáculos, iniciativas como feiras de ciências, atividades práticas em propriedades rurais e a valorização de saberes tradicionais apontam caminhos promissores para uma educação científica significativa no campo. Nesse sentido,

Desse modo, queremos não apenas escolas abertas no campo/roça, mas com condições necessárias e políticas que assegurem uma prática pedagógica que vá além das paredes, dialogando com a realidade local, sendo um espaço que se constrói cidadania e reconhecimento de direitos" (Santos; Souza, 2020, p. 41).

Diante dessa realidade, em que a Educação do Campo se mostra tanto necessária quanto desafiadora, torna-se necessário sistematizar e analisar criticamente as experiências já existentes, os avanços conquistados e os obstáculos persistentes. A compreensão aprofundada desse panorama é fundamental para construir caminhos que efetivamente integrem o conhecimento científico às realidades rurais, respeitando seus saberes tradicionais enquanto promovem sustentabilidade e justiça social. É nesse contexto que se insere esta pesquisa, buscando mapear, organizar e refletir sobre as múltiplas dimensões do ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo.

Portanto, este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica crítica sobre o ensino de Ciências na Educação do Campo, mapeando suas origens, desafios e estratégias de consolidação. Especificamente, busca-se: (1) analisar o surgimento e a evolução histórica dessa modalidade educacional; (2) identificar os principais entraves à sua implementação, com ênfase em desigualdades regionais e formação docente; e (3) compilar experiências pedagógicas bem-sucedidas que articulem conhecimento científico e sustentabilidade socioambiental. A revisão sistemática da literatura permitirá não apenas diagnosticar lacunas, mas também subsidiar políticas públicas e práticas educacionais mais inclusivas e efetivas.

DESENVOLVIMENTO

Educação Rural X Educação Do Campo

A distinção entre “Educação Rural” e “Educação do Campo” é fundamental para compreender a evolução das políticas públicas e dos projetos pedagógicos voltados às populações que vivem em áreas não urbanas. Essa diferenciação não é apenas conceitual, pois traz implicações políticas, pedagógicas e históricas: enquanto a educação rural foi marcada por um viés tecnicista e assistencialista, alinhado à lógica urbana e produtivista, a educação do campo surge como um projeto político-pedagógico crítico, construído pelos próprios sujeitos do campo (Oliveira; Campos, 2012 *apud* Souza, 2022).

A Educação Rural é historicamente vinculada a projetos de escolarização que visavam adaptar o sujeito do campo à lógica urbana e produtivista, funcionando como instrumento de êxodo rural e reforço ao sistema capitalista. Já a educação do campo é fruto das lutas dos movimentos sociais e propõe uma educação que respeita os modos de vida, saberes e culturas dos povos do campo, como indígenas, quilombolas e agricultores familiares, promovendo uma visão emancipadora e crítica da realidade rural (Oliveira; Campos, 2012 *apud* Souza, 2022).

A Educação do Campo é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais das populações camponesas, que passaram a exigir uma educação voltada às suas realidades socioterritoriais. A partir da década de 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais e sindicais camponesas, foi impulsionado um processo de reivindicação por uma nova forma de conceber a educação no meio rural. Esse novo projeto educacional propunha uma abordagem contextualizada, crítica e comprometida com os modos de vida, as práticas e as culturas camponesas, rompendo com a lógica assistencialista e homogeneizadora da educação rural (Dias; Leonel, 2018). A partir de meados de 1990, uma política educacional contra-hegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominada de Educação do Campo (Locks *et al.*, 2015, p. 131).

Trata-se de uma proposta político-pedagógica que assume o compromisso com a transformação social e com o reconhecimento dos saberes, valores e modos de vida das comunidades do campo. Em vez de adaptar os sujeitos à cidade, a Educação do Campo defende o direito de estudar no e sobre o campo, ou seja, no território onde se vive e a partir das experiências concretas da vida rural. As mo-

bilizações promovidas por entidades representativas de agricultores não visavam apenas ampliar o acesso à escolarização, mas construir uma Educação alinhada às necessidades e aos interesses das populações camponesas (Queiroz, 2011).

Com base nos princípios de Freire (1996) e na concepção de Educação do Campo, é fundamental reconhecer que respeitar os saberes dos educandos não é apenas um direito, mas um imperativo ético e político na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias. Esse respeito precisa se materializar, também, na elaboração de um currículo que dialogue com as especificidades do campo, com seus tempos, ritmos, culturas e modos de produção de vida. Nesse sentido, o currículo não pode ser neutro ou descolado da realidade dos sujeitos do campo. Ele deve ser construído a partir de um diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, contemplando práticas agrícolas, tradições culturais, questões ambientais, relações de trabalho e organização comunitária. Ou seja, uma proposta curricular que não apenas respeite, mas também integre e valorize os saberes do campo como fundamento para o processo educativo.

Assim, respeitar os saberes dos educandos do campo é, também, assumir uma postura de resistência frente à lógica homogeneizadora da escola urbana imposta como modelo. É lutar por uma educação que reconheça a diversidade territorial, que se comprometa com a justiça social e que possibilite aos sujeitos do campo serem protagonistas de sua própria história, sem abrir mão de sua identidade e de seus modos de vida. Essa é a base de uma pedagogia freiriana que se realiza não apenas no discurso, mas no currículo, na prática docente e na organização da escola como um todo.

Essas lutas culminaram em importantes avanços institucionais. Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que oficializaram o reconhecimento da especificidade dessa modalidade educativa (Brasil, 2002). Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira e o fortalecimento dos movimentos sociais, consolidou-se o direito universal à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). A partir de meados da década de 1990, uma política educacional contra-hegemônica foi construída por um conjunto de atores coletivos, originando o Movimento Nacional de Educação do Campo (Dias; Leonel, 2018).

Assim, a Educação do Campo se configura como um projeto construído a partir das demandas dos próprios sujeitos rurais. Sua concepção rompe com a lógica impositiva da educação rural e propõe práticas pedagógicas que dialogam

com a realidade local, respeitam as especificidades socioculturais do campo e promovem justiça social (De Queiroz, 2011).

Distinguir a Educação Rural da Educação do Campo é reconhecer que se tratam de projetos políticos e pedagógicos diferentes, com implicações diretas na formação dos sujeitos do campo. Enquanto a educação rural, historicamente, serviu como instrumento de adaptação à lógica urbana e produtivista, a Educação do Campo emerge como um projeto crítico e emancipador, construído pelos próprios sujeitos camponeses e alinhado às suas lutas históricas. Mais do que garantir o acesso à escolarização, a educação do campo propõe uma prática pedagógica que valoriza os modos de vida, a cultura e os conhecimentos tradicionais. Todavia ainda há o desafio de romper com a lógica homogeneizadora e garantir que a escola do campo se mantenha um espaço de afirmação cultural e de construção de justiça social.

Ensino de Ciências da Natureza na Escola Do Campo

O ensino de Ciências da Natureza nas escolas do campo enfrenta desafios históricos e estruturais que dificultam sua efetividade, especialmente pela fragmentação e descontextualização dos conteúdos, pela formação docente insuficiente e pela imposição de currículos urbanos que pouco dialogam com a realidade das pessoas do campo (Pavanelli, 2012; Oliveira *et al.*, 2018). De acordo com Pavanelli (2012), os materiais didáticos distribuídos pelo governo não apresentam especificidades para os estudantes do campo. Segundo Oliveira *et al.* (2018), no ensino de ciências da natureza ainda predominam conteúdos repetitivos, com exemplos que não contemplam a realidade camponesa.

A contextualização dos conteúdos de ciências da natureza é defendida por diversos autores. De acordo com Porto (2019), o ensino de ciências da natureza deve contribuir para a superação do modelo tradicional e considerar a realidade dos sujeitos do campo, favorecendo a problematização das questões que fazem parte do cotidiano camponês. Segundo Moraes (2019), o planejamento das aulas precisa partir dos saberes e interesses dos próprios estudantes, envolvendo elementos presentes em sua vivência, como a produção de adubo e práticas de preservação ambiental. Na mesma linha, Chassot (2004 *apud* Moraes *et al.*, 2024) considera que currículos que marginalizam os saberes populares acabam afastando o ensino de Ciências da realidade camponesa, sendo necessário que esses conhecimentos sejam incorporados como parte do processo educativo.

Práticas que integram a realidade camponesa, como a conservação da biodiversidade e atividades ligadas à agroecologia, têm se mostrado eficazes para aproximar os alunos do conhecimento científico. (Pavanelli, 2012; Porto, 2019).

O ensino de ciências permite articular os saberes curriculares a questões ligadas à natureza, à terra e experiências de vida dos povos do campo, favorecendo um saber construído a partir de experiências, das relações sociais, das tradições históricas e principalmente das visões de mundo (Molina, 2006, p. 12, *apud* Valenga; Téchio, 2020, p. 373).

A agroecologia, em particular, surge como um princípio pedagógico relevante, pois promove o diálogo entre ciência e saberes tradicionais, estimulando uma visão crítica e emancipatória. Tais práticas permitem que os estudantes compreendam a ciência de forma integrada e reconheçam sua aplicabilidade na melhoria da qualidade de vida no campo (Valenga; Téchio, 2020; Moraes, 2019).

Outro aspecto indispensável é a formação continuada de professores. Programas formativos que dialoguem com a realidade rural e incentivem práticas interdisciplinares são fundamentais para que o ensino de Ciências supere currículos urbanos e descontextualizados. Sem esse investimento, perpetua-se a marginalização dos saberes do campo, comprometendo o potencial transformador dessa área do conhecimento (Moraes *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2018).

Portanto, para que o ensino de Ciências da Natureza no campo seja efetivamente significativo, é necessário incorporar metodologias contextualizadas, valorizar os saberes camponeses e garantir uma formação docente crítica. Dessa forma, a ciência deixa de ser um conhecimento distante e passa a ser compreendida como instrumento de leitura e transformação da realidade, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos do campo na construção de uma educação emancipatória e socialmente referenciada (Moraes, 2024; Valenga; Téchio, 2020).

Refletir sobre o ensino de Ciências da Natureza no campo é reconhecer que os desafios vão além de questões metodológicas, sendo também reflexo de um projeto histórico de invisibilização dos saberes camponeses. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário reconhecer os conhecimentos tradicionais como parte legítima do processo científico, tornando a ciência um instrumento de compreensão e transformação da realidade, e não apenas um conhecimento distante e descontextualizado.

Sustentabilidade e Educação do Campo

A discussão sobre sustentabilidade no contexto da Educação do Campo parte da necessidade de compreender as relações entre sociedade e natureza, considerando as especificidades culturais, econômicas e ambientais das populações rurais, portanto, defende-se um conceito amplo pautado na preservação do meio a partir da coletividade superando a perspectiva capitalista. Schneider (2011) enfatiza que a Educação do Campo deve ser concebida como um processo formativo crítico, capaz de promover a compreensão das dinâmicas socioambientais e estimular o protagonismo dos sujeitos do campo na defesa do meio ambiente e na busca por alternativas sustentáveis para o desenvolvimento rural.

No mesmo sentido, Ferreira (2021) afirma que a sustentabilidade no âmbito da escola do campo não se restringe à dimensão ecológica, mas incorpora aspectos sociais e econômicos. Para a autora, valorizar saberes tradicionais e práticas produtivas locais é fundamental para fortalecer a agricultura familiar e garantir a segurança alimentar das comunidades rurais.

A incorporação da sustentabilidade nas práticas pedagógicas deve respeitar as especificidades territoriais e culturais de cada comunidade. O currículo escolar, portanto, precisa contemplar conhecimentos populares relacionados ao uso da terra e às práticas agroecológicas, permitindo que os estudantes reconheçam a importância dessas ações para a preservação do solo e da biodiversidade (Bezerra, 2019). É necessário que haja uma abordagem interdisciplinar e a transversalidade da sustentabilidade no currículo escolar. Temas como desmatamento e uso de agrotóxicos devem ser problematizados de modo a articular ciência, trabalho e preservação ambiental, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na defesa do meio ambiente (Ferreira, 2021).

Netto e Schultz (2017) apontam que as práticas comunitárias e solidárias no campo fortalecem a organização coletiva e o sentimento de pertencimento das populações rurais. Para os autores, a escola, ao articular saberes locais e conhecimentos científicos, pode se tornar um espaço de resistência frente ao modelo hegemônico do agronegócio, promovendo um desenvolvimento rural mais justo e sustentável. Nessa mesma linha, Porto (2019) reforça que a Educação do Campo deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade.

de local e defender práticas sustentáveis que assegurem a permanência digna das famílias camponesas em seus territórios.

A sustentabilidade na Educação do Campo exige uma postura crítica e comprometida com a realidade camponesa. Valorizar os saberes tradicionais, fortalecer práticas comunitárias e promover a agroecologia são ações essenciais para que a escola contribua com um desenvolvimento rural mais justo e com a permanência digna das famílias no campo.

MÉTODOS

O presente trabalho configura-se como uma revisão bibliográfica, com o objetivo de identificar, selecionar e analisar produções científicas relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza em contextos rurais brasileiros. As buscas foram realizadas nas bases Google Scholar e Periódicos CAPES, considerando os últimos cinco anos, utilizando os descritores: “educação OR escolas do campo”, “ensino de ciências da natureza AND educação do campo”, “saberes tradicionais AND conhecimento científico” e “formação docente AND contexto camponês”.

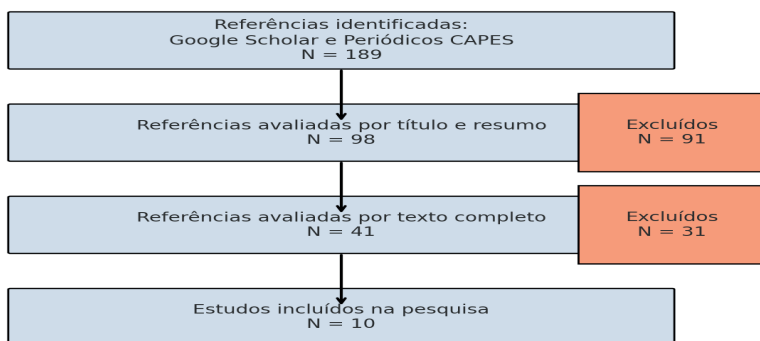
Os critérios de inclusão abrangeram artigos publicados em periódicos científicos, excluindo livros, capítulos de livros e trabalhos de conclusão de curso. Também foram removidos documentos duplicados, sem acesso integral ou que, embora abordassem aspectos educacionais, não tratassem especificamente do ensino de Ciências da Natureza no campo.

A seleção dos estudos ocorreu em quatro etapas: identificação dos trabalhos a partir dos descritores; triagem por meio da leitura de títulos e resumos; leitura integral para avaliação de elegibilidade; e inclusão dos estudos adequados à análise. Todo o processo foi registrado de forma sistemática, garantindo transparência e reprodutibilidade, sendo representado em fluxograma (Figura 1). Os estudos selecionados foram organizados em planilha contendo informações como autor, ano, local da pesquisa, objetivos, metodologia, principais resultados e contribuições teóricas ou práticas.

No total, foram encontrados 50 artigos para cada um dos três primeiros descritores e 39 para o último. A leitura dos resumos resultou na seleção de 10 artigos para “educação OR escolas do campo”, 14 para “ensino de ciências da natureza AND educação do campo”, 14 para “saberes tradicionais AND conhecimento

científico” e 12 para “formação docente AND contexto camponês”. Após a leitura integral, foram incluídos 4, 1, 3 e 2 artigos, respectivamente, totalizando 10 estudos que compuseram a análise final, conduzida de forma qualitativa por categorização temática emergente.

Figura. 1 Fluxograma.



Fonte: autora (2025)

Às concepções pedagógicas, às metodologias de ensino, à integração entre saberes locais e conhecimentos científicos e aos desafios característicos da Educação do Campo. A escolha dos estudos não se deu de forma aleatória: cada um deles foi incluído por atender aos objetivos do presente trabalho, contribuindo diretamente para a construção de uma compreensão sobre como o ensino de Ciências da Natureza tem sido desenvolvido nesses contextos.

A análise, portanto, não se limitou à descrição individual das experiências, mas articulou as contribuições dos diferentes autores, permitindo compreender de forma mais ampla como o ensino de Ciências da Natureza tem sido desenvolvido no contexto da Educação do Campo. O Quadro 1 reúne os artigos selecionados para a análise final, apresentando título, autor(es), ano de publicação e periódico ou fonte de divulgação, de modo a evidenciar a diversidade de contextos e abordagens que subsidiaram a elaboração dos resultados deste estudo.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a análise final

Título	Autor(es)	Ano	Revista / Fonte
A educação do campo nos simpósios nacionais de ensino de física (1999-2019)	Silva, A. L. S.; Rocha, L. F.	2020	Travessias
Epistemologias do campo no ensino de ciências da natureza	Valenga, A. M.; Téchio, K.	2020	Revista de Ensino de Ciências e Matemática
O currículo da educação do campo no contexto das legislações nacionais	Matos, C. C.; Rocha, G. O. R.	2020	Revista Brasileira de Educação do Campo
Educação do campo: desafios e possibilidades no Assentamento Realidade	Paula, M. S.	2021	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM
Educação do campo: narrativas que protagonizam práticas de resistência	Corrêa, J. L. C.; Neves, M. O.	2021	Ensino em Perspectivas
Profissionalidade do professor de geografia na educação do campo em Irati, PR: o saber pedagógico geográfico do campo	Surmacz, E. C. S.	2021	Repositório Institucional da UEM
Da tenda de farinha à sala de aula: as relações estabelecidas por licenciandos do campo com os conhecimentos tradicionais e o científico	Pinto, T. H. O. et al.	2022	Repositório Institucional da UFMG

As práticas pedagógicas na escola Edmilsom Baltazar de Mendonça, Marí-PB: aproximações com os princípios da educação do campo	Silva, J. F. et al.	2023	Repositório Institucional da UFPB
Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais	Ribeiro, J. A. et al.	2023	Revista da Faculdade de Educação
Ensino de ciências da natureza na educação do campo: abordagens em programas de mestrado profissional no estado do Pará	Moraes, D. F. et al.	2024	Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino
A mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no contexto das Casas Familiares Rurais: o papel dos instrumentos pedagógicos	Sousa, E. S.; Lima, E. S.	2025	Debates em Educação

Fonte: autora (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desenvolvimento do Ensino de Ciências da Natureza na Educação Do Campo

O ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo tem se desenvolvido com base em propostas curriculares diferenciadas, como as Licenciaturas em Educação do Campo. Essas licenciaturas utilizam a interdisciplinaridade como eixos estruturantes, buscando romper com a fragmentação disciplinar (Matos, Rocha, 2020). Essa estrutura tem permitido que os conteúdos científicos sejam contextualizados à realidade das comunidades camponesas. Melo, Adams e Nunes (2025) complementam que m dos diferenciais dos Cursos de Licenciatura em Educação

do Campo é a formação baseada em dois espaços/tempos formativos, ou seja, em Alternância. Sendo assim, o Curso é organizado a partir da Alternância em dois momentos que se alternam ao longo dos semestres e do Curso, o Tempo Comunidade (TC), no qual se propicia o contato dos licenciandos com as comunidades, escolas e estudantes do Campo e o Tempo Universidade (TU), no qual se discutem os saberes teóricos/acadêmicos que possam embasar as experiências práticas na comunidade. Tal organização pode permitir aos professores em formação associarem o conhecimento teórico/acadêmico com a prática/realidade campesina.

As práticas pedagógicas descritas nos estudos incluem metodologias ativas, trabalhos de campo, experimentação e projetos interdisciplinares. Essas ações contribuem para aproximar os conteúdos das disciplinas de ciências da natureza dos fenômenos do cotidiano dos estudantes, como manejo do solo, agroecologia e conservação ambiental (Silva; Rocha, 2020). Com isso, a aprendizagem se torna mais significativa e conectada ao território.

Ainda assim, há desafios importantes, como a carência de professores com formação específica na área e a escassez de materiais didáticos adaptados ao contexto do campo (Corrêa; Neves, 2021). Essas limitações dificultam a efetivação de práticas contextualizadas, apesar dos avanços apontados nas experiências já documentadas. As pesquisas apontam que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas do campo continuam centrados em exemplos urbanos, ignorando os saberes locais e desconsiderando o contexto sociocultural dos estudantes. Esse distanciamento gera um ensino pouco significativo, reforçando o modelo tradicional e bancário criticado por Freire (Valenga; Téchio, 2020).

Neste cenário, é necessário que metodologias que valorizem os conhecimentos e práticas do campo sejam mais utilizadas, tornando o ensino mais crítico, situado e inclusivo. Estudos apontam que a contextualização dos conteúdos de ciências com o cotidiano camponês é essencial para romper com o ensino meramente transmissivo e possibilitar uma aprendizagem significativa (Moraes *et al.*, 2024).

Outro ponto a ser observado é a importância da formação continuada, que fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento e impulsiona a inovação pedagógica (Ribeiro *et al.*, 2023). Os resultados sugerem que a formação continuada é essencial para que os docentes possam lidar com as especificidades do ensino no campo. Além da formação docente, políticas públicas têm contribuído para ampliar a presença de práticas contextualizadas no ensino de Ciências

da Natureza (Corrêa; Neves, 2021). Contudo, a descontinuidade dessas políticas ameaça a consolidação dessas práticas e a ampliação de iniciativas bem-sucedidas.

Integração dos saberes tradicionais e conhecimento científico para promover a sustentabilidade

A integração dos saberes tradicionais e do conhecimento científico tem se mostrado uma estratégia eficaz para a construção de um ensino contextualizado e culturalmente relevante. Experiências analisadas revelam que a valorização de conhecimentos locais, como o uso de plantas medicinais e técnicas agroecológicas, permite relacionar conceitos científicos às práticas cotidianas das comunidades (Ribeiro et al., 2023). Essa articulação favorece uma aprendizagem significativa, pois parte da realidade dos estudantes e respeita os modos de vida e as práticas culturais das populações do campo. Ao reconhecer os saberes ancestrais como fontes legítimas de conhecimento, o ensino de Ciências da Natureza se afasta de uma abordagem meramente transmissiva e abstrata, assumindo um caráter investigativo, dialógico e emancipador. Além disso, essa integração contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes da importância da preservação ambiental, da soberania alimentar e da autonomia produtiva das comunidades rurais. Por meio do diálogo entre os diferentes sistemas de conhecimento, promove-se uma visão ampliada da ciência, que reconhece a pluralidade epistêmica e valoriza a construção coletiva do saber.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar com os saberes locais permite o desenvolvimento de metodologias mais participativas, como projetos interdisciplinares, vivências no território, rodas de conversa com anciãos da comunidade e oficinas práticas. Tais estratégias fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, transformando a escola em um espaço vivo de produção de conhecimentos que emergem da realidade e voltam para ela com proposições transformadoras. Contudo, para que essa integração se efetive de maneira crítica e comprometida, é fundamental que os professores estejam preparados para reconhecer, respeitar e mediar os diferentes saberes presentes no contexto educativo. Isso exige uma formação docente voltada para a interculturalidade, para a pesquisa do cotidiano e para a valorização das práticas socioculturais locais como ponto de partida para o ensino das Ciências.

Portanto, a integração entre saberes tradicionais e o conhecimento científico não apenas enriquece o ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes, promove o pertencimento territorial e contribui para a construção de um projeto educativo voltado para a justiça social, ambiental e epistemológica. A valorização dos saberes tradicionais também tem impacto direto sobre a relação escola-comunidade. Quando os conhecimentos populares são incorporados ao currículo, observa-se maior participação social e um fortalecimento da identidade coletiva (Corrêa; Neves, 2021). Isso contribui para que os estudantes vejam a escola como um espaço legítimo de produção e valorização do conhecimento de seu território.

No entanto, ainda há algumas dificuldades a serem estudadas. Alguns docentes encontram dificuldades em trabalhar com saberes populares, seja por falta de formação específica ou pela ausência de materiais didáticos que orientem essa prática (Matos, Rocha, 2020). Essa situação revela a necessidade de formação mais aprofundada e de políticas públicas que incentivem o diálogo de saberes. A integração entre saberes tradicionais e conhecimento científico mostra potencial para transformar a prática pedagógica em um processo de construção coletiva, capaz de promover a sustentabilidade ambiental e sociocultural (Sousa; Lima, 2025). Além disso, fortalece a autonomia das comunidades e fomenta soluções inovadoras para os problemas locais.

Complementarmente, essa integração contribui para ressignificar o ensino de Ciências da Natureza, superando abordagens fragmentadas e descontextualizadas. Ao partir das experiências vividas pelos estudantes no campo, como a coleta e o uso de plantas nativas, a produção de alimentos ou o manejo do solo, o ensino pode articular conceitos científicos fundamentais — como ecossistemas, ciclos biogeoquímicos ou transformações químicas — a realidades concretas e significativas. Isso amplia a compreensão dos fenômenos naturais e fortalece a relação dos sujeitos com seus territórios.

É importante destacar que essa articulação entre saberes também demanda um olhar curricular diferenciado, que rompa com a lógica urbana e padronizada que ainda prevalece em muitos materiais didáticos e propostas pedagógicas. Currículos que reconheçam os conhecimentos dos povos do campo como válidos e necessários à formação cidadã contribuem para a construção de uma ciência plural, crítica e emancipadora. Para isso, o protagonismo docente é essencial — e,

nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa preparar os educadores para atuar como mediadores interculturais e agentes de transformação social.

Por fim, reafirma-se que a construção de uma escola do campo viva, democrática e enraizada em seu território depende da valorização dos saberes tradicionais em diálogo com o conhecimento científico, de políticas públicas comprometidas com a justiça social e ambiental, e de práticas pedagógicas que respeitem e potencializem os modos de vida das comunidades rurais.

Formação docente, políticas públicas e desafios estruturais

A formação docente aparece como um eixo central para a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas na Educação do Campo. Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm buscado preparar professores para lidar com as especificidades do território e integrar diferentes áreas do conhecimento (Pinto, 2022). Essa formação contribui para que o ensino de Ciências da Natureza seja mais crítico e conectado às necessidades locais.

A formação de professores para atuarem na Educação do Campo, sobretudo no ensino de Ciências da Natureza, exige mais do que a simples inclusão de conteúdos escolares voltados ao meio rural. É necessário que essa formação considere as contradições vividas pelos sujeitos do campo e seja capaz de transformá-las em propostas educativas críticas e contextualizadas. Como aponta Caldart (2004), o desafio da formação docente está em articular os conhecimentos acadêmicos às realidades locais, promovendo não apenas a integração curricular, mas também a problematização das questões sociais e ambientais presentes nos territórios camponeses.

Nesse processo, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm um papel estratégico, pois reconhecem e promovem o diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento técnico-científico (Menezes Neto, 2011). A Pedagogia da Alternância, adotada por muitos desses cursos, configura-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos reflitam sobre as demandas sociais, econômicas, culturais e ambientais das comunidades onde atuarão como educadores (Melo; Adams; Nunes, 2025). A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Goiás por Melo, Adams e Nunes (2025) revela que a Alternância tem

sido contemplada como uma estratégia fundamental para a formação de professores comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a valorização dos saberes do campo. Essa formação possibilita ao futuro professor de Ciências da Natureza compreender os fenômenos científicos de forma contextualizada, promover práticas pedagógicas integradoras e contribuir para a construção de um currículo que respeite as identidades e os modos de vida das populações camponesas.

Dessa forma, investir na formação docente voltada ao campo, com ênfase nas Ciências da Natureza e sustentada em metodologias como a Alternância, é essencial para garantir um ensino comprometido com a transformação social, a justiça ambiental e a valorização dos territórios do campo. As políticas públicas também têm papel crucial nesse cenário. Programas como o Procampo e a Escola da Terra foram destacados como fundamentais para garantir condições de funcionamento das escolas e a formação continuada de seus profissionais (Corrêa; Neves, 2021). A redução de investimentos ou a descontinuidade dessas ações é vista como um empecilho para o avanço da Educação do Campo. Tais políticas não apenas asseguram a existência e a manutenção das escolas do campo, mas também promovem uma concepção de educação voltada para os sujeitos do meio rural, respeitando suas culturas, tempos, saberes e territórios. Além disso, são instrumentos essenciais para a valorização da formação docente específica, em especial nas áreas de Ciências da Natureza, que demandam abordagens contextualizadas, interdisciplinares e ambientalmente comprometidas.

A ausência de políticas públicas contínuas e comprometidas com os princípios da Educação do Campo fragiliza os esforços de formação inicial e continuada, comprometendo a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes. Por outro lado, quando bem implementadas, essas políticas contribuem para fortalecer a identidade camponesa, ampliar o acesso à educação básica e superior no campo, incentivar práticas pedagógicas contextualizadas e possibilitar que os professores desenvolvam suas práticas com base em metodologias inovadoras e respeitadas da realidade local. Dessa forma, a valorização da Educação do Campo deve ser compreendida como parte de um projeto político-pedagógico maior, que reconheça a escola como um espaço de resistência, construção de cidadania e promoção do desenvolvimento sustentável. Para isso, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade na formulação, financiamento e continuidade de políticas públicas que assegurem a formação qualificada dos professores, a infraestrutura adequada das escolas e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Outro desafio importante diz respeito à infraestrutura escolar. Muitos estudos apontam carência de laboratórios, bibliotecas e acesso à tecnologia, dificultando a aplicação de metodologias inovadoras no ensino de Ciências (Paula, 2021). A superação dessas limitações depende de investimentos contínuos e de políticas integradas. O trabalho docente também se mostra atravessado por desafios culturais e pedagógicos. Professores enfrentam a necessidade de adaptar conteúdos curriculares urbanos à realidade do campo, muitas vezes sem apoio didático ou pedagógico específico (Surmacz, 2021). Essa situação reforça a importância de programas de formação continuada com foco na realidade camponesa.

Além disso, há uma crescente valorização das práticas pedagógicas que envolvem a comunidade, articulando saberes escolares com experiências locais, especialmente em áreas como agroecologia e sustentabilidade (Silva, 2023). Essas práticas ampliam a função social da escola e favorecem a construção de um currículo mais contextualizado. Os resultados ressaltam que a Educação do Campo é também um espaço de resistência política e cultural, em que as escolas desempenham um papel estratégico na manutenção da identidade local e na construção de alternativas de desenvolvimento sustentável (Ribeiro *et al.*, 2023).

Nesse sentido, a escola do campo vai além da simples transmissão de conteúdos científicos: ela se constitui como um território de produção de conhecimento enraizado na realidade dos povos camponeses. Ao dialogar com as práticas produtivas locais, como a agricultura familiar e os sistemas de cultivo tradicionais, a escola assume uma postura crítica frente aos modelos hegemônicos de desenvolvimento rural, pautados na monocultura e na exploração ambiental. A valorização dos saberes locais, portanto, não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a autonomia das comunidades na tomada de decisões sobre seus modos de vida.

Tais práticas pedagógicas também contribuem para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios estruturais, como a ausência de políticas públicas contínuas, a dificuldade de acesso a recursos pedagógicos e a necessidade de formação docente específica. Apesar dessas limitações, as experiências analisadas revelam que, quando há engajamento da comunidade e valorização dos conhecimentos tradicionais, o ensino de Ciências da Natureza se torna mais significativo, contribuindo efetivamente para a sustentabilidade ambiental, cultural e econômica dos territórios do campo.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica crítica sobre o ensino de Ciências na Educação do Campo, mapeando suas origens, desafios e estratégias de consolidação. Os resultados demonstram que o ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo tem avançado por meio de propostas pedagógicas contextualizadas, que valorizam os saberes tradicionais, a interdisciplinaridade e a relação com o território. A integração entre conhecimento científico e práticas locais fortalece a aprendizagem, promove a sustentabilidade e amplia o vínculo entre escola e comunidade, tornando o processo educativo mais significativo e transformador.

No entanto, persistem desafios importantes, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos adequados e a descontinuidade de políticas públicas voltadas para o campo. Para consolidar avanços, é fundamental investir na formação continuada, garantir infraestrutura adequada e fortalecer políticas educacionais que reconheçam a diversidade dos contextos rurais e promovam uma educação crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

Agradecimento a Escola da Terra – Terrafor/Go UFCAT

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. A.; BERKENBROCK-ROSITO, M. M. A educação do campo nos retratos de si: políticas públicas, formação, prática pedagógica e biografização sob o olhar da sustentabilidade e alteridade. **Revista Ambiente Educação**, v. 2, n. 2, p. 82-94, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: [Presidência da República]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: enfoque científico e estratégico. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, n. 2, p. 13-16, 2002.

CORRÊA, J. L. C.; NEVES, M. O. Educação do campo: narrativas que protagonizam práticas de resistência. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021.

DALMOLIN, A. M. T.; GARCIA, R. N. Licenciaturas em educação do campo da área de ciências da natureza: análise da produção em periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e6455, 2020.

DE QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*, n. 18, p. 37-46, 2012.

DIAS, F. F.; LEONEL, A. A. Escolas do campo: um olhar sobre a legislação e prática implementadas no ensino de física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. e2874, 2018.

DÍAZ, S. *et al.* Biodiversity loss threatens human well-being. **PLoS Biology**, v. 4, n. 8, e277, 2006.

DOU, Y. *et al.* Analysis of the relationship between cross-cultural perceptions of landscapes and cultural ecosystem services in Genheyuan region, Northeast China. **Ecosystem Services**, v. 43, p. 101112, 2020.

FAHRIG, L. Effects of habitat fragmentation on biodiversity. **Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics**, v. 34, n. 1, p. 487-515, 2003.

FERREIRA, A. G.; ROBAINA, J. V. L.; SILVA, D. A. Ecologia, sustentabilidade e cidadania no currículo da educação do campo. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n. 11, p. 85-98, 2021.

FREIRE, P. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, J. L. *et al.* A problemática do ensino remoto na educação do campo na pandemia da Covid-19. **Revista de Educação Popular**, v. 20, n. 2, 2021.

HURTT, G. C. *et al.* Harmonization of global land-use change and management for the period 850–2100 (LUH2) for CMIP6. **Geoscientific Model Development Discussions**, 2020, p. 1-65.

LOCKS, G. A.; GRAUPE, M. E.; PEREIRA, J. A. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

MATOS, C. C.; ROCHA, G. O. R. O currículo da educação do campo no contexto das legislações nacionais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e4582, 2020.

MELO, Renata José de; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. A pedagogia da alternância nos cursos de licenciatura em educação do campo do estado de Goiás. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 72, p. e25986, 2025. DOI: 10.5585/2025.25986. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25986>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MENEZES NETO, A. J. de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (org.) *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAES, D. F. *et al.* Ensino de ciências da natureza na educação do campo: abordagens em programas de mestrado profissional no estado do Pará. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 21, 2024.

MORAES, F. R. S. O ensino de ciências da natureza em escolas do campo: aproximando os saberes do campo e o conhecimento científico. 2019.

NAEEM, S. *et al.* Biodiversity and human well-being: an essential link for sustainable development. **Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 283, n. 1844, 20162091, 2016.

NETTO, D.; SCHULTZ, G. Aproximações entre a educação do campo e a educação ambiental nos Centros Familiares de Formação por Alternância. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 1-12, 2017.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, 2021.

OLIVEIRA, O. I. *et al.* Ensino de ciências na escola do campo. *Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação*, v. 3, n. 1, 2018.

PAVANELLI, J. A. P. **Educação do campo e ensino de ciências**: desafios e propostas a partir de princípios agroecológicos. 2012.

PIRES, A. P. *et al.* Serviços ecossistêmicos ou contribuições da natureza? Razões por trás de diferentes interpretações na América Latina. *Serviços Ecossistêmicos*, v. 42, 2020.

PINTO, T. H. O. *et al.* Da tenda de farinha à sala de aula: as relações estabelecidas por licenciandos do campo com os conhecimentos tradicionais e o científico. 2022.

PORTO, M. M. *et al.* Ensino de ciências da natureza (química) nos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo no município de Sumé-PB. 2019.

RIBEIRO, J. A. *et al.* Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 39, n. 1, p. e392309, 2023.

SANTOS, M. D. J. S.; SOUZA, A. J. D. Formação docente na educação do campo/roça: o desafio da ocupação do espaço social e escolar urbano-centrado. In: SOUZA, A. J.; SOUZA, H. F. (org.). **Educação no/do campo: entre o concebido, percebido e vivido**. Curitiba: CRV, 2020. p. 39-58.

SANTOS, M. M. **Saberes tradicionais da comunidade quilombola de Casca**: propostas de uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências. 2022.

SCHNEIDER, S. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul-RS. 2012.

SILVA, A. D. A. **Educação intercultural e diálogo entre diferentes saberes**: desafios e possibilidades no ensino de ciências da escola básica. 2022.

SILVA, A. L. S.; ROCHA, L. F. A educação do campo nos simpósios nacionais de ensino de física (1999-2019). **Travessias**, v. 14, n. 2, p. 326-338, 2020.

SILVA, J. F. *et al.* **As práticas pedagógicas na escola Edmilsom Baltazar de Mendonça, Marí-PB**: aproximações com os princípios da educação do campo. 2023.

SOUZA, E. S.; LIMA, E. S. A mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no contexto das Casas Familiares Rurais: o papel dos instrumentos pedagógicos. *Debates em Educação*, v. 17, n. 39, p. e17972, 2025.

SOUZA, P. D. **Educação rural e educação do campo**: sentidos em movimento. 2022.

SURMACZ, E. C. S. Profissionalidade do professor de geografia na educação do campo em Irati, PR: o saber pedagógico geográfico do campo. 2021.

TARLAU, R. **Occupying schools, occupying land: how the landless workers movement transformed Brazilian education**. Oxford: Oxford University Press, 2019.

UMOH, U. T. Environmental education and poverty reduction in Africa. *Journal of African Business*, v. 11, n. 1, p. 70-86, 2010.

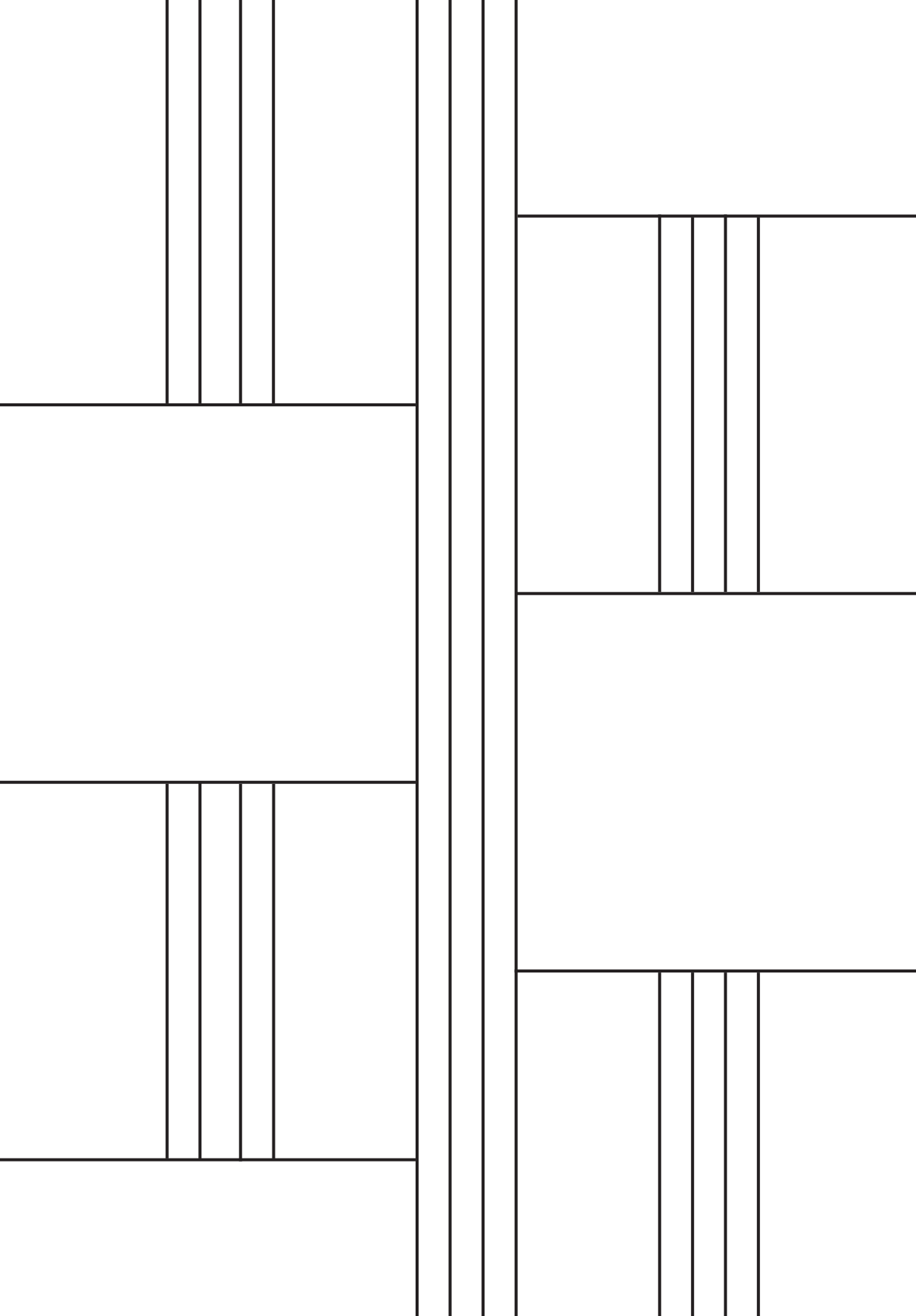
VALENGA, A. M.; TÉCHIO, K. Epistemologias do campo no ensino de ciências da natureza. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 6, p. 372-387, 2020.

ZIKARGAE, M. H. *et al.* Empowering rural society through non-formal environmental education: an empirical study of environment and forest development community projects in Ethiopia. **Heliyon**, v. 8, n. 3, 2022.

Sobre as autoras:

Eliane Cristina Carla Ferreira Costa- Professora da rede municipal de Caldas Novas e Especialista em Educação do Campo. E-mail: tjoyferreiracosta00@outlook.com.

Fernanda Welter Adams – Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Mestre em Educação e Licenciada em Química, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) na área de Ensino de Química, atuando na Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza. E-mail: fernanda.adams@ufcat.edu.br



Capítulo 4

EDUCAÇÃO DO CAMPO: hegemonia do agronegócio, populações camponesas e as implicações na formação docente no sudoeste goiano

Jurcélío Henrique de Araújo

Ramofly Bicalho

Bruno Cardoso de Menezes Bahia

INTRODUÇÃO

O avanço do agronegócio no Brasil, especialmente nas últimas décadas, não se limita à esfera econômica e produtiva. Esse, para além da apropriação de terras, águas e recursos naturais, investe fortemente na construção e disseminação de uma hegemonia cultural e ideológica, com impactos diretos sobre as comunidades rurais e, de forma particular, sobre o campo educacional. Tal movimento tem se materializado em diversas iniciativas voltadas à conformação de consciências, à naturalização do agronegócio e principal alternativa enquanto sinônimo de progresso e desenvolvimento e, de certo modo levando e à marginalização dos saberes, das culturas e dos modos de vida camponeses, mantendo a secular visão de que o campesinato representa o atraso.

Neste cenário, a escola dentro das comunidades rurais emerge como um território estratégico de disputa de visões de modos de vida. Do lado do agronegócio, observamos o crescimento de programas, materiais didáticos e parcerias institucionais alinhados aos seus interesses, busca-se moldar o imaginário social em seu benefício, sobretudo entre as juventudes do campo, em favor de uma lógica produtivista e excludente. De outro, resistem educadores, movimentos sociais e experiências educativas comprometidas com a defesa dos territórios, com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma formação crítica e emancipadora.

É nesse contexto que se insere o presente capítulo, cuja problemática central reside na seguinte indagação: como a formação de professores do campo pode contribuir para a resistir às táticas de conformação ideológica promovidas pelo agronegócio e valorização das identidades das comunidades rurais?

Portanto, o nosso objeto de análise são as contradições e as dificuldades que se manifestam no processo de formação docente em territórios rurais, especialmente

diante do avanço do agronegócio e de suas estratégias de intervenção no campo educacional. Neste capítulo pretendemos mostrar as articulações em torno da disputa de projetos educativos no campo brasileiro, compreendendo que a formação dos professores que atuarão junto às comunidades do campo constitui um eixo estratégico o campesinato representado pelos movimentos sociais do campo.

Em relação ao estado atual dessa questão, pesquisadores têm observado, por um lado, a intensificação das estratégias de conformação ideológica, evidenciada pelo crescimento de programas empresariais nas escolas rurais. Por outro lado, há os que reconhecem que experiências articuladas a esses movimentos que têm buscado construir propostas pedagógicas contra hegemônicas, fundamentadas na valorização dos saberes populares, na agroecologia e na defesa dos territórios, agricultura familiar, em que se retomam os princípios de educação libertadora e emancipadora, na medida em que promovem a conscientização e a autonomia dos sujeitos do campo frente às estruturas dominantes.

Neste capítulo, adotamos procuramos adotar uma abordagem qualitativa de natureza crítico-reflexiva, ancorada em uma análise teórica fundamentada em pesquisa bibliográfica. Nosso texto dialoga com os referenciais que tratam dos conceitos de hegemonia na ótica de Gramsci (1982), dos aparelhos ideológicos de Estado segundo Althusser (1985) e educação popular proposta por Freire (2014), articulando-os às contribuições específicas do campo da Educação do Campo, conforme defendem autores como Caldart *et al.* (2012), Molina (2010) e Bicalho (2017), as quais oferecem importantes subsídios para lançarmos luzes nas reflexões que propomos, delimitando nosso objeto de estudos ao uma localidade se pode ser considerada um microcosmo deste universo em estudo: os efeitos da ideologia do agronegócio sobre a Educação do Campo.

Aqui partimos das contradições apresentadas por este sistema produtivo para refletir sobre os desafios e as possibilidades da formação de professores do campo como elemento fundamental para resistir ao processo de conformação ideológica em curso pelas elites agrárias. Partimos dos pressupostos de que a formação docente, ancorada nos princípios da Educação do Campo e nas práticas de partilha de saberes populares, representa não apenas uma alternativa pedagógica, mas um ato político em defesa dos territórios, das culturas camponesas e da autonomia das populações rurais.

Para melhor entendimento, a partir da introdução, estruturamos o texto em três momentos a saber: inicialmente apresentamos o referencial teórico que

utilizamos dos principais estudiosos das temáticas necessárias à compreensão da escola como espaço de disputa ideológica e da formação docente como instrumento de resistência. Em seguida, discutimos o avanço das táticas de conformação promovidas pelo agronegócio na educação, principalmente nas escolas do campo, com destaque para programas como o Agrinho e a campanha De Olho no Livro. Por fim, analisa-se o processo de formação de professores em Educação do Campo no município escolhido como local de pesquisa sob a ótica de pesquisadores locais. Finalmente, concluímos que a formação de professores dentro dos princípios da Educação do Campo continua como alicerce indispensável para a construir uma educação contra hegemônica, cujas raízes estão nas especificidades do território, nos saberes populares e na luta por justiça social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola como espaço de disputa.

Muitos autores argumentam que a educação pode ser vista como um espaço de disputa ideológica e política, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais, como é o caso das comunidades rurais brasileiras. Para Gramsci (1982), a hegemonia não se limita à dominação pura e simples de uma classe sobre outra. Ela se configura como um processo complexo que combina coerção e consenso, em que a classe dominante busca obter a adesão das classes subalternas ao seu projeto político. Portanto, a educação pode ser vista como um instrumento privilegiado na luta pela direção moral e intelectual da sociedade. Assim, a escola é compreendida não como espaço neutro, mas como território estratégico de disputa entre projetos societários distintos e, muitas vezes, inconciliáveis.

A educação, ao longo do tempo, tem sido concebida a partir de diferentes visões, ora assumindo uma perspectiva crítica, ora se submetendo a abordagens mais tradicionais, disputando o sentido da prática educativa. Enquanto alguns a enxergam como instrumento de reprodução da ordem vigente, outros a compreendem como uma prática sócio histórica com potencial de transformação. Nessa última, autores como Gramsci (1982) e Freire (2014) defendem que ela pode desempenhar um papel libertador ao estimular a consciência crítica dos alunos, na medida que promova a reflexão sobre as estruturas de dominação presentes nas relações políticas, sociais e econômicas. A partir dessa perspectiva, o processo educativo deve se

orientar pela emancipação dos sujeitos, pela valorização da diversidade, pelo compromisso com a justiça social e pela formação de indivíduos capazes de intervir em sua realidade. Ao reconhecerem as contradições de seu contexto, os sujeitos educados nessa abordagem são encorajados a questionar o autoritarismo e a participar ativamente da transformação de suas condições de vida.

Embora os autores acima defendam essa concepção emancipatória da educação, é preciso reconhecer que o espaço escolar também pode operar como instância de reprodução da ordem vigente. A contradição entre o potencial libertador da educação e sua funcionalidade para o sistema dominante é analisada por diferentes pensadores da tradição marxista que levantam questões sobre o papel ideológico da escola no processo de conformação social.

Entre esses, Althusser (1985) argumenta que a escola desempenha um papel central na difusão da ideologia dominante ao se apresentar como uma instituição cuja função seria exclusivamente educar os indivíduos. Afirma também que a sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdos formais, operando por meio de práticas disciplinares, mecanismos de exclusão e estratégias seletivas que visam garantir a adesão dos sujeitos à lógica hegemônica. Assim, ao inculcar valores, normas e comportamentos que legitimam a ordem vigente, a escola contribui para a reprodução das relações de produção. Tal processo ocorre de forma velada, por meio da naturalização das desigualdades sociais e da preparação dos estudantes para ocuparem posições previamente determinadas na estrutura de classes, internalizando a ideologia da classe dominante.

Nesse processo de reprodução das relações sociais, Althusser (1985) destaca que a escola atua não apenas pela transmissão de conteúdos, mas sobretudo pela incorporação de saberes práticos que internalizam, de forma sutil e eficaz, a ideologia da classe dominante, os quais se manifestam em atitudes, comportamentos e disposições que vão se naturalizando no cotidiano escolar, reforçando a aceitação da ordem estabelecida. A eficácia dessa atuação ideológica reside justamente no fato de que ela não opera apenas no plano racional, mas atinge toda a consciência dos sujeitos, moldando sua visão de mundo e sua compreensão de lugar social. Ao se tornarem agentes comprometidos com essa lógica, os próprios educadores e gestores contribuem, muitas vezes de maneira inconsciente, para manter viva a representação da escola como espaço neutro, necessário e benéfico. Assim, a escola se apresenta como parte de um sistema que, ao invés de questionar

as desigualdades, acaba por legitimá-las, contribuindo para a perpetuação das relações entre exploradores e explorados no seio de uma formação social capitalista, ou neoliberal como nos dias atuais.

A educação, no atual cenário, encontra-se sob uma ofensiva articulada por setores da classe dominante brasileira, que buscam subjugar-la aos seus interesses econômicos e políticos. O movimento que se observa tem como finalidade enfraquecer a formação crítica dos sujeitos, restringindo sua capacidade de exercer uma cidadania ativa e empurrando-os para funções subalternas no processo produtivo (Saviani, 2020), ao mesmo tempo em que promove a sua mercantilização (Frigotto, 2021). Essa tendência à privatização da educação, conforme apontam Balbi de Figueiredo e Cordeiro (2021, n.p.), “mostra-se possível através de diferentes mecanismos, tais como: expansão do ensino privado, mercado educacional de materiais didáticos, disputa do fundo público, formação de professores, assessorias educacionais e parcerias público-privadas”. Trata-se, portanto, de um projeto que transforma o direito à educação em mercadoria, esvaziando sua função social e desmobilizando sua potência como instrumento de emancipação e transformação social.

Mais adiante discutiremos táticas sutis e coercitivas que têm sido incorporadas pelas classes dominantes ao cotidiano das escolas do campo e da zona urbana como métodos de conformação ideológica. Para isto, analisaremos a inserção de programas como o Agrinho e de campanhas como De Olho no Livro Didático, casos concretos dessa dinâmica. Tal atuação confirma a tese de Althusser (1985), ao apontar a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, cuja função é reproduzir a ideologia dominante por meio da naturalização de discursos que mascaram as relações de dominação e se utilizam da educação como instrumento de manutenção do *status quo*. Mas, antes é preciso que discutamos o modelo de desenvolvimento baseado no agronegócio. Mais adiante discutiremos táticas sutis e coercitivas que têm sido incorporadas ao cotidiano das escolas do campo como forma de conformação ideológica. A inserção de programas e campanhas acima mencionados são exemplos concretos dessa dinâmica. Essas iniciativas promovem uma imagem homogênea e positiva do agronegócio, associando-o à ideia de progresso, sustentabilidade e cidadania, ao mesmo tempo em que omitem seus impactos sobre os territórios camponeses e suas contradições sociais e ambientais. Essa atuação dos setores ligados ao agronegócio corroboram a tese de Althusser (1985), ao apontar a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Esta-

do, cuja função é reproduzir a ideologia dominante por meio da naturalização de discursos que mascaram as relações de dominação e exploram a força simbólica da educação como ferramenta de legitimação.

O agronegócio como projeto hegemônico de sociedade

O agronegócio no Brasil não pode ser compreendido apenas como um setor produtivo eficiente ou como motor do crescimento econômico. Trata-se de um modelo que articula forças econômicas, políticas e culturais, influenciando não apenas a organização da produção rural, mas também as formas de pensar e viver no campo. Sua ascensão está ligada a uma concepção de desenvolvimento centrada na exportação de commodities, no uso intensivo da terra e na concentração de poder em grandes corporações. Essa configuração torna o agronegócio não apenas um ator econômico relevante, mas um projeto hegemônico de sociedade.

À medida que esse se consolida como um dos principais pilares da economia nacional, suas influências extrapolam a esfera econômica e política, penetrando nos campos da educação e da cultura, promovendo a visão de mundo capitalista e neoliberal, voltada à competitividade e à produtividade, em detrimento da diversidade cultural e das formas de vida tradicionais. Essa lógica molda narrativas, apaga experiências coletivas e impõe um padrão de progresso que desconsidera as contradições sociais e ambientais que o sustentam (Rodrigues *et al.*, 2017; Bicalho, 2023).

O histórico protagonismo do setor primário na história econômica brasileira ajuda a compreender esse cenário. Segundo Delgado e Leite (2022), o país sempre teve sua economia estruturada em torno da produção primária, a qual compreende as atividades agropecuarista, exploração florestal, pesca e mineração que, mesmo quando processadas, apresenta grau de manufatura apenas o suficiente para atender ao comércio internacional, ou seja na forma de commodities.

Embora o Governo Vargas (1930–1945) tenha tomado iniciativas voltadas à industrialização e à ampliação da diversidade econômica, nas últimas décadas o Brasil tem experimentado um processo de retorno ao modelo primário-exportador. Isso significa que a economia nacional se tornou novamente dependente da exportação de produtos primários, abrindo mão de investimentos mais robustos em setores industriais e de serviços (Brandão; Vogt, 2020; Delgado; Leite, 2022).

Tal estratégia implica em uma elevada concentração da estrutura produtiva em poucos produtos primários, contrariando o princípio da diversificação econômica. Em outras palavras, em termos econômicos, comete o equívoco de “colocar todos os ovos em uma única cesta”.

O poder exercido pelo agronegócio sobre a política institucional e os meios de comunicação contribui significativamente para o enfraquecimento das mobilizações coletivas, fazendo com que as formulações de políticas públicas tendam a beneficiar os grandes grupos empresariais (Lamosa, 2014; Bruno, 2022), enquanto os impactos socioambientais causados por esse modelo são minimizados ou ignorados pelas reportagens veiculadas nas principais mídias. Assim, consolida um discurso hegemônico que fragiliza os movimentos sociais e desencoraja as comunidades rurais a se organizarem na defesa de seus direitos. Diante da escassez de respaldo institucional e da ausência de visibilidade pública, essas populações têm sua capacidade de resistência comprometida, o que dificulta sua inserção em propostas de desenvolvimento mais equitativas e sustentáveis.

As táticas de hegemonia empregadas pelo agronegócio

Ao analisar os avanços do agronegócio no contexto educacional brasileiro, especialmente nas regiões rurais. Ao analisarmos os trabalhos de pesquisadores brasileiros como, por exemplo, Lamosa (2016), Alentejano *et al.* (2021), Alves (2021) e Balbi de Cordeiro e Figueiredo (2021, 2022), podemos compreender que sua hegemonia não se estabelece apenas por meio do controle econômico ou político, mas também por sofisticadas táticas ideológicas de conformação social. Os estudos desses pesquisadores mostram-se em linha com os conceitos de hegemonia cultural de Gramsci (1982). Eles argumentam que, na interação entre educação, movimentos sociais e agronegócio, a elite agrária não se vale exclusivamente da coerção, como a criminalização dos movimentos sociais. Sutil ou não, ela atua principalmente na construção de consensos, utilizando a educação como um dos instrumentos estratégicos de dominação e conformação.

Lamosa (2016) e Souza (2019) apontam que o agronegócio recorre a um conjunto articulado de estratégias ideológicas para se legitimar como uma presença incontestável e positiva no contexto rural e urbano. Essa construção simbólica o apresenta como sinônimo de modernidade, eficiência e solução definitiva para

a segurança alimentar mundial. Por meio de campanhas de marketing, eventos financiados por grandes corporações e a inserção de conteúdos em materiais didáticos distribuídos em escolas do campo, consolida-se uma imagem hegemônica dele como o pivô do desenvolvimento econômico do Brasil, escondendo os seus efeitos nocivos, como a exclusão de comunidades tradicionais, a degradação ambiental e a concentração de terras e riquezas, que comprometem a sustentabilidade e a justiça social no campo e nas cidades.

Também, esse setor tem adotado um conjunto eficaz de estratégias ideológicas para consolidar-se como modelo incontestável de desenvolvimento rural. Lamosa (2016) e Souza (2019) observam que, ao disseminar narrativas que exaltam sua eficiência, modernidade e capacidade de alimentar o mundo, o setor se apresenta como a única alternativa viável para a segurança alimentar global. Isso é reforçado por campanhas publicitárias, eventos financiados e materiais didáticos destinados às escolas do campo, que promovem uma imagem positiva e homogênea do agronegócio. De acordo com Lerrer (2020) e Balbi de Cordeiro e Figueiredo (2022), a elite agrária assume o controle da narrativa pública por meio de estratégias sofisticadas de marketing e da influência na mídia, destacando apenas os benefícios econômicos do setor, como a geração de empregos e a contribuição para o PIB, porém, ocultando os custos sociais e ambientais.

Ainda, nas palavras de Delgado e Leite (2022), as reportagens televisivas e publicações institucionais contribuem para essa imagem idealizada, desconsiderando os seus aspectos nocivos, reforça-se então, reforçando assim um imaginário que legitima e perpetua a hegemonia do agronegócio como projeto de sociedade, cria-se, então, o que Gramsci chamou de consenso.

Lamosa (2016) e Alves (2021), ao pesquisarem sobre programas promovidos por empresas nas escolas observaram que o agronegócio brasileiro tem se utilizado de estratégias eficazes para consolidar o agronegócio como paradigma hegemônico de desenvolvimento, especialmente no campo educacional. Entre essas táticas, os autores destacam o financiamento de materiais didáticos que exaltam os ganhos econômicos do setor, ao mesmo tempo em que silenciam os impactos sociais e ambientais provocados por esse modelo. A atuação também se expressa por meio de parcerias público-privadas (PPP) com escolas do campo, campanhas publicitárias intensivas, eventos educativos e a implementação de programas técnicos voltados à agricultura de base empresarial. Com essas ações, vai se

tornando dominante a narrativa dominante que apresenta o agronegócio como a única alternativa possível para o progresso rural e o desenvolvimento econômico do Brasil, desconsiderando outras formas de produção, a vulnerabilidade do setor e a organização social historicamente construídas pelas comunidades camponesas.

Em relação às PPP's, Alentejano *et al.* (2021) argumentam que aquelas firmadas entre o agronegócio e as escolas, sobretudo nas regiões rurais, podem comprometer profundamente os propósitos formativos da educação, uma vez que tendem a privilegiar os interesses mercadológicos das empresas envolvidas, em detrimento das especificidades culturais, sociais e ambientais das comunidades do campo. A introdução de conteúdos pedagógicos que enaltecem o agronegócio, fortemente apoiado em tecnologias, insumos químicos e mecanização intensiva, acaba por marginalizar os saberes tradicionais e minimizar práticas como a agroecologia, fundamentais à sustentabilidade rural. Além disso, tais parcerias podem comprometer a autonomia dos educadores, uma vez que os currículos passam a ser estruturados para atender às exigências do setor produtivo, esvaziando a função crítica da educação e enfraquecendo sua capacidade de promover a reflexão e a formação cidadã.

Até aqui, focamo-nos no que podemos de *Soft Power* (em termos populares, o fale macio). Mas não podemos ignorar o *Hard Power* (o equivalente a usar um porrete que se manifesta em táticas de coação e intimidação de professores) que se traduz em campanhas que visam coagir os professores em que se busca e punir os docentes em suas práticas se estas forem consideradas contrárias aos interesses de grupos conservadores.

Como exemplo concreto do exercício da hegemonia do agronegócio sobre o campo educacional, destacamos o programa *Agrinho* e a campanha *De Olho no Material Escolar.*, cujas iniciativas ilustram de forma emblemática como esse setor opera por meio de programas educativos e estratégias de vigilância ideológica para difundir e naturalizar seus valores nas escolas, sejam rurais ou urbanas. Apresentadas sob o discurso da valorização da educação e do incentivo ao protagonismo estudantil, essas ações funcionam, na prática, como instrumentos de controle curricular e de conformação das consciências, moldando percepções em favor desse modelo, silenciando narrativas em que se marginaliza os saberes populares e às lutas sociais do campo.

Idealizado em 1995 no estado do Paraná, o programa *Agrinho* surgiu por iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), vinculado à

Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). Seu surgimento foi justificado, à época, pela necessidade de lidar com os alarmantes casos de intoxicação de trabalhadores rurais, provocados principalmente pelo reaproveitamento indevido de embalagens de agrotóxicos. Esses episódios, que chegaram a resultar em mortes, foram atribuídos ao baixo nível de escolaridade da população rural, o que impossibilitava a leitura adequada das instruções presentes nas embalagens (SE-NAR/GO, 2019, p. 20 Apud Alves, 2021). Contudo, embora essa justificativa apontasse para uma preocupação com a saúde e a educação dos trabalhadores do campo, é preciso observar que o programa *Agrinho* se consolidou, ao longo dos anos, como uma sofisticada estratégia de conformação ideológica.

Iniciativas como o programa *Agrinho* exemplificam com clareza a atuação estratégica de grandes representantes do agronegócio junto às escolas situadas em áreas rurais. Essa presença não se resume a repasses financeiros: envolve também o fornecimento de equipamentos tecnológicos, materiais didáticos voltados à valorização do agronegócio, reformas nas estruturas escolares, além do patrocínio de eventos educacionais diversos. Nessas ocasiões, como oficinas, palestras e feiras científicas, são promovidas inovações tecnológicas e métodos agrícolas contemporâneos, geralmente compatíveis com as práticas das grandes corporações do setor. Assim, essas ações acabam por consolidar a presença e o discurso do agronegócio no cotidiano escolar, moldando conteúdos curriculares e influenciando diretamente a formação das juventudes do campo (Rossi; Vargas, 2017; Silva, 2018; Alentejano *et al.*, 2021; Alves, 2021).

Os currículos escolares voltados aos conteúdos agrícolas encontram-se sob pressão do agronegócio, que procura moldá-los de modo que favoreçam os seus interesses, incorporando conteúdos que exaltam as práticas agrícolas capitalistas, naturalizando o uso de técnicas de produção em larga escala, insumos químicos e a imposição de lógica da competitividade empresarial. Essa construção curricular, muitas vezes desvinculada da realidade camponesa e das práticas agroecológicas tradicionais, reforça uma narrativa que posiciona o agronegócio como pilar essencial da economia local e nacional, assim, atendendo aos interesses das grandes corporações agrícolas (Alentejano *et al.*, 2021; Balbi de Cordeiro e Figueiredo, 2022), compromete autonomia de pensamento e docência necessária à formação crítica das populações do campo.

Um exemplo emblemático dessa disputa ideológica é a iniciativa intitulada *De Olho no Material Escolar*, promovida por grupos que se apresentam como

representantes das famílias do campo, notadamente as chamadas “mães do agro” cujo objetivo é denunciar o que classificam como “imagens distorcidas” sobre o campo nos livros didáticos, especialmente no que se refere à representação dos produtores rurais e da agropecuária vinculada ao agronegócio que, na prática, nada mais é do que uma tentativa de censurar as abordagens críticas ao modelo agroexportador e de consolidar uma imagem positiva e homogênea do agronegócio nas escolas. (Alentejano *et al.* 2021; Balbi de Cordeiro e Figueredo, 2022). Baseado nas leituras de Frigotto (org., 2017) podemos inferir que essa estratégia atua como mais uma engrenagem do processo de conformação ideológica, enfraquecendo as possibilidades de construção de um currículo comprometido com as especificidades dos saberes e modos de vida das populações camponesas.

Até aqui podemos concluir que os exemplos apresentados demonstram como ações empreendidas pelo agronegócio impactam profundamente a autonomia pedagógica das escolas do campo, o exercício docente e a formação crítica dos estudantes. Neste sentido, instituições e professores recebem pressões simbólicas ou reais que visam constrangê-los para que se evite tocar em determinados temas, especialmente aqueles ligados à reforma agrária, aos movimentos sociais ou à crítica ao modelo agroexportador, temendo retaliações por parte de grupos conservadores e atores alinhados aos interesses do setor. Assim, os estudantes são expostos a uma formação que limita seu acesso à diversidade de visões de mundo, reforçando perspectivas únicas que naturalizam a desigualdade social, silenciam as lutas históricas por direitos e reduzem a possibilidade de imaginar outras formas de organização social e produtiva, portanto, ficam alijados de uma educação que lhes impede a capacidade de problematização crítica da realidade, contribuindo para a sua própria alienação.

Enfim, instrumentos como os exemplificados buscam consolidar uma visão homogênea e idealizada do agronegócio, impedindo a emergência de leituras críticas e alternativas à lógica dominante. Cabe, portanto, à Educação do Campo, enquanto proposta contra hegemônica, reivindicar o espaço escolar como território de diálogo, de valorização dos saberes e culturas locais e de construção de conhecimentos que fortaleçam a autonomia, a dignidade e a justiça social para as populações camponesas.

A Educação do Campo como movimento de contra hegemonia

Ao longo deste estudo, compreendemos que a hegemonia do agronegócio não se impõe apenas pela força econômica ou política, mas também por meio da produção de consensos ideológicos, especialmente no campo educacional. Nesse cenário, a Educação do Campo surge como um movimento social e pedagógico de resistência, com grande potencial para o enfrentamento das desigualdades e da dominação simbólica impostas pelo modelo agroexportador hegemônico. É a partir dessa perspectiva que reconhecemos a Educação do Campo como expressão de um projeto educativo contra hegemônico, alinhado às lutas dos movimentos sociais do campo.

Para Caldart *et al.* (2012, p. 259), a Educação do Campo “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. É importante que se faça a distinção entre a Educação do Campo e a Educação Rural, pois ambas apresentam finalidades e metodologias bastante distintas. A primeira representa uma proposta construída a partir das lutas dos movimentos sociais e das próprias comunidades camponesas, voltada para suas realidades, que busca valorizar a cultura local, os conhecimentos tradicionais e uma pedagogia que fortaleça as identidades camponesas, respeitando seus modos de vida. Em contraste, a segunda corresponde a uma abordagem convencional e genérica, geralmente formulada sem a participação das comunidades, aplicando um currículo padronizado da matriz urbana, a qual tende a ignorar as especificidades sociais, culturais e políticas do campo, preparando os indivíduos, sobretudo, para se adaptarem à lógica produtivista do capital.

Ao pesquisar a educação no seio do MST, Bicalho (2017) observa que, a partir da atuação desses movimentos, a resistência surge como força coletiva capaz de impulsionar transformações diante da exclusão social vivenciada por determinados grupos, vindo à tona o sentimento de pertencimento e a identificação com o coletivo, que se tornam essenciais em processos de enfrentamento e resistência. Também observa que, inicialmente marcadas por vivências isoladas de desrespeito, as experiências dos indivíduos ganham força ao serem compreendidas de forma compartilhada, na medida que alimentam as análises coletivas que sustentam

a luta por reconhecimento. Tais vivências, ao tocar a moral dos sujeitos envolvidos, despertam sonhos, esperanças e ideais de mudança, fortalecendo o engajamento dos indivíduos e estimulando sua mobilização em busca de dignidade e respeito.

Portanto, a sua proposta pedagógica se constitui como uma resposta direta à homogeneização cultural e à negação das identidades camponesas promovidas pela lógica do agronegócio. Nesse sentido, Caldart *et al.* (2012) destacam que é fundamental considerar o contexto social, econômico e cultural em que a comunidade está inserida; a localização da escola; o currículo escolar contextualizado; a formação específica dos professores; a valorização da cultura local; o desenvolvimento do pensamento crítico; a pedagogia da alternância; a consciência ambiental e a inclusão dos grupos marginalizados presentes nas comunidades rurais.

A Educação do Campo não apenas valoriza os saberes tradicionais e o território rural como espaço de vida e cultura, mas também propõe uma formação crítica e emancipadora, dialogando, assim, com os pensamentos de Freire para quem a educação precisa ser um processo de conscientização que permita aos sujeitos compreenderem e transformarem a sua realidade, pois, como o mesmo afirma que é “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.” (Freire, 2014, p. 43).

Educação do Campo é uma das principais ferramentas de construção da contra hegemonia nas zonas rurais na medida que “abre possibilidades para classe trabalhadora se fortalecer intelectual, moral, filosófica e politicamente” (Bicalho; Leite, 2019, p. 66), ou seja, tem o potencial para a promoção da formação de sujeitos políticos conscientes de seus direitos, capazes de lutar por justiça social, por autonomia e por modelos de desenvolvimento que respeitem a diversidade cultural e ambiental. Neste sentido, ela busca romper com a lógica reprodutora da marginalização do campesinato, ao integrar saberes populares e conhecimentos científicos em um processo dialógico e transformador (Molina, 2010).

A proposta também se diferencia por sua articulação com os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que têm protagonizado a luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade e comprometida com a transformação social. Esses, como ressaltam Caldart *et al.* (2012), obrigaram o Estado a reconhecer o direito à educação das populações do campo e

a construir políticas específicas voltadas para as suas especificidades. A Educação do Campo, ao fortalecer os vínculos comunitários e resgatar o protagonismo das populações rurais, torna-se um instrumento de resistência às ofensivas do agronegócio e de seus projetos ideológicos.

Assim, é preciso compreender que, mais do que uma modalidade educacional, a Educação do Campo é parte integrante de um projeto político-pedagógico contra hegemônico, voltado à construção de uma sociedade mais justa, diversa e democrática. Sua consolidação depende da articulação entre movimentos sociais, escolas, comunidades e políticas públicas que reconheçam o campo como espaço de vida dotado de muitas especificidades.

A Educação do Campo em Rio Verde: como anda pesquisa acadêmica e a prática docente?

Em Rio Verde, a expansão do agronegócio não se limita à reconfiguração das dinâmicas econômicas e territoriais, como em outras regiões, ela atravessa o cotidiano das escolas do campo, impactando diretamente os modos de ensinar, aprender e existir. O processo de modernização agrícola, intensificado a partir da década de 1970, redesenhou o município segundo os interesses das grandes corporações agroindustriais e proprietários rurais, trazendo consigo a lógica de gestão educacional que prioriza a centralização, a eficiência administrativa e a padronização, desconsiderando as particularidades do território e dos sujeitos camponeses, trazendo consigo as divisões de opinião em torno da nucleação de escolas.

A política de nucleação de escolas no meio rural tem sido amplamente criticada por pesquisadores e movimentos sociais do campo, uma vez que representa uma estratégia de desmonte da educação camponesa e de enfraquecimento dos vínculos comunitários (Faleiro; Cardoso; Almeida, 2020; Alentejano *et al.*, 2021). Ao concentrar os estudantes em escolas distantes de suas comunidades de origem, essa prática rompe com a lógica da Educação do Campo, levando a conflitos e o desenraizamento das populações (Rodrigues *et al.* 2017). O fechamento das escolas das comunidades camponesas não apenas compromete o acesso à educação, principalmente, para as crianças pequenas e em contextos de difícil mobilidade, digase transporte escolar, mas também contribui para a descaracterização cultural dos sujeitos do campo, uma vez que os submete a um modelo urbano, ignorante das

suas realidades específicas. Além disso, essa política se alinha à lógica neoliberal de redução do investimento público, obscurecendo o direito à educação como dever do Estado e aprofundando as desigualdades sociais no campo (Faleiro; Cardoso; Almeida, org. 2020; Bicalho, org., 2023). Balbi de Cordeiro e Figueredo (2021) argumenta que o fechamento sistemático de escolas rurais, justificado pelo discurso técnico da nucleação, representa um dos instrumentos mais evidentes desse processo de desmonte das escolas em benefício da lógica capitalista do agronegócio.

Em Rio Verde, como indicam Pereira, Almeida e Rabelo (2020), o caso da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental (EMREF) Idrolino Guimarães é emblemático, tratava-se de uma escola com longa trajetória na zona rural do município, que atendia comunidades camponesas e se constituía como espaço de pertencimento, identidade e construção coletiva do saber. Com o tempo, foi esvaziada, a partir da reconfiguração ocorrida nos anos 1990 e 2000, perdeu sua estrutura original, foi transformada em anexo de uma unidade urbana e teve suas funções educativas reduzidas. O prédio permanece, mas a comunidade que o sustentava foi diluída, tornando-se um símbolo da política de desterritorialização promovida pelo agronegócio.

Porém, esse não é um caso isolado. Ribeiro (2015) registra que mais de 180 escolas rurais foram desativadas em Rio Verde ao longo de três décadas. A justificativa oficial para a nucleação é a mesma em tantas outras localizadas no território brasileiro: a racionalização de recursos. Mas os seus efeitos são profundos, revelam-se na desestruturação das comunidades, no aumento das distâncias entre escola e território, no transporte escolar precário e na perda do sentido coletivo da educação como prática enraizada no chão em que se vive (Rodrigues *et al.*, 2017; Bicalho org., 2023).

O trabalho de Moraes e Faleiro (2019) corrobora esse diagnóstico ao demonstrar que, mesmo nas escolas que continuam em funcionamento no meio rural, há uma ausência quase total de políticas específicas para a Educação do Campo. Os currículos, metodologias e calendários seguem a lógica urbana, sem conexão com os ciclos agrícolas, os saberes das comunidades ou os projetos de vida das juventudes camponesas. A formação docente também se mostra desarticulada, muitos professores não possuem vínculo com o território, atuam fora de sua área de formação e não recebem suporte para práticas pedagógicas contextualizadas. E, ao contrário de outros municípios, as escolas possuem boas estruturas e remuneram bem os professores que se dedicam à docência nas escolas nucleadas.

A pesquisa bibliográfica não revelou trabalhos que contemplem os efeitos das PPPs no contexto do município, ou mesmo do Estado de Goiás. Exceto a tese de Alves (2021), que analisa como o agronegócio utiliza o programa Agrinho para difundir valores capitalistas nas escolas rurais goianas, em termos gerais, sem aprofundar em municípios específicos. Quanto às grades curriculares, aos livros didáticos e a formação de professores, no município apenas Ribeiro (2015) e Moraes e Faleiro (2019) o fizeram. Os resultados trazidos por esses pesquisadores demonstraram que, de uma maneira geral, o tema Educação do Campo em Rio Verde é pouco conhecido tanto pelos docentes, que podem ter motivos para não se envolverem com este tipo de argumento. Motivos esses que podem estar relacionados com as táticas hegemônicas do agronegócio, impondo desafios à formação de professores para atuar no município.

A formação de professores para atuar na Educação do Campo em Rio Verde revela, à luz da literatura consultada, um cenário de descompasso entre a política educacional vigente, os projetos pedagógicos das escolas e as realidades vividas pelas comunidades rurais. Os trabalhos de Ribeiro (2015), Jesus (2016), Moraes e Faleiro (2019), e Pereira, Almeida e Rabelo (2020) permitiram identificar as marcas de um modelo de formação docente que pouco dialoga com os princípios da Educação do Campo, e que, muitas vezes, reforça a lógica de reprodução do currículo urbano e das práticas escolarizadas desconectadas dos territórios, calcadas na ideologia do agronegócio.

Ribeiro (2015), ao analisar a contribuição do ensino de Geografia para a formação da cidadania nas escolas rurais, destaca que muitos professores que atuam no campo vivenciam situações de improvisação, assumindo turmas em locais para os quais não foram preparados, sem suporte pedagógico ou materiais adequados. Além disso, aponta que a formação dos docentes é atravessada por uma lógica de isolamento, pois a maioria reside na zona urbana e se desloca ao campo em condições precárias, dificultando o envolvimento mais profundo com as comunidades atendidas.

A pesquisa de Jesus (2016), ao se referir a uma escola que se tornou sede no processo de nucleação ocorrido no município, dedica um capítulo à Educação do Campo, embora reconheça esta modalidade de educação, não apresenta casos concretos da sua prática. Porém, explica os motivos para a nucleação que, como acontece em outras localidades, possuem as mesmas justificativas dadas pelo po-

der público. Para a autora, o poder público justificou que, diante de demandas emergenciais, era comum que os proprietários rurais improvisassem escolas em suas próprias residências. No entanto, quando essa necessidade deixava de existir, as unidades escolares eram desativadas. A elevada quantidade de escolas no meio rural, somada à escassez de recursos para garantir infraestrutura física e condições pedagógicas adequadas, também foi um fator determinante para o fechamento de muitas dessas instituições. Ao longo do seu trabalho, a autora também aponta os problemas com infraestrutura e formação de professores, não se referindo àqueles que, a princípio, deveriam ser licenciados em Educação do Campo.

Moraes e Faleiro (2019), ao investigarem as concepções sobre interdisciplinaridade de professores do Ensino Médio de escolas rurais de Rio Verde, apontam que a grande maioria dos docentes não possui formação específica para atuar no campo. Além disso, muitos lecionam fora de sua área de formação, especialmente nas disciplinas de Química e Física. O estudo desses autores revelou que os professores entrevistados reconhecem que a prática pedagógica adotada nas escolas do campo é semelhante àquela desenvolvida nas escolas urbanas e existem até os que desconhecem o conceito de Educação do Campo, o que evidencia a ausência de uma proposta pedagógica contextualizada, reforçando que o município, tem tratado apenas como educação “no” campo, e não “do” campo. Também ficou evidenciada a falta de apoio institucional, pois, segundo os docentes entrevistados, não havia ações de formação continuada voltadas especificamente para este tipo de educação, portanto, fator limitante a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com os saberes populares, os ciclos produtivos e as culturas das comunidades. Os próprios autores denunciam que “as escolas contam com ausência de interesse do governo e a falta de iniciativas, no caso das escolas visitadas *in loco*. Teriam de tudo para ofertar essa modalidade de ensino, pois apresentam condições estruturais favoráveis, espaços amplos e ainda estão localizadas em territórios rurais” (Moraes; Faleiro, 2019, p. 143-144).

A dificuldade de aproximação com os territórios e suas especificidades também aparece no relato de uma professora entrevistada por Pereira, Almeida e Rabelo (2020), a qual rememora os tempos em que a escola tinha um projeto educativo enraizado no território, com vínculo direto com as famílias e com práticas pedagógicas ajustadas à realidade local. Com o processo de nucleação, a escola foi transformada em anexo de uma unidade urbana, perdeu autonomia e os profes-

sores passaram a circular por ali sem nenhum vínculo com a comunidade. Esse relato dá corpo e voz o esvaziamento simbólico e político da formação docente no campo que os dados estatísticos não conseguem expressar.

A articulação dessas pesquisas mostra que o município de Rio Verde carece de uma política formativa estruturada para docentes que atuarem de fato na Educação do Campo. A ausência de diretrizes locais voltadas à formação inicial e continuada nessa modalidade de ensino, aliada à precarização das condições de trabalho e à imposição de currículos descontextualizados, impede que os professores se reconheçam como sujeitos pedagógicos vinculados às lutas e saberes das populações camponesas. A formação docente, nesse contexto, torna-se uma peça do projeto de homogeneização educativa promovido pela lógica urbana e pela hegemonia do agronegócio.

Ainda assim, há esperança, o campo não é apenas lugar de perda e de silenciamento. Há experiências de resistência que insistem em existir: práticas pedagógicas que recuperam os saberes tradicionais, professores que tentam mediar os currículos com as realidades locais, movimentos sociais que disputam o sentido da escola como instrumento de luta. Como nos mostra o próprio relato da professora entrevistada por Pereira, Almeida e Rabelo (2020), a memória da escola do campo continua viva, sustentada por sujeitos que se recusam a naturalizar o apagamento.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise bibliográfica realizada, identificamos que a hegemonia do agronegócio se manifesta no campo educacional por meio de uma complexa rede de ações ideológicas, políticas e simbólicas que atuam para conformar as populações rurais ao modelo agroexportador. Observamos que essas ações não se limitam à produção material, mas se estendem às estruturas culturais, incidindo diretamente sobre os currículos escolares, as práticas pedagógicas e a formação da consciência dos sujeitos no campo.

Constatamos, em primeiro lugar, que o agronegócio exerce forte influência sobre o sistema educacional por meio de programas como o *Agrinho* e campanhas como *De Olho no Material Escolar*, que operam como táticas de naturalização do modelo hegemônico. O discurso propagado por essas iniciativas apresenta o agronegócio como sinônimo de progresso, eficiência e sustentabilidade, enquanto

silencia os conflitos agrários, a concentração fundiária, os impactos ambientais e sociais, e a exclusão de práticas camponesas e agroecológicas. Como evidenciaram autores como Alentejano *et al.*, (2021), essas ações reforçam a ideia de que o agro-negócio é inevitável e desejável, construindo uma narrativa que se torna dominante na opinião pública e nos espaços escolares.

Sobre as PPP interferindo na educação em Goiás, deparamo-nos com os trabalhos de Jesus (2016) e Alves (2021). A primeira autora aborda o Agrinho de maneira bastante superficial. Alves (2021) elaborou uma pesquisa mais abrangente em nível teórico sobre este programa em Goiás, mas a mesma deixou uma lacuna para a pesquisa acadêmica em Goiás quando se trata da questão das táticas de hegemonia do agronegócio.

Verificamos, também, que há um esvaziamento da formação crítica nas escolas rurais, onde a presença de conteúdos patrocinados por entidades do agronegócio compromete o debate plural e desestimula o questionamento sobre os efeitos negativos do modelo produtivo dominante. Professores e gestores escolares, muitas vezes pressionados por parcerias institucionais ou coagidos por campanhas persecutórias, enfrentam desafios para trabalhar temas como reforma agrária, agroecologia e os movimentos sociais do campo. Como aponta Frigotto (org., 2017, p. 41), ao tecer comentário sobre um projeto chamado Escola Sem Partido, “a desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão”.

Os estudos encontrados revelaram a relevância no que diz respeito ao papel da Educação do Campo como estratégia contra hegemônica (Bogo, 2016). Identificamos que, nas experiências relatadas pela literatura, como por exemplo os trabalhos de Molina (org., 2010) e Bicalho (2017), essa proposta pedagógica tem contribuído para a valorização das identidades camponesas, o fortalecimento das comunidades rurais e o desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes, na medida em que se apresentam como instrumentos de contra hegemonia, na medida em que integram o saber local ao currículo, promovem o diálogo entre conhecimento popular e científico, e incentivam os alunos a refletirem sobre sua realidade e seu papel na transformação social, como propõe o ensinamento de Gramsci e Freire.

Os resultados da pesquisa nos permitem afirmar que, mais do que nunca, no campo acirrou-se a disputa entre dois projetos de educação rural: de um lado, um modelo alinhado aos interesses do agronegócio, que busca padronizar conteú-

dos, conformar subjetividades e silenciar os saberes dos territórios; de outro, um projeto contra hegemônico, articulado por sujeitos do campo, que luta por uma escola vinculada à vida concreta, à cultura camponesa e à justiça social (Bogo, 2016).

Nesse embate, a formação docente não é apenas uma etapa do processo educativo, mas um dos principais campos de disputa. Trazendo esta questão ao microcosmo rio-verdense, os três trabalhos que abordam a questão da Educação do Campo, Ribeiro (2015), Moraes e Faleiros (2019) e Pereira, Almeida e Rabelo (2020) podem ser vistos como são uma advertência desta modalidade de educação em Rio Verde, ou seja, a atuação de professores sem vínculo com as comunidades rurais, com formação descontextualizada e apoio pedagógico precário, enfraquece o potencial da escola do campo como promotora de cidadania. É na formação dos professores, inicial e continuada, que se define, em grande medida, o lugar da escola: se a serviço da reprodução da lógica dominante ou como espaço de resistência e construção de novos sentidos para a educação rural.

Investir na formação de professores com base nos princípios da Educação do Campo é, portanto, uma ação estratégica para os movimentos sociais em defesa das comunidades rurais. É unanimidade o pensamento entre os defensores dessa modalidade de educação que é necessário romper com o modelo técnico-burocrático, ou melhor, aquilo que se popularizou na teoria de Freire como “educação bancária” que reduz o educador a executor de conteúdos, e afirmar um modelo de formação comprometido com o território, com os sujeitos do campo e com os processos históricos de luta e emancipação. Assim, a formação docente precisa estar enraizada nas realidades das comunidades, promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e populares (Freire, 2014), e preparar educadores para atuar com autonomia crítica diante dos desafios impostos pela hegemonia do agronegócio. Sem esse movimento formativo, a escola do campo corre o risco de seguir como extensão da cidade, e os professores, como mediadores de um currículo alheio às vidas que ali se constroem.

CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo, buscamos analisar como o avanço da hegemonia do agronegócio repercute sobre os territórios camponeses e, de modo mais específico, sobre a educação no campo, com ênfase na formação docente como arena

estratégica de disputa. Os dados analisados a partir da literatura especializada nos permitiram compreender que essa hegemonia não se limita ao plano econômico ou territorial. Trata-se de um projeto de poder que opera também por meio de táticas sofisticadas de conformação ideológica, que penetram os espaços escolares, esvaziam os sentidos da Educação do Campo e moldam a subjetividade de professores, estudantes e comunidades.

No caso específico do município de Rio Verde, Goiás, Ribeiro (2015) constatou que os docentes que atuam nas zonas rurais vivenciavam situações de improviso, ausência de apoio institucional e isolamento pedagógico. Moraes e Faleiro (2019) evidenciaram a ausência de políticas públicas de formação docente voltadas à realidade rural resulta na reprodução de práticas pedagógicas urbanocêntricas, descoladas das especificidades do campo, em que se verificou que maioria dos professores das escolas nos territórios rurais leciona fora de sua área de formação, sem vínculo com as comunidades em que atuam e sem acesso à formação continuada.

Entre a escassa literatura sobre o tema, o estudo de Pereira, Almeida e Rabelo (2020) contribui de forma sensível e contundente ao resgatar a memória de uma escola que, com o processo de nucleação, perdeu sua autonomia e seus vínculos com a comunidade local. A transformação dessa em um anexo de uma unidade urbana, bem como a rotatividade de professores sem formação específica para o campo, revelou o esvaziamento simbólico e material da educação na zona rural. A experiência de uma docente entrevistada pelas autoras aponta para a necessidade urgente de repensar o papel da formação dos professores na afirmação de um projeto de Educação do Campo.

Portanto, esses estudos, ainda que pontuais, encontram eco nas principais pesquisas que tratam do desmonte das escolas do campo causadas pela hegemonia do agronegócio, a qual leva ao enfraquecimento do papel da escola como espaço de diálogo com os saberes populares, contribuindo para sua descaracterização como território de resistência e construção coletiva. Diante desse contexto, podemos afirmar que, ao menos nesse município, a formação de professores do campo, enquanto instrumento de resistência e transformação pode estar comprometida, uma vez que parece ser rara, ou inexistente, a participação dos movimentos sociais do campo nas políticas públicas para a educação no campo. Se esses movimentos não se envolverem, quem o fará? Certamente não será o agronegócio.

Concordamos que investir na formação de professores do campo, em sua dimensão crítica, ética e popular, é condição fundamental para que a educação rural possa superar a lógica de subordinação imposta pelo agronegócio. É pela formação que se abrem as possibilidades de partilhar saberes, de fortalecer identidades e de construir outros projetos de campo, baseados na solidariedade, na diversidade e na justiça social. Neste horizonte, a escola do campo se torna prática de liberdade e horizonte de resistência e instrumento de contra hegemonia.

Finalmente, reconhecemos que seria pretencioso da nossa parte responder à pergunta que nos guiou. A nossa pretensão é abrir mais algumas frestas para ir clarificando o tema da nossa pergunta. Esperamos ser um raio de luz para aqueles que fazem as políticas públicas e os que vão às salas de aulas ou aos monitores para a atividade docente.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. *et al.* **A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação: fechamento de escolas e disputa político-ideológica.** *Terra Livre*, v. 2, n. 57, p. 433–470, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2320/182>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.

ALVES, J. S. **A disseminação do ideário pedagógico capitalista na educação do campo no estado de Goiás: o Programa Agrinho na Escola (2008-2020).** [S. l.]: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14931>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, T. G. **“O agro é tudo”, inclusive educador? Intencionalidades e reflexos da investida do agronegócio na educação.** *Anais do XIV ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*, 10 a 15 de outubro de 2021, Campina Grande. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78071>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BALBI DE FIGUEREDO E CORDEIRO, T. G. **Agro sem Partido: coerção e consenso - A investida do agronegócio na educação brasileira.** *Trabalho Necessário*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52265/31502>. Acesso em: 27 set. 2023.

BICALHO, R. **A concepção de Educação do Campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** *Revista Inter-Ação*, v. 42, n. 2, p. 297, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46007/24705>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BICALHO, R. **Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e movimentos sociais camponeses no Brasil.** Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/interfaces-entre-politicas-publicas-de-educacao-do-campo-e-movimentos-sociais-camponeses-no-brasil-2111625>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BICALHO, R.; LEITE, I. D. M. **A educação do campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia.** *Revista Trabalho Político e Sociedade*, v. 4, n. 7, p. 65–78, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/226>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BICALHO, R.; LEITE, I. D. M. **A educação do campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia.** *Revista Trabalho Político e Sociedade*, v. 4, n. 7, p. 65–78, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/226>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BOGO, M. N. R. **O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios à luta social.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 8, n. 2, p. 28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/17000/13258>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRANDÃO, J. C.; VOGT, C. M. **Os efeitos macroeconômicos do superciclo de commodities e a influência da China na economia brasileira.** *Revista Tempo do Mundo*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 28, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/13395/1/Tempo_Mundo_n24_Artigo10_efeitos_macroeconomicos.pdf. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRUNO, R. **O processo de construção da hegemonia do agronegócio no Brasil: recorrências históricas e habitus de classe.** *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 41, p. 01-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52566>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DELGADO, G. C.; LEITE, S. P. **O agro é tudo: pacto do agronegócio e reprimarização da economia.** 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/8864/1/Agro%20e%20tudo%20pacto%20do%20agroneg%C3%B3cio%20e%20reprimariza%C3%A7%C3%A3o%20da%20economia.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FALEIRO, W.; CARDOSO, E. C. de F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. (Orgs.). **Nucleação ou exclusão escolar? Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo.** Goiânia: Kelps, 2020. 320 p. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/nucleacao-compactado.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. (Ed.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

FRIGOTTO, G. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, p. 636–652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2 [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Recurso digital.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 6 [recurso eletrônico]: literatura, folclore, gramática**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Recurso digital.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JESUS, N. C. *et al.* **Escola Municipal Rural Água Mansa Coqueiros em Rio Verde História e Memória**. 2016. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3460>. Acesso em: 08 mai. 2024.

LAMOSA, R. D. A. C. **A hegemonia do agronegócio no estado ampliado: uma análise da pedagogia política da Associação Brasileira do Agronegócio**. Disponível em: http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anaais/42/1465608769_ARQUIVO_ANPUHartigo-completo2016.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

LERRER, D. F. **Revista Agroanalysis: a trajetória da afirmação do agronegócio e de consagração de seus agentes**. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 10, n. 1, p. 273–304, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/64599828/Revista_Agroanalysis_a_trajet%C3%B3ria_da_afirma%C3%A7%C3%A3o_do_agroneg%C3%B3cio_e_de_con-sagra%C3%A7%C3%A3o_de_seus_agentes. Acesso em: 26 jul. 2023.

MOLINA, M. C.; (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDAMEC, 2010. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MORAES, R.P.; FALEIRO, W. **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**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

RIBEIRO, Emival da Cunha. **A contribuição do ensino de geografia para a formação da cidadania nos alunos das escolas rurais no município de Rio Verde-GO**. Jataí, 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/180/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o-_Enival.pdf?1454599506. Acesso em: 22 mar. 2023.

RODRIGUES, A. C. S. *et al.* **Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707–728, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqpjp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ROSSI, R.; VARGAS, I. A. **Ideologia e educação: para a crítica do programa Agrinho / Ideology and Education: Towards a Critical of Agrinho Program.** *Revista NERA*, Presidente Prudente, n. 40, p. 206–224, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência.** *Roteiro*, v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202. Acesso em: 27 jul. 2023.

SOUZA, M. A. **A hegemonia ideológica do conceito de agronegócio como modelo de desenvolvimento prioritário para o espaço agrário brasileiro: notas para um debate.** *Revista Geografia em Atos*, Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, v. 3, n. 10, p. 50-72, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/download/5814/pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

Sobre os autores

Jurcélio Henrique de Araújo – Administrador do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde (IF Goiano), Brasil. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. Mestre em Administração, possui experiência em gestão pública e pesquisa em Educação do Campo e movimentos sociais camponeses. E-mail: jurcelioaraujo@gmail.com

Ramofly Bicalho – Professor Titular 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

Bruno Cardoso de Menezes Bahia – Professor da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino. Coordenador do PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e docente permanente no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Filosofia da Educação, Pensamento Decolonial, Educação Escolar Quilombola e Indígena e Educação Popular. E-mail: brunobahia@ufrj.br

———— Capítulo 5 ————

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO VOLTADO À EDUCAÇÃO POPULAR

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Luciene Cerdas

Ana Paula de Abreu Costa de Moura

INTRODUÇÃO

Instadas a pensar a Educação Popular, voltamo-nos à discussão sobre a gestão do conhecimento na extensão universitária, a fim de compreender os diversos matizes que a configuram a partir da análise do “Programa Integrado da UFRJ de Educação de Jovens e Adultos”, criado em 2003, e vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa escolha se deve à relevância do Programa que, há mais de duas décadas, tem atuado na redução das desigualdades educacionais em territórios periféricos da cidade do Rio de Janeiro.

O conceito de Educação Popular, ao longo do tempo, tem passado por transformações significativas, incorporando novas agendas de diferentes movimentos sociais, tais como os decoloniais, feministas e ambientais que ampliam discussões sobre colonialismo e valorização de saberes ancestrais e tradicionais, emancipação das mulheres e combate às violências de gênero, bem como a conscientização socioambiental. Esses diferentes movimentos que impulsionaram a Educação Popular passaram a se refletir em leis e documentos oficiais que buscam assegurar direitos universais, reverberando em ações como educação quilombola, indígena, e discussões curriculares decoloniais e antirracistas. No entanto, é importante destacar que as leis, por si só, não garantem efetivamente a realização desses direitos. É fundamental que os movimentos sociais permaneçam vigilantes e atuantes para assegurar o cumprimento das determinações legais.

No âmbito dessas discussões, destacamos o papel essencial da extensão universitária na promoção da Educação Popular por meio de ações que intensificam o diálogo entre a universidade e a sociedade civil, agregam demandas sociais locais, e atuam em diversos territórios na perspectiva da troca de saberes e produção de melhorias nas condições de vida das comunidades, em áreas como cultura,

saúde e educação. No nosso caso específico, focamos a EJA, levando em conta sua importância na reparação das desigualdades de oportunidades educacionais oferecidas às populações mais pobres do país, que não tiveram seu direito à educação garantido na infância e adolescência.

Nesse sentido, optamos por analisar os relatórios anuais do “Programa Integrado da UFRJ de Educação de Jovens e Adultos”, já citado, que contemplam sua dinâmica junto às comunidades, em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, na criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), e na participação no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, para o qual contribuí ativamente nas discussões e na proposição de políticas públicas direcionadas à EJA, em diálogo com Movimentos Sociais, ONGs, Sindicatos, Sistema S, Instituições governamentais e Privadas.

Entendemos que a análise desses relatórios nos traz pistas sobre como a Educação Popular, por meio da extensão universitária, tem afetado o ensino e a pesquisa na universidade, assim como impactado a vida de jovens e adultos alcançados pelo programa. As análises aqui desenvolvidas foram organizadas em quatro partes interconectadas aos nossos objetivos.

Na primeira parte, trazemos a concepção de EJA como parte das ações de Educação Popular, um instrumento de transformação social voltado às camadas populares. Na segunda, apresentamos a metodologia adotada em nosso trabalho na análise dos relatórios do Programa, destacando a extensão universitária na proposição da EJA. Na terceira parte, analisamos os relatórios das quatro edições mais recentes do Programa à luz do referencial da Gestão do Conhecimento.

EDUCAÇÃO POPULAR E EJA

Ao retomar a história da Educação Popular no Brasil, Pereira e Pereira (2010), enfatizam sua atualidade na construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno, sendo o homem um sujeito histórico e transformador. Assim, a Educação Popular

[...] propõe uma relação educativa que vai além do trabalho com conteúdos escolares, vai em busca da formação do homem-pessoa, ao invés do homem-coisa, do homem como um ser social comprometido com as causas de seu

tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador. (Pereira; Pereira, 2010, p. 74).

Nessa retomada histórica, os autores destacam, nos anos de 1950-60, as contribuições de Paulo Freire nos debates sobre a educação e Educação Popular no Brasil, na medida em que, ao fazer críticas ao modelo de educação bancária, preconizava a alfabetização de jovens e adultos e a conscientização para sua emancipação social, a partir do diálogo com as realidades das populações atendidas, e pela renovação dos métodos e processos educativos. As discussões em torno dos ideários liberais e neoliberais da sociedade capitalista se dão sobre os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares.

Com o regime militar que se estabeleceu no Brasil em 1964 recrudescem os movimentos sociais, estudantis e sindicais, fazendo-se restrições à concepção político-filosófica de Paulo Freire (Pereira; Pereira, 2010). No entanto, a partir das décadas de 1970-80, os movimentos populares ganham novo fôlego com eles a perspectiva de uma Educação Popular capaz de fazer a reapropriação do saber por parte dos trabalhadores.

Apesar da promessa de uma sociedade mais justa, as décadas seguintes aprofundaram as desigualdades a partir de um sistema capitalista ainda mais excludente, no qual “[...] as noções de justiça, direitos, solidariedade, enfim, cidadania, que são trocadas por noções como poder de compra, competitividade, enfim, noções de consumidores.” (Pereira; Pereira, 2010, p.81).

É nesse contexto que, ainda hoje, a Educação Popular se faz tão necessária. Diante das injustiças, ela se configura como espaço de resistência às ações de desmobilização e desmonte dos movimentos populares, à exclusão econômica, social e cultural das classes populares, de trabalhadores, negros, indígenas, mulheres, jovens e adultos. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2021), apontam que a Educação Popular se enraíza em termos de reconstrução do tecido social, nos espaços da vida dos setores populares, onde há vontade política de ensinar e aprender; parte-se da discussão e da tomada de consciência sobre a realidade em que esses setores vivem, ampliando as possibilidades de organização e mobilização políticas.

Concordamos com Pereira e Pereira, retomando os princípios de Paulo Freire, que:

Falar em Educação popular, hoje, é falar do conflito que move a humanidade; é falar dos sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos humanos. É falar de uma pers-

pectiva de Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a chama da esperança”, a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (Pereira; Pereira, 2010, p. 84).

A EJA se coloca como uma importante dimensão da Educação Popular que, de acordo com Paulo Freire, serve como instrumento de transformação social voltado aos setores populares. “Para o educador, a escolaridade da população, incluindo a de jovens e adultos, deveria ser tratada como uma questão ética e de direito humano.” (Haddad; Pierro, 2021, p. 3).

[...] o autor propunha que a educação deveria ter um papel fundamental na promoção dos setores populares com vistas à sua participação nos destinos da sociedade brasileira. [...] essa participação somente poderia ser realizada de maneira plena se a metodologia fosse também participativa, respeitadora dos conhecimentos dos educandos, horizontalizada. [...] processos educacionais deveriam afirmar compromissos éticos de respeito às diferentes culturas, valorizando o ser humano na sua vocação para liberdade, vida plena e responsabilidade para com os demais. Essas características de lidar com o poder e o saber, afirmando valores, vão demarcar o campo de atuação da educação de adultos, seja ela escolar ou não escolar. (Haddad; Di Pierro, 2021, p. 3).

Assim, a EJA pressupõe estímulo a ações educativas de participação popular no redirecionamento da vida social utilizando o saber da comunidade e da experiência no processo educativo (Freire, 1987). Este processo deve ser baseado no diálogo e visa a construção de uma prática político-pedagógica voltada para a formação de uma cultura político-democrática e cidadã das classes populares. Para ele,

O aluno trabalhador não pode ser tratado como um aluno de segunda categoria. A educação de jovens e adultos não será tratada como caso de assistência social. O Ensino Noturno terá sério tratamento, assim como o Ensino Supletivo, a ser visto na sua relação com o Ensino Regular. Reforçaremos o caráter sistemático da educação de adultos, contra o caráter emergencial das campanhas (Freire, 2020, p. 64)

Fazer a Educação Popular, e a EJA, percorrendo os caminhos e princípios propostos por Freire é uma tarefa que se renova e se complexifica frente aos retrocessos, ao fascismo e ao negacionismo que têm vicejado nos espaços políticos, sociais e culturais na atualidade. Mais uma vez é preciso reafirmar a educação como direito, possibilidade de (re)leitura do mundo, com o fim de transformá-lo para a justiça social e a igualdade de direito e cidadania. A Educação Popular, nesse sentido, não é compreendida apenas como uma metodologia ou prática educativa, mas como um campo em constante construção, influenciado por contextos históricos, culturais e políticos (Freire, 1987; Brandão, 2007).

É assim,

[...] projeto utópico de uma Educação não tanto "para o povo", mas "com o povo" e "a partir de suas vidas, saberes e culturas" [...] locais sempre abertos a quem queira chegar e conviver com a aventura do partilhar o aprender e o saber. Remando na contracorrente de uma ilusória filosofia do aprender, baseada no "sucesso" individual, e no "estude para ser o melhor e conseguir para você mesmo o melhor". Locais em que chegam para aprender ou para aperfeiçoar a sua leitura de palavras e acabam aprendendo também a ler, crítica e criativamente, o seu próprio mundo e a sua própria vida (Brandão, 2009, p.12).

Nessa perspectiva, o Programa aqui analisado vem envidando seus esforços em possibilitar aos moradores de espaços populares, que não tiveram acesso à escolaridade básica, o aprendizado da língua escrita, encaminhando-os ao sistema de ensino fundamental regular. E formando professores para que atuem na valorização da cultura local e na ampliação do universo cultural dos sujeitos atendidos.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROGRAMA INTEGRADO DA UFRJ PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A extensão universitária é parte integrante da concepção de universidade. Na UFRJ, sua inserção na grade curricular do curso de Pedagogia teve início em 2015, configurando-se como pioneira no processo de curricularização, conforme preconizado pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Essa normativa atende ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que, em sua Meta

12, estratégia 7, estabelece que ao menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação deve ser destinada à extensão universitária

Considerando a extensão universitária como uma das dimensões promotoras da Educação Popular, a presente pesquisa optou por uma abordagem qualitativa. Essa escolha justifica-se pelo seu caráter interpretativo e polifônico, que permite acessar diferentes formas de atuação, significação e construção da realidade social (Minayo, 2001; Bogdan; Biklen, 1994). Ao considerar a diversidade de vozes e experiências presentes nas ações de extensão universitária, essa abordagem mostrou-se adequada para captar as complexas relações entre os sujeitos, os saberes populares e os saberes acadêmicos.

A opção por analisar o “Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos” se deu, não só pela temática concernente ao tema do artigo, mas por sua longevidade e abrangência na Faculdade de Educação. Essa modalidade se constitui, de acordo com o Conselho de Extensão Universitária (CEU) por:

[...] um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico e institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo realizado a médio e longo prazo. As ações vinculadas ao programa podem se articular por meio de eixos integradores, como áreas temáticas, territórios de atuação, grupos populacionais, dentre outros; (CEU, 2022, p. 4).

Com essa lógica, o Programa analisado, existente desde 2003, atua de forma presencial e envolve outras unidades da universidade. De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), o Programa:

[...] conta com a participação de diferentes unidades acadêmicas. Inicialmente sua atuação teve como foco a alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores, porém com o decorrer dos anos, as ações foram ampliadas. Atualmente o programa é coordenado pela Faculdade de Educação e tem a participação de docentes de quatro centros - Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes, Ciências da Saúde, Centro de Ciências da Matemática e da Natureza- e três unidades acadêmicas - Faculdade de Educação, Faculdade de Letras (SIGA, 2025).

Seu objetivo principal é “[...] contribuir para o fortalecimento das ações de Educação de Jovens e Adultos, a partir dos processos de formação, educação continuada e desenvolvimento sociocultural” (SIGA, 2025). Essa ação, nos seus objetivos específicos, transcende a perspectiva da alfabetização e se insere na lógica do sujeito formado numa dimensão multifacetada, que prioriza as artes, cultura, alimentação saudável e a educação física. Este Programa vem se consolidando tanto na sua efetivação, quanto nas suas mudanças para atender as cotidianidades.

Para a análise do Programa, optamos pela leitura dos quatro últimos relatórios da ação (compreendendo o período de 2019-2025) aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão. O estudo de base documental, teve como fonte de dados e informações para a compreensão do fenômeno estudado (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015) o SIGA, no qual estão hospedados os relatórios. Dessa forma, os materiais analisados trazem a história, as produções realizadas, os participantes, a forma viva e presente nos documentos também constituem, como afirmou Cellard (2008, p.296), tudo o que é “[...] vestígio do passado”. Com essa compreensão os relatórios das ações de extensão universitária retratam a dinâmica construída coletivamente pela coordenação ao lado dos membros internos e externos e do público-alvo do projeto. Permitiram reconhecer os sujeitos participantes na valorização de suas experiências vividas e nas sínteses produzidas em suas formações.

Cabe informar que o Programa vem realizando as seguintes ações: Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares; Projeto Biblioteca Itinerante- Oficinas Literárias; e o Curso de Formação de Alfabetizadores para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com dados do SIGA:

Nos territórios a atuação entre o Projeto de Alfabetização e o Projeto da Biblioteca itinerante, se dá de forma articulada não só através do diálogo com nossos parceiros e atendimento dos mesmos sujeitos, como também na discussão de temáticas, que são abordadas pelo projeto da Biblioteca itinerante e aprofundada pelas ações alfabetizadoras a partir de diferentes oficinas, constituindo-se não só como ações complementares, mas também como ações que se retroalimentam. O curso de formação de alfabetizadores também voltado para a EJA, se constitui como um importante espaço não só de discussões teórico-prática da alfabetização, como também de socialização do trabalho realizado nos diferentes projetos, uma vez que todos os docentes, discentes e técnicos-

-administrativos dos projetos envolvidos participam de sua construção e atuam como docentes/monitores divulgando os resultados das ações realizadas (SIGA, 2025).

Sendo assim, verifica-se uma ampla atuação do Programa nos territórios, agregando como parceiros a Associação Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, da SME, o Grupo Comunitário - Igreja Presbiteriana do Jardim Guanabara, e a Associação Redes de Desenvolvimento da Maré. Atua em uma escola municipal de EJA, atende em média 200 estudantes (jovens, adultos e idosos), e conta com a participação de professores da educação básica, que contribuem para a ampliação do olhar sobre as ações desenvolvidas.

É importante destacar também que o Programa, em suas diversas ações, contempla estudantes dos cursos de licenciatura da UFRJ, contribuindo na formação inicial de professores para atuar profissionalmente em contextos de educação formal e não formal de EJA. Estudantes que fazem parte da equipe de execução do Programa, participando de todas as suas etapas.

Os relatórios são uma exigência da Pró-reitoria de Extensão da UFRJ e permitem um retrospecto do Programa, contemplando: ações realizadas; produtos oriundos (capítulos de livros, participação em eventos, artigos em periódicos etc.); público atendido; equipe de execução (membros internos e externos à UFRJ); parcerias estabelecidas; objetivos alcançados; e dificuldades encontradas.

ANÁLISES DOS RELATÓRIOS

As análises estão fundamentadas na perspectiva da Gestão do Conhecimento (GC), ao considerar que o SIGA possibilita à Pró-Reitoria de Extensão o acompanhamento integral das ações extensionistas, desde sua inserção no sistema até a elaboração dos relatórios periódicos correspondentes. Nesse sentido, o processo de GC, discutido mais intensamente na década de 1990, é tratado como um processo que promove o fluxo do conhecimento entre indivíduos e grupos da organização, sendo estruturado em quatro etapas principais: aquisição, armazenamento, distribuição e utilização do conhecimento (Gonzalez; Martins, 2017).

Na fase de aquisição, os temas abordados incluem aprendizagem organizacional, absorção do conhecimento, processo criativo e transformação do conhecimento. Na etapa de armazenamento, as contribuições concentram-se nas dimensões

do indivíduo, da organização e da tecnologia da informação. Já na fase de distribuição, os estudos voltam-se ao contato social, às comunidades de prática e ao compartilhamento por meio de tecnologias da informação. Por fim, a etapa de utilização contempla discussões sobre formas de uso do conhecimento, capacidade dinâmica, bem como recuperação e transformação do saber (Davenport; Prusak, 1998).

Quando voltada à extensão universitária, especialmente no âmbito de ações relacionadas à Educação Popular, a GC configura-se como estratégia fundamental para a sistematização, circulação e valorização dos saberes produzidos nos territórios e pelas comunidades envolvidas. Mais do que um simples processo de transferência de informações, trata-se de uma construção coletiva, dinâmica e dialógica do conhecimento, em que o saber acadêmico interage com os saberes populares, promovendo aprendizagem mútua e contribuindo para a transformação social (Davenport; Prusak, 1998; Nonaka; Takeuchi, 2008).

Nesse contexto, a ação extensionista assume o papel de mediadora entre universidade e sociedade, atuando como espaço de produção compartilhada de sentidos. A GC, portanto, não apenas registra experiências, mas também retroalimenta práticas pedagógicas e fortalece os vínculos entre os sujeitos envolvidos. Essa perspectiva se revela especialmente pertinente na Educação Popular, na qual o conhecimento é compreendido como construção coletiva, vinculada à realidade vivida e orientada por processos de emancipação social (Freire, 1987; Brandão, 2007).

A adoção dessa abordagem permitiu identificar os aprendizados gerados, as práticas adotadas e os desafios enfrentados ao longo do tempo. As reflexões oriundas da análise dos relatórios evidenciam a importância do diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, assim como a necessidade de consolidar mecanismos institucionais que assegurem a continuidade e a efetividade das ações extensionistas voltadas ao fortalecimento da Educação Popular.

O primeiro relatório analisado contemplou o período de 04 de abril de 2019 a 30 de dezembro de 2020 e teve sua equipe diretiva composta por 6 docentes, 3 técnicos administrativos e 20 estudantes. Essa equipe atendeu um público externo de 200 pessoas, e contou com três instituições parceiras (Associação Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, da SME, o Grupo Comunitário - Igreja Presbiteriana do Jardim Guanabara, e a Associação Redes de Desenvolvimento da Maré).

No aspecto acadêmico, houve a realização de uma palestra de abertura do ano letivo da prefeitura municipal de Itaboraí “Formação de Professores da EJA: olhares e desafios”, em fevereiro de 2020. E 5 publicações de artigos, com as temáticas: matemática inclusiva; cidadania; questão ambiental; literatura marginal e cultura periférica e questões da cultura indígena. O capítulo de 1 livro que versou sobre práticas e teorias na alfabetização de jovens e adultos. Foram realizadas 7 Oficinas pedagógicas construídas coletivamente, envolvendo o corpo docente e discente dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos da escola municipal Rodrigo Otávio, com as temáticas: palco da vida, “mochila de Rivânia”, cidadania, literatura, cultura indígena, direitos humanos e preconceito racial. Duas participações em mesa redonda sobre a alfabetização de jovens e adultos e a outra sobre a extensão universitária. A participação em dois programas de televisão sobre a Educação de Jovens e Adultos. E um trabalho publicado em anais de evento. Essas ações, devido à pandemia da Covid-19, em 2020, ocorrem em parte de forma remota.

Nesse sentido, o relatório aponta como dificuldades encontradas nesse período a suspensão das atividades presenciais, os esforços de redirecionamento para as atividades remotas, incluindo a realização de rodas de conversa com professores, *lives* com egressos do Programa, construção de materiais didáticos, abordagens metodológicas e jogos educativos. Assim também, o contato com os parceiros, na perspectiva da interação dialógica, passou a acontecer via redes remotas.

O segundo relatório trouxe os dados da realização da extensão universitária em plena pandemia, no período de 31 de dezembro de 2020 a 31 de dezembro de 2021. Verifica-se que nesse ano foram mantidos a mesma equipe e público atendido, como também as mesmas parcerias e escola municipal. Como produto se destacam:: editoração dos Anais “Rumo aos 100 anos de Paulo Freire... da leitura de mundo à emancipação dos povos”; 14 apresentações de trabalho em eventos e palestras; 3 capítulos de livros; 7 textos em anais de eventos; criação de 3 redes sociais (Instagram, Facebook e Blog); e a realização de uma oficina pedagógica. Ainda sob a pandemia, essas atividades foram realizadas de forma remota. Entre essas ações, destacam-se: participação com a realização de três Oficinas na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a participação na Organização do Pré-Colóquio Paulo Freire Rio, em parceria com o Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, e a realização de Círculos de Cultura, *lives* e séries pelo Instagram do Programa. Nesse período, o Programa contou com oito estudantes extensionistas.

Entre as dificuldades encontradas no período (2020-2021) o relatório evidencia a pandemia, que obrigou a realização das ações em formato remoto, exigindo readequações com a ampliação do uso das redes sociais para produção de lives, oficinas e séries voltadas à discussão com os professores, divulgação do Programa e realização de atividades conjuntas com os parceiros.

O terceiro relatório corresponde ao período de 01 de janeiro de 2022 a 29 de dezembro de 2023, envolveu uma escola municipal, o mesmo número de participantes (6 docentes, 3 técnicos administrativos e 20 estudantes), público atendido (200) e três instituições parceiras, como nos relatórios anteriores. Verifica-se, assim, o estabelecimento de parcerias sólidas que garantem a continuidade e a consistência do trabalho que vem sendo realizado. 11 extensionistas estiveram no Programa nesse durante esse período. Entre os produtos gerados pela ação estão: 4 participações eventos com apresentação de trabalhos e palestras; 3 artigos publicados em periódicos; 2 capítulos de livros; produção do Vídeo “Esquecidos da EJA”, divulgado no YouTube; manutenção das redes sociais (Blog, Instagram e Facebook).

Entre as ações realizadas, destacam-se no relatório: acompanhamento pedagógico da equipe de alfabetizadoras da Redes Maré, que atuam no Complexo da Maré; elaboração de 7 oficinas pedagógicas interdisciplinares; produção de lives e séries sobre temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, que foram divulgadas nas redes sociais; realização da 20ª edição do Curso de Formação de Alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos; e a produção de materiais didáticos direcionados à Alfabetização de Jovens e Adultos.

Nesse período de volta às atividades presenciais, uma nova adaptação foi necessária, mas houve dificuldades como

[...] a indisponibilidade de utilização de transporte da universidade para o desenvolvimento de atividades no período noturno, impossibilitaram que desenvolvêssemos nossas atividades nos territórios. Isso fez com que iniciamos um movimento em prol da democratização do espaço da universidade e convidássemos os sujeitos da EJA, com os quais desenvolvemos nossas ações a ocupar as dependências da UFRJ, o que acabou sendo extremamente rico, pois esses sujeitos, quando adentram esses espaços, o fazem na posição de trabalhador terceirizado, precarizado. (SIGA, 2025).

Além disso, a inexistência de editais de extensão que contemplem outras rubricas além do pagamento de bolsas, o que inviabiliza outras atividades como a publicação dos materiais produzidos, e a compra de material de consumo para a realização das Oficinas.

O último relatório corresponde ao período de 03 de janeiro de 2024 a 03 de janeiro de 2025. Contou com 5 docentes, 2 técnicos e 20 estudantes. Atendendo um público de 300 sujeitos, contou com as mesmas instituições parceiras e 9 extensionistas. Quanto aos produtos gerados constam: editoração dos Anais do II Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire; 8 atividades de apresentação de trabalhos e palestras; 2 artigos em periódicos; 2 capítulos de livros; 2 participações em entrevistas; 11 trabalhos publicados em anais de eventos; e blog do Programa. Incluindo também o acompanhamento pedagógico da equipe de alfabetizadoras da Redes Maré, que atuam no Complexo da Maré; elaboração de 7 oficinas pedagógicas interdisciplinares; e a produção de jogos didáticos.

As mesmas dificuldades encontradas no período anterior são apontadas aqui: a inexistência de editais que contemplem a Extensão Universitária e a impossibilidade de utilização do transporte da universidade para acessar os territórios no período noturno. Um último aspecto importante a destacar do Programa diz respeito às formas de avaliação dos seus resultados a partir de uma perspectiva processual - dos resultados obtidos pelos sujeitos da EJA e do desenvolvimento de estratégias de produção do conhecimento. Assim, de acordo com dados do SIGA, as estratégias avaliativas abarcam todos os sujeitos envolvidos nas ações, pelo acompanhamento do trabalho cotidiano, dos relatórios, questionários, entrevistas, oficinas e instrumental específico para cada linha de atuação.

Com relação à avaliação específica do desempenho dos universitários serão realizados diagnósticos periódicos avaliativos que utilizarão como instrumentos básicos, a observação, o registro cotidiano e os relatórios analíticos. No que diz respeito aos cursos de formação inicial, continuada e especialização, além do desempenho ao longo do processo, a avaliação envolverá também a elaboração de trabalhos de final de curso em forma de artigo, seminários ou monografia e a frequência mínima de 75% das aulas. (SIGA, 2025).

Os relatórios analisados permitem afirmar que o Programa impacta a vida dos sujeitos nos territórios, ao atuar em escolas e associações locais, e promover a sua alfabetização, bem como atua na formação, inicial e continuada, dos professores para a EJA, propiciando um movimento de retroalimentação, que reconfigura também o próprio fazer na universidade. Nesse sentido, os produtos gerados – em especial artigos, capítulos de livros, palestras e eventos – apontam uma relação estreita da extensão com a pesquisa e o ensino, ressignificando os processos formativos e trazendo elementos para redirecionamento das pesquisas em Educação, em busca de maior democratização do conhecimento. Esse último aspecto também se concretiza pelo uso das redes sociais e em entrevistas a diferentes meios de comunicação que possibilitam também dar maior visibilidade ao Programa.

Os relatórios, como parte da GC, possibilitaram retomar os percursos do Programa ao longo de 2019 a 2025, e apontar a sua vivacidade na construção da EJA como experiência de Educação Popular que se dá pela via da extensão universitária, na luta por garantir, mesmo que tardiamente, às populações marginalizadas de jovens, adultos e idosos seu direito constitucional de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Programa Integrado da UFRJ de Educação de Jovens e Adultos” da Faculdade de Educação, da UFRJ, reafirma a importância da articulação entre Educação Popular e a extensão universitária como instrumentos da democratização do ensino, ao promoverem ações que dialogam com os saberes dos sujeitos com os quais atuam, no sentido da sua emancipação. Baseados nos princípios freireanos, a Educação Popular deve caminhar na construção de processos educacionais de forma dialógica e coletiva, com base em compromissos éticos de respeito às diversidades culturais, à dignidade humana, à liberdade, à plenitude da vida e à responsabilidade mútua.

Com base na perspectiva da GC, a análise dos relatórios proporcionou um olhar atento aos seus princípios de promoção de uma cultura de compartilhamento e colaboração e a capacidade de aprender com as próprias práticas. A utilização de sistemas de informações contribui nesse processo, na medida em que são ferramentas importantes para facilitar o armazenamento e o compartilhamento de conhecimento, embora não substituam os processos humanos e sociais de apren-

dizagem e interação. Dessa forma, a partir dos conhecimentos da GC foi possível compreender o processo vivo e dinâmico da EJA a partir da extensão na universidade. As reflexões tecidas nos relatórios em análises deixaram evidências de que a abordagem dialógica instaurada no Programa produziu múltiplos conhecimentos para os sujeitos que compartilham essas vivências.

Apesar disso, o SIGA tem suas limitações, não sendo possível, por exemplo, alcançar o impacto do Programa na vida dos jovens e adultos alcançados pelo programa. Embora o sistema possibilite a inserção de *links* para acesso a muitos dos produtos gerados, o aprofundamento dessa discussão convoca a uma pesquisa mais abrangente.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUNÇÃO, Raiane (org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 9-18.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira** e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 01 set. 2023

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Linha de Base. Brasília, DF: Presidência da República/DIREC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base. Acesso em: 01 set. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CEU UFRJ. Resolução nº 138, de 29 de novembro de 2022. **Regulamento da Extensão Universitária da UFRJ**. Pró-Reitoria de Extensão (UFRJ), 2022. Disponível em: https://xnextenso2wa.ufrj.br/images/CEU/RESOLUCOES/RESOLU%C3%87%C3%83O_PR-5UFRJ_N%C2%BA_138_DE_29_DE_NOVEMBRO_DE_2022.pdf. Acesso em 15 de julho de 2025.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**. São Paulo: Campus, 1998.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

GONZALEZ, Rodrigo Valio Dominguez; MARTINS, Manoel Fernando. O Processo de Gestão do Conhecimento: uma pesquisa teórico-conceitual. **Gestão & Produção**, v. 24, n. 2, p. 248-265, abr. 2017.

HADDAD, Sérgio; Di PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e255872, 2021.

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 72-89, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807/7370>. Acesso em 12 de julho de 2025.

SIGA. Relatórios de extensão aprovados pela PR5 UFRJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://sig.a.ufrj.br/sira/temas/zire/frames.jsp>. Acesso em: 12 de junho de 2025.

Sobre as autoras:

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino - Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Doutorado Sanduíche pela Universidade do Porto. Realizou três Pós-Doutorados: na Universidade Federal Fluminense, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e na Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Professor Gestor (GPPG). Atua na área da Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, desenvolvendo pesquisas e ações nos temas: formação de professores, ensino-aprendizagem, trabalho docente, gestão educacional e educação a distância. jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Luciene Cerdas - Licenciada em Pedagogia pela UFPR; Mestre e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Profa. do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, na linha de pesquisa em Currículo, Ensino e Diferença, e do Programa de Pós-Graduação Docência na Educação básica (PPGDEB). Desenvolve pesquisas em Alfabetização: ensino de leitura e escrita, práticas pedagógicas, currículo e formação docente. lucienecerdas@gmail.com

Ana Paula Abreu Moura - Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Laboratório de Investigação Ensino e Extensão de Educação de Jovens e Adultos (LIEJA/UFRJ). Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Saberes e Práticas da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos”. Coordenadora na Extensão Universitária do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. Atuou por mais de uma década como professora alfabetizadora de trabalhadores da Construção Civil. Conselheira do CFCH no Conselho Superior de Extensão Universitária (2019 – 2022). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ-1995), Pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF-1998); Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF- 2002); Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-2009). Tem vasta experiência em iniciativas de Educação Popular, atuando, principalmente, nas áreas da Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos e Extensão Universitária. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores, alfabetização de jovens e adultos e Extensão Universitária. anapaulaabreumoura@gmail.com

Capítulo 6

GRAMSCI E OS SENTIDOS DA ESCOLA DO CAMPO NA LITERATURA CIENTÍFICA RECENTE

Beatriz Skarlata Neves Pereira da Silva

Manoel Messias de Oliveira

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil emerge como resposta histórica à marginalização das populações camponesas no acesso a uma educação que reconheça suas identidades, territórios e modos de vida. Durante décadas, as políticas públicas voltadas ao meio rural reproduziram modelos urbano-industriais, desconsiderando as especificidades culturais, econômicas e sociais do campo. Nesse cenário, a escola rural tradicional assumiu papel assimilacionista, negando o campo como produtor de saberes, cultura e história.

Diante dessa realidade excludente, a Educação do Campo consolidou-se como movimento político-pedagógico protagonizado por sujeitos coletivos organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina. Ao reivindicar uma educação contextualizada, crítica e emancipadora, esses movimentos articularam luta por terra, justiça social e reconhecimento cultural, reposicionando a escola do campo como espaço de resistência, pertencimento e formação de consciências críticas.

Para aprofundar esse debate, o pensamento de Antonio Gramsci oferece importantes contribuições teóricas, especialmente ao compreender a educação como instrumento de disputa pela hegemonia. Conceitos como intelectual orgânico e sociedade civil possibilitam interpretar a escola do campo não apenas como espaço de reprodução, mas como território simbólico de transformação social. A articulação entre Educação do Campo e teoria gramsciana permite refletir sobre o papel estratégico da escola na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e construir novos projetos de sociedade.

Ainda que existam produções relevantes que discutem a Educação do Campo sob a ótica crítica, observa-se a necessidade de articular de forma mais

sistemática os fundamentos gramscianos com os princípios e práticas dessa modalidade educacional. Dessa forma, a pesquisa procura responder à seguinte questão norteadora: Como os princípios da Educação do Campo se articulam com o pensamento de Antonio Gramsci na construção de um projeto pedagógico emancipador e contra-hegemônico?

Para isso, tem-se como objetivo geral analisar como o pensamento de Antonio Gramsci contribui para a compreensão crítica da Educação do Campo como um projeto político-pedagógico de resistência e transformação social. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar os contextos históricos e os princípios que fundamentam a Educação do Campo no Brasil, destacando sua vinculação com os movimentos sociais rurais;
- b) Compreender os conceitos centrais do pensamento de Antonio Gramsci, especialmente intelectual orgânico e hegemonia, e suas implicações para o campo educacional;
- c) Investigar de que maneira a Educação do Campo, à luz da teoria gramsciana, contribui para a formação de sujeitos críticos e para a afirmação de um projeto de sociedade mais justo e democrático;

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender a Educação do Campo como um projeto que ultrapassa a dimensão pedagógica e se inscreve em lutas históricas por justiça social, reconhecimento e emancipação dos povos do campo. Ao promover o diálogo entre essa proposta educacional e os fundamentos do pensamento gramsciano, o estudo contribui para o fortalecimento teórico-crítico da área, ampliando o entendimento sobre a escola como espaço de resistência, formação política e construção de novos paradigmas civilizatórios. Em um contexto de crescente desvalorização das políticas públicas voltadas ao campo, refletir sobre práticas educativas contra-hegemônicas torna-se um imperativo ético e acadêmico.

A presente investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica, cuja principal característica é o exame de contribuições já publicadas por diversos autores sobre o tema em questão. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo-se em uma fonte rica de reflexões teóricas que fundamentam o campo científico analisado.

A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, pois prioriza a compreensão do fenômeno estudado a partir das interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos históricos. Conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é apropriada para o estudo de representações, significados e práticas sociais, possibilitando uma análise mais aprofundada da realidade investigada.

Gil (2008) aponta que a pesquisa bibliográfica se organiza em etapas bem definidas: a escolha do tema, a formulação do problema, o levantamento e seleção do material, a leitura analítica e interpretativa das fontes e, por fim, a redação do texto com base nas categorias construídas a partir do corpus teórico. Este processo sistemático garante a consistência e a coerência da investigação.

O artigo apresenta um breve referencial teórico, e explicita categorias basilares do pensamento Gramsciano, dentre as quais hegemonia, intelectual orgânico e contra-hegemônica, com o fim de propiciar a Educação do Campo à luz do pensamento de Gramsci.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste referencial teórico busca fundamentar criticamente os principais eixos que estruturam a Educação do Campo no Brasil, articulando-os com a teoria crítica desenvolvida por Antonio Gramsci. Para tanto, serão discutidos os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos dessa modalidade de ensino, com ênfase nos movimentos sociais que protagonizaram sua constituição e na importância de compreender a escola do campo como espaço de disputa de projetos de sociedade.

A concepção de educação do campo perpassa por inúmeros processos até atingir ao que hoje se tornou a definição mais conhecida, segundo Caldart (2012, p. 259):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. 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.

Neste sentido, optou-se por organizar a seção em quatro subtemas: a) os princípios e contextos históricos que marcaram a emergência da Educação do Campo como direito e como política pública; b) as contribuições do pensamento de Antonio Gramsci, especialmente seu conceito de intelectual orgânico e de hegemonia; c) a leitura da Educação do Campo à luz da teoria gramsciana, com ênfase em sua função contra-hegemônica; e d) a função social da escola do campo, evidenciando seu papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e comprometida com a valorização dos saberes populares e da vida camponesa.

Princípios e Contextos Históricos da Educação do Campo

A Educação do Campo no Brasil é fruto da luta histórica dos povos camponeses, especialmente a partir da mobilização de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina. Esses sujeitos coletivos enfrentaram, desde a década de 1980, as desigualdades educacionais impostas ao campo, reivindicando políticas públicas que respeitassem suas especificidades territoriais e culturais. Como destaca Fernandes (2000), a organização dos trabalhadores do campo pela terra esteve sempre articulada à luta por uma educação que dialogasse com seus modos de vida e garantisse formação crítica e emancipadora.

A educação rural tradicional, baseada na lógica da homogeneização e da negação das identidades do campo, foi historicamente marcada por currículos urbanos, descontextualizados e por políticas públicas voltadas para a assimilação dos sujeitos do campo ao modelo urbano-industrial. Para Arroyo (2007), essa forma de escolarização desconsiderava os sujeitos do campo como produtores de saber e cultura, promovendo um apagamento de suas histórias.

Nesse contexto, a Educação do Campo surge como um movimento político-pedagógico que reivindica o direito à educação de qualidade, mas também o reconhecimento das territorialidades e saberes dos povos do campo. De acordo com Sá e Pessoa (2013, p. 4):

[...] os currículos das escolas do campo devem repercutir e valorizar e constituir-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais etc.). Isto é importante não apenas porque, pedagogicamente,

o ensino contextualizado motiva e envolve, mas porque a escola é um dos espaços sociais onde identidades são formadas – individuais e coletivas.

O marco teórico e político da Educação do Campo se consolida com as contribuições de pesquisadores e militantes como Caldart (2000), que compreende essa proposta como uma construção coletiva dos sujeitos do campo em busca de uma escola que responda aos seus interesses históricos, culturais e sociais. A autora ressalta que essa educação deve ser construída a partir das práticas dos trabalhadores do campo e voltada à formação de sujeitos críticos, que compreendam sua inserção na luta de classes e contribuam para a transformação social.

A institucionalização da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras ganha força a partir da década de 1990, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998. Segundo Molina e Jesus (2004), o PRONERA representou um avanço ao reconhecer a necessidade de garantir o direito à educação formal para os assentados da reforma agrária, apoiando a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino, respeitando os tempos e realidades do campo. Essa política se configurou como uma das primeiras a dialogar com os princípios da Educação do Campo.

Outros marcos importantes incluem a inserção do tema no Plano Nacional de Educação (PNE) e a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A primeira versão das diretrizes, publicada em 2002 (e atualizada em 2018), indicam que o Estado brasileiro reconhece a importância de uma educação voltada às realidades do campo. Tais documentos expressam conquistas da mobilização social, embora sua efetivação dependa de disputas contínuas em diferentes esferas de governo (Arroyo, 2007).

Podemos compreender, portanto, que a Educação do Campo é resultado de um processo histórico de resistência e formulação política por parte dos sujeitos do campo, e, não apenas, uma política pública instituída pelo Estado. Como aponta Caldart (2000), trata-se de uma proposta pedagógica que rompe com a visão assistencialista e integracionista da educação rural, e que se afirma como direito, identidade e território em disputa.

Antonio Gramsci: intelectual orgânico e educação

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um dos mais influentes pensadores marxistas do século XX, e sua obra segue sendo referência central para o campo educacional crítico. Sua trajetória como militante, jornalista e teórico marxista foi marcada pela intensa produção nos anos em que esteve encarcerado pelo regime fascista italiano. Os escritos reunidos nos Cadernos do Cárcere revelam uma profunda análise das estruturas culturais e educacionais da sociedade capitalista, propondo categorias fundamentais para compreender a função ideológica da escola na reprodução e transformação social (Gramsci, 2004).

Dentre os conceitos mais difundidos do pensamento gramsciano está o de hegemonia, que se refere à capacidade de um grupo social impor sua visão de mundo como universal e consensual. Para Gramsci (2004), a hegemonia se sustenta não apenas pelo domínio econômico ou político, mas sobretudo pelo controle ideológico exercido nos aparelhos da sociedade civil, como a escola, a igreja e a mídia.

A escola, nesse sentido, exerce papel estratégico na consolidação da hegemonia da classe dominante ao naturalizar desigualdades e inculcar valores que legitimam a ordem vigente. Para Gramsci (2004, p. 47), “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Essa perspectiva revela que a disputa por projetos de sociedade passa, inevitavelmente, pelo campo da educação.

Frigotto (2015) reforça que a escola, ao ser espaço de formação e conformação cultural, torna-se um campo de disputa entre diferentes projetos societários. De um lado, o projeto burguês, que visa à adaptação e à aceitação da lógica do capital; de outro, um projeto contra-hegemônico, vinculado às classes trabalhadoras, que busca construir sujeitos críticos e emancipados. Para o autor, a compreensão crítica da escola não pode ignorar sua função contraditória: ela é, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e de possibilidades de transformação.

A educação, portanto, deve ser analisada à luz de sua função histórica. Saviani (2008) argumenta que ela não é neutra, mas sim, atravessada por interesses de classe. Em sua concepção histórico-crítica, a escola pode se tornar instrumento de emancipação se estiver ancorada em um projeto pedagógico comprometido com a superação das desigualdades sociais. Assim, o processo educativo deve articular formação intelectual sólida com a leitura crítica da realidade concreta dos sujeitos.

No cerne dessa proposta está a figura do “intelectual orgânico”, conceito central em Gramsci (2004). Esse intelectual não é apenas aquele que produz conhecimento, mas aquele que está organicamente vinculado às lutas de sua classe. Diferente do intelectual tradicional, que se apresenta como neutro e descolado das contradições sociais, o intelectual orgânico atua como articulador entre teoria e prática, auxiliando sua classe na construção de um novo projeto histórico. Na perspectiva da Educação do Campo, esse papel se realiza na formação de educadores que não apenas ensinem, mas que participem ativamente da luta pela transformação social.

Molina (2006) salienta que o intelectual orgânico é fundamental na articulação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos sistematizados, possibilitando que a escola do campo não seja mera transmissora de conteúdos urbanos e descontextualizados. Ao contrário, ela deve ser um espaço onde os sujeitos do campo possam construir conhecimentos que dialoguem com sua realidade, fortalecendo sua identidade e protagonismo político. Assim, o trabalho educativo ganha dimensão política, inserindo-se nas lutas por terra, dignidade e justiça social.

Podemos compreender, portanto, que a contribuição de Antonio Gramsci para a educação ultrapassa os limites da teoria pedagógica e se inscreve em um projeto político de transformação da sociedade. Sua leitura crítica da hegemonia e da função dos intelectuais desafia a escola a sair de sua posição de neutralidade e se engajar na formação de sujeitos históricos comprometidos com a emancipação das classes trabalhadoras. A Educação do Campo encontra, nesse pensamento, uma base teórica potente para afirmar sua identidade enquanto projeto pedagógico e político de resistência.

Educação do Campo à luz do pensamento gramsciano

A Educação do Campo, quando pensada sob a ótica do pensamento gramsciano, revela-se como um projeto pedagógico contra-hegemônico, que disputa sentidos no interior da sociedade civil. Conforme aponta Nascimento (2007), a emergência dessa proposta no Brasil decorre das lutas históricas dos movimentos sociais do campo, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que construíram espaços educativos alternativos em contraposição à lógica dominante da escola rural tradicional. Ins-

pirada no pensamento de Gramsci, essa educação crítica se propõe a formar sujeitos conscientes e engajados na transformação de sua realidade.

A escola do campo, nesse sentido, não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um território simbólico onde se travam embates ideológicos. Como argumenta Melo e Rodrigues (2016), ela cumpre uma dupla função: de um lado, pode atuar como reprodutora da ideologia dominante; de outro, pode ser instrumento de resistência e emancipação, desde que vinculada aos projetos coletivos dos sujeitos do campo. A pedagogia desenvolvida nessas escolas está ancorada na valorização do trabalho, da cultura e da identidade camponesa, promovendo rupturas com modelos escolares urbanos e descontextualizados.

A articulação entre trabalho, cultura e educação é central na pedagogia crítica gramsciana. Para Gramsci (2004), a escola deve promover a formação integral do indivíduo, articulando teoria e prática, razão e experiência concreta. Silva (2019) observa que, ao adotar práticas pedagógicas que partem da realidade dos educandos, como a Pedagogia da Alternância, a escola do campo cria condições para a superação da fragmentação entre saber acadêmico e saber popular. Essa aproximação permite o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos, capazes de interpretar e intervir sobre o mundo em que vivem.

Nascimento (2009) enfatiza que a Educação do Campo não se reduz a uma simples adequação curricular, mas exige uma profunda revisão do projeto de sociedade que se pretende construir. Trata-se de uma proposta que rejeita a visão utilitarista da educação voltada ao mercado e afirma a centralidade do ser humano, do território e da justiça social. Nesse contexto, o conceito gramsciano de hegemonia é fundamental para compreender como se organizam as práticas pedagógicas em disputa no interior da escola do campo.

Na perspectiva de Botton (2016), a escola do campo torna-se um espaço fértil para a formação de intelectuais orgânicos, aqueles sujeitos que, segundo Gramsci (2004), se vinculam à sua classe e atuam como articuladores de um novo projeto histórico. Ao envolver estudantes, educadores e famílias na construção coletiva do conhecimento, a escola promove processos de formação política, que se expressam em práticas de autogestão, planejamento participativo e valorização das experiências locais. Essa dinâmica fortalece os vínculos entre educação e luta social, afirmando o campo como espaço de produção de saber e resistência.

Ao se contrapor à lógica da subalternidade, a Educação do Campo propõe a formação de sujeitos críticos, conscientes das relações de poder que estruturam a sociedade. Nascimento (2007) destaca que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), ao promoverem uma pedagogia enraizada na vida comunitária, viabilizam uma formação humana integral, que ultrapassa os limites da escola tradicional. Essa pedagogia se propõe a integrar as dimensões do saber-fazer, saber-refletir e saber-transformar, sendo, portanto, coerente com os fundamentos da teoria crítica gramsciana.

Silva (2019) também aponta que a disputa por políticas públicas específicas para o campo é parte indissociável do projeto educativo contra-hegemônico. A defesa de diretrizes próprias, currículos contextualizados e formação docente específica está presente nas ações dos movimentos sociais e nos documentos resultantes das Conferências Nacionais de Educação do Campo. Trata-se, como afirmam os autores, de uma concepção de educação que não aceita a universalização como homogeneização, mas que reivindica o direito à diferença e à equidade.

Por fim, a leitura do campo a partir de Gramsci exige o reconhecimento de que os sujeitos camponeses são produtores de cultura e de consciência política. Melo e Rodrigues (2016) sustentam que a construção de um projeto educativo contra-hegemônico requer a superação da dicotomia entre campo e cidade, entre saber erudito e popular. Essa superação passa pela valorização dos vínculos comunitários, da territorialidade e da organização coletiva, elementos centrais na concepção de Educação do Campo como prática social emancipadora.

Podemos compreender, portanto, que a Educação do Campo à luz do pensamento gramsciano afirma-se como um processo político-pedagógico de resistência. Ao reconhecer o campo como território de saberes, lutas e projetos de vida, essa proposta educacional rompe com a invisibilidade histórica dos trabalhadores rurais e reivindica um novo lugar para suas vozes na construção da escola e da sociedade.

Em Gramsci, encontra-se a base teórica para pensar a escola do campo como espaço de disputa, formação crítica e emancipação social. Para o autor: “Instruir-se porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitar-se porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizar-se porque teremos necessidade de toda a nossa força” (Gramsci, 2004, p. 34). Essa tríade expressa o compromisso ético e político da educação como ferramenta de transformação social.

A função social da escola do campo e o projeto de sociedade

A escola do campo, ao se posicionar como espaço formativo enraizado nas realidades sociais, culturais e territoriais das populações rurais, desempenha uma função social que ultrapassa a mera instrução técnica. Para Nascimento (2007), sua função essencial está na formação de sujeitos críticos, que compreendam sua inserção na luta de classes e atuem como protagonistas na construção de uma nova ordem social. Essa perspectiva rompe com a lógica da escola rural tradicional, voltada para a conformação à lógica urbana e mercantil.

Superar o papel da escola como reprodutora da ideologia dominante é um desafio central. Arroyo (2007) argumenta que a escola do campo deve romper com a função de disciplinar corpos e mentes para a subalternidade. A educação emancipadora exige currículos, tempos e espaços que dialoguem com a vida concreta dos sujeitos do campo, reconhecendo-os como produtores de saberes, memórias e alternativas civilizatórias.

Nesse sentido, a Educação do Campo constitui-se como parte de um projeto emancipador que articula formação humana, justiça social e soberania territorial. Fernandes (2000) afirma que não se trata de adaptar conteúdos urbanos ao campo, mas de propor um modelo pedagógico que reflita as necessidades e os desejos das populações camponesas, inserindo a escola no centro do processo de organização popular.

A articulação entre saber popular e saber científico é uma das estratégias para romper com a fragmentação epistemológica que marcou a educação rural por décadas. Segundo Silva (2019), é papel da escola do campo reconhecer o conhecimento da terra, das práticas agrícolas, dos rituais e festas populares como parte do processo formativo.

Essa valorização rompe com a hierarquia entre conhecimentos e promove a democratização do saber. Como afirma Arroyo (2007, p. 41): “a escola do campo não é uma extensão da escola da cidade. É outro projeto de escola, outra forma de pensar o conhecimento, o currículo, o tempo e o espaço escolares”. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática pedagógica enraizada no território, voltada à escuta, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

Caldart (2000), Nascimento (2007) e Silva (2019) comungam da ideia de que essa superação exige uma prática pedagógica que envolva escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento. A escola do campo, portanto, não nega o saber científico, mas o integra aos saberes locais, possibilitando uma formação crítica e contextualizada. A centralidade da vivência comunitária nesse processo é um diferencial que reafirma o vínculo entre a escola e os sujeitos do território.

O conceito de “pedagogia do pertencimento”, utilizado por Botton (2016), reforça essa integração entre escola, identidade e território. Para o autor, quando a escola se ancora na história, nos valores e nas lutas da comunidade camponesa, ela deixa de ser espaço de evasão simbólica e torna-se ambiente de construção de pertencimento e autoestima coletiva. Tal pertencimento é, ao mesmo tempo, cultural e político.

Nesse processo, os vínculos comunitários assumem papel estruturante. Como afirmam Melo e Rodrigues (2016), a escola do campo não se constrói isolada, mas a partir do diálogo com os saberes da comunidade e das dinâmicas do território. A gestão democrática, a construção participativa do currículo e o envolvimento das famílias nos processos educativos são dimensões essenciais desse modelo de escola.

A escola do campo também se coloca como lugar estratégico de disputa por políticas públicas e reconhecimento institucional. Aponta que os sujeitos do campo lutam não apenas por infraestrutura escolar, mas por diretrizes que respeitem suas especificidades, como a pedagogia da alternância, a formação de professores do campo e o uso da terra como conteúdo curricular. Tais conquistas só foram possíveis por meio da organização política dos movimentos sociais do campo (Molina, 2006; Molina; Jesus, 2004).

Essa escola, portanto, não pode ser compreendida como uma política compensatória, mas como direito à educação plena. Arroyo (2007) reforça que a Educação do Campo deve ser vista como parte das lutas por reforma agrária, soberania alimentar e justiça social. A escola torna-se instrumento de resistência e de construção de outro projeto de sociedade, centrado no bem comum e na dignidade dos povos do campo.

Fernandes (2000) adverte que a luta por esse modelo de escola não é neutra: ela se inscreve em um conflito de classes. A escola do campo é também espaço

de tensão e enfrentamento às imposições do agronegócio, da monocultura e da lógica empresarial. Sua existência afirma a possibilidade de outro campo, com outra escola e com outro futuro.

Além disso, a escola do campo cumpre papel essencial na valorização da cultura camponesa, elemento muitas vezes negligenciado pelas políticas públicas. As práticas culturais, as formas de organização comunitária e os modos de vida são conteúdos escolares legítimos, pois estruturam a identidade dos sujeitos. Inserir a cultura camponesa no currículo é afirmar o campo como produtor de conhecimento (Molina; Jesus, 2004; Nascimento, 2009).

A construção dessa escola exige um novo perfil docente. Molina (2006) enfatiza a importância da formação de professores sensíveis às demandas do campo, capazes de atuar com metodologias flexíveis e comprometidos com a transformação social. A docência no campo exige, mais que domínio de conteúdos, um engajamento ético-político com os sujeitos que se formam nesse espaço.

Botton (2016) destaca que o educador do campo deve ser também um intelectual orgânico, articulador entre os saberes locais e os projetos políticos da comunidade. Essa atuação integra o projeto contra-hegemônico da Educação do Campo, colocando o professor como sujeito coletivo da transformação.

Outro ponto importante é o papel da escola do campo na garantia do direito à terra e à permanência das juventudes no campo. Nascimento (2009) resalta que a educação, quando desconectada da realidade rural, estimula o êxodo e reforça a marginalização do campo. Ao contrário, quando ela valoriza o campo como lugar de vida, trabalho e conhecimento, contribui para a permanência das novas gerações com dignidade e projeto de vida.

Nesse contexto, a escola do campo precisa promover um currículo que articule os conteúdos escolares às práticas produtivas sustentáveis e ao desenvolvimento territorial. Silva (2019) salienta que essa proposta rompe com o modelo urbano-industrial de educação e propõe uma pedagogia situada, voltada ao fortalecimento das comunidades e à construção da soberania alimentar.

A territorialidade, como dimensão política e pedagógica, é uma das chaves da Educação do Campo. Para Fernandes (2000), o território não é apenas o espaço geográfico, mas o lugar onde se constroem identidades, resistências e projetos históricos. A escola, ao trabalhar com a dimensão territorial, fortalece a autonomia dos sujeitos e o protagonismo social.

A escola do campo também é espaço de produção de novas subjetividades. Nascimento (2007) argumenta que ela forma sujeitos capazes de se reconhecer como parte de um coletivo que luta por direitos, cultura e justiça. Essa subjetividade política se constrói na convivência, na cooperação e na inserção da escola nas lutas do território.

Por isso, o currículo da escola do campo deve romper com a fragmentação disciplinar e se orientar por eixos formativos integradores. Arroyo (2007) propõe que o conhecimento seja organizado em torno das práticas sociais, dos ciclos da vida rural e das necessidades concretas da comunidade. Tal currículo é dinâmico, processual e vinculado à realidade.

Em suma, a função social da escola do campo não se limita à instrução formal, mas se realiza na produção de outro mundo possível. Como afirmam Molina e Jesus (2004), trata-se de educar para a liberdade, para a justiça e para a vida em coletividade. A escola do campo, ao afirmar seu papel como espaço de resistência e projeto de sociedade, amplia as fronteiras da educação como direito e como prática transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar como o pensamento de Antonio Gramsci contribui para a compreensão crítica da Educação do Campo como um projeto político-pedagógico de resistência e transformação social. Acreditamos que tal objetivo foi alcançado, pois, a necessidade de pensar o campo, a partir do campo, considerando suas especificidades é amparada no legado Gramsciniano, especialmente nas reflexões a respeito dos conceitos de contra-hegemonia e de intelectual orgânico que podem auxiliar a pensar propostas pedagógicas que considerem o campo e suas particularidades.

Entendemos que a pergunta norteadora: “Como os princípios da Educação do Campo se articulam com o pensamento de Antonio Gramsci na construção de um projeto pedagógico emancipador e contra-hegemônico?”, também foi respondida com consistência. O estudo demonstrou que essa articulação se materializa por meio de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, currículos contextualizados e formação docente crítica, mostrando que a escola do campo pode ser tanto instrumento de reprodução quanto de transformação social, a depender do projeto político-pedagógico que a orienta.

Mostrou ainda, que o pensamento de Gramsci não é apenas referencial teórico, mas atua como base concreta para práticas educativas que desafiam a lógica capitalista e valorizam os saberes do território.

Evidenciou pois, que a militância camponesa, especialmente protagonizada pelo MST, é também formativa. Os espaços de luta (acampamentos, sindicatos, escolas comunitárias) são entendidos como ambientes pedagógicos, onde a formação política se dá na prática coletiva. A educação, nesse contexto, é instrumento de emancipação e afirmação da identidade camponesa.

Em termos gerais, podemos concluir que a articulação entre o pensamento gramsciano e a Educação do Campo fortalece a compreensão da escola como um espaço político, em disputa. Cientes de que a escola é um espaço que pode favorecer a difusão do pensamento hegemônico e/ou do contra-hegemônico, contribuindo para manter ou modificar as estruturas sócio-políticas. Isto posto, ela é um espaço profícuo para a articulação entre o saber popular e o saber científico, viabilizando estratégias emancipadoras que considerem o campo a partir do campo.

Para futuras investigações, recomendamos a realização de estudos empíricos com comunidades camponesas, professores da Educação do Campo e estudantes, a fim de aprofundar a compreensão das práticas educativas insurgentes e suas contribuições para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOTTON, Lucas Zani. **Leituras de educação na teoria de Gramsci**. 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2016. Orientador: Thiago Ingrassia Pereira. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/827/1/BOTTON.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Educação no Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano e Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <https://app.docvirt.com/bibliotlt/pageid/4690>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, p. 206–233, 2015. Disponível em: https://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Frigotto%2C%20Gaud%3AAancio_%20A%20Produtividade%20da%20Escola%20Improdutiva%2030%20anos%20depois_Trab%20Nec_2015.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais, O princípio educativo, Jornalismo. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivia-neta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 01 jul. 2025.

MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES, Denise Simões. **Gramsci e a educação**. In: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci / VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. Fortaleza, CE: UFC, 2016. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-rio-de-janeiro/teoria-literaria-i/gramsci-e-a-educacao-artigo/41833124>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 09-29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovar-gas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Maria de. **Direitos Humanos e Educação do Campo**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf#page=1.00&gsr=0>. Acesso em: 05 jul. 2025.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci**. 2009, p. 97-116. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-do-campo-e-a-teoria-critica-em-gramsci.pdf/@download/file/Educacao%20do%20campo%20e%20a%20teoria%20cr%C3%83%C2%ADtica%20em%20Gramsci.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo. **Linhas Críticas**, v. 13, n. 25, p. 185-202, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3376>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Currículo e educação do campo: tensões e resistências à nucleação escolar**. Seminários do GEPEC. 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d11-curriculo-e-educacao-do-campo-tensoes-e.pdf/view>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Deise Rosalio. A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. In: BOTO, Carlota. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 141-170. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fjnhs>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Sobre os autores

Beatriz Skarlate Neves Pereira da Silva – É Graduada em Pedagogia pela UNIASSELVI. Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica pela Faculdade Futura. Especialista em Educação no Campo pela Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Atualmente é Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. É professora na rede municipal de educação de Caldas Novas-GO. E-mail: nevesskarlate@gmail.com

Manoel Messias de Oliveira – É Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Ciências da Religião e em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Filosofia e Doutor em Educação pela UFU. Atualmente coordena projeto de pesquisa relacionado às áreas da Fenomenologia e do Existencialismo. É professor da Universidade Federal de Catalão – UFCAT e membro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCAT – Mestrado em Educação. E-mail: messiasfilo@yahoo.com.br

Capítulo 7

MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA PARA EDUCAÇÃO POPULAR

Paula Andressa Sena Ferreira.

Karolayne Cardoso Fernandes

Wender Faleiro

INTRODUÇÃO

A Educação Popular, enquanto uma prática pedagógica, utiliza da construção coletiva considerando a realidade sociopolítica e cultural dos sujeitos, buscando promover a transformação e libertação dos mesmos, conforme Brandão (2006). Ao considerar os aspectos históricos, sociais, políticos, que moldam essa realidade, essa abordagem preocupa-se em propiciar uma formação crítica e reflexiva em que seja possível promover essa transformação por meio da ação dos próprios educandos. Ainda Brandão (2006) e Brandão e Assumpção (2009) nos aponta que a Educação Popular, não se limita a um espaço formal, ou a um método que padronize e universalize a forma de educar, resistindo uma institucionalização, existindo muitas vezes fora dos limites de uma espaço formal, valorizando as formas plurais de educar e aprender, pois “A Educação Popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso” (Brandão, 2006, p. 6)

A Educação Popular vem como uma “ferramenta” para que o saber desses sujeitos seja consolidado e que esse saber protagonize sua própria prática educacional, o que posteriormente permitirá um pensar e agir consciente, Brandão (2006) argumenta, que durante essa construção, as classes populares por meio de suas práticas diárias, fortalecem os seus saberes com o apoio da Educação Popular, e que essa formação de um novo sujeito, engajado nas questões que o rodeiam, não ocorre como um resultado da ação, mas sim ao longo de todo processo, ou seja, sempre partindo de um movimento, no qual o resultado é a própria prática constante.

“Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. E ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as

classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular" (Brandão, 2006, p. 48)

A Educação Popular não busca somente a transmissão de conteúdos, mas a formação de indivíduos capazes de atuar sobre a sua realidade, construindo saberes a partir de suas práticas e experiências, como uma prática que não se limita a um método universal, ela pode se sustentar por diversas bases epistemológicas, ou teorias do conhecimento. Para que essa educação ocorra de maneira significativa, é necessário então um referencial teórico que compreenda a educação como um fenômeno social e histórico., neste trabalho propomos discutir o Materialismo Histórico-Dialético, como uma de suas bases fundamentais para sustentar essa prática, já que este compreende o conhecimento como resultado das relações sociais e da prática humana situada em um contexto histórico concreto (Pires, 1997).

Essa escolha se justifica então pela capacidade do Materialismo Histórico-Dialético, de tratar dos determinantes educacionais e sociais, oferecendo ferramentas para a compreensão da materialidade das existências e as contradições da realidade que orienta a transformação social pela *práxis*, sendo estes princípios que se fazem centrais na Educação Popular. Como destaca Pires (1997), é importante procurar. uma compreensão ampla e profunda da prática educativa, nesse contexto da Educação Popular, considerando os diversos elementos que a compõem, e para isso é necessário adotar um método que possibilite essa compreensão tanto filosófica quanto cientificamente.

"Conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação." (Pires, 1997, p 85)

Além de discutir o Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica para a Educação Popular, procuramos também trazer brevemente a problematização das condições históricas e sociais da educação na contemporaneidade, marcada pelo avanço das ideias neoliberais desta fase mais avançada do capitalismo, onde a hegemonia do mercado e a mercantilização da educação impõem diversos desafios para as práticas educativas emancipatórias, tratando aqui a

Educação Popular como uma prática que vai contra essa hegemonia, permitindo a reflexão e o agir sobre essa condição.

Diante do breve exposto, este trabalho tem como objetivo geral analisar o Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica para a Educação Popular, contemplando os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir o conceito de *práxis* no Materialismo Histórico-Dialético em diálogo com uma pedagogia voltada à transformação social. 2) Evidenciar as convergências entre o Materialismo Histórico-Dialético e os fundamentos da Educação Popular. 3) Problematicar as contradições da educação e refletir, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, sobre os desafios da Educação Popular como prática contra hegemônica.

Para isso, o artigo conta com uma abordagem qualitativa centrada em uma análise crítica de obras clássicas e contemporâneas, que dialogam com a temática e discutem o Materialismo Histórico-Dialético e a Educação Popular. A escolha desse método se dá pelo interesse de compreender essa relação em sua totalidade e complexidade.

A PRÁXIS NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Desde a antiguidade, uma das questões que emerge nas ciências é a busca pela compressão das relações entre sujeito-objeto, relações com a natureza, com a vida e com o conhecimento. Na Grécia antiga, vemos surgir uma prática que tenta compreender essa relação, a dialética, entendida como a “arte do diálogo” que nesse contexto acontecia sobre as perspectivas dos iguais. Sucedendo essa ideia, Heráclito (540–428 a.C.) afirma que essa dialética só existe entre os diferentes, que a realidade só existe como tensão entre os opostos, e que essa contrariedade é que se fundamenta o movimento da realidade e que conduz ao diálogo, como exposto por Pires (1997).

Então, desde a antiguidade já se tinha uma lógica dialética como uma forma de entender a realidade. Apesar de posteriormente durante o Renascimento, haver uma investigação por uma objetividade que dicotomizava essa relação sujeito e objeto e está sendo predominante, a dialética nunca perdeu seu espaço nas elaborações científicas dos estudiosos, mas a mesma só foi empossada como o centro das preocupações, como objeto de estudo filosófico com Hegel (1770 a 1831) que trata a elaboração da dialética como método, um processo que explicaria a evolução dos conceitos e da própria realidade humana (Pires, 1997).

Porém, é com Karl Marx (1818 a 1883) que, na busca de uma teoria que entendesse a realidade em que se encontrava, incorporou a filosofia de Hegel e foi além, considerando o caráter material e histórico. Material porque os sujeitos se organizam na sociedade para a produção e histórico devido como essa organização se deu ao longo da história. (Pires, 1997)

Segundo Pires (1997) a perspectiva marxista, procura compreender as leis que regem os fenômenos estudados, partindo de uma análise detalhada de suas articulações, dinâmicas e relações, propiciando captar os processos de transformação e as relações subjacentes que fazem parte destes, procurando uma forma de compreender o mundo a partir das contradições entre as condições materiais e as relações sociais de produção, se distanciando da dialética hegeliana ao priorizar o movimento das ideias em que o foco é a realidade concreta, em que a consciência é determinada pela existência social. “Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, ao revés, é a existência social que determina sua consciência.” (Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, Capítulo I, 1846)

Pires (1997) esclarece que, diante da necessidade de um método capaz de apreender a realidade em sua totalidade, o Materialismo Histórico-Dialético surge como alternativa à dialética idealista de Hegel. Enquanto Hegel compreende o movimento da história a partir do desenvolvimento das ideias, Marx propõe uma inversão desse pensamento, incorporando a materialidade e a concretude da vida social. Para Marx, não são as ideias que movem a história, mas as condições materiais de existência e as relações de produção que determinam a consciência dos sujeitos.

O Materialismo Histórico-Dialético, reelabora a dialética, que analisa a materialidade e a historicidade, não sendo apenas um método de análise, mas um arranque para a ação política, compreendendo as contradições sociais e econômicas de dado momento histórico, que possibilita estratégias coletivas de transformação dessa realidade. É uma visão de mundo e de *práxis*, sendo *práxis* a prática articulada com a teoria (Pires, 1997).

Marx se preocupava em não separar as atividades práticas e as teóricas, já que “A teoria deve se destinar à compreensão e à transformação política da realidade material” (Coelho, 2023, p. 84) Sendo uma unidade dialética, que promove uma transformação social genuína, distanciando-se de uma ação ingênua, que não busca reflexão, e também de um pensar sem agir. “A filosofia não pode ser mera contemplação do mundo; ela deve ser ação transformadora sobre o mundo” (Marx, *Teses sobre Feuerbach*, Tese XI, 1845).

Logo, essa *práxis* exige que os sujeitos tomem conhecimento de sua realidade, compreendendo seu papel no mundo, podendo agir coletivamente para alterar sua realidade, sendo essa noção fundamental ao se pensar em Educação Popular, quando consideramos esse contexto, Marx (1845) nos apresenta que a transformação social depende de uma atividade consciente.

De acordo com Pires (1997), é exigida a consideração de diversos elementos para haver a compreensão da prática educativa em sua totalidade, e que isso somente é possível por meio de um método que permita analisar analisando os processos e relações que constituem a educação. O Materialismo Histórico-Dialético, ao unir essa teoria e prática, no sentido de educar para a ação transformadora, estabelece uma base epistemológica que conversa de modo direto com a Educação Popular, apontando caminhos para a superação das desigualdades.

EDUCAÇÃO POPULAR SOB A LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A Educação Popular aparece como uma proposta didática que se opõe aos modelos educacionais tradicionais e tecnicistas, por compreender que esses modelos atendem aos interesses específicos inseridos na lógica capitalista, que visa formar sujeitos subordinados ao capital. Em contrapartida, a Educação Popular preocupa-se em ser uma prática reflexiva e crítica, que valoriza as vivências dos educandos e suas contradições, visando promover uma formação voltada para a transformação. Como destaca Gadotti (2009), essa modalidade educativa rejeita a neutralidade e atua fortalecendo a autonomia e protagonismo dos educandos.

Ao dialogar com o Materialismo Histórico-Dialético, essa prática educativa reconhece que a educação é uma prática sócio-política, e que não deve ser isenta das contradições da realidade inserida. Partindo de uma leitura de realidade, buscando desnaturalizar condições de opressão, dessa perspectiva ninguém está condenado a ser, ao contrário, por ser histórico, o ser também é transformável e, por consequência, transformador de seu espaço, como abordado por Gadotti:

"Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí é necessariamente situada historicamente" (Gadotti, 2009, p. 1).

Para o Materialismo Histórico-Dialético, a realidade contraditória é dinâmica, não sendo nada negativo, incoerente como posto pelo senso comum, mas sim de um motor importante dessa transformação histórica. “O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.” (Pires, 1997, p. 87). Ela expressa os conflitos reais existentes, e é por meio dela que os sujeitos podem compreender, por exemplo, as causas estruturais de sua condição. “A contradição é inerente à existência humana” Gadotti (2009, p. 25), portanto, deve ser considerada para a ação educativa e transformadora. Essa leitura dialética converge com os princípios da Educação Popular, e reconhece a prática educativa como espaço de construção coletiva de saberes, capaz de mover os sujeitos para a condição de protagonistas de sua realidade.

Quando pensamos em Educação Popular, pensamos em Freire que apesar de não partir de uma base marxista, ele dialoga com esses princípios ao compreender que “Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Pedagogia do Oprimido) ou seja, reforça a ideia que o conhecimento deve partir da realidade concreta dos sujeitos deve ser valorizada como origem do processo educativo, já que o educando é um produto e produtor das suas relações sociais, e que esse processo ele deve se dar de forma coletiva e dialógica.

Outro conceito que se faz central para a Educação Popular é a *práxis*. Para Marx, a *práxis* pode ser entendida como uma unidade entre teoria e prática, onde a teoria orienta a transformação da realidade por meio da ação (Tozoni-Reis, 2020). Para Freire (2014), a *práxis* se apresenta em um ciclo de ação-reflexão-ação que leva a uma conscientização e emancipação. (Gadotti, 2009) Em ambos os conceitos, a transformação da realidade se faz um elemento fundamental e indispensável.

Como a Educação Popular rompe com modelos formais de ensino sendo compreendida como um processo contra hegemônico de formação, que vai além da escolarização formal, partindo de uma construção coletiva, em que considera a realidade de seus sujeitos, e suas contradições, visando uma ação transformadora, dentro dessa perspectiva ela estabelece uma relação horizontal, onde o educando e o educador constroem em conjunto essa prática, daí o porquê ser coletivo (Brandão, 2006); (Brandão; Assumpção, 2009).

Importante salientar que para Brandão (2006) O papel do educador não é de alguém que impõe seus conhecimentos, mas sim de somar-se a esse movi-

mento, colocando seus saberes a serviço dessa ação política, voltada para o fortalecimento do conhecimento popular em que todos, conjuntamente façam parte do protagonismo desse coletivo. “Nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas” (Gadotti, 2009, p. 3) Uma prática crítica que compreende que tanto o educando quanto o educador possuem um papel ativo conseguindo atuar intencionalmente sobre suas contradições sociais.

É importante salientar que a Educação Popular não é apenas um instrumento de alfabetização, é uma prática de pensar a prática (Brandão, 2006), é uma construção que busca refletir sobre a concreticidade crítica, promovendo uma *práxis* também crítica. É romper com uma lógica formal de educação voltada para uma domesticação dos sujeitos (Brandão, 2006); (Brandão & Assumpção, 2009) O saber popular emerge da vida cotidiana, não se pode distanciar o sujeito do objeto, mas sim entender os processos e determinações presente nessa relação, e promover ações que a possa transformar a mesma.

Diante dessas convergências entre o Materialismo Histórico-Dialético e a Educação Popular, compreendemos que não parte de algo apenas teórico, mas elas fundamentam uma prática pedagógica crítica, que se preocupa com a formação desses sujeitos, promovendo uma *práxis*, que possibilita a transformação da realidade social.

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA CONTRA HEGEMÔNICA.

Diante de um contexto pós-moderno em que o sistema Neoliberal avança como uma fase avançada do capitalismo, o mesmo impõe novas determinações que se fazem presentes no campo educacional globalmente, em que a lógica mercantiliza a formação dos sujeitos, se expressando por reformas educacionais tecnicistas, então é importante pensarmos a educação popular como uma proposta que busca agir transformando esta realidade. A lógica neoliberal define que a educação seja subordinada aos interesses desse capital, se tornando um campo de disputa hegemônico, sendo fortemente direcionada a um projeto de formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado. (Frigotto, 2021).

Nesse cenário se é cobrado um perfil flexível e atualizado, na qual a capacitação dos indivíduos se dá por uma moldagem onde as necessidades atendidas

são aquelas deste mercado em expansão, onde é necessário que os sujeito se adapte, sendo mais competitivos entre si, mais qualificados e adequados a essas novas relações mercantilizadas. (Mota, 2020) É a naturalização do mercado como um regulador das relações humanas, utilizando essa lógica como parâmetro universal, apresentando essas relações capitalistas como algo natural, esvaziando o debate sobre as contradições sociais importantes no desenvolvimento histórico dos sujeitos. (Frigotto, 2021)

E para atender esses requisitos impostos, o campo educacional teve que se moldar para atender essas demandas emergentes de uma sociedade em que precisa estar sempre produzindo e competindo, e para ser estabelecida uma inserção desses sujeitos nesse mercado, caindo em uma contradição onde precisam evitar a reprodução de uma formação servil, vendendo uma estética de liberdade e igualdade, porém precisam formar sujeitos disciplinados e moldados para reprodução das suas relações de produção sem questionar. (Frigotto, 2021)

Essa nova modulação que se diz preocupada em inserir esses sujeitos de uma forma justa socialmente e democrática, na realidade tenta mascarar o seu principal objetivo que é a homogeneização, onde ao contrário da inserção, na verdade, se tem uma exclusão das diferenças culturais, a fim de promover um padrão global que ignora totalmente a realidade desses indivíduos, “No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.” (Marrach, p. 3, 1996) e para Frigotto (2021, p. 18) quando a educação é mercantilizada, “agridem-se elementarmente a própria condição humana” porque se nega ao indivíduo a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades em todas as dimensões da vida.

A educação então se torna apenas uma preparação para o mercado, a mesma deve estar a serviço deste, qualificando uma força de trabalho intencionalmente. E para que se adeque a essa ideologia doutrinadora, ela precisa se sustentar uma visão de uma realidade simbólica e não concreta, em que essa realidade simbólica se torna uma ferramenta importante para haver uma hegemonia de pensamento e construção de educação. (Marrach, 1996).

Uma educação que desconsidera as contradições sociais e históricas, transferindo para seus educandos a culpa de uma desigualdade que, na verdade, tem origem nesse modelo econômico em que estão situados. O Materialismo Histórico-Dialético que reconhece essa realidade contraditória historicamente determi-

nada, contribui para a realização da leitura desse contexto, no qual a educação se torna uma moeda de troca muito valiosa, nos permitindo compreender as raízes estruturais desse fenômeno bem como propicia um agir sobre ele de forma que haja uma superação e libertação dessa realidade simbólica.

Em um cenário onde a educação se torna um *commoditie* como dito por Mota (2020) Em que é vista como uma ferramenta para atender esses interesses individualistas neoliberais, a reconstrução de práticas coletivas e humanistas, permite o enfrentamento dessa hegemonia, que é possível sobre a perspectiva de uma Educação Popular na qual a *práxis* é voltada para uma transformação da realidade. Partindo da realidade concreta dos sujeitos e valorizando a construção coletiva do conhecimento a partir das práticas sociais culturais e históricas de cada grupo, se constitui como uma prática contra essa hegemonia, por compreender que o sujeito não deve ser reduzido às demandas do mercado, rompendo com a lógica de uma formação subalterna imposta pelo capital.

A Educação Popular, ao se debruçar sobre o Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica, permite então a reflexão crítica sobre esse cenário, sendo uma prática contra essa hegemonia de se pensar a educação. Resistindo a essa lógica de individualização e da competição, por partir de uma construção coletiva que valoriza os saberes populares que estão presente na realidade de seus educandos, por meio de uma *práxis* que se preocupa em formar sujeitos críticos capazes de compreender e refletir sobre a realidade e transformá-la por meio de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciar alguns pontos de convergências entre o Materialismo Histórico-Dialético, como base epistemológica para a prática da Educação Popular, buscando fundamentar e relacionar, que ao reconhecer a realidade como processo histórico e material em sua prática, fundamenta epistemologicamente nas ideias de Marx. A partir desse olhar, podemos compreender que a prática educativa não deve ser neutra, na verdade, podemos constatar que é impossível que a mesma seja, já que reflete todos os processos sociais, políticos e culturais, mas nesse contexto ela deve ser engajada e não tentar negar isso, deve permitir uma reflexão que promova a transformação e a superação dessa realidade que oprime aqueles que muitas vezes não possuem acesso a uma educação formal.

Como destacou Gadotti (2009) em seu trabalho, “toda educação é política” e, nesse sentido, a Educação Popular se torna uma ferramenta estratégica ao contribuir na formação desses sujeitos conscientes e críticos a seu papel no mundo, podendo agir sobre ele, rompendo com uma prática educacional que atende ao interesse de poucos, reconhecendo a dialogicidade e a realidade como fundamentos do processo de ensino e aprendizagem.

Ao trazer o conceito de *práxis* como união entre e a teoria em ação consciente, partindo de uma ação transformadora da realidade a partir de uma reflexão crítica, onde a ação consciente e coletiva é valorizada, tendo o poder de intervir nas condições materiais existentes, essa concepção de *práxis*, no orienta pedagogicamente que as práticas educacionais devem partir da realidade concreta dos sujeitos, considerando seus saberes, culturas, aspectos sociais e de suas contradições, os reconhecendo como protagonistas desse processo, sendo essencial na efetivação da prática da Educação Popular.

A convergência, entre o Materialismo Histórico-Dialético, como teoria do conhecimento para a prática da Educação Popular, fortalece a concepção crítica da educação, em que a mesma deve ser voltada para a emancipação dos sujeitos, reafirmando o papel dos educando e educadores, que nessa prática, não estabelece uma relação de indiferença e de subordinação do conhecimento, mas sim uma relação em que se valoriza os saberes de seus educandos, em que o educador o auxilia nesse processo, e que juntos constroem coletivamente o conhecimento, que não fica apenas estancado no processo de pensar e refletir, mas de propiciar uma ação que transforme a realidade daqueles envolvidos.

O Materialismo Histórico-Dialético proporciona-se como uma ferramenta essencial para compreender as contradições presentes no campo educacional, bem como os processos sociais e políticos que moldam as práticas pedagógicas. A Educação Popular ao se apoiar nesse referencial epistemológico, se fortalece ainda mais como uma prática de libertação, não só por promover a alfabetização ou o acesso a conhecimento que podemos dizer como curriculares, mas como uma prática que se propõe a reconstruir coletivamente o conhecimento, sem ignorar os saberes daqueles que dela o utilizam, e também não se faz imutável e nem passível de ser questionada, pois ela surge da construção dos sujeitos, e não há como se distanciar da realidade destes, sendo possível por meio dela enfrentar os desafios impostos por esse cenário atual em que à disseminação ideológica pela hegemonia

neoliberal, pois como afirma Frigotto (2021) mesmo estando sobre essa mesma materialidade histórica, existem alternativas para a educação, e vemos a Educação Popular como fortalecedora dos processos que priorizam o conteúdo humano, social e emancipador.

Ao assumir o Materialismo Histórico-Dialético como uma base fundamental para a sua prática, a Educação Popular não se limita apenas à crítica da realidade social, mas proporciona esse movimento ativo e constante de reconstrução da realidade, promovendo um processo contínuo de leitura crítica e de intervenção consciente sobre o mesmo.

Por fim, temos que, como um método que considera a totalidade da realidade, sendo aquilo que se apresenta por inteiro, e a contradição como motor que oferece as mudanças sociais e históricas, o Materialismo Histórico-Dialético, constitui-se como uma das bases epistemológicas fundamentais para a Educação Popular, contribuindo para que a mesma seja efetiva no que se propõe, reforçando o caráter emancipador dessa prática, que reconhece que todo conhecimento é situado, histórico e atravessado politicamente, fortalecendo-se como uma educação que não só valoriza, mas atende as necessidades das classes populares.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 318).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça. Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e tensões. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 118, p. 75–100, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-075100/118>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-64452023000100075&lng=pt. Acesso em: 18 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2021

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Congresso Internacional De Pedagogia Social**, 4., 2012, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO000000092012000200013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 10 jun. 2025.

MARRACH, Sonia Aparecida. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino Alves da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia Aparecida. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. 119 p. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/661>. Acesso em: 30 maio 2025.

MOTA, Marcos César Alves da; et al. **A educação no contexto do neoliberalismo: Reflexões contemporâneas**, 2020. in: Série Educar- Volume 20 – Políticas Públicas Gestão Escolar - Reflexões. Editora Poisson. <https://doi.org/10.36229/978-65-86127-06-5.cap.22>. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58257>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83–94, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 maio 2025.

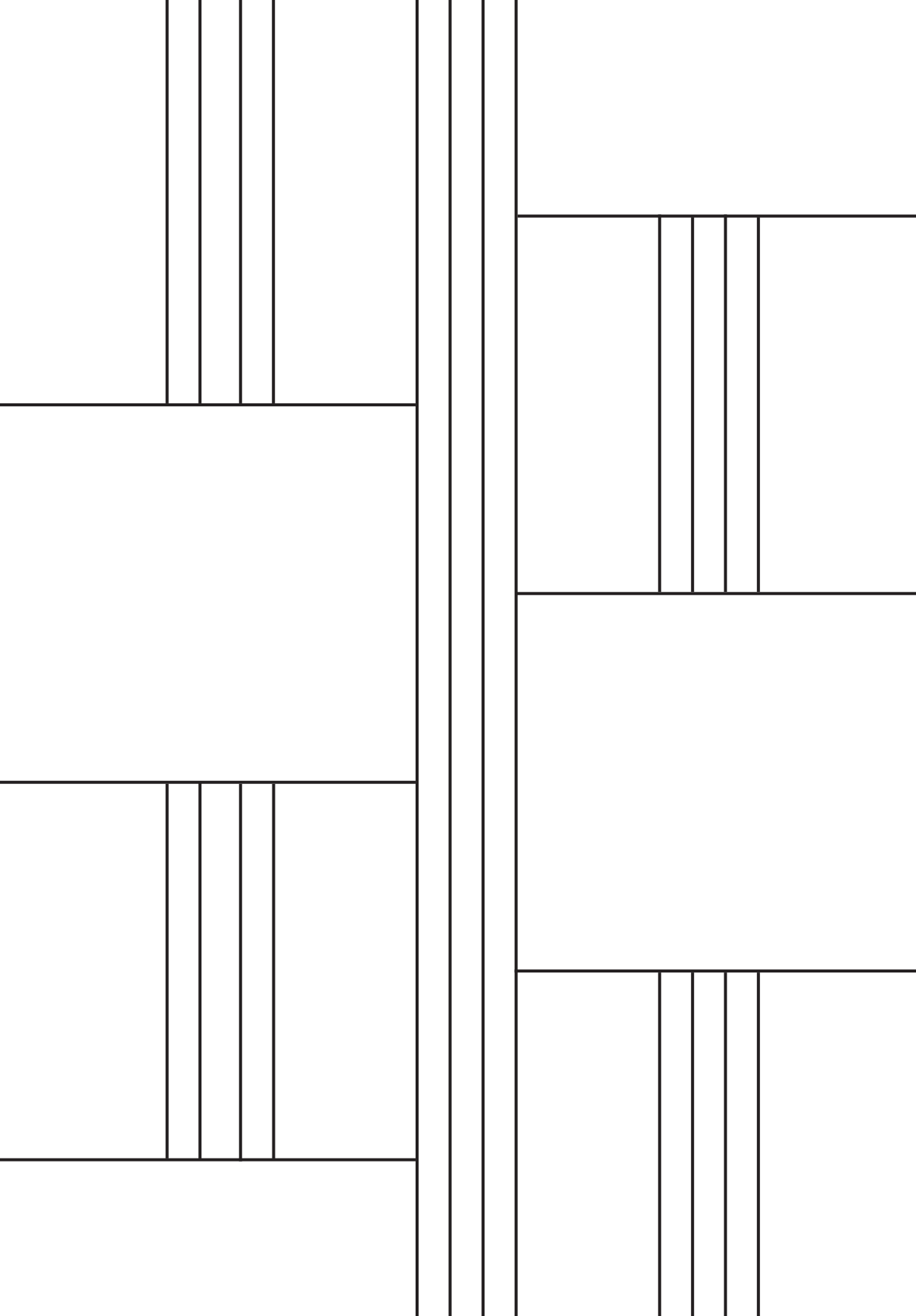
TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Revista Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, p. 67-83, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

Sobre os autores

Paula Andressa Sena Ferreira – Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Catalão. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8272-9519>. CV: <http://lattes.cnpq.br/2960114483019903>

Karolayne Cardoso Fernandes – Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Catalão-UFCAT. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Catalão, professora de Biologia na rede Estadual de Educação de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2651-6795> CV: <https://lattes.cnpq.br/3604859402319057>

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. Membro do GEPEEC - UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X> CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453>



Capítulo 8

SEMENTES DA UTOPIA: O Cursinho Popular Paulo Freire como expressão do Esperançar, Educação Popular e Formação Docente

Lucas Andrade Caldeira Brant

Gedeão Carlos Corazza

"[...] É possível pensar em educação emancipadora sem utopias ?

Não, eu até te diria o seguinte: eu acho que não é possível existir humanamente sem sonhos, sem utopias."

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A realidade educacional brasileira, atravessada por desigualdades estruturais, exclusão social e mercantilização do ensino, exige cada vez mais ações que transcendam os limites da denúncia e promovam experiências efetivas de emancipação. Buscando articular utopia, educação popular e a formação docente, este trabalho tem como objeto de estudo o Cursinho Popular Paulo Freire, que atua nas margens do sistema educacional partindo de uma realização utópica concreta, a uma práxis emancipatória por meio da educação popular para educando e educadores.

Compreendemos que o cenário de desesperança que enfrentamos hoje guarda fortes paralelos com o período em que Paulo Freire escreveu *Pedagogia da Esperança* (1992), também marcado pelo desencantamento e pela distopia. À época, as promessas não cumpridas da redemocratização e o avanço do neoliberalismo se traduziram na precarização do trabalho docente e da educação. Esse processo foi institucionalizado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/1996), que, ao aprofundar a lógica de mercado, subordina o pensamento crítico à lógica produtivista (Saviani, 1997).

A persistência desse quadro nos dias atuais é notável. Se naquele contexto Freire (1992) ousou afirmar a esperança como ato político e a utopia como horizonte, sua crítica não apenas permanece atual, mas tornou-se ainda mais urgente, já que o pensamento distópico se encontra presente tanto no âmbito educacional, quanto na formação docente.

Mesmo nos momentos históricos mais devastadores, as possibilidades não se esgotam. Há sempre aqueles que, recusando o silêncio e a resignação, abrem brechas no sistema — interstícios onde germinam experiências de reinvenção coletiva.

Se há as mãos que enterram as possibilidades, também há as mãos que cavam alternativas. E como há os que calam, há também os que ousam esperar, e que permanecem inquietos, movidos pelo desejo de construir coletivamente utopias.

Ao abordar as bases filosóficas, políticas e metodológicas que sustentam a prática educativa analisada, buscamos contribuir com o debate sobre utopias, a formação de educadores populares e a construção de alternativas pedagógicas emancipatórias no contexto contemporâneo. Para isso, fundamenta-se em autores que dialogam com a educação popular, a utopia e a práxis como horizonte de transformação. Destacam-se, nesse percurso, as contribuições de Paulo Freire (1992; 1996), Moacir Gadotti (2012), Rogério Bianchi Araújo (2009), Teixeira Coelho Netto (1985) e Carlos Rodrigues Brandão (1981), cujas obras oferecem base teórico-epistemológica sólida a discussão das temáticas propostas.

Esta investigação justifica-se tanto pela urgência de visibilizar experiências educativas contra-hegemônicas quanto pela necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação docente crítica no contexto das lutas populares contemporâneas. Assim, os objetivos deste trabalho são: (1) analisar o Cursinho Popular Paulo Freire como expressão de uma utopia que se concretiza na realidade social; (2) Investigar como a educação popular praticada no cursinho contribui para a formação docente crítica; (3) Examinar os impactos do cursinho enquanto ação contra-hegemônica.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-reflexiva e fundamentação crítica, alinhando a pesquisa bibliográfica à construção empírica. A análise parte do entrelaçamento entre vivências concretas e referenciais teóricos, ancorando-se na pedagogia freireana e nos princípios da educação popular. Essa escolha metodológica não é arbitrária: reconhecemos que a experiência, quando submetida à reflexão crítica, constitui uma via legítima e potente de produção epistêmica (Brandão, 1981; Freire, 1996).

Enquanto educadores populares no Cursinho Popular Paulo Freire desde 2022, a participação ativa na gestão autônoma do projeto e no acompanhamento formativo dos estudantes tem proporcionado uma vivência cotidiana dos desafios e das potencialidades inerentes à educação popular.

Com base em Freire (1996), partimos do princípio de que não há neutralidade na produção do saber e, por isso, incorporamos a dimensão política e ética à metodologia adotada. Baseando-se na epistemologia freireana da práxis, a

abordagem metodológica se constrói em diálogo com os sujeitos, comprometida com a transformação social. Nesse sentido, a metodologia utilizada aproxima-se do que Carlos Rodrigues Brandão (1981) denomina pesquisa militante — aquela que nasce da convivência, do diálogo e da escuta, na qual o pesquisador também é parte da realidade investigada.

Conforme nos adverte Moacir Gadotti (2012), a educação popular exige que o educador seja também um pesquisador de sua prática, reconhecendo os saberes produzidos nas margens como legítimos e necessários para a construção de uma nova racionalidade pedagógica. Por isso, ao refletirmos sobre o Cursinho Popular Paulo Freire, não o fazemos como observadores externos, mas como sujeitos implicados na luta por uma formação docente que se fundamenta na dignidade, no afeto, na crítica e na esperança ativa.

Educação em Tempos de Distanásia

A trajetória do Cursinho Popular Paulo Freire — formalizado como projeto de extensão em 2018, mas iniciado informalmente em 2017 pelo movimento estudantil da então UFG/Campus Catalão — está intrinsecamente ligada às contradições sistêmicas da educação brasileira e de suas políticas, que reverberam diretamente na realidade da cidade de Catalão, no sudeste goiano (Alves, et al. 2024).

Para compreender o nascimento e a força desta utopia, faz-se necessário analisar o contexto e dinâmicas sócio-estruturais deste território, cujo mercado simultaneamente pela riqueza econômica e pela reprodução brutal de desigualdades, por uma lógica de acumulação por espoliação. Que afetam diretamente o desenvolvimento na educação. Esse processo agrava a desigualdade sócio-estrutural e evidencia a urgência de iniciativas de resistência, como os cursinhos populares.

Oficialmente, Catalão pode ser interpretado como um município de sucesso por análise estritamente quantitativa de gráficos. Com aproximadamente 115 mil habitantes, ostenta o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) de Goiás, segundo dados de 2021, e é classificado como a terceira melhor cidade para se viver no estado, conforme o Índice de Progresso Social (IPS) de 2025. Localizada em uma região de expressivo desenvolvimento agroindustrial, mineral e automobilístico, Catalão demonstra projetar uma imagem de riqueza e alta qualidade de vida.

Todavia, sob a superfície dos sucessos apontados por estes indicadores, revela-se uma realidade distinta: as desigualdades sociais, étnico-raciais, ambientais

e, sobretudo, educacionais. Essa dicotomia expõe um abismo entre a prosperidade de poucos e as condições de vida da maioria da população catalana, especialmente nas zonas periféricas e rurais, onde o acesso a direitos fundamentais como saúde, educação e moradia permanece precário.

A educação é um dos campos onde se torna mais aguda essa contradição. Apesar de Catalão sediar uma universidade federal, o município não escapa à lógica excludente que permeia o sistema educacional brasileiro. Essa exclusão se materializa em decisões políticas que priorizam métricas de desempenho em detrimento da inclusão real. A busca obsessiva pelo aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo, frequentemente mascara a precariedade da infraestrutura, a escassez de profissionais e as elevadas taxas de evasão, ignorando as realidades materiais e simbólicas dos estudantes.

Essa abordagem revela a racionalidade neoliberal em ação: o crescimento econômico é deliberadamente dissociado de qualquer compromisso com a garantia de direitos sociais. No campo educacional, essa lógica se traduz em políticas de exclusão planejada, que visam aprimorar artificialmente os indicadores ao invés de garantir a permanência e a qualidade na aprendizagem para todos. A transferência de cerca de 18 mil alunos do ensino médio noturno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás, após o fechamento de turmas, é a materialização dessa política (O POPULAR, 2024). Não se trata de uma falha do sistema, mas de seu funcionamento planejado: precarizar ativamente os estudantes mais vulneráveis para maquiar estatísticas.

A medida, denunciada na Assembleia Legislativa pela deputada Bia de Lima (PT), foi vista como uma estratégia para elevar artificialmente a posição do estado no ranking do Ideb. Segundo a parlamentar, o objetivo seria “estreitar” o sistema, excluindo alunos com maior probabilidade de defasagem, em vez de promover “investimento, com valorização dos professores e escolas de verdade” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS, 2024). A denúncia expõe a perversidade de uma política que, em nome de metas e estatísticas, sacrifica o direito à educação justamente daqueles que mais necessitam — trabalhadores, jovens de baixa renda e moradores de periferias —, aprofundando a exclusão e perpetuando o paradoxo entre desenvolvimento econômico e injustiça social.

Essa política de exclusão não é um fato isolado, mas a expressão de um projeto que subordina a educação à lógica da acumulação. A riqueza gerada no

território não se converte em investimento na estrutura social ou na escola pública. Pelo contrário, os estudantes, especialmente aqueles de grupos historicamente vulnerabilizados — como jovens trabalhadores, mulheres, pessoas negras e indígenas, pessoas com deficiência e a comunidade LGBTQIA+ — são vistos não como sujeitos de direitos, mas como peças descartáveis de um ciclo produtivo.

Como nos alerta Miguel Arroyo (2017), a escola muitas vezes ignora os “outros sujeitos” – os trabalhadores, os jovens das periferias – cujos corpos, tempos e saberes são moldados por uma realidade que o currículo oficial insiste em não reconhecer. Ao serem expulsos do ensino regular, eles são simbolicamente reafirmados em seu lugar de “mão de obra barata”, negando-lhes a possibilidade de emancipação crítica.

O que se evidencia, portanto, é mais do que o desmonte da escola como instância de formação crítica ou a tecnocratização dos currículos. Trata-se de uma disputa fundamental pelo controle da educação. Embora o capital busque gerir e controlar os processos educativos para seus próprios fins, essa dominação nunca é total. Ela é inerentemente contraditória, pois a classe trabalhadora, como nos lembra Gaudêncio Frigotto (1999), não é passiva nem desprovida de saber. A luta pelo acesso ao conhecimento sistematizado na escola é parte central da luta de classes. Nas palavras do autor:

A gestão e o controle da escola e dos diferentes processos educativos pelo capital, entretanto, historicamente sempre foram algo problemático. Isto decorre essencialmente do caráter contraditório das relações sociais de produção da existência no interior do modo de produção capitalista. Contradição que não é algo externo mas orgânico ao modo como o capital evolui e, como tal, fora do controle total tanto da burguesia quanto do Estado, guardião de seus interesses. Decorre, igualmente, do antagonismo e da luta de interesses entre as classes sociais. A classe trabalhadora não é desprovida de saber e nem de consciência. A luta fundamental capital-trabalho, que é primeiramente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses, o acesso ao saber social elaborado e sistematizado e cuja apropriação se dá dominantemente na escola (Frigotto, 1999, p. 225)

A contradição apontada por Frigotto (1999) manifesta-se de forma nítida em diversos municípios e estados brasileiros. Ainda que algumas regiões apresen-

tem significativa acumulação de capital e expressivo desenvolvimento industrial, a riqueza gerada não se converte em políticas públicas que ampliem o acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora. Esse descompasso entre prosperidade econômica e investimento educacional evidencia uma escolha política: a escola pública é mantida em condição de subalternidade, respondendo mais às demandas do mercado do que aos projetos de vida de seus habitantes.

A análise de Frigotto (1999) é fundamental porque ilumina a dupla natureza da escola na sociedade capitalista. Por um lado, ela é um aparelho de controle, moldado para reproduzir a força de trabalho. Por outro, como a classe trabalhadora “não é desprovida de saber e nem de consciência”, a escola se torna, inevitavelmente, um campo de batalha. A luta pelo acesso ao “saber social elaborado” é, portanto, uma forma de resistência que desafia o controle do capital e abre fissuras no sistema.

É precisamente nessas fissuras que um posicionamento político, social e pedagógico se torna indispensável. Lutar por uma outra educação significa caminhar na contramão do calabouço neoliberal que se instalou no Brasil. Este modelo, ao promover o que se pode chamar de distanásia educativa, busca produzir uma estagnação que anestesia os corpos a ponto de conformar os sujeitos à apatia, em vez de fomentar uma vida plena, criativa e crítica.

Um exemplo emblemático dessa omissão estrutural é a ausência de cursinhos populares ou preparatórios gratuitos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma realidade não só em Catalão, mas em grande parte do país. Esse vácuo educacional aprofunda a exclusão histórica da classe trabalhadora e de grupos vulneráveis, que se veem privados das condições mínimas para disputar o ingresso ao ensino superior em pé de igualdade.

Tal modelo de exclusão planejada é um dos principais responsáveis pela perpetuação das desigualdades sociais em nosso país. Ele sustenta-se em um projeto ideológico que, como vimos, dissocia o crescimento econômico da justiça social. Diante disso, nossa tarefa é enfrentar os desafios concretos, resistir às pressões do desencanto e manter viva a preocupação com o verdadeiro sentido da educação, seguindo uma trajetória de luta constante que se alimenta, em seu horizonte, do exercício de sonhar.

O Nascimento de uma Utopia

Enquanto a educação for tratada como mercadoria e não como direito, os filhos da classe trabalhadora continuarão a enfrentar barreiras que se erguem para além dos muros da escola. Essas barreiras se materializam em políticas públicas — ou na ausência delas — que ativamente limitam os horizontes de futuro. É precisamente diante desse cenário de exclusão estrutural e mercantilização da vida que o Cursinho Popular Paulo Freire, em Catalão, pode ser compreendido não como um simples projeto, mas como o nascimento de uma utopia concreta.

Por um lado, a existência do Cursinho, desafia o modelo político-pedagógico hegemônico da cidade, marcado pelo tecnicismo e pela lógica excludente da meritocracia. Por outro, afirma-se como um espaço insurgente de resistência, onde a construção coletiva, o acolhimento afetivo e a valorização dos saberes populares se tornam ferramentas para reinventar a esperança (Freire, 1992).

Trata-se, em essência, de um espaço que promove a dignidade por meio de uma educação crítica e humanizadora, construído para e com os filhos da classe trabalhadora, as comunidades camponesas, os sujeitos historicamente silenciados e os grupos socialmente vulnerabilizados.

O surgimento do Cursinho Popular Paulo Freire exemplifica uma ação política que nasce da base. Impulsionado pelo movimento estudantil em 2017 e institucionalizado como projeto de extensão na UFCAT em 2018, ele se constitui menos como um programa e mais como um ato de resistência. Sua criação é a materialização de uma resposta necessária às contradições do território e à desigualdade educacional que aflige o município.

Os idealizadores — um coletivo composto majoritariamente por estudantes de graduação e pós-graduação, em articulação com professoras da universidade (Alves, et al. 2024) — não atuaram como observadores externos. Ao contrário, reconheciam-se como sujeitos atravessados pelas mesmas violências estruturais e simbólicas que impedem milhares de jovens de baixa renda de sequer sonharem com o ensino superior. Essa consciência crítica e implicada foi a força motriz do projeto.

A iniciativa não emergiu de um diagnóstico técnico ou de uma lógica assistencialista, mas de uma necessidade vivida e de um compromisso político: transformar dor e indignação em ação pedagógica coletiva. O ingresso na univer-

sidade pública não foi compreendido como uma conquista individual, mas como um chamado ético e coletivo para construir caminhos de acesso para outros jovens de trajetórias semelhantes — oriundos das classes populares, das periferias urbanas e comunidades camponesas — a um espaço historicamente elitizado (RODRIGUES, SANTOS, CRUZ; 2022).

Logo, a criação do Cursinho Popular Paulo Freire representou um passo utópico concreto em direção à transformação ativa da realidade, seguindo o princípio do esperarçar freireano — aquele que, segundo Paulo Freire (1992), implica agir sobre o mundo com compromisso, vontade de mudança e autonomia.

Como canta Raul Seixas “sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade” seus idealizadores compreenderam que sonhar sozinho não bastava, e que a transformação da realidade educacional (em Catalão) exigia uma transcendência do sonho individual para sonho coletivo. Foi justamente essa dimensão coletiva do sonho — partilhado, construído e vivido e em sintonia — que possibilitou ao cursinho se concretizar como uma prática transformadora, capaz de ressignificar o presente e reconfigurar os horizontes de futuro.

Nesse sentido, pensar o Cursinho Popular Paulo Freire impõe a necessidade de enquadrá-lo no campo da utopia, um conceito que ganha densidade ao ser iluminado pelas contribuições de Coelho Netto (1985) e Rogério Bianchi Araújo (2009). Coelho Netto (1985) desmistifica a ideia de que a utopia é algo “delirante” ou “fantástica”, definindo-a como uma imaginação utópica concreta, argumentando que

A imaginação utópica não é delirante, nem fantástica. Ela parte, sim, de fatores subjetivos produzidos, num primeiro momento, apenas no âmbito do indivíduo. Mas, a seguir, ela se nutre dos fatores objetivos produzidos pela tendência social da época, guia-se pelas possibilidades objetivas e reais do instante, que funcionam como elementos mediadores no processo de passagem para o diferente a existir amanhã. (Coelho Netto, 1985, p. 9).

Esta perspectiva teórica, encontra eco e aprofundamento em Araújo (2009, p. 12), para quem a utopia “significa os desejos e aspirações individuais ou, pelo menos, de uma ampla parcela da sociedade”, sendo a própria sociedade um produto de suas “angústias, fantasias e sonhos projetados nas utopias que elabora”.

O Cursinho, portanto, manifesta-se como a síntese dialética dessas formulações: nasce da angústia concreta do déficit educacional e se efetiva através de uma imaginação propositiva que age sobre o real. Afirmando-se como prática social construída coletivamente, que desafia as estruturas excludentes e reconfigura os sentidos da educação e da esperança.

É nesse sentido, que ressoa profundamente as palavras de Paulo Freire (1992) que além de carregar o nome é inspiração deste projeto, inserindo como um alicerce fundamental na dimensão utópica e do trabalho coletivo engajado com a transformação no real.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992 apud AILPCSH, 2021).

Ao distinguir esperança do mero esperar, o Cursinho incorpora essa distinção e atribui a dimensão freireana do “esperançar”, tornando-se um espaço de práxis onde a esperança se concretiza. Para Freire (1992) a esperança não é uma virtude passiva, ele argumenta que “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (Freire, 1992, p. 72)”. Afirmando que ao distanciar-se de um sentimento passivo e se firmar como uma necessidade ontológica, para tornar-se concretude histórica a esperança de Paulo Freire (1992) inspira não somente o Cursinho, mas todo e qualquer movimento que busca ativamente construir autonomia, utopias, formação crítica, e emancipação para os sujeitos históricos, por meio da educação. Mesmo diante das contradições da sociedade, convertendo a expectativa em ação concreta de transformação.

A tese de Araújo (2009, p. 11-12) pode ser validada neste contexto de que “A utopia é um processo histórico e dialético. Ela é construída em torno dos conflitos e contradições de uma dada época. É um projeto que se afirma em ações.” O cursinho não nasceu de uma concepção idealizada e descolada da realidade, mas emergiu diretamente do conflito visível entre o avanço do capital industrial em Catalão, a precarização do acesso ao direito à educação, a insuficiência de políticas

públicas e a perversidade social para com as camadas populares historicamente marginalizadas. Enquanto existir, o cursinho será uma resposta viva à contradição de uma cidade que gera riqueza para poucos, enquanto aprofunda a desigualdade social e educacional para a maioria.

Ademais, o Cursinho se manifesta em ações pedagógicas e políticas — aulas, debates, acolhimento, participação em diversos movimentos sociais — tornando-se um agente histórico que, em vez de esperar passivamente pela mudança, constrói ativamente uma nova possibilidade de existência. Como coloca Coelho Netto (1985, p. 34) o cursinho opera a partir das “forças contraditórias da realidade”, recusando-se a resignar-se diante do status quo e aprofundando a crítica à educação bancária.

Essa práxis representa o que Araújo (2009), ao dialogar com o pensamento de Ernst Bloch (2005), chama de “sonho diurno” — um sonhar para a frente, consciente e ativo, que se recusa a aceitar o mundo como ele é e a se conformar com a inevitabilidade da exclusão. É a negação da resignação das professoras, e dos membros do movimento estudantil, que ao invés de se limitarem à denúncia da lacuna educacional, agiram para “fazer girar a roda da história” (Araújo, 2009, p. 15), projetando, contestando e, acima de tudo, criando a esperança de um futuro diferente.

A utopia, neste caso, não se revela como um ideal distante e inalcançável; ela se manifesta no que Bloch (2005) descreve como o “ainda-não utópico-ativo”, aquele movimento contínuo que impulsiona a história e transforma a realidade a partir de suas próprias fissuras.

Sendo assim, o Cursinho Popular Paulo Freire, é a prova viva de que, mesmo em um cenário adverso e aparentemente imutável, compreende que “a realidade não pode abrir mão da utopia” (Araújo, 2009, p. 12). Ele representa a fenda no sistema, a demonstração prática de que é possível construir “outro mundo possível” a partir da organização e mobilização coletiva, da autonomia, dos vínculos tecidos pelo afeto e da solidariedade que une os oprimidos, constrói-se uma prática que semeia as utopias e entranha o esperar.

Ao fazer isso, transforma a esperança, muitas vezes vista como um sentimento passivo, em uma força revolucionária que, de fato, começa a democratizar o acesso ao saber e a redesenhar os horizontes de futuro para os jovens e adultos que buscam e acreditam na educação como ferramenta de ascensão social, forma-

ção crítica e humanizadora, consolidando-se como um espaço de resistência e de construção de uma nova hegemonia cultural e educacional.

Uma Educação Além do Paradigma Tecnista: A Educação Popular Como Práxis Emancipatória

A educação é um fenômeno onipresente, intrínseco à experiência humana: “Ninguém escapa da educação” como nos ensina Brandão (1981, p.1) essa máxima, ressalta que todos os tempos e espaços são, em sua essência, educativos. Dentro desse vasto panorama, a educação popular emerge, há décadas, como um espaço de resistência e transformação. Frequentemente materializada em ambientes diversos, como salas improvisadas em igrejas, sindicatos, centros comunitários ou instituições públicas, a educação popular se manifesta de múltiplas formas (Gadotti, 2012).

O cursinho popular, objeto central deste estudo, insere-se precisamente nessa diversidade de manifestações educativas. Longe de ser apenas mais uma modalidade de ensino, ele representa uma escolha política e pedagógica deliberada, que se distingue dentro de um vasto leque de possibilidades educacionais. Compreender o cursinho popular exige, portanto, analisá-lo não apenas como uma das muitas maneiras de ensinar e aprender, mas como uma prática que se define em oposição a modelos hegemônicos e em favor de um projeto específico de sociedade (Alves et al., 2024).

A onipresença da educação nos convida a reconhecê-la em suas múltiplas formas e contextos, evidenciando que existem diversas educações e inúmeras maneiras de ensinar e aprender. O Cursinho popular, nesse sentido, é apenas uma dessas variedades. É justamente nesse reconhecimento da pluralidade que se consolida a ideia de Educação Popular como uma concepção que articula práticas educativas construídas com autonomia. Ela não se restringe a um método único ou a um modelo formal institucional, mas se define por um compromisso ético e político de transformação social e de realização humana. Nesse sentido, a educação popular pode ser reconhecida como:

Uma educação que nasce nos sonhos e nas práticas de educadoras e educadores atentos e sensibilizados para as violências, as desigualdades e as iniquidades que afe-

tam o mundo em que vivemos e enfrentam tais situações acreditando que outro mundo é possível. (Alves et al, 2024, p. 6)

Esta definição ressalta o caráter intrinsecamente transformador e esperançoso da educação popular, que se manifesta na ação de educadores engajados na construção de uma realidade mais justa.

Neste contexto, a educação popular se afirma, em sua essência, como uma proposta de ruptura com os paradigmas educacionais hegemônicos. Ela inaugura uma nova epistemologia, fundamentada no respeito profundo ao senso comum presente nas práticas cotidianas dos setores populares (Gadotti, 2012, p. 14). Essa abordagem não apenas valoriza os saberes construídos fora dos espaços formais de ensino, mas os reconhece como ponto de partida para um processo de conscientização e transformação.

Tal perspectiva, contudo, não implica na idealização ou romantização ingênua dos saberes populares. Pelo contrário, propõe um movimento dialético de problematização, no qual se busca desvelar a teoria subjacente às práticas populares. Essa teoria, embora ainda não sistematizada, ao ser problematizada, pode ser articulada a um raciocínio mais crítico, científico e integrado. Conforme Gadotti (2012, p. 14) elucida, trata-se de “descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”. Este processo de reflexão-ação, ou práxis, é primordial para a construção de um conhecimento que não apenas descreve a realidade, mas a transforma.

A educação popular, nesse sentido, configura-se como um vasto campo de práticas que abrange uma diversidade de sujeitos, linguagens e metodologias. Gadotti (2012) destaca a amplitude do perfil dos educadores populares, que vão desde:

arte-educadores,icineiros, artistas populares, artesãos, mas são também professores, advogados, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais, historiadores, geógrafos, físicos matemáticos, químicos, inclusive delegados de polícia, promotores, juizes, administradores públicos, militares, engenheiros e arquitetos, trabalhando no campo, nas periferias urbanas, nos centros degradados das metrópoles, nas ruas e praças, com crianças, jovens, adultos e idosos, pessoas portado-

ras de deficiências, quilombolas, indígenas, catadores de produtos recicláveis. Eles são voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infantojuvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades" (Gadotti, 2012, p. 12).

Esses educadores atuam em múltiplos espaços – no campo, nas periferias urbanas, em “centros degradados, nas ruas e praças – e com públicos variados, incluindo crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, quilombolas, indígenas, e catadores de materiais recicláveis” (Gadotti, 2012, p. 12). Sua atuação muitas vezes complementa ou alcança onde o poder público não consegue.

Nesse cenário, a formação docente no contexto da educação popular emerge como um campo de tensões e possibilidades que transcende os modelos tradicionais de preparação pedagógica. Quando Gadotti (2012, p. 13) questiona “como educar o educador social? Onde ele se forma?”, ele não está apenas indagando sobre espaços institucionais ou metodologias específicas, mas provocando uma reflexão profunda sobre a natureza epistemológica e política da formação de educadores comprometidos com a transformação social.

Neste contexto, a formação do educador popular assume contornos específicos que se distanciam radicalmente dos modelos tecnicistas e bancários de educação. O educador social e comunitário não se forma apenas pela aquisição de técnicas pedagógicas ou pelo domínio de conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, por meio de suas experiências e de um processo de conscientização que articula conhecimento teórico, prática transformadora e compromisso político com os setores populares.

A perspectiva utópica, por sua vez, emerge não como escapismo ou idealismo descolado da realidade, mas como “o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário” (Gadotti, 2012, p. 11). Essa utopia se materializa na práxis educativa daqueles que “educam em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas” (Gadotti, 2012, p. 11).

Tal postura exige do educador uma dialética constante, que relacione o conhecimento aprofundado da realidade concreta com a capacidade de “enxergar longe”, de vislumbrar e construir possibilidades transformadoras, o que Paulo

Freire (1992) denominou de “inédito viável” – a capacidade de ir além das situações-limite e criar o que ainda não existe, mas é possível, o que torna essencial para a formação docente.

A utopia, no pensamento freireano, é o motor da práxis educativa e da formação docente. Sob essa ótica, a formação de professores não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de técnicas, mas deve ser um processo contínuo de conscientização e engajamento. É nesse processo que o educador se reconhece como um agente de transformação social, capaz de vislumbrar e construir o “inédito viável” em sua prática cotidiana.

A utopia, enfim, torna-se uma ferramenta essencial para a formação de educadores que não apenas reproduzem o conhecimento, mas que o criam e o recriam em diálogo com a realidade, buscando sempre a emancipação e a humanização de todos os envolvidos no processo educativo

Para isto, Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza que “Ensinar exige convicção de que a mudança é possível”. Esta afirmação ressalta a dimensão política e transformadora da prática docente do educador popular, que não se restringe à mera transmissão adestradora de conteúdos, mas implica um compromisso ético com a construção de um futuro diferente.

A formação docente deve, portanto, capacitar o professor a ir além do “ensinar certo” para “ensinar a pensar certo”, promovendo uma educação que liberta e emancipa (Freire, 1996). Para isso, o educador popular, reconhecendo-se como sujeito histórico e inconcluso, assume a responsabilidade de mediar a aprendizagem de forma dialógica e problematizadora, estimulando a autonomia e a criticidade dos educandos.

A Prática do Esperançar: Um Relato de Experiência na Travessia de Formação Docente

Este relato constitui uma breve apresentação de uma pesquisa ainda em desenvolvimento pelos autores no âmbito do Cursinho Popular Paulo Freire. Por se tratar de um trabalho em curso, nos limitaremos, neste momento, a apresentar algumas questões, vivências e reflexões parciais que têm emergido ao longo do processo formativo e da organização do cursinho.

Assumimos desde já que não há neutralidade na produção epistemológica (Freire, 1996) e que toda narrativa é atravessada por escolhas, posicionamentos e contextos. Não se trata, portanto, de um relato totalizante ou conclusivo, mas de um recorte que visa partilhar aspectos relevantes dessa experiência, compreendida como espaço da construção coletiva do cursinho, enquanto espaço de fomentação na formação de educadores e da educação popular em suas práticas pedagógicas, reconhecendo que este é um percurso em aberto, marcado por constantes reinvenções e aprendizados.

Nossa trajetória no Cursinho Popular Paulo Freire nos permitiu vivenciar de perto a potência da educação popular como uma prática libertadora (Freire, 1996). A partir daqui, compartilhamos algumas reflexões que nascem dessa experiência, que se entrelaça com nossa própria jornada como futuros professores.

Essa vivência nos convida a olhar para trás, — remetendo à nossa formação na educação pública, onde fomos constantemente expostos a jargões como “a educação é a único caminho para ser alguém na vida” e entre outros semelhantes. Contudo, a realidade de escolas precarizadas e a vivência direta das desigualdades tornavam difícil acreditar na potência dessas palavras. Para nós, como para tantos outros jovens de origem popular, a universidade federal não parecia um horizonte real. O esperança(r), nesse contexto, soava mais como um clichê do que como uma possibilidade concreta.

Mesmo assim, a crença social na educação nos impulsionou a buscar algo mais profundo que a simples ascensão social: um caminho de humanização e emancipação crítica. Foi no encontro com o Cursinho Popular que essa busca realizou sentido. Ali, a educação transformadora deixou de ser um discurso distante para se tornar uma vivência palpável, despertando o desejo de levar essa mesma possibilidade a outras pessoas, ainda que em uma escala modesta, mas profundamente significativa.

Logo, para nós, vivenciar o Cursinho Popular Paulo Freire tem sido uma oportunidade ímpar de aprendizado mútuo e um verdadeiro “caminho sem volta” para quem se apaixona pela educação popular, pois, além de vislumbrarmos os desafios, no final de todo ano podemos vislumbrar conquistas a todos que se articulam neste projeto. Essa experiência se revela ainda mais fundamental quando a comparamos com as lacunas da formação acadêmica.

Estas ações desafiam a normalidade das políticas educacionais por não seguirem o roteiro da submissão: não reduzem o saber à técnica, nem os estudantes a um número de matrícula. Em vez disso, colocam o corpo, a memória, a escuta e o território no centro do processo educativo. O espaço do cursinho é, antes de tudo, o encontro entre saberes, vivências, culturas e cosmovisões que dificilmente encontrariam-se numa escola tradicional, mas que se alinham à construção de um propósito comum.

Contudo, seria ingênuo retratar essa trajetória como um caminho sem obstáculos. A construção cotidiana do Cursinho Popular Paulo Freire é também repleta de desafios. Por ser uma iniciativa que depende da dedicação voluntária, enfrentamos a precariedade de recursos e, por vezes, a dificuldade em encontrar educadores para todos os núcleos.

A maioria de nós (educadores populares) precisa conciliar as tarefas do projeto com as exigências da graduação e, não raro, com o trabalho, o que torna a partilha coletiva das responsabilidades um desafio permanente. Organizamo-nos em grupos de trabalho, como a Secretaria e os Núcleos pedagógicos. Essa dinâmica, busca evitar a sobrecarga individual e assegura a continuidade do Cursinho: uma construção horizontal sustentada pelo diálogo constante, pela corresponsabilidade e pelo compromisso coletivo e afetivo com a educação popular.

Este processo repleto de desafios, se reflete também na nossa formação docente, no contexto em que ser estudante de licenciatura, sobretudo nas ciências humanas, é mais do que habitar um campo tensionado e marcado sob ataques simbólicos e institucionais. Pois, formar-se professor de Sociologia em um cenário que constantemente deslegitima o pensamento crítico é, em si, um ato político.

Recordamos vividamente de colegas que, durante as aulas de componentes curriculares obrigatórios como Didática, afirmavam categoricamente que a participação no Cursinho era o principal motivo para não desistirem da licenciatura, ocasionado pela hostilidade, não apenas dos discursos públicos enviesados por grupos que subordinam a educação a interesses neoliberais — ela atravessa também nossos lares, famílias e vínculos mais íntimos..

Por isso, mesmo diante das adversidades, sustentar o desejo de ser educador, é resistir cotidianamente. É insistir em um desejo que desafia o desencanto coletivo e as tentativas de silenciamento. Cada passo na direção da docência se faz ao mesmo tempo, um gesto de afirmação, de luta e de esperança (Freire, 1992).

Sendo assim, mesmo diante das adversidades, a experiência no Cursinho é capaz de oferecer uma nova possibilidade para horizontes e paradigmas na educação. Para tanto, nos apoiamos na utopia como busca incessante, um ideal a ser perseguido, uma educação popular que seja crítica, afetiva e transformadora, uma formação que não nos contenha, mas que nos provoque, nos liberte e nos empurre para além do que nos é dado.

Alimentamos uma utopia que acreditamos possível, construída passo a passo, gesto a gesto, entre cansaços e esperanças compartilhadas. Uma utopia que sabemos que será construída. Uma utopia que nas belas palavras de Galeano ao ser perguntado sobre a utilidade da utopia: *“Serve para isso: caminhar.”* Caminhamos, então. E ao caminhar, semeamos. Semeamos com o esperar de que floresça em todos educadores populares que acreditam e lutam pela mudança. Uma utopia que enfim se construa com as mãos calejadas de quem persiste e reinventa o mundo todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar as tessituras reflexivas deste trabalho, que se debruçou sobre a experiência do Cursinho Popular Paulo Freire, torna-se imperativo retomar os objetivos que guiaram a investigação para, então, tecer as conclusões pertinentes. A análise proposta buscou articular os conceitos de utopia, educação popular e formação docente, não como abstrações teóricas, mas como dimensões vivas e encarnadas numa prática educativa contra-hegemônica.

Podemos concluir que o Cursinho Popular Paulo Freire é, de fato, a expressão de uma utopia que se concretiza na realidade social. Sendo assim uma utopia viva. Esta ideia, distanciado de uma noção do inalcançável, manifesta-se como a práxis de um projeto histórico e dialético, que emerge dos conflitos e das contradições da realidade social para transformá-la.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem concluir que o Cursinho Popular Paulo Freire representa muito mais do que uma alternativa de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ele se afirma como uma experiência educativa radicalmente contra-hegemônica, que rompe com os paradigmas tecnicistas e meritocráticos predominantes nos modelos convencionais de cursinho. Ao colocar os sujeitos populares — educandos e educadores —

no centro do processo pedagógico, o cursinho se configura como um espaço de construção coletiva de saberes, de acolhimento afetivo e de resistência política e epistemológica.

A educação popular praticada nesse contexto encarna a utopia como práxis viva e transformadora. Ela não apenas denuncia as estruturas de opressão que atravessam o sistema educacional, mas propõe e realiza, no cotidiano, formas concretas de superação. Ao assumir essa postura, o cursinho contribui decisivamente para a formação de educadores críticos, sensíveis às desigualdades e engajados na transformação do real — reafirmando a dimensão formativa do próprio ato de educar.

Nesse cenário, o esperar, enquanto movimento coletivo de construção ativa de um mundo possível, torna-se o eixo propulsor da experiência formativa vivida. A práxis construída no interior do cursinho — nos encontros, nas aulas, nas decisões coletivas, nas escutas e nos afetos — reafirma a utopia como necessidade histórica. O Cursinho Popular Paulo Freire torna-se, assim, um território de invenção pedagógica e política, onde se plantam sementes de transformação e se cultiva o sonho compartilhado de uma educação pública, crítica e libertadora. Logo, consolida-se como um verdadeiro laboratório de formação docente crítica, onde os futuros professores aprendem não apenas a ensinar, mas também a resistir, sonhar e reinventar a educação a partir das margens.

Em suma, o Cursinho Popular Paulo Freire revela que a utopia, quando semeada com compromisso ético, afeto e consciência crítica, pode florescer no chão árido da desigualdade, abrindo caminhos para a reinvenção do futuro. Retornando a Eduardo Galeano, a utopia nos serve para caminhar — e o cursinho caminha, insiste e persiste, com os pés na realidade e os olhos voltados para o amanhã que ainda não é, mas pode vir a ser.

REFERÊNCIAS

Agência Assembleia de Notícias, Bia de Lima critica o fechamento de turmas no período noturno nas redes de ensino em Goiás. **Portal da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás**, Goiânia, 3 maio 2023. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/132468/bia-de-lima-critica-o-fechamento-de-turmas-no-periodo-noturno-nas-redes-de-ensino-em-goias> . Acesso em: 07 jul. 2025.

ALVES, M. Z.; CARREIRA, B. F.; CONCEIÇÃO, L. J. da; NASCIMENTO, R. C. G. **A experiência formativa de jovens licenciandos no Cursinho Popular Paulo Freire: contribuições às reflexões sobre projetos de vida**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 6, p. e5114, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n6-213. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5114>. Acesso em: 06 jul. 2025.

ARAÚJO, Rogério Bianchi de. **A Utopia como representação social da realidade** DOI10.5216/o.v9i12.9434. OPSIS, Goiânia, v. 9, n. 12, p. 09–22, 2010. DOI: 10.5216/o.v9i12.9434. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/9434>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA. **Centenário Paulo Freire: esperar é preciso**. Disponível em https://ailpcsh.org/2021/02/12/centenariopaulofreire_esperancar/ Acesso em: 22 jun 2025

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Volume I. Tradução de Nélío Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da UFRJ, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COELHO NETTO, José Teixeira. **O que é Utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1985

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação**. ORG & DEMO, Marília, SP, v. 22, n. 2, p. 17–38, 2021. DOI: 10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p17-38. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12683>.. Acesso em: 30 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 234 p.

Gabinete. Dep. Bia de Lima, Fechamento de turmas noturnas do ensino médio é debatido em audiência pública promovida pela deputada Bia de Lima. **Portal da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás**, Goiânia, 17 maio 2023. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/132989/fechamento-de-turmas-noturnas-do-ensino-medio-e-debatido-em-audiencia-publica-promovida-pela-deputada-bia-de-lima> . Acesso em: 07 jul. 2025

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. In: Congresso Internacional De Pedagogia Social, 4., 2012, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=MSCO000000092012000200013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 10 jun. 2025.

GONÇALVES, R. J. A. F.; MENDONÇA, M. R. **Mega projetos de mineração e acumulação por espoliação em Comunidades Camponesas de Catalão – Goiás – Brasil**. Élisée - Revista de Geografia da UEG, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 134-146, jul./dez. 2015.

Índice de **Progressão Social**. Disponível em <https://ipsbras2009il.org.br/explore/score-card/SP/5205109> Acesso em 25 jun. 2025

O POPULAR. **18 mil alunos do ensino médio noturno foram para a EJA em Goiás após fechamento de turmas**. O Popular, 19 jun. 2024. Disponível em: [<https://opopular.com.br/cidades/18-mil-alunos-do-ensino-medio-noturno-foram-para-a-eja-em-goias-apos-fechamento-de-turmas-1.3045781>] Acesso em: 05 jul. 2025

PAULO, Andrea, **O trabalho escolar descrito em transformações: oportunidade e pandemia in** VARANI, Adriana. A pandemia, o cotidiano e as narrativas do chão da escola: diálogos necessários. São Carlos, SP: Pedro Amaro Moura Brito, 2022

RIBEIRO, Kayceane. **Catalão é a 3ª cidade em Goiás com melhor qualidade de vida**. *Prefeitura Municipal de Catalão*, Catalão, 31 maio 2025. Disponível em: <https://www.catalao.go.gov.br/noticias/cidade/catalao-e-a-3a-cidade-em-goias-com-melhor-qualidade-de-vida>. Acesso em: 03 jul. 2025

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SEIXAS, Raul; COELHO, Paulo. **Prelúdio**. Intérprete: Raul Seixas. Em: *Gita*. Rio de Janeiro: Philips, 1974. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VuDEyP1K_R4&ab_channel=RaulSeixas-Topic. Acesso em: 08 jul. 2025.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Da desigualdade à democratização do acesso à Universidade: políticas públicas e educacionais no Brasil.** Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 47–62, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64898. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64898>. Acesso em: 15 jun 2025.

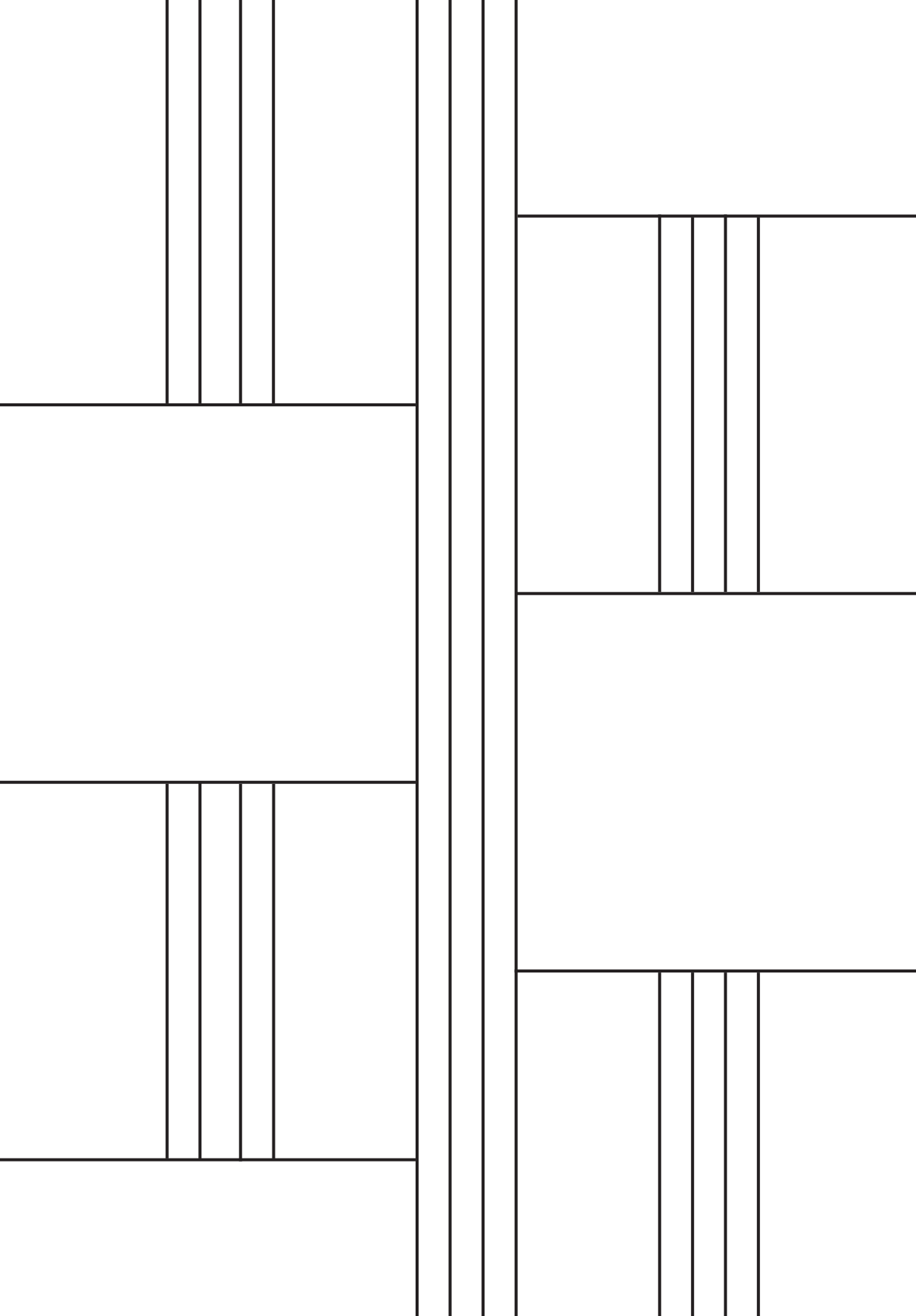
Sobre os autores

Lucas Andrade Caldeira Brant - Graduação em andamento em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Catalão. Educador Popular no Cursinho Popular Paulo Freire (PJ061-2024). Cineclubista no Cineclube Utopias do Cerrado e membro do grupo de estudos - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Culturais, da UFCAT.

E-mail: lucasbrant08@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/8451517390347678>

Gedeão Carlos Corazza - Graduação em andamento em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Catalão. Educador Popular no Cursinho Popular Paulo Freire (PJ061-2024)

E-mail: corazzagedeao@gmail.com CV: <https://lattes.cnpq.br/1778188371924666>



Capítulo 9

A REPRESENTATIVIDADE DO CAMPO: uma análise da obra infantil Chupim

Lidiane Freitas de Barros e Silva

Mariana Batista do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, mais do que um instrumento pedagógico ou uma instância de fruição, constitui-se como um território de disputas simbólicas e de construção de sentidos sobre o mundo e sobre a infância. Em meio a representações, identidades e discursos sociais, os livros destinados ao público infantil revelam-se espaços fundamentais para a formação crítica e sensível dos leitores em desenvolvimento.

No entanto, no Brasil, esse campo literário carrega, desde sua origem, marcas das tensões entre o projeto educativo moralizante e a potência criativa e estética própria da literatura. Desta forma, ainda é preciso que se defenda e proponha estudos e práticas que valorizem a literatura na sua essência humanizadora, visto que é comum que ela ainda seja tomada nas escolas como pretexto para o ensino de línguas ou temáticas de disciplinas curriculares ou como mero entretenimento.

Assim, autores contemporâneos, como Itamar Vieira Junior, reconfiguram esse panorama ao inserir na literatura infantil temas historicamente invisibilizados, como a vida no campo, as desigualdades sociais e o pertencimento de populações marginalizadas. A obra *Chupim* (2024) se inscreve nesse movimento ao apresentar uma narrativa sensível e politicamente potente, que coloca em cena o olhar infantil diante das injustiças sociais e das realidades do Brasil rural, evidenciando o papel da literatura como instância humanizadora e formadora de identidade. Considerando que o enredo de *Chupim* se origina de uma narrativa vinculada à obra *Torto Arado* (2019), cuja ambientação remete a períodos históricos anteriores, é possível situar a infância retratada no intervalo temporal compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, período em que práticas como o trabalho infantil no meio rural eram ainda mais recorrentes e naturalizadas, o livro aborda de forma

sutil o trabalho infantil, tratando temas delicados com sensibilidade e profundidade, sem deixar de evidenciar questões sociais que atravessam essas realidades. Esta pesquisa visa analisar as formas de representação do campo e das infâncias rurais na obra *Chupim*, de Itamar Vieira Junior, buscando compreender de que maneira a narrativa e as ilustrações articulam elementos culturais, sociais e históricos para dar visibilidade a experiências e identidades historicamente marginalizadas no contexto da literatura infantil brasileira contemporânea.

Literatura Infantil: considerações necessárias

O surgimento da literatura infantil está vinculado a mudanças históricas e culturais que reconfiguraram o lugar social da criança. Como uma forma particular de expressão, assim como outras linguagens artísticas, a literatura transmite vivências humanas que raramente podem ser definidas com exatidão. Colomer (1998) observa que a configuração dessa literatura não pode ser dissociada dos valores e dos discursos sociais sobre a educação e o papel da infância na sociedade, o que inevitavelmente gera tensões e ambiguidades em sua definição e prática. A compreensão sobre a literatura infantil permite entender como a criança foi vista em diferentes períodos históricos.

No Brasil, a literatura infantil nasceu da junção entre o imaginário popular e o projeto civilizatório que moldava o país no século XIX, por este motivo sempre esteve vinculada ao campo escolar. Mortatti (2001) ressalta que a literatura desse período tinha como finalidade ensinar às crianças, de maneira agradável, valores morais, sociais e padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana e necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo. Em sua introdução, a literatura infantil não tinha ainda a característica visual alegre e colorido que hoje reconhecemos nos livros voltados à infância.

A cerca do surgimento da literatura infantil, Zilberman (2003) também afirma que esta nasce como instrumento de ensino e disciplina, vinculada a formação de valores sociais e religiosos a autora observa que, embora o caráter didático tenha predominado nas primeiras décadas, autores como Monteiro Lobato desempenharam papel decisivo na renovação do discurso literário dirigido à infância. Com Lobato, a literatura infantil passou a incorporar elementos de fantasia, crítica social e valorização do imaginário, rompendo com a rigidez moralizante anterior.

A discussão da literatura como expressão artística, cultura e humana, desvinculada de objetivos meramente escolares e moralistas, surge no final dos anos de 1930, timidamente e ganha ênfase no final do século XX. Assim, busca-se pensar a literatura infantil não como um gênero menor, mas como um gênero que merece atenção e ênfase como a literatura para adultos. Sobre a concepção de literatura, Candido (1988) entende por literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, sendo uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. O conceito de literatura é bem amplo, Coelho esclarece com maior precisão o conceito de Literatura.

Literatura é arte, é um ato criador que por meio da palavra cria um universo autônomo onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e espaço, assemelham-se aos que podemos reconhecer no mundo real que nos cerca, mas que ali- transformados em linguagem- assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção (Coelho. 1980, p.23).

A literatura infantil como o nome já diz é uma literatura voltada para a criança, a compreensão desta pela experiência que ela proporciona ao leitor é o que contribui para atenuar os debates sobre a sua caracterização. A faixa etária a que se dirige a literatura infantil não a diminui ou tira dela o mérito de arte.

Hunt (2010) enfatiza que não pode haver uma definição única de literatura infantil e essa complexidade se dá por serem segundo o autor textos criados por adultos num ambiente social complexo destinados a um público não adulto. A definição da literatura infantil ultrapassa a simples descrição de seus elementos formais.

É fundamental considerar a experiência de leitura que ela proporciona e o modo como o leitor, especialmente a criança, se envolve ativamente com o texto. Mais do que suas características estruturais, o que realmente define um livro infantil é a relação que ele estabelece com o leitor, que assume um papel central nesse processo.

Nesse sentido, Nunes e Ramos (2022) destacam que a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve uma linguagem que mobiliza tanto a razão quanto a sensibilidade, produzindo significados que contribuem para o desenvolvimento do leitor. A literatura não pode ser apenas um objeto para ensinar a ler, para alfabetização. Ela deve cumprir seu papel humanizador, como espaço do ser, do existir, do sentir, do fantástico. Nesse sentido, continuaremos esta discussão nos próximos tópicos.

Literatura como direito e necessidade

A literatura, seja ela feita para crianças, adolescentes, jovens ou adultos, é uma instância humanizadora para sensibilizar e ampliar a consciência ética e social. A partir de Candido (2004), podemos compreender a literatura infantil enquanto manifestação artística voltada à infância. Desta forma, não pode ser tomada apenas como instrumento pedagógico ou forma de entretenimento, mas deve ser vista como expressão plena do direito literário, como um direito humano.

Como Candido (2004) discute, em “Direito a literatura”, ao afirmar que a fruição literária é um direito universal e uma necessidade básica do espírito humano. Para o autor “a literatura humaniza em sentido profundo, porque torna o homem mais rico em sensibilidade, em capacidade de colocar-se no lugar do outro” (Candido, 2004, p.177).

Quando colocamos a infância em pauta, esse direito adquire contornos ainda mais urgentes. Rezende (2022) enfatiza que o direito à literatura não está limitado ao acesso físico ao livro, mas na criação de condições concretas para todos terem acesso a experimentar a leitura como um espaço de liberdade, subjetivação e pertencimento cultural. Neste sentido, garantir esse direito exige políticas públicas efetivas, mediação qualificada e o reconhecimento da literatura como prática social fundamental na construção de sujeitos plenos.

O acesso desigual à literatura reflete e perpetua exclusões sociais. Petit (2009) analisa a função da literatura em contextos de crise, de exclusão e de violência, ressaltando que ela não apenas informa, mas transforma e por isso, deve ser reconhecida como um direito humano fundamental.

Segundo Andrade (2004, p. 62), “a literatura é uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que, como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos.” Desta forma, como já destacamos e como apontou Candido (2004), a literatura é direito, tendo em vista que é um bem cultural que pertence aos sujeitos. A literatura não deve ser vista como um luxo usufruído por uma minoria, mas como um bem simbólico indispensável à justiça social e à democracia. O direito à literatura é também o direito à construção simbólica da identidade e da cidadania.

A literatura infantil na construção de representações e identidades

O conceito de representação a partir das concepções teóricas de Roger Chartier relaciona-se com formas como os sujeitos e grupos sociais atribuem sentido ao mundo. Roger Chartier, em seu texto “O mundo como representação”, discute as representações relacionadas a práticas sociais, as formas materiais da cultura escrita e as dinâmicas de poder.

A representação não é uma cópia passiva do real, mas uma construção ativa, plural e conflituosa. Chartier destaca que “as representações coletivas [...] são as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (p. 33), ou seja, elas não apenas refletem uma realidade social, mas também participam de sua constituição.

Essa perspectiva permite compreender a luta simbólica como uma das formas mais significativas de disputa no interior das sociedades. As representações são campo de conflitos entre grupos com diferentes graus de poder e capacidade de imposição simbólica. Não há apenas uma representação social sobre um grupo, alguma coisa, acontecimento etc., há sempre representações em disputas, em lutas dentro de um campo. Assim, a identidade social de um grupo é construída na tensão entre a forma como é representado por outros e a maneira como se representa a si mesmo (p. 33–34).

Assim, segundo Chartier, o sentido de um texto não é intrínseco, mas depende das condições materiais de sua circulação e apropriação. Ainda, podemos compreender que um texto deve ser lido e analisado em diálogo com seu contexto histórico e cultural.

Dessa forma, Chartier argumenta que a representação está presente em múltiplas camadas da vida social: nos discursos, nas práticas de leitura, nos gestos cotidianos, nas formas materiais de comunicação e nas estratégias de poder. A representação torna-se, então, uma chave metodológica para pensar a cultura não apenas como reflexo, mas como instância de produção do social.

Por fim, ao afirmar que “as categorias dadas como invariantes [...] devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas” (p. 32), Chartier reafirma sua filiação a uma história cultural que recusa essencialismos, valoriza a diversidade dos modos de apropriação e compreende as representações como arenas em que se negociam sentidos e se constroem identidades.

Nesta perspectiva, os livros infantis como objetos culturais estão perpassados por representações sociais que coexistem no mundo ao mesmo tempo que criam representações. Então, romper com estereótipos e modelos europeus de existir é uma questão importante para que o leitor, no caso da literatura infantil as crianças, conheçam, reconheçam e se identifique que diferentes representações de ser e estar no mundo.

Em suma, uma criança que mora no campo deve se perceber também como parte desse universo literário não apenas como leitora, mas ver outras crianças do campo representadas positivamente. As crianças que não são do campo, cabe por meio da literatura vivenciar outros olhares, lugares e realidade de maneira a construir representações positivas. Assim, o campo enquanto lugar na literatura e seus como personagens é uma forma potente de construir identidades.

Nessa perspectiva, a literatura Infantil como instância de representações sociais, contribui para a formação da identidade da criança. Isso “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2003, P.171). Ao se depararem com universos distintos por meio das histórias, as crianças ampliam seus horizontes, aprendendo a respeitar as diferenças e a reconhecer a riqueza da diversidade humana.

Dessa forma, a literatura infantil ultrapassa os limites do simples encantamento, transformando-se em um instrumento valioso para o desenvolvimento de uma identidade sensível, reflexiva e socialmente consciente. Ao se verem representadas nos livros — seja por meio de traços culturais, linguísticos, étnicos ou emocionais —, as crianças desenvolvem um senso de pertencimento e autoestima, entrando em contato com diferentes realidades.

Itamar Vieira Junior: dando voz ao Campo

Itamar Vieira Junior é um autor baiano, nascido em Salvador em 1979; também é geógrafo e doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia além servidor público federal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), onde teve contato com diversas comunidades camponesas e quilombolas que inspiraram e inspiram suas escritas. Nos anos de 2018, com a publicação de seu primeiro livro literário *Torto Arado*, que se tornou

um dos livros mais lidos no século XXI, o que atribuiu ao autor grande relevância na cena literária de seu tempo.

Seus escritos entrelaçam com maestrias questões sociais, territoriais e raciais. Sendo um escritor negro o autor demonstra em seus personagens a marginalização da população negra sobretudo a população campestre negra, com narrativas profundamente humanas e politicamente fortes. Ganhador de diversos prêmios literários o escritor é autor dos livros de contos *Dias* (2012) e *A Oração do Carrasco* (2017) e *Salvar o Fogo* (2023) que foi ganhador do prêmio Jabuti 2024.

Sua obra mais conhecida, *Torto Arado* (2018), não apenas conquistou prêmios literários de peso, como também marcou um momento de renovação no olhar literário sobre o Brasil profundo, ou seja, a invisibilidade da realidade do campo. O livro conquistou o Prêmio Jabuti, o Prêmio Oceanos e o Prêmio Leya, além de se tornar um best-seller improvável em um mercado editorial marcado por instabilidades. Seu sucesso, no entanto, não reside apenas em sua qualidade literária, mas no desejo do público por narrativas que expressem a complexidade do Brasil real — um Brasil rural, negro, indígena, feminino, profundo e vivo. Sua escrita apresenta um estilo poético e documental.

Em sua entrevista ao canal de Adriana Carranca na plataforma do Youtube (Carranca, 2024), Itamar destaca a importância de pensar a literatura como um ato político. Para ele, escrever é também uma forma de devolver dignidade àqueles que foram historicamente excluídos, seus projetos literários estão comprometidos com a memória, a ancestralidade e a denúncia das estruturas de opressão, particularmente aquelas relacionadas ao racismo, à desigualdade social e ao encarceramento em massa. Sua escrita é marcada por uma linguagem poética e simbólica e opera como uma forma de resistência cultural, ao mesmo tempo em que promove uma revalorização de saberes e cosmovisões afro-brasileiras.

Por meio de suas escritas Itamar Vieira Junior vem se consolidando como uma das vozes mais relevantes da literatura brasileira do século XXI, tanto por sua qualidade literária quanto por sua relevância sociopolítica. Sua obra amplia os horizontes da literatura nacional, não apenas em termos de representatividade, mas também por instaurar uma ética narrativa que privilegia o cuidado, a escuta e a reconstrução da dignidade dos sujeitos silenciados pela história oficial. Itamar explora uma linguagem poética e cheia de significados que não deixa de ser óbvia e, como tal, funciona como resistência cultural e promotora de validação.

Chupim: uma lente crítica sobre a infância

Chupim (2024) é o primeiro livro infantojuvenil escrito por Itamar Vieira Junior, ilustrado por Manuela Navas, cuja pintura a óleo dos personagens complementa a narrativa. O livro retrata a história de Julim que é despertado de seu sono para auxiliar o pai na plantação de arroz espantando os pássaros - uma metáfora potente sobre o trabalho, a desigualdade e a herança social. Sua escrita apresenta uma união de lirismo e crítica social que são característica da escrita do autor.

Chupim é um pequeno pássaro preto conhecido como parasita de ninho, por colocar seus ovos nos ninhos de outras espécies de aves, para que elas possam chocá-los, criá-los e alimentá-los como filhotes, por isso acabou virando sinônimo de aproveitador, são mais comuns em áreas de plantação de arroz pois se alimenta dos grãos.

Apesar de seu comportamento parasitário, o chupim é uma espécie importante para o equilíbrio ecológico, atuando na dispersão de sementes. No livro o personagem Julim enxerga os chupins que se alimentam nas plantações de arroz em que os pais trabalham diferente adultos, o pássaro não é uma praga, mas um amigo.

Em entrevista, o autor ressalta que o público infantil não deve ser poupado de conhecer essa realidade. Itamar diz que acredita que temas como desigualdade social, racismo e aquecimento global não devem ser omitidos das crianças, reconhecendo que nem sempre precisam ser abordados nas obras infantis, porém seu intuito neste livro foi propor uma reflexão sobre o tema. “A ideia não é educar as crianças com essa história, mas estimulá-las a pensar, a refletir sobre o mundo, a pensar e refletir sobre a relação que elas estabelecem com os animais e com o ambiente.” (Folha de S. Paulo, 2004)

Chupim oferece uma leitura que dialoga com a realidade das infâncias marginalizadas, nesse contexto, é preciso destacar a contribuição das ilustrações de Manuela Naves para a composição estética e política da obra.

Nas imagens abaixo, podemos perceber as crianças do campo representadas de forma sensível e realista, revelando aspectos do cotidiano rural permeado pela simplicidade, pelo trabalho e pelos momentos de descanso. Na Figura 1, destaca-se a presença de crianças descalças, com vestimentas simples e inseridas em um ambiente rústico, o que revela um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e pela ausência de recursos materiais comumente associados à infância urbana.

Já na Figura 2 uma criança repousa em uma rede sugerindo um momento de pausa ou descanso, esse momento de descanso, embora singelo, carrega uma forte carga simbólica: difere-se do repouso típico da infância urbana, muitas vezes mediado por tecnologias, brinquedos industrializados ou ambientes fechados. No campo, o descanso está integrado à natureza, ao silêncio e à simplicidade, revelando outras formas de vivência infantil e de conexão com o tempo e o espaço.

Figura 1: O silêncio da pobreza no cotidiano rural



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 7)

Figura 2: A rede como refúgio



Fonte: Vieira Junior (2024, p.15)

A ilustração, assim como a palavra escrita, carrega camadas de significados que vão além do que é visível à primeira vista. Por isso, o trabalho do ilustrador não é apenas representar visualmente o conteúdo do texto, mas sim interpretá-lo poeticamente, oferecendo pistas, atmosferas e sensações que dialogam com o leitor de forma sensível. Como aponta Azevedo (1998, p.7):

diante do texto literário, construído através da ficção e da linguagem poética, cada um de nós pode ter uma leitura, um sentimento e uma interpretação. Imagine, agora, ilustrá-los. As imagens, tal como o texto também sairão necessariamente creio eu, marcadas pela subjetividade, pela ambiguidade, pela plurissignificação, pelo enfoque poético e pela linguagem metafórica.

As ilustrações não apenas acompanham a narrativa — elas a expandem, sugerem silêncios, atmosferas e sentimentos que escapam ao texto verbal. Isso estimula, portanto, a criatividade do leitor infantil, que passa a ler não só com os olhos, mas também com a sensibilidade e a imaginação, estabelecendo um vínculo emocional e estético com a obra.

O autor revelou por meio de entrevistas que Chupim foi uma história que foi contada em seu livro mais renomado “Torto Arado” sobre a perspectiva de um adulto que via o pássaro como uma praga e que ele queria se reconciliar com a figura do pássaro. Na contracapa de Chupim (2024) o autor traz a referência do texto, “Chupim engana, é matreiro e preguiçoso. Come o arroz que a gente planta-ouvimos falar-, gosta de coisa pronta. Não batalha pelo seu grão.” – Trecho de Torto Arado

O olhar cuidadoso de Julim, personagem principal da história, sobre o pássaro Chupim, entrelaçado com a linguagem verbal e não verbal revela o compromisso do autor com uma infância pensante, como se vê na Figura 3.

Figura 3: A infância que interroga o mundo



As imagens criadas por Manuela Naves dialogam com a importância da representatividade negra no espaço rural, ao retratar personagens com traços, vestimentas e contextos que rompem com estereótipos e desafiam narrativas hegemônicas. Como se pode perceber nas Figuras 4 e 5.

Figura 4: Corpos negros invisibilizados



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 23).



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 25).

O livro foi selecionado para a BRAW Amazing Bookshelf que é uma seleção especial de livros ilustrados infantis organizada anualmente pela Feira do Livro de Bolonha-Itália (Bologna Children's Book Fair), na edição de 2025, a mostra teve como foco os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), reunindo títulos que abordam temas como justiça social, meio ambiente e educação. A seleção de *Chupim* na categoria sustentabilidade reforça o reconhecimento internacional da literatura infantil brasileira e do autor da obra Itamar Vieira Junior com a colaboração de Manuela Naves com suas ilustrações expressivas, evidenciando o compromisso da obra com temas sobre justiça social e educação, valorizando o olhar da infância sobre realidades complexas.

A representatividade da Infância no campo na obra *Chupim*

Chupim (2024) de Itamar Vieira Junior, revela-se cativante justamente por fugir do padrão tradicional da literatura voltada à infância. Ao invés de retratar um cotidiano idealizado, a obra mergulha na realidade do campo, dando visibilidade à rotina do trabalho de colheita e à incerteza que paira sobre o amanhã: haverá uma nova safra? Um novo lugar para viver? Essas questões revelam não apenas a instabilidade da vida rural, mas também uma preocupação precoce com a sobrevivência — algo que pesa sobre os ombros infantis.

A metáfora do trabalho infantil está presente de forma sutil, porém contundente. Nas comunidades marginalizadas retratadas na obra, o trabalho das crianças no meio rural não é percebido como violação de direitos, mas naturalizado como parte da cultura local. No entanto, essa prática impacta profundamente o desenvol-

vimento dessas infâncias, que crescem imersas em responsabilidades que deveriam ser dos adultos, tendo suas vivências e direitos muitas vezes invisibilizados.

O trabalho infantil aparece no livro com leveza: “As crianças corriam pelo arrozal com caniços e galhos secos. Quem os visse rindo e gritando, diria que era mais uma brincadeira. Mas a aparência de diversão se desfazia quando o pai falava: “Meninos, meninos, não deixem o chupim levar o arroz, meninos” (Vieira Junior, 2024, p. 12).

Nesse trecho percebe-se que as crianças adquirem também uma tarefa dentro da organização familiar ao participarem ativamente da proteção da lavoura, assumindo responsabilidades que vão além do brincar e se confundem com as obrigações do trabalho. Essa sutileza na narrativa mostra como, no contexto rural, as fronteiras entre o lúdico e o labor se misturam, revelando uma dimensão cultural em que o envolvimento das crianças nas atividades do campo é naturalizado como parte da vida comunitária e da sobrevivência da família.

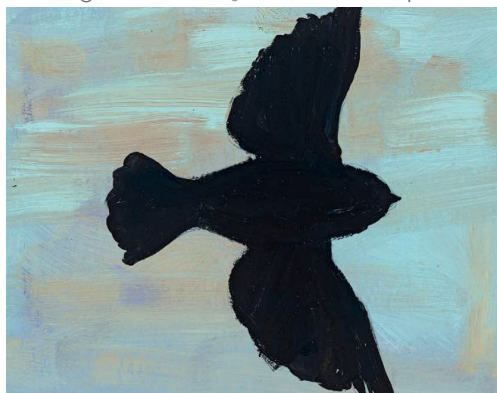
Julim, personagem central da obra, projeta-se na figura do pássaro chupim, ave conhecida por depositar seus ovos nos ninhos de outras espécies, sendo frequentemente associada ao parasitismo ou à ideia de “gente que se aproveita dos outros”. No entanto, a reflexão proposta pelo texto desconstrói essa interpretação simplista. Afinal, como os trabalhadores rurais poderiam ser vistos como parasitas se estão entregando seu suor e sua força de trabalho para garantir a colheita? Vivem sob condições precárias, tendo moradia e alimentação apenas enquanto dura a safra.

Nesse contexto, cabe repensar: quem são, de fato, os “chupins”? A obra sugere que os verdadeiros exploradores são os donos das terras, que se beneficiam do esforço alheio sem oferecer condições dignas de vida ou segurança aos que produzem. A obra apresenta uma narrativa potente que por meio de metáforas acessíveis e imagens poéticas, convida o leitor a refletir sobre desigualdade, trabalho infância e pertencimento

Na narrativa o menino é despertado do sono pelo pai para ajudar a espantar as pragas na plantação de arroz. No início da narrativa, percebe-se que Julim tinha medo da praga por não saber do que se tratava este trecho do livro fala sobre o medo e a incerteza diante de algo novo, “Julim pensava que as pragas deviam ser terríveis” (Vieira Junior, 2024, p. 10), ao chegar no arrozal o menino descobre que a tão temida praga na verdade são pássaros, ao realizar esta descoberta o menino começa a refletir sobre a necessidade do pássaro de se alimentar, mesmo diante da fala do pai, “*chupim*

é bicho preguiçoso, o pai se queixava, chupim come todo nosso trabalho e vai embora [...] dorme no ninho dos outros passarinhos, que além de dar comida aos seus filhotes têm que alimentar os chupinzinhos” (Vieira Junior, 2024, p. 16), neste trecho percebe-se o estigma atribuído ao pássaro tal metáfora revela como parte da população brasileira, desprovida de terra e moradia, é também estigmatizada e vista como indesejada.

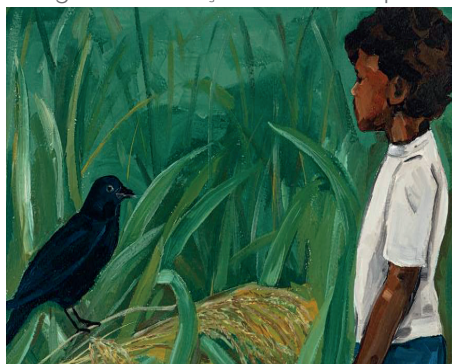
Figura 7: Ilustração do livro Chupim



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 11).

Nesta cena ilustrada no livro, Julim olha atentamente para um chupim e não demonstra medo ou qualquer reação negativa em relação ao pássaro, demonstrando que compreendeu que ele não é como os adultos consideram: uma praga. O menino se solidariza com o pássaro e compreende que ele está no papel dele de sobrevivência. Isso pode ser interpretado no texto verbal que acompanha a cena: “O menino tinha aprendido a amar os passarinhos, com tanto arroz nos campos, alguns grãos não fariam falta. Afinal, eles eram tão pequeninos... ‘se os chupins não comerem arroz, o que vão comer?’”

Figura 8: Ilustração do livro Chupim



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 15).

Assim, o menino, com sua sensibilidade infantil e olhar atento, começa a questionar esse julgamento apressado. Observando o comportamento do pássaro chupim, Julim percebe algo que os adultos não veem: o pássaro, na verdade, sobrevive porque não lhe sobra alternativa. Ele se adapta, encontra maneiras de existir em um mundo que lhe nega abrigo e aceitação. Aos poucos, o menino passa a admirar a astúcia e a resistência do chupim, enxergando nele muito mais do que um invasor — vê nele um símbolo de luta e sobrevivência. Assim como os pássaros partem em revoada em busca de abrigo, essas pessoas percorriam longas jornadas em busca de oportunidades, expondo as desigualdades estruturais que ainda marcam a sociedade e que restringem o direito ao pertencimento e à dignidade. Percebe-se isto neste trecho do livro “Sem mais arroz para colher, as famílias também partiam em retirada. Iam para outras roças em busca de trabalho e morada. Quem visse trabalhadores e crianças andando pela estrada, veria gente grande pensando no amanhã e gente pequena correndo com seus galhos sem se preocupar com o depois.” (Vieira Junior, 2024, p. 22 e 24).

A narrativa do livro é leve e fluida, Andruetto (2009) reflete que uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outras, sendo então uma maneira de expandir nossas experiências, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. Isso se reflete na leitura de Chupim entrelaçando o olhar de diferentes infâncias e direcionando-os a uma realidade tão presente e tão esquecida que é a do trabalho infantil principalmente o da criança do campo.

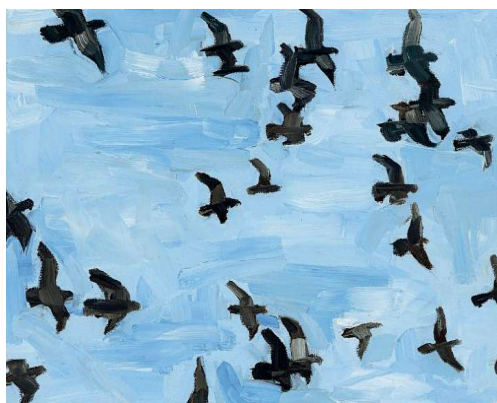
Essa realidade é evidenciada logo no início da narrativa, quando Julim, ainda sonolento, é chamado pelo pai: “*Menino, menino*, escutava outra vez. Então Julim se levantou da rede” (Vieira Junior, 2024, p. 08). O menino, sem questionamentos ou resistência, levanta-se para cumprir o que parece ser uma rotina já naturalizada.

A seguir, o chefe dos trabalhadores afirma: “*É bom que tragam as crianças [...] As crianças correm pelos campos e as pragas, assustadas, vão embora*” (Vieira Junior, 2024, p. 10), evidenciando como a presença infantil é funcionalizada como força de trabalho. Esses trechos ilustram a forma como o texto literário apresenta, por meio de uma linguagem poética e acessível, uma infância marcada por desigualdades estruturais. A narrativa permite ao leitor uma imersão sensível nesse universo, conferindo visibilidade a infâncias que, historicamente, têm sido excluídas das representações dominantes.

Andruetto (2009) ainda reflete que a obra de um escritor não pode ser definida por suas intenções, mas por seus resultados, Itama Vieira Junior através de seu livro *Chupim* procura resgatar no público infantojuvenil um olhar consciente de valorização da natureza quando rompe com a centralidade dos cenários urbanos e introduz outros modos de vida frequentemente invisibilizados.

Tal proposta é visível em passagens como aquela em que Julim observa os pássaros chupins em revoada: “Quando batiam em revoada, os chupins formavam grandes nuvens que brilhavam feito faíscas pretas e azuladas. A nuvem de passarinhos se movimentava ao vento e maravilhava o menino” (Vieira Junior, 2024, p. 14).

Figura 9: Ilustração do livro *Chupim*



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 21).

Nessa cena, o encantamento do protagonista não se dirige à lógica do trabalho ou à produtividade, mas à beleza dos movimentos naturais — revelando um vínculo sensível e respeitoso com o meio ambiente. Outro exemplo é o momento em que Julim encontra um campo de arroz que cresceu espontaneamente: “Naquela terra sem cerca e sem dono, o arroz crescia livre e abundante. Aquele campo não foi plantado pelas pessoas, foi trabalho da natureza: da terra, da chuva, do sol e dos chupins” (Vieira Junior, 2024, p.22).

Esse trecho traduz simbolicamente a valorização de um ciclo natural autônomo e generoso, rompendo com a lógica produtivista que instrumentaliza a terra e os seres vivos. Ao apresentar essas paisagens e percepções por meio do olhar infantil, o autor legitima formas de existência marcadas pela conexão com a natureza e pela simplicidade da vida rural, em contraste com o apagamento histórico dessas vivências nas narrativas hegemônicas.

Chupim pode aproximar o público infantil das realidades sociais, culturais e ambientais do meio rural brasileiro, a obra dialoga com os ciclos da natureza e com o próprio percurso da vida, propondo uma reflexão sobre pertencimento e resiliência. Ainda que a representação da infância no campo presente na obra não corresponda de forma estrita às configurações atuais dessas infâncias, é preciso reconhecer que o trabalho infantil persiste tanto em contextos rurais quanto urbanos no Brasil.



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 13).

Essa ambientação é construída desde a primeira página, quando Julim é acordado ainda na madrugada pelo pai: “Uma chama de luz do candeeiro iluminava o breu antes dos pássaros se levantarem em alvoroço” (Vieira Junior, 2024, p. 8), indicando não apenas a rusticidade do cotidiano, mas também a ausência de energia elétrica — realidade ainda presente em muitas comunidades rurais brasileiras.

Figura 10: Ilustração do livro Chupim



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 09).

Essa vinculação entre as obras *Torto Arado* e *Chupim*, de autoria de Itamar Vieira Júnior, vai além da ambientação temporal e espacial. Há, em ambas, um compromisso estético e político de dar visibilidade às experiências silenciadas da população rural, especialmente a negra. Em *Torto Arado*, as irmãs Belonísia e Bibiana vivenciam desde cedo a lida com a terra, o trabalho forçado e o apagamento de direitos fundamentais — realidade que ressoa em *Chupim* por meio da figura de Julim, uma criança que, ao ser despertada antes do amanhecer para trabalhar no arrozal, tem sua infância moldada pelas mesmas estruturas de desigualdade.

O meio rural é representado como espaço de trabalho árduo, mas também de beleza e conexão com a natureza. A presença de caniços e galhos secos como instrumentos para espantar os pássaros revela práticas cotidianas do campo, enquanto a descrição dos chupins em voo — “formavam grandes nuvens que brilhavam feito faíscas pretas e azuladas” (Vieira Junior, 2024, p. 20) — sugere uma estética que valoriza o olhar encantado da criança sobre o ambiente natural.

No plano visual, as ilustrações de Manuela Navas reforçam essa dimensão simbólica. As imagens retratam campos abertos, horizontes alaranjados e crianças negras em meio à paisagem agrícola, correndo com galhos nas mãos — o que alude tanto à ludicidade quanto à precarização do trabalho infantil.

Em especial, a cena final em que Julim corre pelo campo recém-descoberto, com um sorriso no rosto e braços abertos, evoca o reencontro entre liberdade e pertencimento: “Encontrei um novo campo de arroz”, anuncia o menino (Vieira Junior, 2024, p.28), sinalizando a descoberta de um espaço fértil que rompe com os ciclos de escassez impostos pela lógica do latifúndio.

Figura 11: Ilustração do livro *Chupim*



Fonte: Vieira Junior (2024, p. 27)

Ao longo da narrativa, o campo não é idealizado, mas apresentado como espaço de luta, memória e renovação. A terra é personificada: “Aquele campo não foi plantado pelas pessoas, foi trabalho da natureza: da terra, da chuva, do sol e dos chupins” (Vieira Junior, 2024, p. 26), revelando uma relação simbiótica entre os sujeitos e os ciclos naturais. A natureza, assim, não é apenas cenário, mas personagem silenciosa, agente de transformação e sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura infantil, especialmente a partir de obras como *Chupim*, evidencia que esse gênero literário não pode ser reduzido a uma função didática ou simplificada a um mero entretenimento. Pelo contrário, ao abordar de forma poética e crítica questões como desigualdade, exclusão e pertencimento, Itamar Vieira Junior demonstra que a literatura para crianças é também um espaço legítimo para o exercício da reflexão social e da valorização das diversas infâncias brasileiras. Esse tipo de narrativa com base nas contribuições de Adichie, Resende e Candido é um gesto de resistência, de reconhecimento e de compromisso com uma educação mais humanizadora e justa.

Ao dialogar com as experiências de crianças do campo e ao permitir que leitores urbanos acessem outras realidades, a narrativa rompe com estereótipos e amplia as representações possíveis sobre o Brasil profundo. Nesse contexto, a literatura infantil reafirma-se como direito e necessidade, conforme defendem autores como Candido e Rezende, e como instrumento potente na construção de identidades, como propõe Chartier. Assim, *Chupim* não apenas dá voz às infâncias rurais, mas também convida a todas as crianças — e, por extensão, aos adultos — a enxergar a complexidade e a dignidade presentes em modos de vida frequentemente silenciados pela história oficial e pela literatura hegemônica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Córdoba: Comunicarte, 2009. 144 p. (Coleção A janela indiscreta; ensaios sobre literatura infantil e juvenil).

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARRANCA, Adriana. **Itamar Vieira Júnior fala sobre seu processo de escrita e o Brasil esquecido**. [entrevista em vídeo com Itamar Vieira Júnior]. Programa Lugar de Escuta. Youtube, 10 de junho de 2024. 02min23s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=peCP4rErweg>. Acesso em: 15 jul. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**: aprender a mirar. Barcelona: Ariel, 1998.

[Cruzeirodovale.com.br/colunas/via-e-ciencia/chupim-a-ave-oportunista/](https://cruzeirodovale.com.br/colunas/via-e-ciencia/chupim-a-ave-oportunista/)

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LIBERATO, Daniel Barros. **Violência e exploração em “Torto Arado”, de Itamar Vieira Júnior**. VALITTERA - Revista Literária dos Acadêmicos de Letras, v. 2, n. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/valit/article/view/7153> Acesso em: 21 maio 2025.

MACHADO, Luana. **“Minhas histórias refletem as angústias do nosso tempo”, diz Itamar Vieira Junior**. VEJA São Paulo, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/itamar-vieira-junior-jabuti-torto-arado-salvar-o-fogo/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários – Revista de Literatura**, Araraquara, n. 17, p. 179–187, 200. Disponível em: <file:///C:/Users/lidia/Downloads/870-315-PB.pdf> Acesso em 17/04/2025

NOITES LITERÁRIAS. Itamar Vieira Junior e Manuela Naves falam sobre o livro Chupim [recurso eletrônico]. YouTube, 7 maio 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KJccnOuq5o&t=4250s>. Acesso em: 12 maio 2025.

NUNES, Marília Forgearini; RAMOS, Renata Sperrhake. **Texto literário infantil**: a compreensão da leitura e da linguagem literária. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 21-38, jan.-abr.2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185221/180639> Acesso em: 16 abr. 2025.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Chupim**. São Paulo: Baião, 2024.

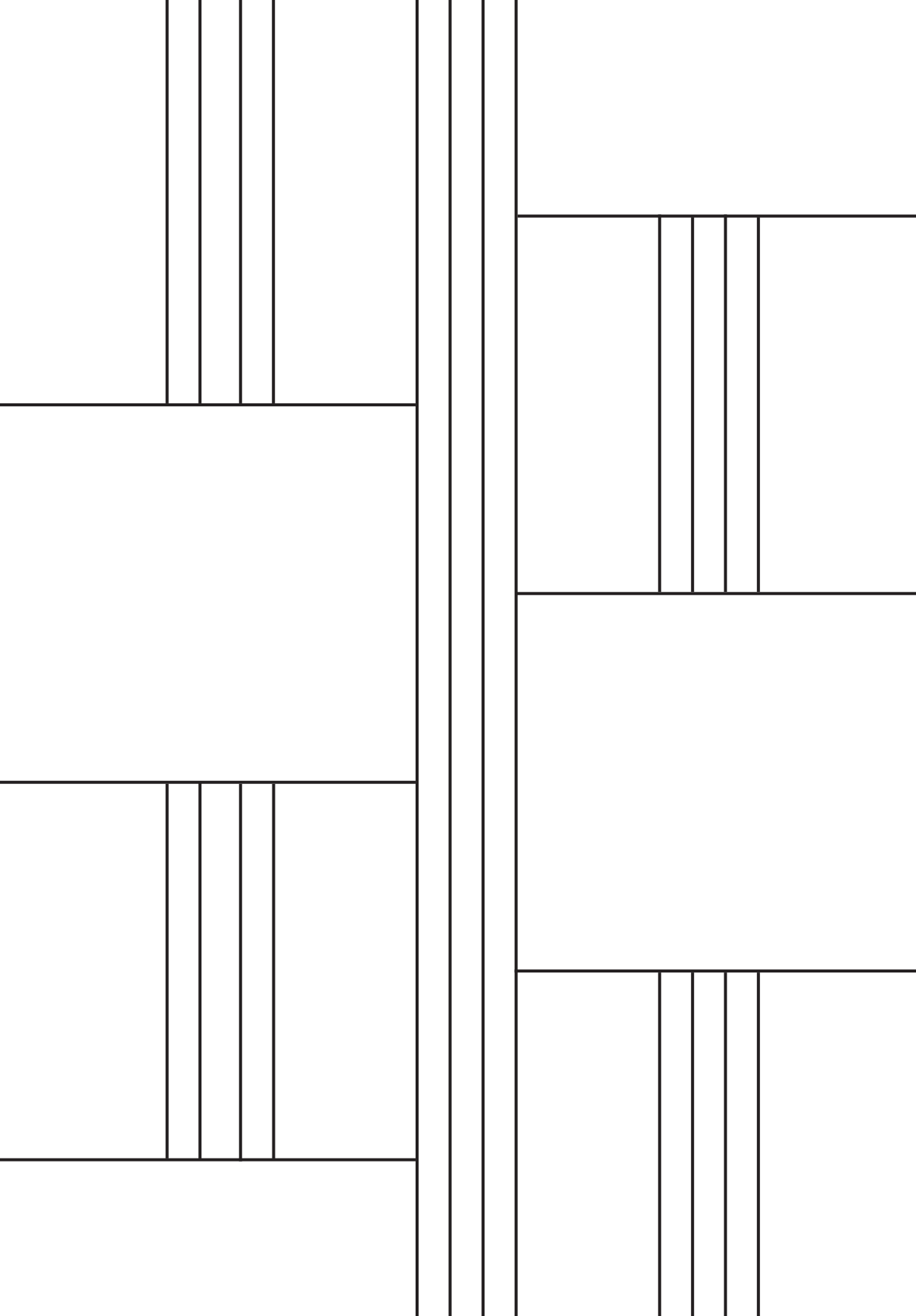
VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Entrevista ao Jornal Metrópolis**, 10 de agosto de 2024. <https://www.metropoles.com/entretenimento/itamar-vieira-junior-da-voz-as-criancas-do-campo-em-chupim>- Acesso em 15/04/2025

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 13. ed. São Paulo: Global, 2003.

Sobre as autoras

Lidiane Freitas de Barros e Silva - Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). É professora da Rede Municipal de Educação de Caldas Novas (GO). E-mail: lidianefreitas26@gmail.com@gmail.com

Mariana Batista do Nascimento Silva – Graduada em Letras com Mestrado em Letras e Doutorado em Educação. É professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), na Faculdade de Educação e no Mestrado em Educação (PPGEDUC). E-mail: marianabatis-ta@ufcat.edu.br



Capítulo 10

DO CAMPO (Cerrado) ao CAMPUS (Universitário): trajetórias de saberes e fazeres de um professor

João Carlos de Oliveira

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática"

(Freire, 2003, p. 61).

INTRODUÇÃO

Este trabalho corresponde à uma parte do “Memorial Descritivo⁸” para Carreira de Docente Titular, ocorrido no ano de 2024, da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que foi adaptado para esta publicação como melhor entendimento dos contextos acadêmicos, pois a ideia é divulgar uma trajetória de saberes e fazeres de um professor.

Penso que é importante uma breve contextualização da escolha do título **“DO CAMPO (Cerrado) AO CAMPUS (Universitário): trajetórias de saberes e fazeres”**, em que a palavra “Cerrado” refere-se ao Bioma “Cerrado” típico da/na região onde nasci e me criei, nos municípios de Buritizal e/ou Jeriquara-SP, bem como em Uberlândia-MG, onde vivenciei e vivencio algumas trajetórias da minha formação pessoal e/ou profissional. No caso do “Cerrado” uma parte já foi literalmente serrado para se transformar em diversas atividades econômicas (culturas agropecuárias e urbanas). Já em relação ao “Campus”, refere-se ao ambiente da Universidade, em especial da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que potencializou a minha vida pessoal e/ou profissional.

As escritas, em especial dos registros físicos, principalmente, fotografias e documentos e de memórias ocorreram por meio de longas trajetórias, o que transcenderam fronteiras acadêmicas cheias de sinuosidades, até porque as nossas vidas também são assim.

8 Para maiores informações sobre o “Memorial” do Prof Dr João Carlos de Oliveira, acessar: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43119?locale=pt_BR. Este “Memorial” foi defendido no dia 16 de agosto de 2024 e fez parte dos requisitos para Promoção da Carreira Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Classe D IV, Nível 4 para Titular (Resolução 03/2017 – Conselho Diretor - CONDIR) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Por isso, tenho e trago algumas indagações sobre o modelo “Cartesiano”, lá de René Descartes, apesar dele, em especial na Geografia, minha área de formação, ser muito importante nas questões das “Coordenadas Geográficas”, que de acordo com Iskandar; Candioto (2002, p. 38), “Por ser um matemático, Descartes eleva o método matemático em geral e interpreta a natureza física de forma mecânica, como uma máquina. Tal pensamento, limita a necessidade mecânica à natureza física e acaba num dualismo de espírito e matéria, pensamento e natureza”.

Desta forma, me permitem dizer que as minhas trajetórias pessoais e/ou profissionais fazem neste deste “(...) dualismo de espírito e matéria, pensamento e natureza”.

Nas escrevivências do “Memorial” apresentei um pouco das minhas histórias e/ou estórias pessoal e/ou profissional, enquanto documento, prestação de contas de ideais e ideais, para as devidas apreciações pelos meus pares, ou seja, algumas narrativas, que podem ser comprovadas, por exemplo, pelo “Currículo Lattes”, ou com fotos (Figuras), que para este momento já indiquei o link para que os/as desejantes tenham acesso e possam entender por onde circulamos, sempre olhando no retrovisor e caminhando em frente.

Dessa forma para este trabalho o objetivo é socializar algumas trajetórias de saberes de um professor, como forma de “ilustrar”, na medida do possível, possibilidades e desafios nos contextos da educação, mesmo sabendo que essa educação serve de mobilidade social, que em meu caso, é a história viva de transformações sociais, pessoal e profissional.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO: problemática, objeto, tema, estado atual, metodologia empregada

A academia, aqui especial a Universidade Federal, nos proporciona um conjunto de oportunidades acadêmicas, enquanto estudos e pesquisas nos contextos do “Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão”, revelando o que fazemos, pensamos e vivenciamos em nossos cotidianos, que neste trabalho tem como resultado a elaboração, a construção e a produção do “Memorial Descritivo”, para a classe titular da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

De acordo com a Resolução 03/2017 – CONDIR⁹, há uma estrutura para a elaboração do Memorial:

a) apresentação e defesa pública, presencial ou a distância, via web, de Memorial de acordo com o Anexo 5 desta Resolução, que deverá considerar as atividades de ensino, extensão, pesquisa e gestão acadêmica e produção profissional relevante, da carreira docente em conformidade com os arts. 5º e 6º da Portaria MEC Nº 982, de 3 de outubro de 2013; ou b) apresentação e defesa pública de Tese acadêmica inédita presencial ou a distância, via web, elaborada e defendida especificamente para a finalidade dessa promoção.

ANEXO 5 - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL (Roteiro para elaboração do Memorial para promoção à classe de Professor Titular das carreiras de Magistério Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) 1 - Capa 2 - Resumo 3 - Sumário 4 - Texto: 4.1 - Introdução 4.2 - Trajetória Profissional (ensino, pesquisa ou extensão, ou gestão) 5 - Conclusão.

Em nosso caso optamos pelo “Memorial” que foi intitulado **“DO CAMPO (Cerrado) AO CAMPUS (Universitário): trajetórias de saberes e fazeres”**, que foi apresentado para uma banca examinadora composta por docentes da ESTES/UFU, bem como doutras Instituições Federais na área da Educação¹⁰, que aqui reutilizo para este trabalho para socializar algumas trajetórias, em que sempre procuramos olhar no retrovisor e, ao mesmo tempo, caminhando em frente, tentando colocar em “prática” parte da letra da música “Tocando em Frente” de autoria de Almir Sater e Renato Teixeira¹¹, em que diz, num determinado momento, a letra da música:

9 Para maiores informações sobre a “Resolução 03/2017 – CONDIR”, acessar: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://progep.ufu.br/sites/proreh.ufu.br/files/conteudo/legislacao/leg_atacondir-2017-3.pdf.

10 Para maiores informações, acessar o site: <https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>. Acesso: 22/07/2025.

11 Para maiores informações sobre o “Memorial” do Prof Dr João Carlos de Oliveira, acessar: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43119?locale=pt_BR. Este “Memorial” fez parte dos requisitos para Promoção da Carreira Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Classe D IV, Nível 4 para Titular (Resolução 03/2017 – CONDIR) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei (...)
 É preciso amor
 Pra poder pulsar

As nossas trajetórias acadêmicas são construídas de saberes e fazeres, mesmo que em determinados momentos “(...) Só levo a certeza. De que muito pouco sei, Ou nada sei (...), mas sei que os resultados podem não aparecer do jeito que a sociedade e a academia desejam, muitas vezes em função do que denominamos de currículo oculto, pois mesmo resulta das diferentes relações inter e/ou intrapessoais vivenciadas, ou não, academicamente, extrapolando o currículo formal (e o pior que alguns/mas continuam reproduzindo em seus discursos – grade escolar), podendo ser um facilitador, mas ao mesmo tempo uma limitação, senão um adestramento, nos processos e procedimentos de ensino aprendizagem.

Dessa forma, é importante que problematizemos os modelos hegemônicos de ensino aprendizagem que podem influenciar nos valores, nos interesses, nos discursos, nos saberes e fazeres ao longo da nossa formação profissional.

Para isso, é fundamental importância o debate em torno de conceitos, metodologias com ações nos contextos das nossas identidades, diversidades, inclusão, ideologia, poder e cultura, que pode ocorrer de forma integrada em unidades curriculares relacionadas às nossas caminhadas profissionais, em especial, na Geografia.

Para a realização e construção deste “Memorial”, a metodologia adotada foi exploratória, descritiva, levando em consideração os aspectos retrospectivos e de análise documental, desde a busca de materiais produzidos pelo autor ao longo da formação acadêmica (os documentos relacionados), como por exemplo, aos trabalhos acadêmicos, as orientações acadêmicas, cursos, registros do cotidiano das atividades acadêmicas na ESTE e na UFU (Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão) e os registros fotográficos de própria autoria, como forma de apresentar e representar no percurso de formação pessoal e/ou profissional.

De posse dos documentos foram feitas algumas análises teóricas e conceituais como forma de permitir as interações e/ou interconexões das produções acadêmicas com a temática proposta para este trabalho e entendimento das “trajetórias de saberes e fazeres” nos contextos acadêmicos.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS: um olhar nos retrovisores

A apresentação dos resultados ocorrem a partir dos olhares que tenho no “Retrovisor”, percorrendo os territórios da/na Zona Rural, Fazenda Capão Grande “Bioma Cerrado”, hoje “Usina Sucro Alcooleira Buriti”, município de Buritizal, São Paulo, em que residi, na região, com meus pais até 1977. Meus pais eram moradores e trabalhadores em fazendas no referido município, que me lembro foram cinco (05) fazendas, onde realizavam tarefas de cuidar de animais, roças e outros afazeres cotidianos numa fazenda.

Estes cenários da zona rural (fazenda) são muitos importantes para as minhas trajetórias que, de certa forma, reportam à alguns contextos descritos na letra da música “A Caneta e a Enxada”, de composição (Capitão Barduíno e Teddy Vieira) e na interpretação (Zico e Zeca), com os seguintes dizeres:

Certa vez uma caneta foi passeá lá no sertão.
Encontrou-se com uma enxada, fazendo a prantação.
A enxada muito humirde, foi logo fazê uma saudação.
Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.
Disse a caneta pra enxada, não vem perto de mim, não.
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem tá falando, veja sua posição.
E não esqueça a distância da nossa separação.
Eu sou a caneta dourada (soberba) que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos as leis da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricos e pros barão.
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.
E a enxada respondeu: que de fato eu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão

Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão
 Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução.
 Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
 E a tua alta nobreza não passa de pretensão.

Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não: É a palavra bonita que se chama.... educação! (Fonte: <https://www.cifraclub.com.br/zico-e-zeca/a-caneta-a-enxada/letra/>. Acesso: 15/05/2024).

Esta letra apresenta e representa, para mim, algumas relações diretas em que vivi e vivenciei, que em meus entendimentos, hoje, denomina-se de Divisão Social do Trabalho (DST), ou seja, alguns pensam, outros fazem, aqui no caso os meus pais, inclusive eu, trabalhavam nas terras doutras pessoas (donos do poder e das terras), tínhamos algumas ferramentas (foice, machado, enxada, enxadão, martelos e outros) para plantar e colher algumas culturas, por exemplo, milho, feijão, cuidar dos animais, dos afazeres domésticos, sendo que uma parte das colheitas, o básico, era para o sustento da nossa família, e a outra parte para os donos das terras. Era uma “divisão” que eu não tinha a menor ideia e não questionava, os saberes e fazeres, fazia.

Sobre os contextos da letra da música “A Caneta e a Enxada” e DST eu não tinha a menor ideia e não fazia relações. Descobri que a expressão pode e é usada em vários estudos, oriundos de diversas áreas dos conhecimentos, muitas vezes para explicar as relações que estabelecemos no mundo do trabalho, que em alguns momentos “a caneta é melhor que a enxada”, mesmo que, no meu caso, usava a caneta em alguns momentos para escrever e fazer as tarefas escolares, normalmente nos turnos das manhãs; já nos turnos das tardes, usava a enxada e/ou outras ferramentas para o trabalho manual/físico.

O que, de certa forma, valeu a pena, pois ainda carrego essas trajetórias para contruir possibilidades em determinados lugares por onde percorri e ainda percorro na formação de jovens, adultos e idosos/as, em especial na área da educação, com particularidades na Geografia, Geografia da Saúde e Meio Ambiente, que mais à frente há algumas descrições.

Como dito anteriormente, residi com meus pais até 1977, até terminar o Científico, hoje Ensino Médio, onde acompanhei muito de perto, sem muita noção os contextos da DST, mas foi muito importante ao guardar nas memórias, histórias e estórias de vidas de quem trabalha no campo, que de certa forma temos uma “vislumbração, um idealismo” pelo campo, pela natureza, sim; em que carrego

até hoje esses desejos de (con)viver com a natureza, inclusive boa parte das minhas atividades profissionais ocorreram na “Área Ambiental”, mas temos labutas e lutas, muitas e certas dificuldades, restrições e limitações de condições de vida.

Em, 1978, mudei para Franca (SP), e fui trabalhar na Estação Rodoviária de Franca-SP, que era administrada pela Empresa Municipal para o Desenvolvimento de Franca (EMDEF) da Prefeitura Municipal de Franca-SP, como “Agenciador” no setor de “Guarda Volumes”, mas em alguns momentos anunciava no microfone as chegadas e partidas de ônibus. Imaginem algumas situações, um jovem estudante sai da zona rural, sem ter muita noção (e muita vergonha de conversas públicas) assumir esse tipo de modalidade profissional, mas venceu!

Em 1979, mudei para Uberlândia-MG, para cursar a Graduação de Estudos Sociais na Universidade Federal de Uberlândia, que mais adiante explico melhor, com profundas trajetórias significativas, onde as presenças e/ou parcerias com várias pessoas foram de fundamental importância para conciliarmos, na medida do possível, as atividades pessoais e/ou profissionais, por isso digo que valeu a pena, conforme disse Fernando Pessoa, em seu Poema **“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”**

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu (Fonte: https://www.pensador.com/tudo_vale_a_pena_quando_a_alma_nao_e_pequena/. Acesso: 08/04/2024).

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS GRADUAÇÃO: Os olhares no e além do retrovisor

Retomando as minhas trajetórias escolares, muitas vezes os percursos nem sempre me levariam para as escolas, até porque eu, e talvez meus pais, não tínhamos muita noção (do que significava ir para a escola, estar em sala de aulas e muito menos a docência). Tenho vagas lembranças daquela época do que se conversava da importância de ir para as escolas, de estudar e de se formar. Me lembro de quem estudava tinha uma denominação de ser “doutor”, ou seja, estudou.

Na época, em minha família não tínhamos “exemplos/referências” de quem estudou pudesse representar algo diferente do que vivíamos, ou seja, morava e trabalhava no campo.

Na época em que eu ia para as escolas, em especial nos primeiros anos, não tinha muita noção dos percursos e da importância do que era ter uma escolarização formal na vida de uma pessoa, ainda mais para quem morava e trabalhava no campo, em que eu “adorava” ficar no meio do mato, mexer e cuidar dos animais, andar no meio dos pastos à procura de animais, ou seja, nas lidas diárias de uma “vida” no campo, que não é fácil, mas tinha e tenho o maior apreço, até porque naquela época eu tinha uma enorme vergonha, às vezes quase um sofrimento em estar com/para as pessoas, em especial nas/das cidades.

Em conversas, nestes últimos anos, com a minha mãe sobre a educação formal dos/as filhos/as, ela recorda que era “comum” os pais enviarem os/as filhos/as para as escolas, mas tinha aquela história de estudar em escolas das fazendas ou de Padres, os “Internatos”, de escolas religiosas, ou seja, meninas numa escola e meninos noutra, mas em nossa região poucos seguiam estes caminhos, o que acontecia era de ir para as escolas das fazendas e depois para as cidades, para quem residia na zona rural.

Mas, ao longo dos anos percebi, e muito mais nestes últimos 40 anos, que se eu seguisse os estudos em todos os níveis escolares (Ginásio, Científico, Graduação e Pós-Graduação), teria melhores condições de vida (o que denomino de mobilidade social), seria diferente, não com a denominação de “doutor”, apesar de ser Doutor em Geografia, a partir do retrovisor com alguns apontamentos.

Primeiro, como meus pais sempre residiram em fazendas, os deslocamentos para as primeiras fases de escolarização, no ano de 1967, eram feitos por meio de veículos contratados pela Prefeitura Municipal de Buritizal, neste caso as famosas “Peruas Komb”, em que eu andava todos os dias, mais ou menos, 10Km, de ida e volta, num total, aproximado, de 20Km. Mas, também, fui inúmeras vezes para as Escolas a pé, de caronas em carros, caminhões, carroças e animais (cavalos e mulas) emprestados/as.

Outro fato que está em minha memória é que eu usava o famoso “Embornal ou Capanga” feito de pano para carregar os meus materiais escolares, normalmente lápis, borracha, caderno em formato de brochura e a famosa “Cartilha – Caminhos Suave”.

Também foi e é marcante, nos meus primeiros anos escolares, o uso da famosa carteira de madeira e estrutura de ferro, que fechava com um assento (banco), onde duas pessoas sentavam, com uma bancada que tinha um suporte para caneta tinteiro, o famoso mata borrão, lápis e outros materiais escolares (Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2 – Ilustrações de carteiras utilizadas nos primeiros anos escolares, 1967 a 1969.



Fontes/Fotos: <https://www.anosdourados.blog.br/2011/11/imagens-escola-carteira-escolar.html> e <https://martaiansen.blogspot.com/2012/09/moveis-escolares-antigos.html>. Acesso: 31/05/2024.

Organização: João Carlos de Oliveira, 2024.

Na escola todos/as os/as estudantes estudavam juntos/as, ou seja, misturando todas as séries, mas cada série ficava numa fila, “separadas” das demais turmas, onde a professora (e sempre foi professora), ministrava todas as aulas. Me lembro que a professora vinha da cidade de Buritizal-SP, sempre no início da semana e ficava até sexta-feira, alojada na casa do dono da fazenda.

No de 1969, fui morar na casa dos meus padrinhos de batismo para cursar a terceira série, pois meus pais residiam e trabalhavam numa fazenda muito longe da escola, o que dificultava nos deslocamentos.

Diante dessa logística, nos finais de semana ou meu pai vinha me buscar para passar na casa deles; ou meus pais e irmãos, vinham passar o final de semana comigo na casa dos meus padrinhos. Era uma saga, pois eu ficava muito aborrecido destes acontecimentos, muito chateado, com vergonha de conversar e dizer que não estava gostando, mas a “obediência” falava mais alto, não que meus pais eram bravos, carrascos, conversando com minha mãe, era o que desejavam de melhor, muitas vezes sem saber o que significava estudar.

No início ano letivo, 1970, fui para a cidade de Buritizal-SP para terminar a quarta série no “Ginásio Estadual de Buritizal. Ao terminar o “Ginásio”, passei por um processo seletivo, chamado de “Exame de Admissão”, em que fui aprovado, para cursar o “Ginásio”, entre 1971 a 1974, ainda no mesmo “Ginásio Estadual de Buritizal”. Depois, entre 1975 a 1977, realizei o Segundo Grau na Escola Estadual “Francisco Ribeiro Soares Junior”.

Durante esse período escolar, me recorro de algumas situações.

Uma delas, em 1975, os/as professores/as reuniram as/os estudantes em salas separadas, homens numa e mulheres noutra, para realizar uma “aula diferente”. Neste caso, foi para falar sobre o corpo humano, especialmente de reprodução humana, em que o professor de Inglês escreveu no quadro uma palavra “específica do corpo masculino”, mesmo sendo apagada, ficou marcada, isso foi motivo de chacota e brincadeiras maldosas. A história se repete?

A segunda, era que em todas as datas comemorativas, especialmente “7 de setembro, aniversário da cidade (08/09) e dia da Bandeira (19/11)”, tínhamos que desfilar, independente do tempo, com sol ou chuva, eu odiava, não entendia dos motivos.

Terceira, durante os intervalos – o famoso “Recreio”, sempre tinha uma pessoa andando pela escola, que em alguns momentos dispersava os grupos de estudantes no pátio ou outros espaços, essas pessoas eram o que denominávamos de “Bedel, cuidador de pátio”, ou seja, na verdade era um agente do Estado, pois vivíamos a “Ditadura Militar”, em que tinha a função de dispersar as pessoas para evitar articulações, reuniões e aglomerações, o que em momento algum não me lembro de discussões em sala de aula ou noutros lugares sobre o que tudo isso significava, ou seja, uma total dominação e um adestramento educacional.

Mas, foi durante a Graduação, nos anos 1980, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é que fui “entender” um pouco disso, em função do que vivenciei nos movimentos estudantis, greves na educação, o que me reporto aqui aos livros de Michel Foucault “Vigiar e Punir” e “Micro Física do Poder”, em que foram estudados, especialmente, com uma professora do Curso de História, proporcionando alguns apontamentos sobre o controle das pessoas, das ações, do corpo, das ideias, ou seja, as ideologias impostas nos controles sociais.

No ano de 1979, sou aprovado para o Curso de Estudos Sociais na UFU, mas não tinha muita ideia do que significava fazer uma faculdade, muito menos

para Licenciatura Curta e que seria docente e até mesmo onde ficava essa cidade, mas como trabalhava na Rodoviária e recebia muitos estudantes que iam estudar em Uberlândia, conversava com eles/as, para ter uma ideia.

De 1979 e 1985 residi em pensionatos e repúblicas para realizar a minha Graduação em Estudos Sociais e depois em Geografia. Na época, a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, tinha uma duração de dois anos e meios (2,5 anos), depois mais dois anos e meio (2,5 anos) para concluir a Licenciatura Plena em Geografia ou História. No início, o Curso de Estudos Sociais não era público federal (tínhamos boletos de pagamentos de mensalidades do Curso, mas não me lembro muito bem em que momento em que foram suspensos), até porque a federalização só foi oficializada no dia 24 de maio de 1978, onde passou a se chamar Universidade Federal de Uberlândia - UFU¹².

O Curso era à noite, predominante e frequente com profissionais que já atuavam na área da Educação, como forma de se qualificar por vários motivos, por exemplo, habilitação na área, certificação (diploma) para aposentar ou progressão na carreira, dessa forma eu estava literalmente perdido e nem sabia o que era docência, por isso “alguns percursos no e além do retrovisor”, onde tive a oportunidade de participar e de vivenciar de várias atividades.

Uma delas, no ano de 1980, passei pelo processo seletivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde fui “Agente Censitário”, do IX Recenseamento Geral de 1980. A segunda, em 1981, assumi por meio de Contrato, Designação, como Professor Substituto de aulas de Geografia na Escola Estadual “Amador Nunes”. Terceira, no período de 1983 a 1985, fui “Bolsista de Nível Superior” do Curso de Estudos Sociais/Geografia, na Coordenação da Área do Projeto Rondon. Quarta, fui monitor, em 1984 e 1985, no Laboratório de Geomorfologia e Erosão de Solos e na Disciplina “Elementos de Geologia” no Curso Emergencial de Licenciatura Curta de Docentes em Ciências, sendo que todas essas atividades estavam relacionadas ao Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – DEGEO/UFU. A quinta, participei de várias Operações do Projeto Rondon, no período de 1981 a 1985, respectivamente, Centralina – Minas Gerais (Jul/1980), Riacho dos Machados – Minas Gerais (Jul/1981), Joaquim Nabuco

12 Para maiores informações sobre a Federalização da Universidade Federal de Uberlândia, acessar: <https://ufu.br/linha-do-tempo>; <https://comunica.ufu.br/noticias/2023/05/ufu-45-anos-de-historia>; <https://edsonpistori.medium.com/um-balan%C3%A7o-hist%C3%B3rico-da-ufu-d065ac8e3ba4>. Acesso: março de 2024).

– Pernambuco (Jan/1982), Distrito de União de Minas, Iturama – Minas Gerais (Jul/1982), São Domingos – Espírito Santo (Jan/1983), Distrito de Limeira d'Oeste, Iturama – Minas Gerais (Jul/1983), Distrito de Bastos, Campina Verde – Minas Gerais (Jan/1984) e Patrocinio – Minas Gerais (Jul/1984 e Jan/1985).

O Projeto Rondon foi baseado no trabalho desenvolvido pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, bandeirante e pioneiro da integração nacional, em que a partir dos anos de 1967, o Governo Federal, no período inicial, por meio do Ministério do Interior, com ações interministeriais, criou o maior movimento de atividades de extensão do Brasil, como formação universitária a partir de “Operações Nacionais”, permitindo que universitários conhecessem um Brasil distinto daquele dos arredores das Universidades (Dias; Costa; Martins, 2021; Saveli; Paula, 2006; Ferreira; Silva, 2009).

O projeto teve três grandes momentos. Um deles, durante o governo militar, a partir dos anos de 1960, cujo lema era “Integrar para não Entregar”; o segundo, durante a “Redemocratização”, ocorreu a partir dos anos de 1990, cujo lema era “Universidade Solidária” e, o terceiro, a partir dos anos 2000, que tem como lema “Lição de vida e de cidadania” (Dias; Costa; Martins, 2021; Saveli; Paula, 2006; Ferreira; Silva, 2009).

Os/As estudantes rondonistas eram selecionados em suas Universidades, que em conjunto com outras Universidades, se deslocavam, com o suporte do Governo Federal (Ministério da Defesa), a partir de capacitações em áreas diversificadas para atender a população dos municípios escolhidos. Como forma de suporte para a realização das atividades dos Rondonistas, recebiam alguns materiais, por exemplo, camiseta, boné, garrafa e bolsa, onde os municípios se responsabilizavam pelos alojamentos, alimentação e transportes para a realização de atividades de cunho educativo, em alguns casos curativos/preventivos, por exemplo, na área da saúde.

Ao término da Graduação, realizei dois Cursos de Especialização. O primeiro, “Ciências do Ambiente”, sempre nos períodos de janeiro e julho dos anos de 1988 e 1989, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte, na Modalidade Pós-Graduação “Lato Sensu” – PREPES.

Este Curso ocorreu porque eu estava docente nos Cursos de Estudos Sociais e Ciências da Associação Brasil Central de Educação e Cultura (ABRACEC), hoje Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), em que por determinações do

Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos exigiam ter uma “Pós-Graduação”, para atuar na docência, lógico que tive a oportunidade de me inteirar mais na qualificação profissional.

O outro Curso foi em “Planejamento Urbano” na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Universidade de Brasília (UnB), realizado entre 1992 a 1994. Este Curso é derivado de não ter terminado o Mestrado em Planejamento Urbano na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de Brasília (UnB), pois naquela época estava professor, entre 1989 a 1992, na antiga Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLIP) de Iporá-Goiás, Autarquia Estadual, hoje Universidade Estadual de Goiás – Unidade Iporá.

No caso do Mestrado, há uma saga inicial, entre 1989 1992, em Iporá-GO, onde estive docente (FECLIP), no final do ano de 1992, fiz a seleção e fui aprovado para realizar o Mestrado em Planejamento Urbano na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de Brasília (UnB). Entre os anos de 1993 e 1994 conclui os créditos e defendi o Projeto, intitulado “Lixo urbano e Planejamento: o que se sabe, o que se pode fazer e o que pretendemos fazer”, que por um conjunto de motivos, não defendi a Dissertação, dentre eles, residindo, ainda, em Iporá-GO, indo e voltando todas as semanas, o que trouxe desencontros com o orientador; ainda contando que em 1994 fiz o processo seletivo para substituto no Departamento de Geografia, hoje Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, assumindo a vaga em 1995, o que me distanciei ainda mais e me envolvi noutros afazeres acadêmicos, lá se foi o Mestrado.

Mas a saga pela qualificação continuava, mas sempre estava em sala de aula. Num belo dia em 2001, resolvi circular pelos corredores do Instituto de Geografia (IG/UFU), em que reencontrei com uma ex professora, em que disse o seguinte “Venha aqui, você vai acertar com a coordenação da Pós-Graduação o seu Mestrado e você só sai daqui depois que acertar tudo sobre o seu Mestrado”, foi o que aconteceu. Combinei sobre os procedimentos, em 2002, me inscrevi como estudante especial, onde cursei dois Componentes Curriculares. No final de 2002, fiz o processo seletivo e fui aprovado com o Projeto sobre “Compostagem Domiciliar”.

O semestre iniciou, março de 2023, e parece, parece, que tudo era o “paraíso, numa normalidade” acadêmica, com muitos entusiasmos e ao mesmo quase não acreditava do retorno aos bancos universitários. Um belo dia, o orientador me chamou na sala de Pós Graduação, em que disse “Esqueça o seu projeto do Mestra-

do”, me entregou uma chave, que pertencia ao “Laboratório de Geografia Médica”, onde tinham vários estudantes (Graduação e da Pós-Graduação), envolvidos/as em vários projetos, incluindo o que ele disse que eu iria assumir a coordenação, que era “Monitoramento de vetores, por meio de ovitrampas no Distrito de Martinésia”. E ainda disse, agora está com você!

Eu fiquei muito chateado, quase larguei tudo, que no ditado popular, quase “Chutei o Balde”, não falei nada para muitas pessoas, engoli, não sei se era em função de que eu precisava fazer o Mestrado, ou sei lá o que passou, naquela época, em minha cabeça.

Moral da história, assumi e fiz o que foi possível fazer, concluindo, no dia 29 de maio de 2006 (Dia do Geógrafo/a), a Dissertação do Mestrado em Geografia com o título “MANEJO INTEGRADO PARA CONTROLE DO AEDES E PREVENÇÃO CONTRA A DENGUE NO DISTRITO DE MARTINÉSIA, UBERLÂNDIA (MG)”¹³.

No Mestrado vivenciamos estudos e pesquisas, onde para nós a

Pesquisa básica é aquela que produz conhecimentos que não se podem aplicar imediatamente para resolver nenhum problema da realidade. Em oposição, sempre se coloca a pesquisa aplicada, aquela que é voltada para descobrir soluções para algum problema. Somente depois que a pesquisa está concluída é que este conhecimento é usado, e ainda pode levar muito tempo até que alguém tire esse conhecimento das páginas dos relatórios, das dissertações e das teses. Esta pesquisa, porém, se situa no que poderíamos chamar de pesquisa com intervenção, pois o seu resultado é aplicado durante a sua elaboração. Concomitantemente, se faz avaliação, sabendo-se antecipadamente o que funcionou e o que não funcionou, o que permite redirecionar a pesquisa durante a sua execução, para atingir os melhores resultados. Neste tipo de pesquisa, normalmente, o que se quer é testar a metodologia para resolver o problema (Oliveira, 2003, p. 24).

Ou seja, o Mestrado consolidou uma “(...) pesquisa baseada em três conceitos básicos que deram norte às atividades desenvolvidas no Distrito de Martinésia, que foram alvo de avaliação para servirem de modelo a ser aplicado em outros

13 Para maiores informações acessar: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16155>. Acesso: março de 2024).

lugares: *manejo integrado, participação comunitária e Vigilância Ambiental em Saúde*” Oliveira (2006, p. 88).

Diante de diversos cenários, fui me preparando para o Doutorado, em que realizo o processo seletivo no final de 2007, sendo aprovado, nas rotas do Mestrado, ou seja, os monitoramentos dos vetores, por meio de ovitrampas e mobilização social, no Distrito de Martinésia.

Aqui, uma breve informação que considero muito importante que, ao assumir, em 2010, a docência na ESTES/UFU, ainda no Doutorado, o meu orientador, que coordenava o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com um professor de Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus Presidente Prudente – SP), fizeram um convite e uma proposta para fazer uma parte do Doutorado (chamado Doutorado Sanduiche) no Departamento de Geografia (DEGEO) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Diante da autorização (ESTES/UFU), durante os meses de outubro e novembro de 2010, realizando um conjunto de atividades junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das cidades na Amazônia (Nepecab) do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), visitas ao Instituto de Pesquisa da Amazônia (INPA), ao Instituto Leônidas & Maria Deane (ILMD) da Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz Amazônia), a Fundação de Vigilância em Saúde do Estado do Amazonas (FVS-AM), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), a Fundação de Medicina Tropical Dr. Heitor Vieira Dourado (FMT-HVD), que é uma Fundação Estadual de Saúde vinculada à Secretaria Estadual de Saúde (SES).

Ao retornar desta maravilhosa vivência, conclui, no dia 08/03/2012 (Dia Internacional das Mulheres), a Tese em Geografia com o título “MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CONTROLE DOS *Aedes (aegypti* e *albopictus*) E PREVENÇÃO DO DENGUE NO DISTRITO DE MARTINÉSIA, UBERLÂNDIA (MG)¹⁴”.

No Doutorado ficou muito evidente que estudos e pesquisas são necessárias e importantes, em especial a partir “mobilização social” e à determinadas doenças.

14 Para maiores informações acessar: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15945>. Acesso: março de 2024).

Por isso, desde o início, mantivemos a proposta da mobilização comunitária no controle dos *Aedes (aegypti e albopictus)* e a prevenção do dengue no Distrito de Martinésia, pautados nos diálogos com as pessoas, fossem elas da Escola, lideranças da comunidade, representantes de algumas empresas e/ou de algumas Instituições. Isto porque, nos dias de hoje, as realidades ambientais são um tanto quanto diferentes daquela época de Oswaldo Cruz, ou seja, exigem novas medidas pedagógicas e educativas, onde os saberes e os fazeres com os sujeitos precisam ser reconstruídos em parcerias, respeitando as fronteiras da autoria e da autonomia, o que nos faz lembrar o que disse Freire (1987, p. 36) “(...) ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Oliveira, 2012, p. 27).

Sempre defendemos as formações que sejam contínuas(das) e permanentes, desde as etapas iniciais, onde todos nós estejamos mobilizados/as em nossas autorias e autonomias dos pensamentos, isso porque para Fernández (2001a,b) “A autoria de pensar supõe e produz um sujeito inquieto”, ou seja, me considero “um sujeito inquieto”, o que nos processos formativos me reconheço como um “professor investigador”, que de acordo com Pereira (2006), esta formação deveria ocorrer na relação entre o saber escolar, o saber docente e a formação prática do professor, ou seja,

Os estudos, ao distinguirem as especificidades dos saberes científicos e dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmistificação da ideia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos (Pereira, 2006, p. 45).

E, cada vez mais me inteirava nos percursos da docência, especialmente nos contextos da “informação, comunicação e conhecimento”, tornando desejos cada vez mais necessários nos estudos e pesquisas, onde os cotidianos confirmam o que disseram Nogueira; Tonus (2010, p. 5-6),

(...) a antiga concepção de educação, baseada na transferência dos saberes aos alunos, encarando-os como receptores passivos, constitui um obstáculo para o educador que quiser usar a educomunicação, já que sua tarefa, é a de

problematizar aos educandos o conteúdo que os mediati-za, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (Nogueira; Tonus, 2010, p. 5-6).

Dessa forma, o que, ao longo da minha formação acadêmica tive a oportunidade de vivenciar alguns cursos de formação acadêmica relacionados à Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Dengue, Mobilização Social, Vigilância em Saúde, Educação Popular em Saúde, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ambientais (Racismo Ambiental) e Geografia da Saúde.

Essas formações complementares permitiram, desde uma forma geral e/ou momentos específicos, entender e me reconhecer nos processos formativos, onde Paulo Freire passou ser uma bússola para algumas reflexões, em especial, quando diz “Quem forma se forma e re-forma ao formar alguém. E quem é formado forma-se (se re-forma) e se forma ao ser formado. Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.” (Freire, 2009, p. 23).

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão

Essas escritas, que são falas, de Paulo Freire, nas trajetórias das minhas experiências profissionais retomo o que disseram Fernández (2001a, p. 92), Pereira (2006, p. 45) e Nogueira; Tonus (2010, p. 5-6), ou seja, me formei, como também formei outras pessoas, desde o Ensino Fundamental até a Pós Graduação.

A maioria dos cargos de docência ocorreu por meio de contratos de Carteira de Trabalho (CLT). Outros, foram por processos seletivos, por exemplo, para o Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (DEGEO/UFU) e a Escola de Educação Básica da (ESEBA/UFU). Para a Faculdade de Educação de Ciências e Letras (FECLIP) foi por nomeação do Governador do Estado de Goiás. Para os demais cargos de docência, todos foram

Conforme já mencionamos nas escritas sobre a minha formação “Acadêmica”, no ano de 1981, atuei como Docente em Geografia, ainda na Graduação, no Ensino Fundamental na Escola Estadual “Amador Naves”, Uberlândia-MG.

A partir do ano de 1986, estive docente em várias Instituições e níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Graduação e Pós Graduação (Quadro 1).

Quadro 1 – Atuação profissional do Prof Dr João Carlos de Oliveira, 1986 a 2025.

ANO	(MUNICÍPIO/ ESTADO)	INSTITUIÇÃO	ATIVIDADES
1986 1989	Uberlândia – MG	Associação Brasil Central de Educação e Cultura (ABRACEC)	Professor de Geografia Humana, Geografia do Brasil, Geografia Física, Geologia, Elementos de Geologia, Geografia Econômica, Estudos dos Problemas Brasileiros (Graduação: Estudos Sociais e Matemática)
1987 1988	Uberlândia – MG	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)	Professor (Estudos Sociais: História, Geografia, Educação Moral e Cívica) nos Cursos Técnicos: Marcenaria, Eletrotécnica, Mecânica
1987	Uberlândia – MG	Escola Estadual “Guiomar de Freitas Costa – Polivalente”	Professor de Geografia (Ensino Médio)
1988 1989	Uberlândia – MG	Instituto Social de Instrução e Caridade (Colégio Nossa Senhora)	Professor de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)
1989 1992	Iporá – GO	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá-GO (FECLIP)	Professor nos Cursos de Geografia e Ciências (Geografia Regional, Geografia Física, Geografia Biológica (Biogeografia), Geografia Humana, Elementos de Geologia, Geografia Econômica, Técnica da Pesquisa em Geografia
1995 1997	Uberlândia – MG	Departamento de Geografia (UFU)	Professor: Geografia Regional; Geografia Econômica; Geografia do Nordeste (Graduação: Geografia e Economia)

1997 2001	Uberlândia e Araguari – MG	Instituto de Educação Carlos Drumond de Andrade Ltda. (Colégio Nacional)	Professor de Geografia (Ensino Médio)
1999 2009	Uberlândia – MG	Escola da Criança – Espaço de Adolescer	Professor de Geografia (Ensino Fundamental)
2001 2003	Uberlândia – MG	Escola de Educação Básica (ESEBA)	Professor de Geografia (Ensino Fundamental)
2002	Patrocínio - MG	Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio	Professor de Cartografia (Graduação:Geografia)
2003 2004	Uberlândia – MG	Colégio e Curso Federal Sc Ltda. (COLÉGIO FEDERAL)	Professor de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)
2006 2010	Uberlândia – MG	Fundação Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)	Professor nos Cursos Normal Superior e Pedagogia (Antropologia e Educação; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia; Cultura Religiosa; Educação no Meio Rural; Estatística Aplicada à Educação; Fundamentos e Metodologia da Avaliação Escolar; Temas Emergentes em Educação; Geografia; História da Educação

2010 - 2024	Uberlândia – MG	Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU)	Professor nos Cursos Técnicos - Controle Ambiental: Ética e Cidadania, Legislação Ambiental, Geografia e Análise Ambiental e Vigilância Sanitária e Ambiental; Enfermagem: Educação para o Auto Cuidado e Organização no Processo Trabalho em Saúde; Meio Ambiente: Introdução à Temática Ambiental, Legislação e Segurança Ambiental, Estudos dos Espaços Urbanos, Análise Ambiental e Educação Ambiental; Saúde Bucal: Saúde Pública; Prótese Dentária: Saúde Ambiental e Saúde Coletiva e Segurança do Trabalho: O Ambiente e Doenças Ocupacionais.
2014	Uberlândia – MG	Faculdade de Educação (FACED/UFU)	Professor nos Cursos de Especialização
2015	Uberlândia – MG	Instituto de Geografia (IG/UFU)	Professor no Curso de Especialização
2018 2025	Uberlândia – MG	Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador	Professor/Orientador: Educação Ambiental e Sustentabilidade no Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador ⁽¹⁾

Fontes e Organização: João Carlos de Oliveira, 2024.

⁽¹⁾ Desde 2018 são 22 orientações, sendo quatorze (14) concluídas e oito (08) em andamento.

Durante o periodo em que estive no DEGEO/UFU, fui convidado, em 1996, por um professor e pelo Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis para participar como supervisor do “Estágio de Vivência” nas áreas de Educação Sanitária e Higiene Pessoal, Vacinação, Educação Sexual e Primeiros Socorros, realizado por um grupo (16) estudantes do Curso de medicina da Uni-

versidade Federal de Uberlândia, entre os dias 18 e 27/07/1996, no assentamento de trabalhadores rurais na Fazenda Santo Inácio Rancinho – Município de Campo Florido-MG, sendo a vivência publicada nos Anais “Produção de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia.

Também participei de algumas atividades acadêmicas, oferecido pelo Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos anos de 1996 e 1997, dentre elas: Membro da Equipe Organizadora do “Projeto Educação para a Ciência” e Ministrei aulas “A Proposta Curricular e o Ensino de Geografia e História, Educação Ambiental e o Ensino Formal e Metodologia I” no Curso de Especialização “Lato-Sensu” em “Educação para a Ciência”.

Entre 1989 a 1992 (Figuras 3 e 4) assumi aulas FECLIP (Autarquia Estadual), nomeado em cargo e comissão pelo governo do Estado de Goiás, ao ser aprovado em 1992 no Mestrado em Planejamento Urbano na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/UnB), não consegui liberação e solicitei minha exoneração do cargo de docente da FECLIP.



Figuras 3 e 4 – Ilustrações da minha docência na FECLIP, 1989/1992.

Fotos/Fontes e Organização: João Carlos de Oliveira, 2024.

Em 2003 ao passar no processo seletivo e assumir aulas para a Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU), já mencionado anteriormente, realizo uma atividade que ficou e está marcado em minhas memórias. Na ESEBA, como sempre na vanguarda, tinham um laboratório para aulas específicas de informática, mas com agendamento era possível realizar algumas atividades de forma “interdisciplinar”. Foi assim que realizei uma atividade com os estudantes da oitava série (8ª), hoje nono ano, do Ensino Fundamental para o “Prêmio Super Ecologia” da Revista “Super Interessante”, Edição 190, julho de 2003, com a ferramenta “Portal - Bi-

blioclima”, em que fomos contemplados com a publicação “Altas temperaturas em tempo real, p. 60”.

Para o “Portal - Biblioclima”, considerado a primeira biblioteca virtual sobre mudanças climáticas da América Latina, onde tinha um banco de dados sobre temperatura (°C) e precipitação (mm), em que escolhi alguns lugares de cada Continente para que acompanhássemos em tempo real esses dados, onde para nós naquela época “O site permite a qualquer usuário ter a noção da questão climática” e “É um recurso didático e pedagógico rápido e muito interessante. Eles adoram”.

Já em relação à Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU), no ano de 2009, surgiu o concurso público de provas e títulos para preenchimento de vaga de Professor da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFU, na Área V “Meio Ambiente/ Saúde”, Edital 040/2009, em que fui aprovado em segundo lugar, com a aprovação, em janeiro de 2010, assinei o Termo de Posse para docente, com regime de Dedicação Exclusiva, da UFU.

Ao tomar posse e me apresentar para a Direção da ESTES/UFU nos informou que, por meio de uma Comissão nomeada pela Portaria ESTES/UFU, em 2010, teríamos que criar o Curso Técnico em Meio Ambiente.

Importante destacar que o Curso Técnico em Meio Ambiente foi criado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao Ensino Médio, denominado de PROEJA, em parcerias (convênio) entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Secretaria Estadual de Educação, sendo o Curso realizado, desde 2011 até 2024, na Escola Estadual de Uberlândia (Nosso querido MUSEU).

O PROEJA tem suas bases lançadas com o Decreto Presidencial 5.154/2004 e foi consagrado pelo Decreto 2.208/1997. O Curso atende ao Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006 (que revogou o Decreto N° 5.478, de 24 de Junho de 2005), do Ministério da Educação, no Art. 1º., fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto, que o PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2004).

Ao assumir aulas na ESTES/UFU, atuei em vários Cursos e Componentes Curriculares e Cursos (Quadro 1). A partir do momento em que assumo aulas na ESTES/UFU, além da sala de aula, trago para o Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, algumas atividades dos projetos de monitoramentos de arbovirus, por meio de ovi-trampas e mobilização social, em parcerias com diversas Instituições, em que permitiram algumas conquistas, por exemplo, dois Prêmios, que mais à frente destaco-os.

Surgiram algumas oportunidades de ministrar aulas em Cursos de Especialização, principalmente relacionados à formação docente da Educação Básica, por exemplo, Docência na Diversidade para a Educação Básica, Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis e Inclusão Escolar.

Em 2013, ministrei aulas e coordenei Cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na Modalidade Formação Inicial e Continuada de: Frentista, Agente de Combate às Endemias, Auxiliar de Saúde Bucal, Agente Comunitário de Saúde, Curso Técnico em Meio Ambiente e Segurança do Trabalho.

Por último, ministrei aulas no “Projeto UAI: Ufu Acolhe Imigrantes - Qualificação profissional e inserção sociocultural para mulheres imigrantes” e no “Projeto Alvorada”, parceria da UFU com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, ação de inclusão social e qualificação profissional “Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão” voltada para egressos do sistema prisional e seus familiares

Importante destacar minhas participações em duas Operações do Projeto Rondon, em 2011 em Axixá do Tocantins-Tocantins e, em 2015, em Axixá-Maranhão.

De acordo com FORPROEX (2006), agentes da educação buscam transcender os muros de isolamento erguidos no entorno de suas instituições. Para tanto, redefinem as práticas de ensino, pesquisa e extensão, ampliando o público envolvido. Passa-se a questionar mais as ações propostas pelas universidades. Constatam a importância de haver um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos emergentes ávidos por transformações sociais.

Para Rieder (2011)

Tanto o ensino como a pesquisa deveriam estar sintonizados com as questões da sociedade geral, e não apenas academicamente. As metodologias deveriam primar pela inclusão social a favor do desenvolvimento integral

e sustentado da sociedade e, assim, livrar-se dos procedimentos excludentes vigentes no meio acadêmico. Esta deveria ser a nova concepção de extensão, que ultrapassasse os limites de práticas de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), de prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e de difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais). Essa nova postura beneficiaria mais a sociedade e transformaria para melhor a universidade, inclusive oxigenando-a academicamente, em face do estreitamento e dinamização da relação com a população. Nas universidades haveria então, a partir da pesquisa e pelo ensino-aprendizagem, mais que produção de conhecimento, e sim construção de saberes em face das interações acadêmicas e populares, socializando e democratizando-os e vislumbrando verdades de realidades e realidades de verdades (RIEDER, 2011, p. 60).

As nossas atividades, sejam elas em Projetos (Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão) sempre estiveram baseadas nos contextos do que denominamos de “Racismo Ambiental”, diante das iniquidades sociais, das vulnerabilidades sociais e das determinações sociais.

Para Herculano (2020) “Racismo ambiental” é um tema que surgiu no campo de debates e de estudos sobre justiça ambiental, um clamor inicial do movimento negro estadunidense e que se tornou um programa de ação do governo federal dos Estados Unidos, por meio da EPA-Environmental Protection Agency, sua agência federal de proteção ambiental. O conceito diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas. Como escreveu Tania Pacheco no blog sobre racismo ambiental, ele não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente por meio de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem.

Ainda para Herculano (2020) “Injustiça ambiental” é definida, complementarmente, como “o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis.”

Já em relação aos Projetos de Pesquisas e de Extensão, em profundas conexões, com o Ensino, todos foram aprovados por meio de Editais, em parcerias da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PROPP), Pró Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro (IFTM), num total de, aproximadamente, 30 projetos, envolvendo estudantes do Ensino Médio Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e do IFTM, Cursos Técnicos (ESTES/IFTM), Graduação e Pós Graduação (UFU).

Desde que assumi a docência sempre estive em sala de aula, a Gestão não foi a miha adesão, mas ocupei alguns cargos, dentre eles, na Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Uberlândia, em 1989, sendo Vice-Diretor e da Comissão Editorial. No periodo, 1989 a 1992, em que estive FECLIP, assumi, a Coordenação do Curso de Geografia. Fui membro da Diretoria Executiva da Seção Sindical da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU), representando a Escola Técnica de Saúde, durante o periodo de 09/2013 a 09/2015. Depois que assumo o cargo de docência na ESTES/UFU, desde o ano de 2011, tive a oportunidade de assumir alguns cargos Administrativos, em especial Coordenação do Curso Técnico em Controle Ambiental e do Curso Técnico em Meio Ambiente.

Participei de várias Comissões internas e externas na/da ESTES, sendo elas: Elaboração de Projetos de Ensino, Biossegurança, Comissão Permanente de Espaço Físico, Comissão Permanente de Orçamento, Comissão Julgadora para o Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professor substituto, para a Área de Análises Clínicas, Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes ESTES/UFU, Comunicação, Avaliação das Necessidades Docentes para os Cursos da Escola Técnica e Saúde, Pesquisa e Extensão; Comissão de Álcool e Outras Drogas, Acompanhamento e Apoio da Pro Reitoria de Graduação na implantação educação relações étnicas raciais cursos de graduação e educação básica e tecnológica, Comissão Institucional de Gestão e Educação Ambiental (CIGEA/REITO/UFU), Grupo de Trabalho de Heteroidentificação – Pretos, Pardos e Indígenas (GTPPI), Grupo de Trabalho de Heteroidentificação de: Quilombolas (GTQ), Concursos Públicos e da Pós-graduação (GTHPG), Conselho Consultivo do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché, Comissão da

REDE DE EXTENSÃO da Universidade Federal de Uberlândia, representando a Área Temática da Extensão: Meio Ambiente, Comitê Gestor Local de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, COMFOR/UFU, Comissão Institucional de Educação das Relações Étnico-Raciais (CEER), representando a Escola Técnica de Saúde, Coordenação Executiva do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFU (Coordenação de Articulação Dialógica com a Educação Básica e Técnica), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Fórum de Licenciaturas, representando a ESTES/UFU.

Outros momentos importantes foram coordenações relacionadas à Cursos ligados à Faculdade de Educação (FACED/UFU e ESTES/UFU), por exemplo, Programa Conexões de Saberes/UFU: diálogos entre a universidade e as comunidades populares (2010/2011), Ensino Médio - REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2011, 2013), MEIO AMBIENTE E SAÚDE - PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2011, 2012, 2013), PROEXT-2012/ PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2012), Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - RENAFOR II, Coordenador do Polo Monte Carmelo (2012), Programa de Formação de Professores: EJA na Diversidade I e II (2016, 2018), Plantando liberdade para além das grades: um projeto de hortas e jardins para mulheres encarceradas (2020), Projeto Alvorada: Inclusão Social e Produtiva de Pessoas Egressas do Sistema Prisional através da oferta de Curso FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (2022/2023).

Nos contextos das atividades acadêmicas pude vivenciar, no exterior, a Universidade Autônoma do México – Toluca (2011), Universidade de Coimbra – Portugal (2014) e Universidade Pedagógica de Moçambique - Maputo e Nampula (2017).

Muito importante destacar uma atividade que denominamos de “Ações Extensionistas em Ação”, ou seja, uma parceria entre o nosso Projeto “Monitoramento de arbovirus (vetores), por meio de ovitrampas e mobilização social” e uma professora da Escola de Educação Básica (ESEBA/Colégio de Aplicação) da UFU, Coordenadora do Projeto “Diário de Ideias”, onde realizamos algumas atividades na ESEBA/UFU, como contribuir para acabar com os focos do mosquito

transmissor da dengue com a ajuda de histórias em quadrinhos em ***Práticas que transformam***; sobre a importância da Turma da Mônica para a noção de representatividade na vida de crianças e jovens em ***Pesquisações***; por fim, na seção ***Roda de conversa***, como contribuir para acabar com os focos do mosquito transmissor da dengue em uma descoberta que culminou na criação de histórias em quadrinhos”.

Ao longo da carreira recebi alguns prêmios, por exemplo, projeto “Projeto Pequenas Grandes Ideias que Podem Salvar o Mundo” vencedor do terceiro LUGAR - PEQUENAS GRANDES IDEIAS QUE PODEM SALVAR O MUNDO – FORMAS ORIGINAIS DO CÓRREGO LISO EM UBERLÂNDIA (2005), XXI CIÊNCIA VIVA - HONRA AO MÉRITO - 2 LUGAR, CATEGORIA ENSINO FUNDAMENTAL 2, PROCESSO EVOLUTIVO DO MOSQUITO AEDES AEGYPTI, CONHECIMENTO DIFUNDIDO PARA A AÇÃO PREVENTIVA. UFU/SEMANA NACIONAL CIÊNCIA E TECNOLOGIA/CIÊNCIA VIVA (2016), XXI CIÊNCIA VIVA - HONRA AO MÉRITO - 2 LUGAR, CATEGORIA ENSINO FUNDAMENTAL 2, PROJETO DE MOBILIZAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE AEDES AEGYPTI, DENGUE E DEMAIS DOENÇAS TRANSMITIDAS POR ESTE VETOR. UFU/SEMANA NACIONAL CIÊNCIA E TECNOLOGIA/CIÊNCIA VIVA (2016); Prêmio de “Contribuições de troca de experiências de ações de identificação e eliminação dos focos do mosquito *Aedes aegypti*, associadas a atividades de educação em saúde ambiental para a promoção de ambientes saudáveis, que estão sendo desenvolvidas pelo Brasil afora”. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. CADERNO DE ANOTAÇÕES - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA SEMANA SAÚDE NA ESCOLA – Contribuições de troca de experiências de ações de identificação e eliminação dos focos do mosquito *Aedes aegypti*, associadas a atividades de educação em saúde ambiental para a promoção de ambientes saudáveis, que estão sendo desenvolvidas pelo Brasil afora. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde (2016); A COR DA MÃE: DESIGUALDADES RACIAIS NA SÍFILIS CONGÊNITA EM UBERLÂNDIA, na Modalidade Menção Honrosa - 1º Lugar no Eixo Temático: Saúde da Criança e do Adolescente, como parte das atividades do(a) 44ª Semana de Enfermagem: protagonismo da enfermagem nas ações de saúde, promovido(a) pelo(a) Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado ao programa ‘Programa de Extensão #UFUemCasa’ (2021);

MULHERES MIL: PLANTANDO LIBERDADE ALÉM DAS GRADES.UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM MULHERES PRESAS: EDUCAÇÃO, SAÚDE, TRABALHO, EMPREENDEDORISMO E AUTONOMIA premiado no 3º. Prêmio Eleutério Rodrigues Neto no 13º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, realizado no Centro de Convenções Salvador (2022); PRÊMIO DESTAQUE DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS “PAULO FREIRE” AO PROJETO “PLANTANDO LIBERDADE PARA ALÉM DAS GRADES: UM PROJETO DE HORTAS E JARDINS PARA MULHERES ENCARCERADAS” EM RECONHECIMENTO AO TRABALHO DE EXCELÊNCIA DESENVOLVIDO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ANO DE 2019 (2022); PRÊMIO DESTAQUE DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS “PAULO FREIRE” AO PROJETO “MOBILIZAÇÃO SOCIAL E REDES LOCAIS NO MONITORAMENTO DE VETORES, POR MEIO DE OVITRAMPAS, ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS”, EM RECONHECIMENTO AO TRABALHO DE EXCELÊNCIA DESENVOLVIDO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ANO DE 2020 (2022); Prêmio Destaque Universidade Federal de Uberlândia em Iniciação Científica do Ensino Médio e Profissionalizante Professora Ester Cerdeira Sabino, na área do Conhecimento Ciências Humanas e Sociais, letras e Artes, durante o II Seminário de Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia e 19ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da pesquisa intitulada Monitorando Vetores Em Tempos De Pandemia (Covid-19), Utilizando Indicadores De Ovitrapas, Estratégias Em Saúde: Possibilidades E Desafios (2022); 2º lugar na Feira de Conhecimentos (FEICON) realizada durante a 14ª Semana Multidisciplinar no período de 18 a 20 de outubro de 2023 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia do trabalho MOBILIZAÇÃO SOCIAL E MONITORAMENTO DE OVITRAMPAS CONTRA DENGUE NO IFTM (2023) e menção honrosa no I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Saúde e Comunidade On-line – CONBRASC do trabalho intitulado “A IMPORTÂNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL NA REDE DE ATENÇÃO À SAÚDE, ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO DE VETORES NOS TERRITÓRIOS” (2024) e Premiação do Selo ODS Educação (2023): AS RELAÇÕES DO MONITORAMENTO DE VETORES COM SAÚDE E MEIO AMBIENTE: CONTRIBUIÇÕES DAS OVITRAMPAS e MOBILIZAÇÃO SOCIAL E REDES LOCAIS NO MONITORAMENTO DE VETORES e em (2024): MONITORAMENTO DE VETORES,

POR MEIO DE OVITRAMPAS E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: saberes e fazeres na Educação Popular em Saúde.

Enfim, como forma de complementar as escritas para o meu “Memorial”, resolvi, por meio das redes sociais, fazer uma consulta, por meio de Link, onde solicitei duas informações, sendo elas, para registrar a sua mensagem sobre o momento de participação em meu Memorial ou que enviasse um a foto, em que diante das informações organizei as escritas e as fotos num quadro.

CONCLUINDO A PESQUISA: ainda olhando no retrovisor e no para brisa

Este trabalho fruto do “Memorial” para Titular, possui enormes e grandes significados e remete à uma “(des)construção da minha autobiografia”, na qual relatei e comentei alguns dos acontecimentos sobre minha trajetória pessoal e/ou acadêmica-profissional, com algumas análises que, na medida do possível, expõe trajetórias, estórias e histórias desde que iniciei os estudos, nos anos de 1970, até chegar neste momento no qual me encontro, quase na reta final de carreira acadêmica-profissional.

O relatar as nossas histórias pessoal e/ou acadêmica não é uma tarefa fácil, pois muitas informações (escritas) tive que buscar em minhas memórias, muito mais afetivas, sem registros, que aos poucos chegaram, que entre o começar e o terminar existem percursos, travessias e travessuras, ou seja, trajetórias de (des)constução de saberes e fazeres, em que saiu do modelo cartesiano, o que na verdade nossas vidas pessoais e/ou profissionais, percorrem caminhos tortuosos, que em Geografia denominamos de “Canais Anastomosados e Meandrantés”.

A (re)organização deste trabalho, a partir do “Memorial”, me permitiu, sem dúvida alguma, revisitar histórias e memórias, em que sinto muito privilegiado, orgulhoso e honrado pessoal e profissionalmente por ter chegado até aqui, reafirmando os meus sentimentos de pertencimentos, conquistas e desafios, por tudo, por isso, trajetórias de (des)constução de saberes e fazeres.

Digo isso, porque quem estava no Campo (Cerrado, enquanto Bioma sercado e praticamente dizimado) e está no Campus (Universitário), em especial na Universidade Federal de Uberlândia, origem de uma formação inicial, que continua, o que sempre defendi, mas conforme dizia Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Na verdade, reafirmo que a Educação é muito maior e mais do que ter qualquer título, mas é saber que informação, comunicação e o conhecimento nos enriquece como pessoa, que sem uma Educação, em especial pública de qualidade, referenciada, laica, democrática e diversa é possível ter esperança de um futuro melhor para as pessoas, em especial as mais vulneráveis diante das inúmeras iniquidades sociais, num país como o Brasil, rico em quase tudo, mas tão desigual no que se trata dos meios de produção.

Agradeço imensamente à todos/as que me permitiram chegar até aqui, uns nem sabem, muito menos entendem, do que isso significa, outros/as fizeram parte das lutas deste momento sublime, de aprendizagens, nos contextos da minha trajetória.

Aqui chegamos, onde a palavra importante foi e é “Utopia”, que de acordo com Eduardo Galeano (1994), diz

“Ela está no horizonte
Caminho dois passos, ela distancia-se dois
Caminho dez passos e o horizonte
Se desloca dez passos mais além
Por muito que eu caminhe
Nunca a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para isso serve: Para Caminhar”

(Fonte: <https://www.revistaprosaveroarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>. Acesso: março/2024)

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, DOCUMENTO BASE**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf. Acesso: novembro de 2011.

DIAS, Mariana Graboski; COSTA, Aline Aparecida Cezar; MARTINS, Valeska. A contribuição do Projeto Rondon na formação dos estudantes universitários. *Rev. Ciênc. Ext.* v. 17, p. 31-46, 2021. Disponível: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/3029. Acesso: 17/06/2024.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRA, Valéria Corrêa Silva; SILVA, Marisa Corrêa. O Projeto Rondon e uma formação jurídica cidadã. **EM EXTENSÃO**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 142 - 151, ago./dez. 2009. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20445>. Acesso: 17/06/2024.

FORPROEX. **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Micro-física do poder**. SP: Graal, 36ª edição, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. RJ: Vozes, 36ª edição, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. SP: Paz e Terra, 2003.

HERCULANO, Selene. **O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental**. SP: ©INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - v.3, n.1, Artigo 2, jan./abril 2008. Disponível: http://www.interfacehs.sp.senac.br/BR/artigos.asp?ed=6&cod_artigo=113. Acesso: março 2020.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; CANDIOTTO, Kleber B.. Influências do dualismo cartesiano e do materialismo na educação tecnicista brasileira: uma abordagem a partir da filosofia da mente de John Searle. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 07, n. 03, p. 37-50, set. 2002. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772002000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 16 maio 2024.

NOGUEIRA, Dayane; TONUS, Mirna. Fortalecendo as bases teóricas para uma pesquisa sobre educomunicação e meio ambiente. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, 2-6 set. 2010. Disponível: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0571-1.pdf>. Acesso: 25/2/2011.

OLIVEIRA, João Carlos de. Mobilização comunitária como estratégia da promoção da saúde no controle dos *Aedes (Aegypti e albopictus)* e prevenção do dengue no distrito de Martinésia, Uberlândia (MG). 2012. 298 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2012.25>. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15945>

OLIVEIRA, João Carlos de. Manejo integrado para controle do *Aedes* e prevenção contra a dengue no Distrito de Martinésia, Uberlândia (MG). 2006. 142 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16155>

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIEDER, Arno. A extensão universitária através do Projeto Rondon: participação das Universidades públicas de Mato Grosso. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, vol. 5, núm. 2, agosto 2012, pp. 58-71. Disponível <<https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327515005.pdf>> Acesso: agosto de 2016.

SAVELI, Esméria de Lourdes; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Projeto Rondon e sua função político social. v. 2 n. 1 (2006): Janeiro-Dezembro de 2006. Disponível: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3861>. Acesso: 17/06/2024.

Sobre o autor

João Carlos de Oliveira - Graduado em Geografia, com Mestrado em Geografia (2006) e Doutorado em Geografia (2012) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É prof Titular da Escola Técnica de Saúde e no Programa de Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador (PPGSAT) do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: oliveira-jotaestes@ufu.br

Capítulo 11

TENDÊNCIAS DE MATRÍCULA E CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CALDAS NOVAS: uma análise de acesso e resultados

Gledson Marques dos Santos

Janderson Vieira de Souza

INTRODUÇÃO

A evasão e o abandono escolar representam um desafio constante para a educação na Escola do Campo, impactando significativamente o município. Essa saída precoce dos estudantes compromete o desenvolvimento individual e coletivo, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as causas e consequências da evasão e do abandono escolar na Escola do Campo Waldomiro Gonçalves de Sousa, em Caldas Novas, Goiás. Buscamos compreender os fatores que contribuem para esse problema e propor soluções para mitigar seus efeitos negativos.

A relevância acadêmica e social deste tema reside na importância fundamental da educação para o desenvolvimento humano e na necessidade de assegurar o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. No contexto atual, marcado por um crescimento de 15% no setor do agronegócio nos últimos dois anos, a Escola do Campo enfrenta um desafio direto em relação à permanência dos alunos, dada a crescente demanda por mão de obra rural qualificada. Apesar disso, as estatísticas revelam que 60% das empresas do setor enfrentam dificuldades na busca por profissionais qualificados, o que demonstra a urgência de investir na educação no campo para garantir um futuro mais próspero e igualitário.

O presente trabalho organiza-se em seções distintas, que abrangem desde a contextualização do problema de pesquisa até a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Inicialmente, a primeira seção delineará o quadro teórico, explicitando o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam o estudo. Subsequentemente, a segunda seção descreverá a metodologia empregada, detalhando o tipo de estudo, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise utilizados. A terceira seção será dedicada à apresentação e à

análise dos resultados, com base no referencial teórico e metodológico previamente estabelecido. Por fim, serão apresentadas as conclusões da pesquisa, juntamente com as contribuições e as limitações identificadas ao longo do estudo.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

Problemática

Desafios e Estratégias para Combater o Abandono Escolar na Escola Municipal Valdomiro Gonçalves de Sousa

A Escola Municipal Valdomiro Gonçalves de Sousa enfrenta um desafio significativo: o baixo índice de matrículas, o abandono e a evasão escolar. O abandono escolar no campo é um problema complexo, influenciado por fatores sociais, econômicos, educacionais e culturais. As escolas rurais, em particular, lidam com obstáculos distintos das escolas urbanas, desde a dificuldade de acesso até a necessidade de oferecer condições pedagógicas adequadas para garantir a permanência dos alunos. Entre os principais problemas que contribuem para o abandono escolar na Escola do Campo, destacam-se:

Distância, Dificuldade de Acesso e Transporte Escolar Inadequado:** Muitos alunos residem em áreas remotas, dificultando o acesso à escola. Estradas rurais precárias, especialmente em períodos de chuva, e a falta de um transporte escolar seguro e regular são fatores determinantes para o afastamento dos alunos. O tempo excessivo gasto no trajeto causa cansaço, atrasos e, em muitos casos, leva ao abandono.

Trabalho Infantil e a Necessidade de Contribuição Familiar: No contexto rural, crianças e adolescentes frequentemente participam de atividades produtivas familiares, como agricultura e pecuária. Essa realidade impõe a muitos estudantes uma jornada dupla, que pode ser incompatível com a rotina escolar. A necessidade de contribuir financeiramente para a família, que muitas vezes enfrenta dificuldades econômicas, leva ao afastamento progressivo e à evasão escolar.

Desinteresse pela Escola e Qualidade do Ensino Insuficiente: A falta de projetos pedagógicos que considerem o contexto da vida no campo contribui para o desinteresse dos alunos. Conteúdos desvinculados da realidade rural impedem que os estudantes percebam a relevância prática do aprendizado. Além disso, a

carência de professores qualificados, a escassez de materiais didáticos e a organização de turmas multisseriadas sem formação específica para essa modalidade dificultam o processo de aprendizagem.

A evasão escolar na zona rural, especialmente nas Escolas do Campo, é um problema complexo com diversas causas interligadas. Entre os principais fatores que contribuem para essa realidade, destacam-se:

Acesso Difícil e Transporte Escolar Inadequado: A distância entre as residências dos alunos e as escolas é um obstáculo significativo. Estradas rurais precárias, sobretudo em períodos de chuva, e a falta de transporte escolar seguro e regular transformam o deslocamento em uma jornada exaustiva e, por vezes, inviável. O tempo excessivo gasto no percurso gera cansaço, atrasos frequentes e, em última instância, o abandono escolar.

Trabalho Infantil e Pressão Financeira Familiar: A necessidade de contribuir para o sustento da família leva muitas crianças e adolescentes a se envolverem em atividades agrícolas e pecuárias. Essa dupla jornada, trabalho e estudo, torna-se insustentável, resultando no afastamento progressivo da escola.

Desinteresse e Ensino Descontextualizado: A falta de projetos pedagógicos relevantes para a realidade do campo contribui para o desinteresse dos alunos. Conteúdos desvinculados do cotidiano rural dificultam a percepção da utilidade prática do aprendizado. Além disso, a carência de professores qualificados, a escassez de materiais didáticos e a organização de turmas multisseriadas sem a devida preparação dos docentes comprometem a qualidade do ensino.

Defasagem Idade-Série e Reprovação: A repetência, ainda presente nas escolas do campo, agrava a defasagem idade-série, gerando sentimentos de frustração, vergonha e desmotivação nos alunos. Essa situação impacta negativamente a autoestima e aumenta a probabilidade de abandono escolar.

Vulnerabilidade Socioeconômica: A pobreza, a insegurança alimentar e a falta de acesso a serviços de saúde e assistência social são fatores que afetam profundamente a vida escolar dos estudantes. A dificuldade em adquirir roupas, materiais escolares, alimentação adequada e acesso a recursos tecnológicos representa uma barreira à permanência na escola e ao desenvolvimento pleno.

Falta de Apoio Pedagógico e Psicológico: A ausência de equipes multidisciplinares para oferecer suporte às dificuldades de aprendizagem e às questões

emocionais dos alunos é um problema grave. A falta de acompanhamento especializado impede o atendimento adequado às necessidades específicas de muitos estudantes, contribuindo para a evasão escolar.

Nesse contexto, políticas públicas eficazes são cruciais para aprimorar a educação rural em Caldas Novas, que enfrenta desafios demográficos, geográficos e de infraestrutura que impactam a matrícula e o desempenho dos alunos. Investimentos direcionados à formação de professores, capacitação de gestores e melhoria da infraestrutura escolar são essenciais. Além disso, é fundamental promover um diálogo contínuo entre a gestão escolar e a comunidade, permitindo a construção colaborativa de estratégias para garantir a permanência dos alunos e promover uma formação integral, que respeite as tradições locais e incorpore inovações para um desenvolvimento acadêmico significativo.

As populações rurais dispersas, os terrenos acidentados e a economia baseada em turismo e agricultura representam desafios singulares para o acesso à educação de qualidade. Historicamente, a infraestrutura escolar nessas áreas tem sido desenvolvida de forma desigual, refletindo disparidades regionais que afetam o estabelecimento, a manutenção e o alcance das escolas em zonas remotas. A análise do acesso à educação, das taxas de matrícula e do perfil demográfico dos alunos revela lacunas persistentes, com menores taxas de participação e maior risco de evasão escolar. A evasão e o abandono escolar representam um obstáculo significativo para a educação brasileira, comprometendo o desenvolvimento individual e coletivo e perpetuando desigualdades.

Portanto, a análise dos padrões de matrícula e conclusão na Escola do Campo em Caldas Novas é crucial para fundamentar políticas que visem oportunidades educacionais equitativas e aprimorar a qualidade da educação na região. Essa análise deve examinar como os fatores geográficos e de infraestrutura moldam o acesso à educação, identificar tendências demográficas entre os alunos e avaliar o progresso alcançado nos últimos anos em direção a uma educação do campo mais inclusiva e eficaz.”

METODOLOGIA

Este estudo utiliza uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de acompanhar as tendências de matrículas

e formaturas no ensino fundamental na educação rural do município de Caldas Novas, Goiás, entre 2014 e 2024. A pesquisa possui caráter **descritivo e exploratório**, com foco **quantitativo** ao analisar estatísticas oficiais de matrículas e concluintes, e **qualitativo** ao abordar aspectos contextuais e interpretativos relacionados à realidade da educação no campo. Os dados foram recolhidos de fontes como: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo Escolar da Educação Básica. Além disso, a **Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas** disponibilizou dados específicos locais.

Este estudo, de natureza descritiva e exploratória, analisa as tendências de matrículas e formaturas no ensino fundamental da educação rural em Caldas Novas, Goiás, entre 2014 e 2024. Adotamos uma abordagem mista, combinando análise quantitativa de dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação, com uma análise qualitativa focada no contexto e na interpretação da realidade educacional no campo.

O presente estudo investiga as tendências de matrículas e formaturas no ensino fundamental da educação rural no município de Caldas Novas, Goiás, no período de 2014 a 2024. Caracterizada como descritiva e exploratória, a pesquisa emprega uma abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos. A análise quantitativa baseia-se em dados estatísticos oficiais de matrículas e concluintes, provenientes do Censo Escolar da Educação Básica (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas. Já a abordagem qualitativa visa compreender aspectos contextuais e interpretativos relevantes para a realidade da educação no campo.

Também foram utilizados **documentos institucionais**, incluindo relatórios escolares, planos pedagógicos, informações do sistema de gestão escolar municipal e registros acadêmicos arquivados na própria instituição de ensino. Realizaram-se **entrevistas semiestruturadas** com gestores, professores e, quando possível, visitas às residências, fazendas e moradias ao longo das rotas de transporte escolar, para conversar com pais ou responsáveis por estudantes que vivem no campo. A análise quantitativa apoiou-se em indicadores como: quantidade de matrículas por ano e por etapa do Ensino Fundamental.

Para avaliar a taxa de abandono e de conclusão do ensino fundamental, comparando escolas rurais no Brasil e em Caldas Novas – GO, utilizou-se softwares de planilhas eletrônicas (como Excel e Canva) para organizar e apresentar os

dados, gerando gráficos e tabelas comparativas. A investigação qualitativa foi conduzida através da técnica de **análise de conteúdo**, conforme Bardin (2011), permitindo compreender os fatores que afetam o acesso e a permanência dos estudantes no ensino fundamental rural.

A coleta de dados envolveu a análise de documentos institucionais (relatórios escolares, planos pedagógicos, dados do sistema municipal de gestão escolar e registros acadêmicos) e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. Adicionalmente, buscaram-se entrevistas com pais ou responsáveis por alunos da zona rural, por meio de visitas domiciliares, aos locais de trabalho (fazendas, moradias) e ao longo das rotas do transporte escolar, sempre que viável. A análise quantitativa foi ancorada em indicadores como o número de matrículas, discriminado por ano e por etapa do Ensino Fundamental.

A avaliação comparativa das taxas de abandono e de conclusão do Ensino Fundamental entre escolas rurais brasileiras e de Caldas Novas (GO) utilizou planilhas eletrônicas (Excel e Canva) para organizar, apresentar e gerar gráficos e tabelas comparativas dos dados. A análise qualitativa, por sua vez, empregou a técnica de análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2011), com o objetivo de identificar e compreender os fatores que afetam o acesso e a permanência dos estudantes no ensino fundamental rural.

O estudo delimita seu escopo à escola do campo situada na região do Sapé, em Caldas Novas, cuja localização é confirmada pelas imagens aéreas de satélite apresentadas nas Figuras 2 e 3. A análise abrange exclusivamente as etapas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A definição de “escola do campo” adotada neste estudo segue rigorosamente os critérios estabelecidos pelo Censo Escolar e pela legislação em vigor.

Esta pesquisa pode apresentar limitações devido à disponibilidade e atualização dos dados em fontes públicas, bem como dificuldades de acesso às comunidades rurais para a realização de entrevistas. O estudo será conduzido na Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Sousa (Figura 01), uma instituição pública localizada na área rural do Povoado do Sapé, em Caldas Novas-GO, CEP: 75680-013. A escola oferece turmas de Pré-Escola, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e está registrada sob o Código INEP 52071871. Seu horário de funcionamento é diurno, das 11h às 16h, e o contato pode ser feito através do e-mail ewaldomiro@semectcaldasnovas.go.gov.br. A gestão municipal atual (2025-2028) está

sob a responsabilidade do Prefeito Kleber Luiz Marra e da Secretária de Educação Vanessa Rodrigues de Oliveira. A equipe da unidade escolar é composta pela Diretora Rhania Camila dos Santos Mota, pela Coordenadora Pedagógica Edilene Monteiro de Sousa e pelo Secretário Jailson Santos Silva.

Ações executadas pela Secretaria de Educação

Reuniões com o grupo Gestor

Com o objetivo de melhorar a frequência e o desempenho escolar, o grupo gestor iniciou suas ações com uma reunião para definir estratégias. Em seguida, o grupo implementou as seguintes medidas:

Identificação de Fatores: Levantamento minucioso dos fatores que potencialmente impactam a frequência e o desempenho dos alunos.

Diálogo com as Famílias: Estabelecimento de canais de comunicação direta e aberta com as famílias.

Compreensão da Realidade Social: Análise aprofundada do contexto social em que os estudantes estão inseridos.

Engajamento Comunitário: Intensificação do envolvimento da comunidade no processo educacional.

Acompanhamento Detalhado: Análise criteriosa dos relatórios bimestrais de acompanhamento dos estudantes.

O grupo gestor se dedicou a coletar informações junto aos pais e alunos, implementando ações de mobilização para compreender a fundo a situação. Para isso, foram realizadas reuniões quinzenais ou semanais com os professores para:

Comunicação Ágil: Manter um canal de comunicação rápido e eficiente (grupo de WhatsApp) para notificação de casos relevantes e alinhamento constante com pais e responsáveis, para fortalecer o vínculo com as famílias, a escola.

Ampliar a Comunicação: Realizou ligações telefônicas, enviou mensagens e bilhetes por meio do transporte escolar.

Implementar Plantão de Escuta: Criou um plantão de escuta ativa na escola para acolher os responsáveis com dificuldades de comunicação.

Atualizar Dados de Contato: Manteve os dados de contato dos responsáveis atualizados para entender os motivos das ausências (trabalho, saúde, transporte, falta de motivação etc.).

Identificar Mudanças: Levantar informações sobre mudanças de comportamento, ausências frequentes e situações familiares observadas em sala de aula.

Acionar Equipe Multidisciplinar: Informou a Equipe de Atendimento Multidisciplinar e as coordenações da Secretaria de Educação, mantendo-os prontos para intervir em situações que exigissem conhecimento especializado além das atribuições pedagógicas.

Coleta de informações da Coordenação Municipal de Frequência Escolar

Com base nos registros dos diários eletrônicos do Programa PRODATA - Sistema Integrado de Gestão (SIG-EDUCAÇÃO), que contêm informações sobre faltas, justificativas, observações dos professores e padrões de frequência (faltas alternadas ou consecutivas), foi possível:

Criar e acompanhar planilhas de controle diário ou semanal de frequência.

Gerar relatórios bimestrais de infrequência para análise em reuniões pedagógicas.

Ativar um sistema de alerta interno, visível para professores, coordenação pedagógica e administradores da Secretaria de Educação, que são responsáveis por acompanhar, orientar e analisar os dados inseridos no programa.

A Coordenação de Frequência Escolar é responsável por monitorar faltas, evasão e justificativas, realizando um acompanhamento sistemático e aprofundado. Com base nessas informações, a Coordenação pode executar ações, orientar a gestão escolar e garantir a matrícula e permanência dos alunos na escola.

Diante das problemáticas identificadas, foi realizada uma análise aprofundada dos índices de alunos infrequentes, em risco de evasão ou desistência escolar. A Coordenação, após agendamento com a gestão escolar, visitou as salas de aula e dialogou com os alunos, explicando os possíveis problemas e complicações decorrentes de um alto índice de faltas, especialmente em casos de evasão ou abandono, que podem acarretar sérias consequências para os pais e responsáveis. Foi solicitado aos alunos que informassem sobre colegas em situação de risco, buscando evitar tais situações e oferecer suporte. Além disso, foi reforçado com os

professores a importância de relatar possíveis situações familiares mencionadas em sala de aula que pudessem levar ao afastamento de algum aluno das aulas, no presente ou no futuro.

A Busca Ativa Escolar: Uma Ação Estratégica

O Programa Busca Ativa Escolar, de âmbito nacional (conforme ilustrado na Figura 6, imagem de lançamento do programa), visa identificar e reinserir alunos em idade escolar que estão fora da escola ou em risco de abandono. Através de estratégias que analisam as causas do afastamento, o programa promove ações conjuntas entre diversos setores responsáveis por garantir os direitos básicos de crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação.

No Campo (Região do Sapé), foi elaborado um Plano de Ação – Busca Ativa Escolar, utilizando essa ferramenta. O cronograma de visitas, detalhado na Tabela 1, apresenta as etapas seguidas após o mapeamento completo da região do Sapé e das rotas do transporte escolar.

A gestão escolar comunicou previamente aos pais sobre as visitas. Um roteiro-guia orientou as conversas, abordando aspectos como aprendizado, rotina escolar, desafios enfrentados e sugestões de melhoria, tudo com base nas informações extraídas dos relatórios escolares, relatos da gestão e na compreensão da realidade das famílias do campo.

As rotas foram divididas em cinco: Muquém de Baixo, Muquém de Cima, Linha Mestre, Sapé de Baixo e Santa Maria. Após o mapeamento (Figura 5), que indica o número de visitas realizadas em cada rota, a Secretaria de Educação disponibilizou veículos para as quatro equipes, compostas por motorista, monitor e coordenador da Busca Ativa Municipal.

As etapas da Busca Ativa Escolar, realizadas através do sistema do programa, foram divididas da seguinte forma:

1ª Equipe: Rota Linha Mestre

2ª Equipe: Rota Sapé de Baixo

3ª Equipe: Rota Santa Maria

4ª Equipe: Rotas Muquém de Baixo e Muquém de Cima

Conforme planejado, as visitas foram realizadas em todas as fazendas e residências nas rotas, buscando informações sobre a matrícula e frequência escolar de crianças e adolescentes em idade escolar.

Para documentar e registrar a Busca Ativa na Escola do Campo, foi elaborada uma enquête com 12 questões (Figura 7), preenchida durante as visitas. Após a conclusão desta etapa, os resultados serão reunidos, analisados e consolidados.

Essa ação proporcionará uma visão abrangente das opiniões, anseios e observações dos moradores, que terão a oportunidade de contribuir para a busca da excelência na educação oferecida no campo. Foram entrevistados fazendeiros, funcionários de fazendas, caseiros, pais de alunos e ex-alunos, proprietários e inquilinos.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Resultados da Busca Ativa

No dia agendado, quatro carros partiram da sede da Secretaria de Educação. Em cada veículo, viajavam o motorista, o monitor do transporte escolar (responsável por guiar o trajeto) e um coordenador da Busca Ativa. Após a inspeção dos veículos e a revisão das normas básicas de segurança, foram fornecidas as últimas orientações, incluindo a importância de levar garrafas de água e calçados confortáveis. Também foi reforçada a necessidade de identificar pontos com sinal de celular para comunicação em situações de emergência. As rotas foram cuidadosamente planejadas para otimizar o percurso, agrupando alunos que residem próximos uns dos outros. A organização dos horários priorizou os pontos de coleta mais distantes, facilitando o retorno para o almoço oferecido pela escola. O objetivo principal era realizar visitas in loco em toda a Região do Sapé, incluindo as fazendas das cidades vizinhas onde residem alunos atendidos por esta Escola do Campo, conforme ilustrado na Figura 04.

A jornada apresentou diversos desafios: mata-burros, porteiros trancadas, estradas estreitas, inúmeras encruzilhadas, alguns buracos, muita poeira e calor intenso. O movimento constante dos veículos em longos percursos, incomum para alguns, provocou náuseas, dores de cabeça e cansaço.

Em cada parada, comunicávamos nossas intenções de forma clara e direta. Após obter permissão, apresentávamos o relatório com as questões. Respondemos

à maioria das perguntas formuladas, e aquelas que estavam fora do nosso alcance foram devidamente registradas e encaminhadas à Secretaria de Educação.

Fomos recebidos com respeito e cortesia, e as pessoas colaboraram espontaneamente, respondendo às perguntas e compartilhando depoimentos pessoais. Encontramos pouquíssimas propriedades com portões ou porteirolas fechadas.

Durante a ação, cada veículo percorreu, em média, 300 km para completar o percurso. Apenas uma das rotas demandou quase o dobro do tempo, não devido ao número de alunos, mas por ser mais extensa e apresentar acessos que exigiam maior cautela.

Com certeza! Aqui está uma versão revisada e aprimorada do texto, buscando maior clareza, fluidez e estilo.

Resumo do Relatório das Equipes

1. Levantamento da Rota do Transporte Escolar: Durante o percurso, a equipe percorreu todas as fazendas incluídas na rota do transporte escolar, abrangendo tanto aquelas que encaminham alunos à escola municipal quanto às escolas estaduais na área urbana. Adicionalmente, foram visitadas seis propriedades fora da rota regular. Nessas propriedades extras, constatou-se a ausência de crianças em idade escolar, com a maioria das residências ocupadas por casais idosos ou caseiros sem filhos pequenos. Essa mesma situação foi observada em algumas das propriedades já cadastradas na rota.

2. Interação com Moradores: Ao longo do dia, diversas fazendas e sítios foram visitados. A equipe buscou dialogar com todos os moradores da região, que relataram variadas situações: alguns já possuem filhos estudando na Escola Waldomiro, outros não têm filhos em idade escolar ou não têm filhos. Ficou evidente o baixo índice de crianças na região, com famílias pequenas e a presença de membros com idade avançada. Nas grandes fazendas visitadas (total de 14 famílias), encontrou-se um panorama semelhante: algumas com crianças estudando na escola, outras sem crianças e outras ainda utilizadas apenas como sítios de veraneio.

3. Matrícula e Frequência Escolar: Em conversa com moradores, proprietários e residentes, foi confirmado que todas as crianças da região estão matriculadas e frequentando regularmente a Escola Municipal Waldomiro Gonçalves

de Sousa. Os entrevistados afirmaram desconhecer a existência de crianças ou adolescentes fora da escola na área. Quanto aos filhos adolescentes das famílias entrevistadas, estes cursam o ensino médio, sendo um aluno da Escola Municipal Hélia Rodrigues (Pestalozzi). Ambos utilizam o transporte escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas. Todos os entrevistados expressaram gratidão e reconheceram a responsabilidade e o cuidado demonstrados pelos motoristas e monitores, mesmo diante de imprevistos.

4. Satisfação com a Gestão Escolar: Durante as visitas, os entrevistados relataram que a escola sempre ofereceu vagas para todos os alunos, crianças e adolescentes da região. As crianças que passaram pela região ao longo dos anos estudaram na unidade escolar desde as primeiras séries do Ensino Fundamental I até a conclusão do Ensino Fundamental II, incluindo alguns dos próprios entrevistados. Houve unanimidade na manifestação de gratidão e satisfação com a gestão escolar da Escola Waldomiro Gonçalves de Sousa, bem como com a forma carinhosa e respeitosa com que os funcionários tratam os alunos. Os entrevistados destacaram o compromisso da escola em garantir a segurança das crianças desde o momento em que são buscadas nos pontos de embarque até o retorno, quando são entregues aos pais ou responsáveis.

Depoimentos de alguns pais e/ou responsáveis entrevistados

Para melhor compreender a situação da escola, foram coletados alguns relatos e depoimentos. Seguem alguns excertos, buscando preservar a linguagem original dos entrevistados:

Morador sem filhos em idade escolar: “Mora só eu e meu marido. Ninguém hoje quer morar na Zona Rural.”

Pai de ex-aluno: “Hoje não tenho filhos pequenos em idade escolar, porém meu filho, já mais velho, estudou na Escola Waldomiro Gonçalves há três anos (2020, 2021 e 2022). Na época, já havia poucos alunos em sala. Hoje ele está no Ensino Médio no CEJA. Agradeço à escola por tudo o que fez pelo meu filho, lá na ‘Escola do Sapé’, como a chamam.”

Mãe de aluna em transferência: “Infelizmente, minha família está de mudança. Minha filha, M. C., é aluna do 3º ano da Escola Waldomiro Gonçalves.

Estamos nos mudando para Santa Cruz e sentindo muito, mas temos que acompanhar meu marido.”

Mãe preocupada com o futuro:** “Já estou preocupada, pois minha filha logo terá que ir estudar na cidade para cursar o Ensino Médio. Gostamos muito da Escola Waldomiro Gonçalves: ótimos professores, merenda de excelência.”

Pai de dois alunos: “Tenho dois filhos que estudam na Unidade Waldomiro Gonçalves, J. P. e M. B. Eles gostam muito da escola. Entendo que o número menor de alunos matriculados hoje se deve ao fato de que os alunos foram crescendo e indo para a cidade em busca do Ensino Médio. Pelo tempo que estou aqui na região, sei que não há famílias com filhos fora da escola. Todos que moram por aqui e têm filhos em idade escolar estão estudando na escola. É a ‘Escolinha do Sapé’, como a chamam.”

Mãe de ex-aluna: “Minha filha já estudou na Escola Waldomiro, mas hoje está estudando no CEJA na cidade. Só tenho a agradecer à Unidade Waldomiro Gonçalves. Pelo tempo que moro na região, acho que não há famílias que morem aqui com filhos fora da escola. Todos os que têm filhos em idade escolar estão matriculados na ‘Escola do Sapé’, como eles a nomeiam, ou ‘Escola Patrimônio do Sapé.’”

Compreendo a complexidade da Educação do Campo no Brasil.

Conforme destaca Philippe Perrenoud em artigo publicado na Revista InfoEscola, “a educação rural é um pilar para o desenvolvimento sustentável do país, e garantir a conclusão do Ensino Fundamental Anos Iniciais é um passo vital para que nossos jovens rurais tenham mais oportunidades e contribuam para suas comunidades.” A valorização da cultura rural e a inclusão de conteúdos relevantes para o cotidiano do campo no currículo são cruciais, pois fortalecem a identidade do estudante e seu vínculo com a escola, contribuindo para a redução da evasão e o aumento do índice de conclusão.

A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) representa um momento crítico para a retenção de alunos nas áreas rurais. A complexidade curricular crescente e a necessidade de deslocamento para escolas maiores, e muitas vezes mais distantes, podem se tornar um obstáculo.

Em 2024, o índice de conclusão do Ensino Fundamental Anos Finais no meio rural brasileiro é estimado em aproximadamente 78%. Embora inferior

ao do Ensino Fundamental Anos Iniciais, esse percentual demonstra a resiliência dos estudantes e a eficácia das políticas de permanência, ao mesmo tempo em que reflete os desafios inerentes a essa fase, como a atração de jovens para o trabalho no campo e a falta de perspectivas educacionais em algumas comunidades. Para manter o interesse dos adolescentes, é fundamental a oferta de disciplinas mais diversificadas e a introdução de novas metodologias de ensino.

Estudos apontam para a persistência de desafios distintos para meninos e meninas. As meninas enfrentam obstáculos relacionados à desigualdade de gênero, que impactam sua permanência na escola, enquanto os meninos lidam mais diretamente com a pressão para trabalhar e contribuir economicamente desde cedo. Apesar dos esforços, leis e ações implementadas, essa realidade continua presente. É evidente que ambos os grupos enfrentam barreiras significativas, embora de naturezas diferentes.

Os estudos revelam desafios persistentes no acesso e nos resultados educacionais das populações escolares do campo. A dispersão geográfica das comunidades rurais, somada à infraestrutura precária e às longas distâncias, impõe barreiras significativas à matrícula e à frequência escolar regular. Esses obstáculos estruturais são agravados pelo histórico subdesenvolvimento das instalações educacionais e pela qualidade inadequada da infraestrutura existente. Famílias de baixa renda e populações indígenas são desproporcionalmente afetadas por essas deficiências, o que contribui para taxas mais elevadas de evasão, menor desempenho escolar e descontinuidade dos estudos.

Ao final do Ensino Fundamental, o número de alunos nas turmas é reduzido. Frequentemente, o estado, responsável pela oferta do Ensino Médio, não abre turmas nas escolas do campo existentes, alegando que a quantidade de alunos não justifica a formação de turmas. Nesses casos, a oferta de transporte escolar pelo município ou estado para atender esses poucos alunos que desejam concluir seus estudos seria uma solução mais eficaz. A falta dessa opção muitas vezes leva famílias inteiras a migrarem para a cidade, mesmo com filhos ainda cursando o Ensino Fundamental.

A dependência de escolas urbanas, causada pela escassez de instalações locais, levanta preocupações sobre a sustentabilidade dos modelos atuais e ressalta a necessidade de políticas públicas que priorizem o investimento em infraestrutura e a alocação de recursos em áreas rurais. Embora os dados atuais ofereçam informações valiosas sobre os padrões de matrícula, é importante reconhecer limi-

tações como a possível subnotificação ou lacunas de dados, que podem obscurecer a real dimensão das disparidades. Pesquisas futuras devem investigar o impacto de melhorias específicas na infraestrutura e de iniciativas comunitárias nas taxas de matrícula e retenção. Além disso, a análise de fatores socioeconômicos e culturais pode proporcionar uma compreensão mais abrangente das barreiras à educação no campo. Superar esses desafios é fundamental para promover a equidade educacional e o desenvolvimento sustentável no Brasil.

Diante dessa realidade, os formuladores de políticas devem incorporar esses achados ao planejamento estratégico para garantir que os estudantes do campo tenham acesso equitativo a oportunidades de educação de qualidade. Portanto, a educação no campo precisa desenvolver políticas e práticas que considerem as diferenças de gênero, oferecendo apoio específico para meninas e meninos e garantindo ambientes seguros, acolhedores e inclusivos para todos.

A realidade da Educação do Campo, tanto hoje quanto ao longo da história, revela uma diversidade de perfis de alunos, muitos dos quais provem de famílias cuja subsistência depende diretamente da agricultura. Essa ligação intrínseca exige um currículo que se inspire em sintonia com a vivência desses estudantes, potencializando o aprendizado prático e a aplicação do conhecimento em seu cotidiano. Para que essa conexão se concretize, é fundamental promover um ambiente escolar que valorize e respeite as particularidades culturais e sociais das comunidades, garantindo a participação ativa das famílias na construção desse currículo, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse contexto, a relação entre a Educação do Campo e o desenvolvimento sustentável torna-se cada vez mais evidente. Oferecer às aulas oportunidades para desenvolver competências que incentivam o empreendedorismo e o uso consciente dos recursos naturais é uma estratégia crucial para promover a permanência dos jovens no meio rural e construir um futuro promissor para essas comunidades. Portanto, o fortalecimento da Educação do Campo deve ser encarado como um pilar central nas políticas de desenvolvimento regional, impactando positivamente as taxas de matrícula e conclusão dos alunos.

Apesar dos desafios enfrentados pelos estudantes do campo, muitos, mesmo após a graduação, optam por não retornar às suas origens, mesmo após concluírem o ensino superior e, por vezes, a pós-graduação. Essa decisão é influenciada por diversos fatores:

Oportunidades de Emprego: ** A escassez de empregos formais e especializados nas áreas rurais limita as opções para graduados que desejam contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades.

Infraestrutura e Serviços: A carência de infraestrutura básica, como acesso à internet de qualidade, transporte e serviços de saúde, pode desmotivar profissionais para permanecerem na zona rural.

Expectativas Pessoais e Familiares: A busca por melhores condições de vida e a pressão para auxiliar financeiramente a família podem levar os graduados a migrar para centros urbanos em busca de melhores perspectivas.

Embora existam iniciativas para promover a Educação do Campo e incentivar a permanência dos alunos nas escolas rurais, as taxas de permanência permanecem baixas, revelando a magnitude dos desafios a serem superados. É imperativo implementar políticas públicas abrangentes que abordem essas questões de forma integrada, visam melhorar o acesso à educação de qualidade, fomentar a criação de oportunidades de emprego e desenvolver a infraestrutura necessária para garantir um futuro próspero e sustentável para as comunidades rurais.

A seguir, apresentamos um estudo comparativo sobre a situação dos alunos do campo no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) no Brasil, em comparação com a realidade da Unidade Escolar de Caldas Novas-GO, referente ao período de 2014 a 2024. Durante a pandemia, demonstramos que ambos os contextos mantiveram seus indicadores, demonstrando a eficácia de políticas públicas que utilizaram ferramentas e estratégias para mitigar os impactos negativos no desenvolvimento educacional dos alunos.

Embora se observe um avanço no índice de conclusão do Ensino Fundamental nos últimos dez anos, persistem desafios estruturais nas Escolas do Campo, como infraestruturas tecnológicas, longas distâncias, falta de transporte escolar, deficiências de professores e dificuldades econômicas das famílias, que, muitas vezes, levam os alunos a abandonar a escola para trabalhar ou auxiliar nas atividades domésticas. Assim, a taxa de conclusão do Ensino Fundamental evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que valorizem a educação do campo, melhorem a infraestrutura escolar, ofereçam transporte escolar e apoiem as famílias, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica.

Conforme ilustrado nas Figuras 8 e 9, os gráficos abaixo demonstram que os índices de conclusão dos estudos na Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Sousa, entre 2014 e 2024, superam os índices nacionais no mesmo período. Esses resultados refletem um trabalho conjunto envolvendo escola, comunidade, pais, alunos e, principalmente, o apoio da Gestão Pública Estadual/Municipal à unidade escolar, que, mesmo com diferentes gestores à frente da pasta da Educação, manteve o foco em oferecer o suporte necessário para atender às necessidades da escola do campo.

A pesquisa revela que, ao longo do período de dez anos (2015 a 2024), o número de matrículas se manteve estável, sem apresentar variações significativas que exigem uma análise específica. A média anual de alunos matriculados é de aproximadamente 120, com um índice de aprovação que varia entre 77% e 100%. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, a média é de 69 alunos, com 85,8% de aprovação, 3% de reprovação, 12% de transferências e 0,2% de evasão e abandono. No Ensino Fundamental Anos Finais, observa-se uma média de 90% de aprovação, 2,7% de reprovação, 7% de transferências e 0,3% de evasão e abandono. A Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas executa diversas ações fundamentais para a educação, entre as quais se destacam:

a) Políticas de Permanência Escolar: Estratégias para garantir que os alunos permaneçam na escola e concluam seus estudos.

b) Infraestrutura Adequada e Manutenção Constante: Oferta de instalações apropriadas e cuidados contínuos com a infraestrutura escolar (exemplos nas Figuras 10 D, E e F).

c) Educação Contextualizada: Adaptação do currículo e das práticas pedagógicas à realidade do campo, valorizando os saberes locais. Um exemplo é a criação da Horta Escolar (Figura 10 A), onde os alunos participam de todo o processo, desde a preparação da terra até a colheita dos alimentos, que são utilizados na merenda escolar e distribuídos às famílias. Projetos interdisciplinares, atividades práticas e conteúdos significativos abordam a cultura camponesa e as vivências das comunidades, tornando a escola mais atrativa e relevante para a vida do aluno.

d) Apoio Socioeconômico às Famílias: Ampliação da divulgação de políticas públicas como o Programa Bolsa Família e garantia de uma alimentação escolar de qualidade.

e) Atendimento Multidisciplinar: Presença regular de psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais nas escolas, a partir de escalas periódicas e também quando solicitados pela gestão escolar. Essa equipe contribui para o enfrentamento de problemas familiares, emocionais e de aprendizagem. O acolhimento individualizado é oferecido quando necessário para compreender os motivos do afastamento escolar, permitindo que a escola aja preventivamente em parceria com a família.

f) Fortalecimento da Relação Escola-Família-Comunidade: A gestão escolar promove a aproximação entre escola e comunidade por meio de ações estratégicas como reuniões participativas, projetos pedagógicos e comunitários e a escuta ativa das famílias (exemplos nas Figuras 10 B e 10 C). Isso possibilita a construção de uma rede de apoio que valoriza a educação como um bem coletivo.

g) Formação Continuada para Professores do Campo: A Secretaria Municipal de Educação investe na valorização e qualificação de seus docentes, incentivando a participação em programas de formação continuada que abordam as especificidades da Educação no Campo. Essa iniciativa oferece metodologias diferenciadas e apoio pedagógico constante, visando aprimorar as práticas em sala de aula e promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e motivador.

h) Transporte Escolar Suficiente e Adequado: É garantido o transporte escolar seguro, regular e de qualidade, um fator essencial para assegurar o acesso diário dos alunos à escola. As ações incluem a manutenção dos veículos, o treinamento dos motoristas, a presença de monitores durante o transporte e a adaptação dos horários às necessidades das famílias do campo, entre outras medidas.

i) Monitoramento e Busca Ativa de Alunos Evadidos: O Departamento de Frequência Escolar, foi criado para monitorar a frequência escolar e atua na busca ativa de alunos em risco de evasão. Em parceria com a gestão escolar, o departamento identifica precocemente situações de risco de evasão. Inicialmente, a escola atua de forma preventiva, mantendo contato constante com alunos faltosos e buscando alternativas para seu retorno. Caso essas ações não sejam suficientes, o caso é encaminhado ao Departamento de Busca Ativa, que implementa medidas mais aprofundadas para garantir a frequência regular do aluno e, se necessário, solicita a intervenção do Conselho Tutelar.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise, fundamentada no referencial teórico e metodológico adotado, revelou a complexidade do problema da evasão escolar nas escolas do campo. Superar esse desafio requer o fortalecimento de políticas públicas que assegurem às famílias rurais de baixa renda condições socioeconômicas adequadas. Adicionalmente, é fundamental implementar um currículo escolar diferenciado, que motive os alunos a concluir seus estudos e, posteriormente, retornar às suas comunidades, agora qualificados para contribuir com o desenvolvimento e a modernização do campo. Essa abordagem integrada visa:

Melhorar as condições de vida das famílias rurais.

Fortalecer a Educação do Campo.s comunidades rurais, em parceria com o poder público estadual.

Com o objetivo de promover um ambiente escolar propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos, é crucial o investimento contínuo na valorização dos professores e na melhoria da infraestrutura escolar. Atribuir a culpa do abandono escolar exclusivamente aos alunos, às famílias ou à gestão escolar é uma leitura simplista e injusta de um problema estrutural, histórico e coletivo. A evasão escolar está intrinsecamente ligada a uma série de fatores que afetam, em especial, as populações do campo. Embora as famílias, na maioria das vezes, valorizem a educação, enfrentam obstáculos concretos que limitam a permanência dos filhos na escola.

A análise estatística e descritiva dos dados coletados permitiu a identificação de padrões e tendências relevantes. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas qualitativamente, buscando compreender as percepções e experiências dos alunos e da comunidade em relação à evasão e ao abandono escolar. A análise de documentos complementou os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas, fornecendo informações adicionais sobre o contexto escolar e as políticas educacionais.

Esta pesquisa realizada na comunidade atendida pela escola do campo revelou fatores importantes que esclarecem a relação entre a evasão/abandono e o baixo número de alunos. O abandono no meio rural é um fenômeno complexo, que envolve diversos fatores sociais, econômicos, educacionais e culturais. As escolas do campo enfrentam realidades distintas das instituições urbanas, com

desafios que vão desde o acesso físico até as condições pedagógicas para a permanência dos alunos.

A enquête aplicada identificou que as principais causas apontadas pelos moradores estão diretamente ligadas às mudanças na forma de trabalhar no campo. Essa conclusão se baseia nos depoimentos dos entrevistados, que indicaram os seguintes motivos principais: a substituição da mão de obra por máquinas, a busca por melhor remuneração salarial pelos pais e responsáveis (trabalhadores do campo), que leva muitos jovens a interromperem os estudos para trabalhar em lavouras ou em outras atividades que oferecem renda imediata. Além disso, a ausência do ensino médio na escola também foi apontada como um fator relevante, uma vez que muitos alunos, ao concluírem o ensino fundamental, precisam se deslocar para outras cidades para dar continuidade aos estudos, o que nem sempre é possível devido às dificuldades financeiras, à separação da família e à falta de meios para se manterem longe de casa.

Resultados e Estratégias para o Aumento de Alunos na Escola do Campo

Este estudo propõe estratégias para aumentar o número de alunos na escola do campo, com foco na valorização da cultura local e na implementação de políticas públicas relevantes. Entre as propostas, destacam-se: um plano de trabalho com remuneração adequada para os profissionais da educação, a oferta de cursos profissionalizantes alinhados às necessidades dos pais e responsáveis, a valorização dos trabalhadores rurais e a oferta do Ensino Médio.

A pesquisa, conduzida com moradores da região do Sapé, gerou resultados consistentes que responderam aos objetivos propostos, identificando os principais fatores relacionados ao tema. A partir da análise dos dados, surgiram as seguintes sugestões:

Parceria com a Secretaria Municipal de Ação Social, Comunidade e Instituições: Intensificar a divulgação do Programa Bolsa Família (ou seus sucessores) e criar auxílios específicos para estudantes da zona rural (como bolsas permanência ou alimentação reforçada) podem reduzir o trabalho infantil e fortalecer o vínculo com a escola. Implementar um plano de trabalho elaborado pela unidade escolar, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, associações locais,

cooperativas e ONGs, para ampliar a oferta educativa e garantir apoio técnico e financeiro a projetos inovadores. Essa parceria pode levar a realidade do campo ao conhecimento dos residentes da área urbana.

Projeto para Preenchimento de Vagas Ociosas com Alunos da Cidade: Desenvolver um projeto para preencher as vagas disponíveis com alunos residentes na cidade, através de um processo seletivo. A oferta de vagas, aliada a um compromisso firmado entre a Secretaria de Educação e os pais dos estudantes, permitiria que crianças e adolescentes urbanos conhecessem a realidade do campo, despertando o interesse por uma formação profissional nas áreas de agronegócio, agropecuária e afins. Essa proposta seria formalizada por meio de lei, portaria, normativa ou documento similar, garantindo o respaldo legal.

Criação de Salas Multisseriadas: Implementar salas multisseriadas, conforme permitido pela legislação, para minimizar o problema do baixo número de matrículas. Essa medida, que atende ao número mínimo de alunos por sala de aula, já está sendo estudada pela Secretaria Municipal de Educação, com previsão de execução em breve.

Em suma, a solução reside na corresponsabilidade entre escola, poder público e sociedade civil. É essencial que, juntos, observem os contextos reais e construam soluções coletivas que respeitem a identidade do campo e garantam condições dignas para que todos os alunos acessem, permaneçam e aprendam na escola. O objetivo final é aumentar o número de matrículas na escola do campo, bem como manter o baixo índice de evasão e abandono escolar.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada sobre as ações executadas revelou um quadro multifacetado que impacta a frequência escolar na área rural, especialmente na Escola do Campo. Diversos fatores contribuem para este cenário, incluindo:

Migração rural-urbana: A transferência de famílias do campo para a cidade, buscando melhores oportunidades, resulta na diminuição do número de crianças e adolescentes matriculados na escola local.

Ausência do Ensino Médio: A falta de oferta de Ensino Médio na localidade, em desacordo com o Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei

nº 8.069/90), obriga os alunos a se deslocarem para centros urbanos para dar continuidade aos estudos, muitas vezes forçando a família inteira a se mudar.

Dinâmica Demográfica e Familiar: A diminuição da natalidade no campo, a ocorrência de relacionamentos conjugais na adolescência, a necessidade de contribuir para a renda familiar e o apego ao trabalho no campo são outros elementos a serem considerados.

Escolaridade dos Pais: A baixa escolaridade dos pais, reflexo da exclusão educacional histórica no campo, dificulta o acompanhamento e o auxílio nas tarefas escolares dos filhos.

Todos esses fatores podem desestimular a continuidade dos estudos, mesmo diante do reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento pessoal e profissional. Adicionalmente, observamos a influência significativa dos fatores socioeconômicos e das decisões dos proprietários rurais, especialmente no que tange ao avanço tecnológico no setor agrícola. A crescente mecanização e o uso de tecnologias inovadoras têm levado à substituição da mão de obra humana, dificultando a permanência das famílias no campo e nas mesmas moradias. A possível concentração de terras, que reduz a presença de pequenos agricultores e, conseqüentemente, de núcleos familiares tradicionais, também contribui para essa diminuição.

Esses são os principais fatores que impactam a diminuição das matrículas e a permanência dos alunos na Escola do Campo. Entretanto, a análise da taxa de abandono e evasão escolar revela um índice inferior a 1%, indicando que este não é um problema significativo na região. Concluímos, portanto, que não há crianças ou adolescentes da região do Sapé, em Caldas Novas, fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, J. da. Evasão escolar no campo: um estudo de caso. São Paulo: Editora X, 2020.

SANTOS, M. dos. A importância da educação no meio rural. Rio de Janeiro: Editora Y, 2018.

OLIVEIRA, A. de. Políticas públicas para a educação no campo. Brasília: Editora Z, 2015.

Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia, tem 59 anos. Atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. A <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/>

MAXIMIZE, Revista Educação – ARTIGO Desafios da Educação Rural no Brasil: Caminhos para a Inclusão e Desenvolvimento Sustentável

<https://maximizeeducacao.com.br/desafios-da-educacao-rural-no-brasil>

TEIXEIRA, Anísio, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Escolar 2024. Brasília, DF: INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf

Ministério da Educação (MEC). Planos e Metas para a Educação Rural. Brasília, DF: MEC. Plano Nacional de Educação PNE 2014- 2024: Linha de Base (Inep, 2015)

Paris: UNESCO. Relatório anual da UNESCO no Brasil, 2022 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Relatórios sobre Educação no Campo.

Revista Profissão docente - <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/229>

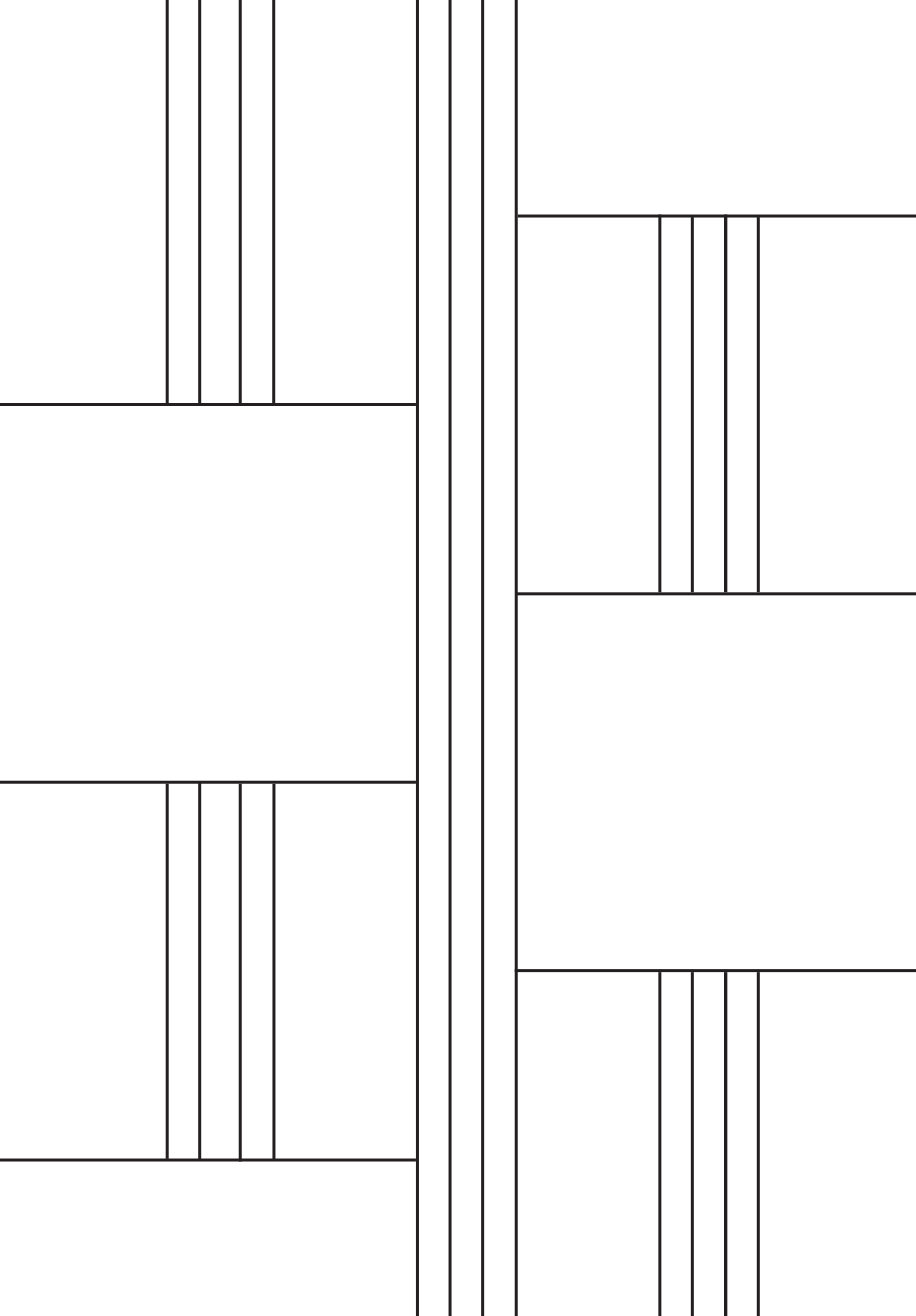
MATOS, Alexsandra Souza, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC - Ilhéus-Bahia. Licenciado em Geografia, Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC - Ilhéus-Bahia.

MARIA, Júlia da Silva Oliveira, Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus, Bahia. Doutora em Educação pela Université de Montréal, Montréal - Quebec, Canadá. Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus, Bahia.

SOBRE OS AUTORES

Gledson Marques dos Santos, graduando em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho, é um apaixonado pela educação no campo. Seu compromisso reside em promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais. Por meio de suas pesquisas, Gledson almeja impactar a formulação de políticas públicas mais eficazes, assegurando a todos o direito à educação e o acesso a oportunidades.

Janderson Vieira de Souza, Professor associado I, da Universidade Federal de Catalão. Graduação em Licenciatura em Matemática, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas.



Capítulo 12

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BNCC: reconhecimento ou apagamento cultural?

Vivian Franciele Rosa Diniz

Maria Zenaide Alves

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sempre esteve no centro de muitos debates, não apenas entre educadores, mas com toda a sociedade. Falar sobre o futuro da educação é também falar sobre o futuro do país, já que ela é um dos pilares para o desenvolvimento social e econômico. Nesse cenário, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu como uma tentativa de organizar e direcionar aquilo que constitui a base do que deve ser aprendido nas escolas brasileiras, sob o argumento de reduzir desigualdades educacionais e garantir uma formação comum para todos. Mas até que ponto essa proposta conseguiu contemplar a necessidade de equilibrar padrões nacionais e, ao mesmo tempo, respeitando as múltiplas realidades locais?

Antes mesmo da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, o currículo brasileiro já havia passado por um momento decisivo com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre 1997 e 2000. Ao revisitar esse processo como parte da minha trajetória formativa, compreendi que os PCNs, apesar de apresentarem avanços importantes no que diz respeito à introdução de temas alguns transversais como pluralidade cultural, meio ambiente e trabalho, ainda se estruturavam com base em uma lógica predominantemente urbana, desconsiderando as especificidades dos povos do campo. Foi nesse contexto histórico que surgiram as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, com o objetivo de garantir reconhecimento, permanência e identidade aos sujeitos das zonas rurais. No entanto, ao analisar a trajetória dos documentos curriculares brasileiros, percebi um movimento progressivo de centralização. Enquanto os PCNs ainda permitiam certa flexibilidade para adaptações locais, a BNCC passou a impor um modelo único, reduzindo o espaço de autonomia das escolas e dos educadores. Embora a Base afirme que “as

escolas devem respeitar e valorizar as diferenças entre os estudantes, suas identidades e culturas” (BRASIL, 2017, p. 8), entendi, a partir da leitura crítica do documento, que essa valorização permanece no plano retórico, sem oferecer mecanismos concretos que considerem os territórios e modos de vida do campo como fundamentos para o currículo.

O ano era 2015 quando foi disponibilizada a primeira versão da BNCC para críticas e sugestões da sociedade. Foi um momento que prometia participação democrática, ainda que, na prática, tenha ocorrido de forma bastante limitada. Por exemplo, na rede municipal de educação de Caldas Novas, onde atuo desde 2009, o que percebi foi que a participação da comunidade escolar, naquele momento, ocorreu de forma bastante restrita. As contribuições foram solicitadas por meio de perguntas já previamente definidas, abordando apenas temas pontuais, o que inviabilizou o diálogo aberto e a construção coletiva a partir de discussões mais amplas e significativas. Em maio de 2016, uma segunda versão foi apresentada, trazendo algumas alterações a partir das contribuições recebidas. No ano seguinte, em 2017, a terceira versão foi publicada, e no dia 20 de dezembro de 2017, a versão final foi homologada.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu em um momento delicado da história do Brasil. O país ainda vivia os desdobramentos do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido no ano anterior, fato que dividiu a sociedade e gerou forte instabilidade política. O governo de Michel Temer, que assumiu a presidência após o afastamento de Dilma Rousseff, enfrentava um contexto de intensa instabilidade política, críticas severas, baixa aprovação popular e denúncias de corrupção. Ainda assim, mesmo diante desse cenário conturbado, foram promovidas mudanças estruturais significativas na educação brasileira, como a reforma do ensino médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última foi aprovada por meio do Decreto nº 9.005, de 28 de março de 2017, em um processo marcado por questionamentos quanto frágil à participação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e de-

envolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018, p. 07).

A BNCC foi finalizada sob um governo de transição, e havia uma pressão crescente por resultados educacionais mais eficientes, o que aproximou a proposta da BNCC de diretrizes recomendadas por organismos internacionais, conforme analisado por Filipe, Silva e Costa (2021, p. 783), que apontam que “a BNCC incorpora prescrições de organismos multilaterais, alinhando a educação brasileira a uma lógica de padronização e avaliação de desempenho”. Isso tudo despertou debates importantes sobre o equilíbrio entre formar para o mercado e garantir uma educação integral e crítica.

“A BNCC reconhece que a Educação Básica deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências que lhes permitam mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Quando a BNCC foi, enfim, homologada, muitos educadores souberam, de maneira ainda fragmentada, que mudanças profundas viriam. Mas faltaram campanhas de divulgação efetivas que envolvessem a totalidade da comunidade escolar. Como explicar que um documento tão importante tenha circulado quase exclusivamente entre gestores, enquanto professores, alunos e famílias permaneceram longe do processo? A aprovação da BNCC pegou os professores de surpresa. Eu mesma, enquanto professora atuante na rede pública, fui informada apenas quando o documento já estava homologado, sem que tivéssemos participado de momentos de estudos mais aprofundados. A sensação era de estranhamento e apreensão: estávamos diante de um texto que prometia transformar profundamente a educação brasileira, mas que, até então, era praticamente desconhecido por grande parte de nós, professores. Era como se um novo currículo tivesse sido

imposto de cima para baixo, sem diálogo com aqueles que estão na linha de frente da prática pedagógica.



"Cerimônia de homologação da BNCC no Palácio do Planalto, com Michel Temer e Mendonça Filho (20/12/2017). Foto: Agência Brasil / Jorge William".

Diante de tudo isso, o objetivo deste trabalho foi analisar criticamente o documento da BNCC, com foco especial na sua relação com as escolas do campo. A partir dessa proposta, levanto a seguinte pergunta central: A BNCC reconhece a Educação do Campo como pedagogia legítima e necessária para as populações rurais?

O objetivo geral deste trabalho foi investigar se a BNCC reconhece a Educação do Campo como proposta pedagógica legítima e necessária, analisando sua presença no documento e seu alinhamento com as Diretrizes Operacionais e com autores da área. Como objetivos específicos buscou-se: Identificar como a Educação do Campo aparece (ou não) na última versão da BNCC de 2017; analisar a proposta da BNCC à luz de autores que discutem a educação do campo.

Para responder a essas questões, realizei uma análise documental da versão da BNCC homologada em 2017, voltada à Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Examinei materiais oficiais, consultei artigos acadêmicos com contextos do campo e relatei essas leituras às vivências que tive como professora da educação básica.

O desafio de construir uma análise da BNCC com o olhar para a educação do campo

Ao buscar compreender a relação entre a BNCC e a Educação do Campo, parti da análise de diferentes estudos que abordavam tanto a proposta curricular

nacional quanto a realidade vivida pelas escolas rurais no Brasil. As referências que utilizei ao longo do trabalho me permitiram refletir de forma crítica sobre o que estive em jogo na construção de um currículo nacional e sobre as especificidades que marcam a educação dos povos do campo. É preciso lembrar que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino voltada às populações que vivem em áreas rurais. Ela é, antes de tudo, o reconhecimento de que o campo brasileiro é diverso, possui modos próprios de vida, de organização social, de trabalho e de produção de saberes. Como aponta Arroyo (2011, p. 71),

Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares, o que reforça a urgência de reconhecer e legitimar uma educação com identidade própria, construída a partir das experiências concretas das comunidades camponesas e em diálogo com seus territórios.

Nesse sentido, ela não pode ser tratada com os mesmos parâmetros e lógicas que estruturam a educação urbana, sob o risco de perder o reconhecimento das especificidades que caracterizam os modos de vida e a identidade do campo.

Ao analisar as críticas referentes à BNCC apresentadas por Fabiana Alvarenga Filipe, Dayane dos Santos Silva e Áurea de Carvalho Costa (2021), notei implicações profundas quando se pensa na Educação do Campo. Ao analisarem a Base como um projeto que, embora envolto em um discurso de pluralidade, acaba por reforçar a padronização do ensino, as autoras tocam em um ponto central: a negação das realidades diversas que compõem o Brasil. No caso do campo, essa negação se manifesta quando a BNCC ignora ou inviabiliza os saberes territoriais, os ritmos de vida e os processos de aprendizagem das comunidades camponesas, tratando a educação rural como mera extensão da educação urbana. Ao estabelecer um currículo único e normativo, a Base acaba por enfraquecer experiências pedagógicas que valorizam a cultura local, a relação com a terra e os modos de vida tradicionais, pilares fundamentais da Educação do Campo. Assim, o que se vê é uma tentativa de encaixar todas as escolas, inclusive as do campo, em um mesmo modelo, sem considerar que a escola rural tem demandas, tempos e dinâmicas próprias. Como observam as autoras, o documento não propõe uma escuta ativa das diferentes realidades educacionais, o que compromete o direito à educação em sua forma mais ampla, que é o direito de aprender a partir da sua realidade, da sua história e de sua identidade.

A imposição de um currículo comum, nesse contexto, desvaloriza os projetos político-pedagógicos construídos coletivamente pelas comunidades do campo, muitas vezes com base na luta por autonomia, reconhecimento e justiça social. A crítica apresentada por Filipe, Silva e Costa (2021) me levou a aprofundar minhas reflexões, por meio de uma análise documental da versão da BNCC homologada em 2017. Iniciei esse processo com a leitura atenta do texto oficial, destacando trechos relacionados à diversidade, às modalidades educativas e à presença (ou ausência) de menções ao campo. Logo nas primeiras páginas do documento, encontrei a seguinte afirmação:

“A BNCC considera a diversidade como um dos princípios orientadores do processo educacional, reconhecendo que as escolas devem respeitar e valorizar as diferenças entre os estudantes, suas identidades e culturas” (BRASIL, 2017, p. 8).

Apesar dessa declaração, percebi que o termo “Educação do Campo” praticamente não aparece ao longo do texto, e quando a diversidade é mencionada, ela tende a ser tratada de forma genérica, sem considerar os sujeitos específicos que compõem o Brasil profundo, como os povos do campo. Essa ausência evidencia uma contradição entre o discurso da pluralidade e a proposta curricular padronizada, pouco sensível às especificidades territoriais e culturais que caracterizam a escola rural. Em seguida, relatei essas observações com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo e com minhas próprias experiências como professora da educação básica. Esse percurso foi enriquecido com o diálogo com autoras como Filipe, Silva e Costa, cujas reflexões me ajudaram a compreender de forma mais crítica os impactos da padronização curricular sobre realidades historicamente excluídas, como a dos povos do campo. A articulação entre documentos oficiais, produção acadêmica e vivências docentes foi essencial para sustentar as reflexões apresentadas ao longo deste trabalho

As escolas do campo no Sudeste de Goiás

Este trabalho foi desenvolvido no contexto de uma especialização voltada a docentes que atuam em escolas do campo e em instituições que atendem estudantes oriundos de comunidades rurais, situadas na região sudeste de Goiás. Para compreender melhor essa realidade, dialoguei com o estudo desenvolvido

por Alves, Matos, Inácio e Carneiro (2022), que analisaram os desafios enfrentados pelas escolas do campo nessa região. As autoras evidenciaram que a luta por uma educação de qualidade no campo é, também, uma luta por reconhecimento, pertencimento e permanência dos sujeitos em seus territórios. O estudo, ao se aproximar das vivências de professores, estudantes e lideranças locais, revelou tensões profundas entre as políticas educacionais vigentes e as demandas formativas das comunidades camponesas. De acordo com Alves, Matos, Inácio e Carneiro (2021, p. 16), dos 21 municípios da região Sudeste de Goiás, apenas 10 mantinham escolas do campo em 2018. Esse número, por si só, já revela um cenário preocupante de retração e fechamento progressivo dessas instituições, muitas vezes sem consulta ou diálogo com as comunidades afetadas. Ao mesmo tempo em que presenciei a redução dessas escolas, percebi que os documentos oficiais, como a BNCC, pouco reconhecem essas realidades locais. Embora o texto da Base afirme que “as escolas devem respeitar e valorizar as diferenças entre os estudantes, suas identidades e culturas” (BRASIL, 2017, p. 8), essa valorização se limita ao plano do discurso, sem apresentar diretrizes que de fato acolham os princípios da Educação do Campo.

A seguir, um quadro síntese de algumas questões apontadas por Alves, Matos e Inácio (2018) sobre a educação do campo em Goiás em comparação aos eixos estruturantes da BNCC:

Aspectos	Educação do Campo	BNCC
Participação comunitária	Central na construção do currículo	Ausente ou limitada
Relação com o território	Saber localizado, diálogo com a terra e a produção local	Currículo descontextualizado e urbano-centrado
Organização pedagógica	Flexível, com tempos e ritmos próprios	Estrutura rígida, baseada em etapas e ciclos uniformes
Referenciais teóricos	Pedagogia da alternância, agroecologia, cultura camponesa	Competências e habilidades voltadas ao desempenho
Finalidade da educação	Emancipação, autonomia, fortalecimento da identidade	Formação para o mercado de trabalho e avaliações externas

Fonte: As autoras

Os contrastes apresentados revelam o quanto a Educação do Campo continua a ser um campo de disputa, tanto simbólica quanto material. A proposta da BNCC, ao se afastar das realidades camponesas, relega essas comunidades a uma posição secundária no projeto nacional de educação. Ao invés de reconhecer a diversidade como ponto de partida, o documento a reduz a exceções quando não a silencia por completo.

Assim, analisar os estudos como o de Alves, Matos e Inácio (2018) é reafirmar a importância de práticas pedagógicas que nascem do território e da escuta das comunidades. Mais do que isso: é defender uma concepção de educação que não seja determinada apenas por metas de desempenho ou indicadores internacionais, mas que considere os sujeitos reais da educação, suas histórias, suas culturas e suas lutas.

Processos históricos, pedagogias do território e o descompasso com a BNCC

Ao refletir sobre os limites da BNCC em relação à Educação do Campo, percebi que, embora o documento proponha um currículo padronizado sob o argumento de promover equidade e qualidade, ele entra em choque com os processos históricos e pedagógicos construídos pelas comunidades rurais ao longo das últimas décadas. Para compreender essa tensão, recorri ao estudo de Antonio e Lucini (2007), que discutiram o ensinar e o aprender no campo como práticas que ultrapassam os moldes tradicionais da escola urbana.

Durante a leitura, compreendi que os saberes presentes no cotidiano das comunidades camponesas não se organizam de forma fragmentada ou linear, como propõe a BNCC em seus códigos e descritores de competências e habilidades. A Base define com precisão o que deve ser ensinado em cada etapa da educação básica, priorizando uma racionalidade técnico-burocrática que pouco dialoga com os modos de vida que estruturam a realidade do campo. Por exemplo, os conteúdos são distribuídos em habilidades específicas organizadas por áreas e componentes curriculares, como se todo o país compartilhasse os mesmos tempos, espaços e experiências ignorando, assim, as dinâmicas territoriais que moldam o fazer pedagógico nas escolas do campo.

Foi nesse ponto que a leitura de Antonio e Lucini (2007) me ajudou a consolidar um olhar mais atento para essa contradição. Os autores afirmam que

a Educação do Campo “é compreendida como uma prática social e política, que se efetiva nos processos de ensino e aprendizagem” (p. 177). Ou seja, ensinar e aprender no campo não são apenas atos didáticos, mas experiências vinculadas à vida concreta, às relações com o território, à oralidade, ao trabalho coletivo e à ancestralidade que atravessa gerações. Essa concepção rompe com o paradigma conteudista e tecnicista da BNCC, revelando que a escola do campo precisa de uma proposta que parta das realidades locais, e não que as desconsidere.

Outro ponto que me chamou atenção na análise dos autores foi a importância de uma formação docente específica, voltada à realidade do campo. No entanto, percebi que a BNCC não contempla essa necessidade. O documento afirma que “a formação dos professores deve assegurar o domínio dos conhecimentos específicos das áreas, o conhecimento didático sobre o processo de ensino e aprendizagem e o entendimento da BNCC como referência para a organização curricular das redes e das escolas” (BRASIL, 2017, p. 19), mas não reconhece as especificidades territoriais e culturais dos educadores do campo. Ao tratar a formação docente como algo generalizado e desvinculado das realidades locais, a Base contribui para o apagamento das experiências formativas construídas historicamente nas comunidades rurais.

A partir dessa leitura, pude perceber que a Educação do Campo exige mais do que inserção pontual em documentos oficiais. Ela demanda o reconhecimento de sua própria lógica formativa, construída coletivamente nos territórios. Como aprendi com Antonio e Lucini (2007, p. 177), ensinar no campo é narrar a própria história, a partir das vozes e experiências de quem planta, vive e aprende com a terra. E a escola, nesse contexto, precisa ser um espaço de acolhimento e criação, e não mera transmissora de conteúdos predefinidos por uma lógica distante das realidades que a constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, busquei compreender de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheceu ou não a Educação do Campo como uma proposta pedagógica legítima, vinculada às realidades, saberes e modos de vida das populações rurais. A partir da análise documental da versão homologada da BNCC em 2017, bem como do diálogo com as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo e com autores que discutem criticamente essa modalidade

educativa, percebi que o documento oficial adota um discurso de valorização da diversidade, mas não o traduz em práticas ou diretrizes que garantam o respeito às especificidades territoriais.

Constatei que a ausência de menções explícitas à Educação do Campo e a padronização curricular centrada em competências e habilidades revelam um modelo distante da realidade das escolas rurais. Esse modelo contribuiu para o esvaziamento de práticas pedagógicas construídas historicamente pelas comunidades camponesas, além de desconsiderar a importância da formação docente voltada ao campo e a necessidade de políticas públicas que assegurem autonomia curricular e participação efetiva dessas populações.

Com base nas experiências que vivi como professora em contextos rurais e nas reflexões proporcionadas pelas leituras realizadas, compreendi que a Educação do Campo exige mais do que espaço nos documentos oficiais: ela requer escuta, compromisso político e reconhecimento da diversidade como ponto de partida, e não como exceção. Concluí, portanto, que a BNCC, ao privilegiar um currículo unificado e urbano-centrado, mais silenciou do que acolheu os sujeitos do campo, reforçando um apagamento cultural que ainda precisa ser superado nas políticas públicas educacionais brasileiras.

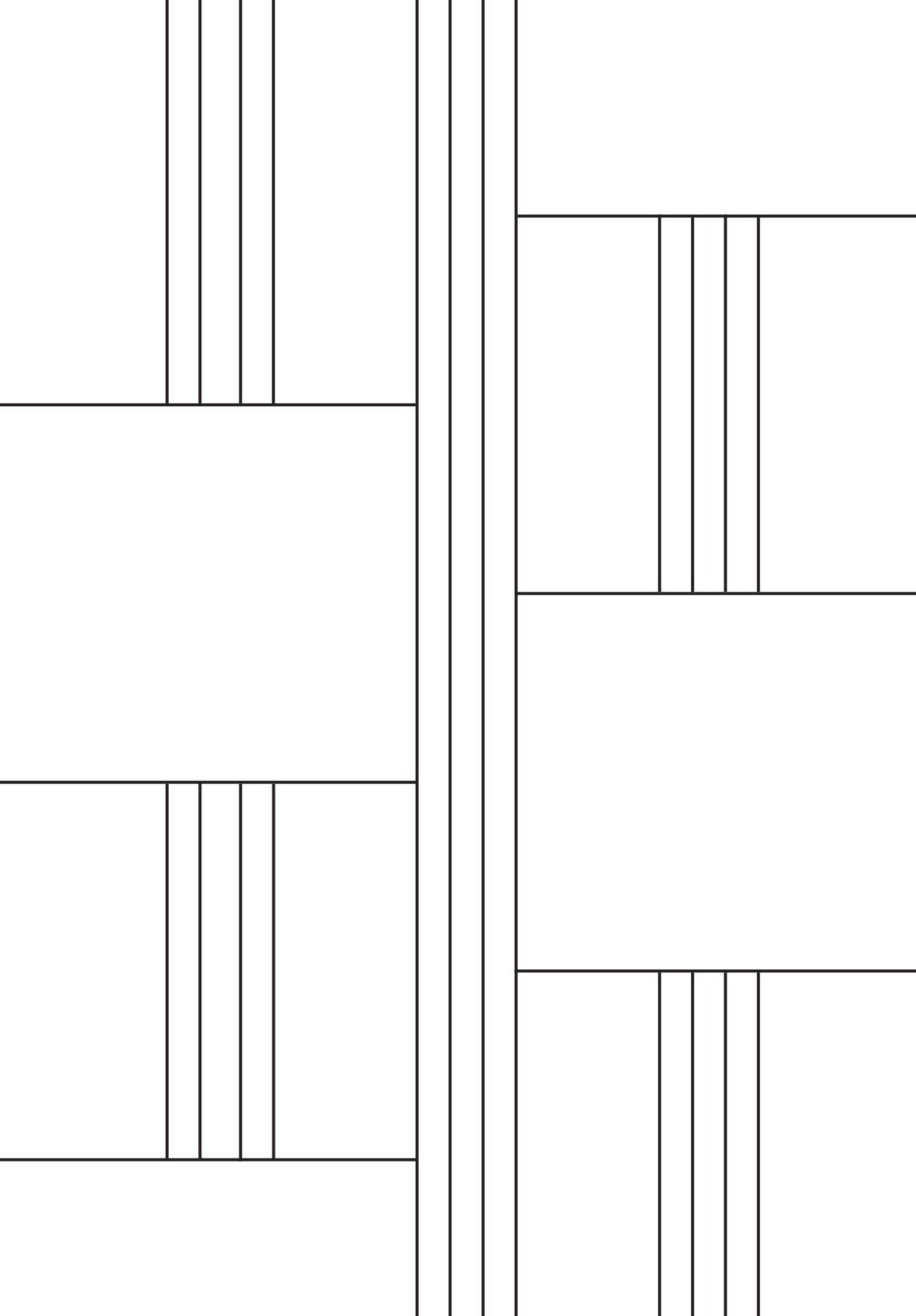
REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Zenaide. Saberes e práticas educativas na escola do campo. In: ALVES, Maria Zenaide; PIMENTEL, Janaine Daniela Lino Carneiro (org.). *Educação do campo e políticas educacionais*. Goiânia: UFG, 2016. p. 79-95.
- ALVES, Maria Zenaide et al. Que educação para os povos do campo no Sudeste de Goiás? *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, v. 8, n. 24, p. 45-62, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/fronteiras/article/view/3403>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 68-87, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46392>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 3, p. 733-752, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.103377>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- LIMA, Elmo de Souza. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas agrícolas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 33, p. 241-258, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1066>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Sobre as autoras

Vívian Franciele Rosa Diniz – Graduada em Pedagogia (2005) pela UNIDESC com Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2018) pela Faculdade FAIARA. Especialista em Educação no Campo pela Universidade Federal de Catalão (2025) - UFCAT. É professora na rede municipal de educação de Caldas Novas-GO. E-mail: diniz159@gmail.com

Maria Zenaide Alves é graduada em Pedagogia pela UFMG. Mestre em Educação e Inclusão social pela Universidade do Porto e doutora em educação pela UFMG. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Especialização em Educação do Campo da UFCAT. E-mail: zenpiaui@ufcat.edu.br



Capítulo 13

UM ESTUDO SOBRE ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO ESCOLAR

Edmára Filomena Gomes da Silva Martins

Janderson Vieira de Souza

INTRODUÇÃO

A educação do campo tem se consolidado como um espaço legítimo de construção do conhecimento, reconhecendo as especificidades culturais, sociais, econômicas e históricas das populações rurais. Diferente de uma abordagem homogênea, que ignora as particularidades desses contextos, a educação do campo propõe uma prática pedagógica voltada à valorização dos saberes locais, das práticas comunitárias e das formas de vida próprias do meio rural. Nesse cenário, o ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental enfrenta o desafio de se tornar significativo para os estudantes, que muitas vezes não se veem representados nos conteúdos e métodos tradicionalmente adotados nas escolas.

A etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio, surge como uma abordagem inovadora e profundamente necessária nesse contexto. Ela reconhece que os conhecimentos matemáticos não são neutros, universais ou descontextualizados, mas sim construídos historicamente em diferentes culturas e grupos sociais. Essa perspectiva amplia a concepção de matemática escolar ao incluir práticas cotidianas, saberes populares e modos diversos de pensar e resolver problemas, frequentemente marginalizados pela ciência acadêmica. Aplicada à educação do campo, a etnomatemática permite que os conteúdos escolares se conectem com as experiências reais dos alunos, como o plantio, a colheita, o uso de medidas empíricas, o comércio local e a organização comunitária.

A relevância deste estudo reside justamente na necessidade de se repensar o ensino da matemática nas escolas do campo, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e significativa. A exclusão de saberes populares do currículo

formal tem contribuído para o distanciamento entre os alunos e o conhecimento escolar, comprometendo o desenvolvimento de competências matemáticas fundamentais. Ao integrar a etnomatemática à prática pedagógica, abre-se a possibilidade de construir pontes entre o conhecimento científico e o conhecimento vivido, valorizando os sujeitos do campo como produtores de saber e cultura.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições da etnomatemática para a construção de uma aprendizagem significativa nas séries iniciais do ensino fundamental em contextos rurais. Busca-se, ainda, identificar práticas pedagógicas que dialoguem com os conhecimentos locais, contribuindo para a valorização da identidade cultural dos estudantes e para a construção de um ensino mais emancipador. Justifica-se este estudo pela urgência em superar práticas pedagógicas tradicionais e descontextualizadas, que ignoram as realidades dos sujeitos do campo e contribuem para a evasão escolar, o fracasso escolar e a negação da diversidade cultural.

A abordagem etnomatemática encontra respaldo em diversos estudos acadêmicos e experiências pedagógicas. Knijnik (1996), por exemplo, é uma das principais pesquisadoras brasileiras que têm se dedicado à articulação entre os saberes matemáticos escolares e não escolares, especialmente na educação do campo. Ela argumenta que os conhecimentos matemáticos produzidos nas práticas sociais rurais — como o uso de medidas caseiras, o manejo do tempo agrícola e a organização de feiras e mercados — devem ser legitimados e incorporados às práticas escolares, segundo Knijnik, não se trata apenas de utilizar esses saberes como ponto de partida para o ensino, mas de reconhecê-los como legítimos e potentes em si mesmos.

Luis Carlos de Menezes (2000), ao discutir a relação entre ciência, tecnologia e cidadania, reforça a importância de uma educação científica crítica, voltada para a formação de sujeitos conscientes e capazes de transformar sua realidade, essa visão está profundamente alinhada com os princípios da pedagogia freiriana, que orienta este trabalho como um todo. Paulo Freire (1996) propôs uma educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização e na valorização do conhecimento do educando. A etnomatemática, nesse sentido, constitui uma possibilidade concreta de aplicar esses princípios no ensino da matemática, permitindo que os estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas desenvolvam a capacidade de refletir sobre o mundo em que vivem e agir sobre ele.

Contextualizando o problema, é possível observar que, nas escolas do campo, os conteúdos matemáticos são frequentemente apresentados de forma abstrata, descolada da realidade dos alunos e centrada na memorização de procedimentos, essa abordagem ignora os saberes construídos no cotidiano rural e dificulta a aprendizagem, pois não leva em conta as formas próprias de compreensão e expressão matemática que os estudantes já possuem. Nesse sentido, a ausência de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas contribui para a manutenção de desigualdades educacionais, desvalorizando as culturas locais e impondo um currículo urbano e homogeneizante.

Assim, este trabalho propõe refletir sobre como a etnomatemática pode contribuir para um ensino de matemática mais significativo, dialógico e culturalmente sensível nas séries iniciais da educação do campo. Parte-se da compreensão de que a matemática está presente nas diversas formas de organização da vida social e que a escola deve ser capaz de reconhecer, valorizar e articular esses conhecimentos, promovendo uma educação que respeite e potencialize os saberes dos povos do campo.

A Educação do Campo e a Construção de uma Escola Contextualizada

A educação do campo, enquanto movimento político-pedagógico, emerge da luta histórica dos povos do campo pelo direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e que respeite suas identidades culturais e modos de vida. Historicamente, o modelo de escola implementado nas áreas rurais reproduziu um currículo urbano, desconsiderando as particularidades do campo e reforçando uma lógica de negação dos saberes locais, contribuindo para o afastamento dos alunos do processo educativo, alimentando altos índices de evasão e fracasso escolar.

Na década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo e a ampliação dos debates sobre justiça social e inclusão, a educação do campo passou a ganhar visibilidade como uma proposta pedagógica autônoma e crítica. A partir de então, o debate educacional brasileiro passou a considerar a necessidade de políticas específicas para as populações do campo, culminando na elaboração da *Política Nacional de Educação do Campo* e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002).

A proposta da educação do campo rompe com a ideia de um ensino rural meramente adaptado ao espaço geográfico e propõe uma escola enraizada na vida do campo, que valorize a identidade camponesa, a agricultura familiar, o trabalho coletivo e a relação estreita entre cultura, território e natureza. Como afirma Caldart (2000), a educação do campo não pode ser pensada a partir da lógica urbana, mas deve ser construída “desde o campo e para o campo”, considerando suas contradições e potências.

Nesse contexto, a escola passa a assumir um papel estratégico na valorização das culturas rurais e no fortalecimento da autonomia das comunidades. Uma escola contextualizada é aquela que integra os saberes populares ao currículo, que reconhece o tempo e o ritmo das atividades rurais (como o plantio e a colheita), que dialoga com a experiência das famílias e promove o protagonismo dos sujeitos do campo.

Por exemplo, o ensino da matemática pode ser relacionado às práticas da agricultura familiar, como no uso de proporções para preparar insumos agroecológicos (fertilizantes naturais), no cálculo do custo-benefício da produção e venda de alimentos, na mensuração de terrenos ou no planejamento do calendário agrícola. Essas práticas, embora informais, carregam uma lógica matemática concreta e contextualizada que, quando reconhecida, torna o aprendizado mais significativo para os estudantes.

Outro exemplo pode ser encontrado em escolas localizadas em regiões ribeirinhas ou de produção artesanal, onde saberes como o uso de medidas tradicionais (como a cuia, a lata, a mão ou o palmo) podem ser comparados com os sistemas métricos formais, promovendo reflexões sobre padronização, equivalência e diversidade cultural nos modos de medir. Assim, os estudantes compreendem que a matemática não é neutra nem universal em sua forma de expressão, mas que existe de formas variadas em diferentes contextos culturais.

Arroyo (2004) enfatiza que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como portadores de uma riqueza cultural própria, e que a escola precisa ser sensível a essa diversidade. Ele afirma que “a escola do campo não pode ser uma escola que coloniza, mas uma escola que emancipa, que reconhece o outro como legítimo produtor de conhecimento”.

A contextualização, nesse sentido, não é apenas um recurso didático, mas um princípio político e pedagógico. Isso implica também em reorganizar os tempos

e espaços escolares: respeitar o tempo das colheitas, prever períodos de recesso durante as grandes atividades comunitárias, incluir atividades práticas na rotina escolar e promover um currículo flexível, construído em diálogo com a comunidade.

A escola contextualizada deve ser, portanto, uma instituição viva, vinculada ao território e às lutas dos povos do campo, atuando como espaço de formação crítica, valorização das identidades e construção de autonomia. Quando a educação se distancia das práticas e saberes locais, ela perde seu sentido para os sujeitos do campo. Mas, quando se reconecta com esses saberes, a aprendizagem se torna não apenas possível, mas desejada.

Fundamentos da Etnomatemática

A etnomatemática, enquanto campo de estudos e proposta pedagógica, representa uma ruptura com a visão tradicional da matemática como um conhecimento puramente lógico, abstrato e universal. Ela foi proposta por Ubiratan D'Ambrosio no final da década de 1970 como uma forma de reconhecer e valorizar os conhecimentos matemáticos que emergem dos contextos culturais diversos, em especial os marginalizados pela tradição científica ocidental. Para D'Ambrosio (2001), é fundamental compreender a matemática não como um produto exclusivo das culturas eurocentradas, mas como uma construção social presente em todas as sociedades humanas.

Segundo o autor, a etnomatemática é definida como “o conjunto de saberes e fazeres matemáticos desenvolvidos por diferentes grupos culturais para resolver problemas do cotidiano, explicar fenômenos e atividades da vida”. Com isso, ela se afasta da ideia de uma matemática única, valorizando os “saberes outros” e estabelecendo um diálogo intercultural entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular.

Esse caráter crítico da etnomatemática é fortemente evidenciado por Powell e Frankenstein (1997), que apontam para a necessidade de desafiar o eurocentrismo dominante no ensino da matemática. Para esses autores, a matemática escolar tradicional está historicamente vinculada a uma perspectiva eurocêntrica, que desconsidera as múltiplas formas de conhecimento matemático desenvolvidas em diversas culturas ao redor do mundo. Assim, a etnomatemática emerge como uma ferramenta pedagógica e política que busca a inclusão cultural e o em-

poderamento dos alunos, valorizando seus contextos sociais e culturais como fontes legítimas de saber matemático.

Além disso, Powell e Frankenstein (1997) ressaltam que a matemática, enquanto disciplina, não é neutra, mas permeada por relações de poder e estruturas sociais que podem reproduzir desigualdades. Dessa forma, a etnomatemática contribui para uma educação matemática crítica, que busca promover justiça social por meio da valorização das práticas culturais diversas e da formação de sujeitos conscientes e críticos.

A abordagem está profundamente relacionada a uma visão crítica da educação, influenciada pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, que defende uma escola centrada na escuta, na realidade concreta dos sujeitos e na construção coletiva do saber. Para Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. A etnomatemática, nesse sentido, concretiza essa ideia ao partir do reconhecimento de que os alunos trazem para a escola conhecimentos matemáticos significativos construídos em suas práticas sociais.

Na prática pedagógica, aplicar os fundamentos da etnomatemática significa investigar, identificar e integrar os saberes locais ao currículo escolar. Por exemplo:

Crianças do campo que ajudam os pais em feiras livres conhecem estratégias de cálculo mental e estimativas de preços e troco, dominam o uso de unidades empíricas de medida como “dúzia”, “meia dúzia”, “litro” ou “saco” e fazem comparações rápidas entre produtos. Essas práticas revelam conhecimentos matemáticos espontâneos que podem ser articulados com o conteúdo formal das quatro operações, sistema decimal e medidas padronizadas.

Em comunidades quilombolas ou indígenas, a organização do espaço em plantações ou moradias segue padrões geométricos próprios, muitas vezes baseados em observações astronômicas, saberes ancestrais e práticas coletivas. Trazer essas formas de organização para a sala de aula permite trabalhar conceitos de geometria, proporcionalidade e simetria, respeitando o contexto sociocultural dos alunos.

Nas práticas agrícolas, a contagem dos ciclos lunares, a divisão de tarefas, o cálculo da produtividade e o uso de unidades tradicionais como “alqueire” ou “braça” constituem manifestações matemáticas que podem ser estudadas em sala com base em problemas reais enfrentados pelas famílias camponesas.

Esses exemplos demonstram que a matemática não está ausente da vida cotidiana dos alunos do campo — ela apenas assume outras formas. O desafio do professor é reconhecer esses saberes como legítimos e partir deles para construir pontes com os conteúdos escolares.

Como destaca Knijnik (2004), a etnomatemática permite romper com uma lógica pedagógica colonizadora, que desconsidera os saberes dos grupos sociais historicamente excluídos. A autora argumenta que o currículo de matemática tradicional, ao ignorar os contextos socioculturais dos alunos do campo, acaba reforçando uma ideia de inferioridade e desvalorização cultural. Ao contrário, quando a escola valoriza as práticas matemáticas presentes na comunidade, promove o reconhecimento identitário e contribui para a formação de sujeitos críticos.

Além disso, a etnomatemática também se alinha aos princípios da educação contextualizada, preconizada pela Educação do Campo. Nessa perspectiva, a matemática deixa de ser vista como um conteúdo isolado e passa a ser entendida como uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade. Como afirma D'Ambrosio (2002), “educar matematicamente é contribuir para a leitura crítica do mundo”.

Outro aspecto importante da etnomatemática é o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva por parte dos educadores. Ensinar com base nessa abordagem exige que o professor conheça a realidade dos alunos, observe atentamente suas práticas, promova diálogos com a comunidade e planeje atividades que respeitem e ampliem os conhecimentos trazidos pelos estudantes. Isso significa uma mudança de postura: o professor deixa de ser o transmissor do saber e se torna um mediador da construção do conhecimento.

Em síntese, a etnomatemática oferece uma alternativa potente para o ensino da matemática nas séries iniciais da educação do campo. Ela contribui para uma aprendizagem mais significativa, respeitosa com as culturas locais e promotora de cidadania. Ao incorporar os fundamentos da etnomatemática em sala de aula, o professor colabora para a construção de uma escola democrática, plural e enraizada na vida concreta dos sujeitos do campo.

A Importância da Etnomatemática na Educação

A etnomatemática tem se destacado como uma abordagem pedagógica fundamental para promover uma aprendizagem que ultrapasse a simples memorização de fórmulas e procedimentos, buscando uma construção de conhecimento que dialogue diretamente com as experiências e culturas dos estudantes. D'Ambrosio (2001) argumenta que o ensino da matemática deve respeitar e incorporar os saberes locais, sobretudo aqueles relacionados às práticas culturais que permeiam a vida cotidiana dos alunos, pois somente assim a aprendizagem se torna significativa, contextualizada e capaz de promover a identidade cultural.

Essa valorização dos saberes culturais dialoga profundamente com as reflexões do educador Paulo Freire, para quem a educação não pode ser um processo de transmissão unilateral de conhecimento, mas um ato de liberdade e conscientização. Freire (1987) afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (p. 28), destacando a pluralidade dos conhecimentos e a importância de reconhecer a diversidade cultural dentro do processo educativo. Para Freire, o diálogo entre o saber escolar e os saberes populares é essencial para que a educação seja emancipadora, respeitosa e significativa.

A metodologia qualitativa, com seu foco na valorização das subjetividades e experiências dos sujeitos da pesquisa (Minayo, 2014), está alinhada a essa visão, pois permite que as vozes dos alunos sejam ouvidas, que seus saberes culturais sejam reconhecidos e analisados em profundidade. Ao aplicar essa abordagem em pesquisas que envolvem a etnomatemática, como no presente estudo, há a possibilidade de compreender como as práticas matemáticas vinculadas à cultura do campo influenciam e enriquecem o aprendizado da matemática no ambiente escolar urbano.

Além disso, essa perspectiva critica o modelo tradicional de ensino da matemática, que muitas vezes desconsidera a realidade dos estudantes, tornando a disciplina abstrata e descolada do seu cotidiano. A etnomatemática, em consonância com Freire, propõe um currículo que parta da realidade do educando, que valorize seus saberes e práticas, promovendo uma aprendizagem que não apenas transmita conteúdos, mas que crie significado e relevância para a vida dos alunos.

O impacto dessa abordagem na construção da identidade cultural e cidadania também é significativo. Quando os estudantes percebem que seus saberes

são valorizados e reconhecidos, sentem-se mais motivados e pertencentes ao processo educativo, o que contribui para a redução das desigualdades e para a promoção de uma educação democrática e inclusiva.

Por fim, a incorporação da etnomatemática na educação implica repensar as práticas pedagógicas, de modo que o professor atue como mediador que conecta o conhecimento formal ao conhecimento cultural dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem rico, plural e respeitoso. Isso demanda formação continuada, sensibilidade cultural e o uso de metodologias que valorizem as narrativas e as experiências dos estudantes, aspectos que são contemplados na metodologia qualitativa e na análise de conteúdo utilizadas nesta pesquisa.

O Contexto Urbano e Rural: Intersecções Culturais na Educação

A relação entre o urbano e o rural representa um espaço complexo e dinâmico, no qual diferentes culturas, práticas e saberes se cruzam e se transformam continuamente. Para muitos estudantes, especialmente em países como o Brasil, essa intersecção cultural é uma realidade concreta, na qual vivem experiências híbridas que articulam elementos do meio urbano e do campo. Tal realidade demanda uma atenção especial no campo educacional, visto que os saberes e práticas desses contextos têm características e demandas distintas, mas também complementares.

Creswell (2014) destaca que a pesquisa qualitativa exploratória é especialmente adequada para investigar fenômenos emergentes e complexos, como é o caso da influência do meio rural sobre as vivências de crianças em ambientes urbanos. Essa abordagem permite captar a riqueza das narrativas, das práticas sociais e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos, o que é fundamental para compreender as interações culturais entre esses dois espaços.

A urbanização crescente não significa a perda automática dos vínculos com o campo; ao contrário, muitos indivíduos e famílias mantêm laços culturais, sociais e econômicos com o meio rural, como visitas regulares a parentes, participação em atividades agrícolas ou conservação de tradições culturais. Essa continuidade possibilita que as crianças incorporem saberes do campo em sua vida cotidiana urbana, tornando-se portadoras de um conhecimento híbrido e multifacetado.

Essas intersecções culturais desafiam a escola a reconhecer e valorizar essa diversidade, construindo práticas pedagógicas que integrem os saberes do campo ao currículo escolar urbano. Ignorar essa realidade significa desconsiderar parte significativa da identidade dos estudantes, o que pode levar ao desengajamento e ao fracasso escolar.

Por isso, a etnomatemática aplicada nesse contexto assume um papel estratégico, pois oferece um referencial teórico e metodológico para identificar, analisar e valorizar as manifestações matemáticas presentes nas experiências rurais que as crianças trazem consigo. Ao analisar essas práticas, a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão profunda das formas como o conhecimento matemático se expressa e é mobilizado no cotidiano desses sujeitos, ultrapassando a visão limitada do ensino tradicional.

Além disso, essa abordagem permite compreender as dinâmicas de adaptação, ressignificação e apropriação cultural que ocorrem nesse contato entre urbano e rural, evidenciando que a aprendizagem não é um processo linear ou homogêneo, mas sim um fenômeno complexo que envolve múltiplas influências e trajetórias.

A valorização dessa diversidade cultural é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa, capaz de respeitar as especificidades dos alunos e promover a equidade. Essa perspectiva está alinhada às diretrizes da educação intercultural e das políticas públicas que reconhecem a importância da diversidade cultural na formação dos cidadãos.

Portanto, compreender a intersecção entre o urbano e o rural na educação é fundamental para elaborar estratégias pedagógicas que potencializem os saberes culturais das crianças, promovendo a aprendizagem contextualizada e o desenvolvimento integral dos estudantes. O presente estudo, ao adotar a metodologia qualitativa exploratória, busca justamente captar essa complexidade e contribuir para a construção de práticas educacionais mais sensíveis e eficazes.

A Relevância da Pesquisa para a Educação do Campo Urbano

A presente pesquisa assume um papel estratégico no debate sobre a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. Ao investigar os saberes matemáticos de crianças que vivem em espaços

urbanos, mas mantêm vínculos significativos com o meio rural, ela aponta para a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas em direção a uma educação mais inclusiva, dialógica e culturalmente sensível.

Em contextos urbanos, é comum que a escola se apoie em currículos padronizados e em uma concepção de matemática distante do cotidiano dos alunos. Essa matemática, muitas vezes apresentada como universal e neutra, desconsidera a riqueza dos saberes construídos fora do espaço escolar. Contudo, como propõe D'Ambrosio (2001), a matemática é uma construção humana e cultural, e portanto, múltipla. O conhecimento matemático não está restrito ao formalismo acadêmico, mas é praticado em feiras, plantações, no cuidado com os animais, no comércio informal e em outras tantas atividades presentes no cotidiano rural.

A valorização desses saberes contribui diretamente para a construção de uma educação matemática mais justa e significativa. Ao reconhecer o valor dos conhecimentos oriundos do campo, mesmo quando mobilizados por crianças que vivem na cidade, rompe-se com a lógica excludente do ensino tradicional e abre-se espaço para uma pedagogia que integra saberes, respeita as origens culturais e promove a identidade do educando.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) reforça a ideia de que o ato de educar é sempre político e deve partir da realidade concreta dos sujeitos. Para ele, “a escola que não reconhece a cultura dos alunos, que a despreza ou tenta substituí-la por outra, comete uma violência simbólica” (Freire, 1996). A presente pesquisa, ao propor um olhar atento sobre os saberes que as crianças trazem de suas experiências com o campo, busca combater essa exclusão e valorizar formas legítimas de conhecer e de fazer matemática.

O campo urbano, embora diferente do rural clássico, continua sendo atravessado por práticas culturais que resistem e se reconfiguram. Como aponta Arroyo (2007), a identidade do sujeito do campo está presente também nas periferias urbanas, nas crianças que aprendem a plantar com os avós, que acompanham os pais em pequenas roças, que negociam produtos na feira, que sabem medir um canteiro ou dividir alimentos com justiça. É nesse contexto híbrido que a etnomatemática se revela como uma potente ferramenta pedagógica, capaz de dialogar com essas múltiplas realidades e dar visibilidade aos conhecimentos historicamente marginalizados.

Além do aspecto pedagógico, a pesquisa contribui também para o campo das políticas públicas em educação, ao evidenciar a importância de reconhecer a diversidade cultural na formulação de currículos, na formação docente e na construção de materiais didáticos. Quando a escola se abre para ouvir e aprender com as experiências dos alunos, ela se torna um espaço mais democrático, inclusivo e humanizado.

A metodologia adotada — qualitativa e exploratória — mostrou-se coerente com essa proposta, permitindo o acolhimento das falas das crianças e o reconhecimento da riqueza de seus saberes. A análise de conteúdo revelou que muitos desses alunos possuem noções espontâneas de medida, de contagem, de proporção, entre outras habilidades matemáticas que surgem naturalmente a partir da vivência com o campo. Esses conhecimentos, quando reconhecidos pela escola, podem ser ponto de partida para aprendizagens mais complexas, fomentando a construção de uma matemática significativa e culturalmente situada.

Assim, esta pesquisa não apenas contribui para a consolidação da etnomatemática como campo relevante de investigação, mas também evidencia caminhos concretos para a construção de uma escola mais comprometida com a equidade e com a valorização dos saberes populares. Ao articular teoria, prática e metodologia, ela oferece uma contribuição relevante para a educação do campo — inclusive aquela que acontece nos espaços urbanos — e para uma visão mais plural e democrática do ensino da matemática.

Metodologia

A escolha pela pesquisa qualitativa exploratória justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve saberes matemáticos construídos em contextos culturais específicos e que não são facilmente quantificáveis. A etnomatemática, como campo de estudo que valoriza as práticas e conhecimentos matemáticos tradicionais e culturais, demanda uma abordagem que privilegie a compreensão profunda das experiências e vivências dos sujeitos envolvidos (D'Ambrosio, 2001). Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita captar as múltiplas dimensões da aprendizagem, incluindo aspectos subjetivos, sociais e culturais, essenciais para investigar como crianças urbanas, em contato com o campo, desenvolvem conhecimentos matemáticos significativos.

A natureza exploratória da pesquisa está alinhada à escassez de estudos que abordem especificamente as intersecções entre a etnomatemática e a educação no contexto urbano-rural, o que exige uma investigação inicial aberta e flexível, capaz de identificar e descrever práticas e saberes ainda pouco documentados (Minayo, 2014; Creswell, 2014). Optou-se pelo uso do questionário semiestruturado para crianças e entrevistas informais, instrumentos que permitem tanto a coleta de informações objetivas quanto o aprofundamento de relatos e experiências, respeitando a linguagem e o ritmo das crianças, conforme orientações metodológicas para pesquisas com esse público.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza exploratória, com o propósito de compreender os saberes matemáticos de crianças que, embora residam em contextos urbanos, mantêm vínculos afetivos, familiares e culturais com o meio rural. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma imersão profunda no universo simbólico e cultural das crianças, valorizando suas experiências cotidianas e formas particulares de construir o conhecimento matemático, conforme defendido por Minayo (2014). O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de investigar um fenômeno ainda pouco discutido na literatura — a presença de elementos da etnomatemática nas práticas escolares de crianças urbanas com raízes no campo.

O estudo foi desenvolvido em escola pública da zona urbana de Caldas Novas - GO, que atendem estudantes da pré escola ao 9º ano do ensino fundamental. O critério de seleção das instituições levou em consideração o histórico de matrícula de alunos oriundos de famílias com origem rural ou que mantêm relações contínuas com o campo. Os participantes da pesquisa são crianças com idade entre 8 e 9 anos, cujas vivências incluem experiências no meio rural, seja por meio da convivência com familiares agricultores, visitas frequentes a sítios e fazendas, ou envolvimento em práticas como colheita, criação de animais, feiras livres, entre outras atividades do cotidiano campesino.

A seleção dos participantes ocorreu de maneira intencional e criteriosa, conforme orientações metodológicas de Creswell (2014), visando abranger diferentes níveis de contato e apropriação dos saberes rurais. Foram incluídas crianças cujas famílias, em algum grau, preservam práticas tradicionais e que demonstram familiaridade com atividades envolvendo medições, trocas, contagens e uso empírico da matemática no campo.

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos múltiplos, com ênfase em um **questionário semiestruturado**, elaborado especificamente para crianças, composto por dez perguntas abertas e fechadas, redigidas em linguagem clara, objetiva e adequada à faixa etária dos participantes. Esse questionário foi construído com o objetivo de identificar os conhecimentos matemáticos adquiridos em contextos não escolares, especialmente aqueles relacionados às práticas do campo. Entre os temas abordados nas questões, destacam-se: contato com atividades rurais (como plantar e cuidar de animais), uso de medidas tradicionais como “alqueire” ou “tarefa”, experiências de contagem e divisão de alimentos, cálculo de troco em feiras e mercados, e a aplicação prática de conteúdos escolares no cotidiano.

Complementarmente, foram realizadas entrevistas informais e conversas orientadas com as crianças e, quando possível, com membros da família, a fim de aprofundar as respostas e ampliar a compreensão do contexto sociocultural. Também foram feitas observações sistemáticas em sala de aula e em atividades extraclasse, anotadas em diário de campo, buscando identificar manifestações espontâneas dos saberes não escolares durante o processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação do questionário ocorreu de forma individual, em ambiente tranquilo e acolhedor, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. As respostas foram registradas por escrito e, com a devida autorização dos responsáveis, algumas entrevistas e relatos foram gravados em áudio para posterior transcrição e análise.

Durante todo o processo, foram respeitados rigorosamente os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Foi obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis legais, além da anuência da direção escolar e dos próprios alunos, com respeito absoluto à privacidade, anonimato e liberdade de participação.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a codificação e categorização temática das informações obtidas. As respostas foram organizadas em categorias como: contagem informal, cálculo empírico, uso de medidas não padronizadas, noções de proporção, lógica prática e resolução de problemas cotidianos. A interpretação buscou evidenciar de que modo os saberes matemáticos oriundos do contato com o campo contribuem para uma aprendizagem significativa, contextualizada e culturalmente relevante. O papel do pesquisador foi o de observador atento e

mediador reflexivo, comprometido com a valorização dos saberes das crianças e sua articulação com os conteúdos escolares de matemática.

Análise do questionário

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como os conhecimentos matemáticos construídos a partir da vivência no campo — mesmo que de forma indireta — influenciam o aprendizado de crianças que vivem em áreas urbanas, mas mantêm vínculos familiares ou culturais com o meio rural. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado, em forma de **entrevista oral individual**, com **20 crianças**, entre **8 e 9 anos**, estudantes do ensino fundamental em uma escola urbana.

As entrevistas foram conduzidas de maneira dialogada, com adaptação do vocabulário quando necessário, favorecendo o entendimento das perguntas e a livre expressão dos estudantes. O formato de entrevista permitiu observar nuances das falas das crianças e identificar aspectos subjetivos e socioculturais que não apareceriam com tanta clareza em um questionário escrito.

Na primeira pergunta, 17 das 20 crianças afirmaram ter contato com a vida no campo, principalmente por meio de familiares que vivem ou trabalham na zona rural, visitas a plantações, sítios, roças ou feiras livres. Esse dado reforça a hipótese de que, apesar do contexto urbano, essas crianças circulam por ambientes e situações onde práticas ligadas ao meio rural estão presentes, o que amplia o potencial da etnomatemática como ponte entre esses saberes e o ensino formal.

Na segunda pergunta do questionário, os alunos foram convidados a relatar se ajudam sua família em alguma atividade no campo e, em caso afirmativo, descrever o tipo de tarefa realizada. As respostas evidenciaram um panorama importante: as atividades citadas mais frequentemente foram “dar comida para os animais”, “pegar frutas” e “ajudar em serviços domésticos” quando estão em contato com o meio rural. Contudo, chamou atenção um desequilíbrio de gênero nas respostas: as meninas, em sua maioria, relataram participar de atividades domésticas ou ligadas ao cuidado com o ambiente rural, enquanto os meninos majoritariamente afirmaram não ajudar ou não realizar atividades relacionadas ao campo.

Essa constatação permite uma leitura crítica a partir de duas dimensões: a primeira diz respeito à presença dos saberes práticos e culturais adquiridos pelas crianças por meio da vivência no campo. A segunda se refere às marcas sociais de

gênero, que determinam papéis distintos desde a infância — e que também se refletem no acesso a experiências que envolvem conhecimento matemático.

Nesse sentido, as falas das crianças tornam-se elementos importantes de análise. Uma menina relatou: *“Quando eu vou para a casa dos meus avós, eu ajudo a cuidar das galinhas, colhendo os ovos e dando milho pra elas.”* Outra criança disse: *“Eu ajudo meu avô a tirar leite na fazenda.”* E uma terceira afirmou: *“Quando meus pais vão plantar a horta na fazenda, eu ajudo a preparar a terra, depois planto as sementes e ajudo a regar.”* Esses depoimentos evidenciam a presença de práticas concretas, que envolvem organização do tempo, sequências lógicas, noções de quantidade e observação sistemática — aspectos fundamentais da matemática.

De acordo com Ubiratan D'Ambrosio (2001), a etnomatemática valoriza os saberes construídos no cotidiano dos sujeitos, reconhecendo que “toda atividade humana carrega consigo uma dimensão matemática, mesmo que não institucionalizada como tal”. Assim, ações como alimentar animais ou colher frutas envolvem práticas de contagem, estimativa, comparação e organização — todas com potencial de serem mobilizadas no ensino formal da matemática. Mesmo sem perceber, essas crianças estão exercendo um raciocínio lógico e desenvolvendo habilidades matemáticas a partir de suas experiências concretas.

Knijnik (1996) aprofunda essa discussão ao afirmar que a escola frequentemente ignora ou desvaloriza os saberes produzidos fora do espaço formal, especialmente aqueles vinculados a populações rurais ou marginalizadas. No caso das meninas, por exemplo, as tarefas que envolvem a manutenção do lar ou o cuidado com animais são geralmente desconsideradas como espaços legítimos de aprendizagem matemática. No entanto, essas tarefas exigem o uso de medidas, noções de tempo, divisão de quantidades e controle de recursos — saberes absolutamente matemáticos que raramente são reconhecidos no currículo.

Além disso, a diferença entre os relatos de meninos e meninas aponta para a construção social dos papéis de gênero, que, segundo Paulo Freire (1996), também precisa ser questionada no contexto escolar. Para Freire, “a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação”, e isso inclui refletir sobre como a cultura determina o lugar da criança nas atividades produtivas e de cuidado. Quando a escola acolhe e analisa essas diferenças com criticidade, ela contribui para uma formação mais consciente, inclusiva e transformadora.

Portanto, as respostas à questão 2 revelam muito mais do que simples tarefas do dia a dia: elas trazem à tona um patrimônio de saberes populares, tradicionalmente invisibilizado pela escola, e mostram como esses saberes são também marcados por desigualdades estruturais — como as de gênero. Ao reconhecer essas experiências como portadoras de conhecimento, o professor amplia o campo de possibilidades para um ensino matemático contextualizado, valorizando a vivência concreta dos alunos e promovendo o diálogo entre a cultura do campo e a cultura escolar.

Como propõe D'Ambrosio (2002), “educar matematicamente é permitir ao aluno ler o mundo e transformá-lo”, e isso implica, necessariamente, começar pelo que ele já sabe e vive. As tarefas desempenhadas pelas crianças fora da escola, mesmo as mais simples, são pontos de partida legítimos para uma aprendizagem matemática significativa, que respeita a diversidade e fortalece as identidades dos estudantes.

Na terceira pergunta do questionário, as crianças foram convidadas a relatar situações em que já precisaram contar ou medir algo durante o contato com o campo. As respostas revelaram a riqueza das experiências vividas nesse contexto, indicando o uso espontâneo de conceitos matemáticos fundamentais, como contagem, noção de quantidade e medida. Entre as atividades mencionadas, destacaram-se ações como contar árvores, ovos, plantas e sementes, além de medir espaços para plantio ou observar familiares realizando esse tipo de mensuração.

As falas das crianças evidenciam a presença concreta desses saberes em suas vivências. Uma delas compartilhou: *“Eu gosto de contar as árvores pra ver qual fruta tem mais na fazenda.”* Outra disse: *“Quando eu e meu irmão ajudamos a vovó a colher os ovos, a gente compete pra ver quem pega mais.”* Já uma terceira relatou: *“Na hora de plantar, tem que colocar a quantidade certa de semente no burquinho e também em que ter a mesma distância entre esses buracos.”* Esses relatos ilustram como a contagem, a comparação de quantidades e a noção de medida estão presentes nas práticas do cotidiano rural, ainda que não formalizadas como conhecimento escolar.

De acordo com Gerdes (1996), práticas culturais como a agricultura, o cultivo e o manejo da terra constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento de saberes matemáticos informais, especialmente aqueles relacionados à contagem, à medida e à organização espacial. Ele afirma que esses saberes emergem da própria experiência de vida dos sujeitos em seus contextos socioculturais, sendo construídos a partir das necessidades práticas do ambiente em que estão inseridos.

Complementando essa perspectiva, D'Ambrosio (2001) destaca que todas as sociedades desenvolvem, ao longo do tempo, formas próprias de contar, medir e organizar o espaço e o tempo, ajustadas às suas realidades e práticas culturais. Para o autor, a matemática não nasce apenas da institucionalização científica, mas do cotidiano, da resolução de problemas reais e da interação com o ambiente social e natural. As experiências relatadas pelas crianças — ainda que muitas vivam em zona urbana — revelam vínculos com o campo e com práticas que mobilizam saberes matemáticos significativos.

Esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma proposta pedagógica alinhada à abordagem etnomatemática. Quando o professor parte do que o aluno já vivencia, como conta D'Ambrosio (2002), ele amplia as possibilidades de ensinar matemática de forma significativa, contextualizada e culturalmente sensível. Ao valorizar as contagens e medições realizadas no contexto rural, a escola aproxima-se das realidades dos estudantes, promovendo o diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes populares, e reforçando a identidade cultural das crianças com vínculos com o campo.

Dessa forma, a terceira pergunta do questionário reforça a tese de que as práticas sociais vividas pelas crianças são fontes legítimas de conhecimento. Incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem da matemática não apenas enriquece o currículo, mas também democratiza o saber, reconhecendo e valorizando diferentes formas de conhecer e aprender.

Na quarta questão, investigou-se o conhecimento das crianças sobre unidades tradicionais de medida relacionadas ao campo, como “tarefa”, “alqueire” e outras. As respostas demonstraram uma diversidade significativa: 6 crianças afirmaram conhecer e usar essas unidades, 4 disseram já ter ouvido falar, e 5 declararam não conhecer tais termos. Essa variação indica que, apesar da persistência desses saberes nas comunidades rurais e familiares, eles estão em processo de transformação ou até de perda entre as gerações mais jovens que vivem em contextos urbanos.

Segundo D'Ambrosio (2001), as unidades empíricas e tradicionais de medida são parte essencial da etnomatemática, pois representam formas culturais de organização e quantificação que, embora distintas das medidas oficiais do sistema internacional, são legítimas e carregam significados profundos para as comunidades que as utilizam. A escola, ao reconhecer e integrar esses saberes,

contribui para a valorização cultural e para a construção de pontes entre o conhecimento popular e o científico.

Além disso, conforme destaca Knijnik (2004), a desvalorização ou o desconhecimento dessas unidades no ambiente escolar reforça uma lógica colonialista que marginaliza saberes locais e favorece uma matemática abstrata e descontextualizada. O desafio pedagógico, portanto, é incluir as unidades tradicionais no currículo, permitindo que os estudantes possam relacionar e comparar as diferentes formas de medir, enriquecendo sua compreensão e fortalecendo sua identidade cultural.

Essa situação também reforça a importância de um ensino contextualizado e sensível às especificidades culturais, como propõe a Educação do Campo. Ao trabalhar com as unidades tradicionais, o professor possibilita que as crianças percebam a matemática não apenas como um conteúdo formal distante, mas como uma linguagem viva e presente em suas práticas diárias.

A quinta questão do questionário investigou se as crianças já realizaram ou presenciaram contas para pagar ou dar troco em feiras, mercados ou outras situações cotidianas. Os resultados indicaram que 8 crianças afirmaram saber fazer as contas, 6 disseram já ter visto suas famílias fazerem, mas não realizam essas contas pessoalmente, e 2 declararam não ter contato com esse tipo de prática.

Esses dados demonstram que uma parcela significativa das crianças desenvolve habilidades de cálculo mental relacionadas a situações reais de compra e venda, o que evidencia o aprendizado informal e contextualizado da matemática no cotidiano familiar e comunitário. Esse tipo de saber prático é fundamental para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos matemáticos formais, pois está ligado a problemas concretos que exigem raciocínio e operação numérica.

Na perspectiva da etnomatemática, como enfatiza D'Ambrosio (2001), as operações matemáticas básicas são frequentemente mobilizadas em contextos sociais específicos, como as feiras e mercados, onde a matemática se manifesta como uma prática social e cultural, distante da abstração e da neutralidade tradicionalmente atribuídas ao conhecimento matemático escolar.

Conforme destaca Gerdes (1996), as atividades econômicas tradicionais são ambientes ricos em aprendizagem matemática informal, envolvendo cálculos, estimativas e noções de quantidade que, apesar de não formalizadas, são essenciais para a vida diária das comunidades. Para as crianças, acompanhar ou participar

dessas práticas constitui uma importante fonte de aprendizagem e desenvolvimento matemático.

Além disso, Knijnik (2004) ressalta que a escola frequentemente desconsidera essas vivências, o que pode levar à desmotivação e ao distanciamento dos alunos em relação à matemática formal. Incorporar essas práticas no currículo escolar, conforme propõe a etnomatemática, cria uma ponte entre o saber cotidiano e o conhecimento acadêmico, tornando o ensino mais significativo e inclusivo.

Essa ideia está alinhada também à pedagogia de Paulo Freire (1996), que defende a importância de partir da realidade concreta dos alunos para a construção do saber. Ao reconhecer e valorizar as práticas matemáticas desenvolvidas em contextos como a feira, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu saber.

Assim, os resultados da questão 5 evidenciam o potencial da abordagem etnomatemática para promover uma aprendizagem matemática que valoriza os saberes locais e integra o conhecimento formal às práticas sociais cotidianas dos alunos.

A sexta questão do questionário buscou investigar se as crianças já haviam ajudado a medir algo em suas casas, hortas ou quintais, como a quantidade de terra, o tamanho de um canteiro ou a altura de uma planta. Dos 20 estudantes entrevistados, 14 responderam que já realizaram esse tipo de medição, enquanto 6 afirmaram não ter tido essa experiência.

Os dados revelam que a maioria das crianças possui vivências práticas relacionadas à noção de medida, ainda que fora do ambiente escolar e sem a mediação de instrumentos formais. Ajudar a medir terra para plantar, estimar o tamanho de espaços para cultivo ou verificar o crescimento de plantas são situações que envolvem, de forma natural, conceitos fundamentais da matemática, como comprimento, volume, área e comparação de grandezas.

Segundo Ubiratan D'Ambrosio (2001), a etnomatemática se ocupa justamente em reconhecer essas práticas como expressões legítimas de conhecimento matemático, construídas culturalmente e ligadas à vida cotidiana dos sujeitos. Ao mobilizar estratégias de medição com base em observações empíricas, ferramentas improvisadas ou medidas tradicionais — como “um palmo”, “um passo”, “um saco” ou “um punhado” — essas crianças estão exercitando o pensamento matemático de forma contextualizada.

Gerdes (1996) complementa essa ideia ao afirmar que muitas atividades manuais, agrícolas ou domésticas contêm em si sistemas próprios de mensuração, desenvolvidos historicamente pelas comunidades. Esses sistemas são adaptados à realidade local e cumprem uma função social importante, mesmo sem seguir os padrões oficiais de medida.

A escola, portanto, desempenha um papel fundamental ao reconhecer e integrar essas experiências ao currículo escolar, utilizando-as como ponto de partida para apresentar as unidades padronizadas do Sistema Internacional e os instrumentos convencionais (como régua, fita métrica e balança), fazendo a ponte entre o saber cotidiano e o saber científico.

Além disso, como observa Knijnik (2004), essa valorização rompe com a lógica excludente que historicamente marcou o ensino da matemática, ao considerar somente os conhecimentos formais como válidos. Trabalhar com práticas de medição trazidas pelos próprios alunos permite uma abordagem dialógica e inclusiva, que favorece a aprendizagem significativa e o fortalecimento da autoestima dos estudantes.

Portanto, os dados da sexta questão evidenciam que o campo e o espaço doméstico são ambientes ricos em experiências matemáticas, especialmente relacionadas à medida. Reconhecer e trabalhar essas vivências em sala de aula é uma maneira eficaz de tornar o ensino da matemática mais próximo da realidade dos alunos, respeitando seus contextos culturais e contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e sensível às diversidades.

Na sétima pergunta, procurou-se investigar se as crianças compreendem e aplicam estratégias de divisão em situações do cotidiano, como na partilha de alimentos, dinheiro ou outros objetos entre membros da família. Das 20 crianças entrevistadas, 18 afirmaram saber dividir igualmente, utilizando expressões como “dividir no meio”, “um para cada um” e “fazer igual pra todos”. Apenas duas crianças responderam que não sabiam como realizar esse tipo de partilha.

As falas revelaram formas distintas de compreensão da divisão. Uma criança relatou: *“Quando colho frutas, eu divido com meu irmãozinho menor, dou a mesma quantidade pra cada um.”* Outra afirmou: *“Eu dou um pra cada primo até acabar, aí todo mundo fica com a mesma coisa.”* Já uma terceira disse: *“Eu não sei dividir, aí eu peço ajuda pros meus avós.”* Esses relatos evidenciam tanto o uso espontâneo de estratégias de

divisão quanto a existência de dificuldades que também fazem parte do processo de construção do conhecimento matemático.

Esse resultado demonstra que o conceito de divisão, muitas vezes apresentado na escola como uma operação abstrata e mecanizada, está fortemente presente nas práticas sociais e familiares das crianças. A divisão justa entre irmãos, primos ou colegas está associada a uma noção de equidade, que carrega, além do raciocínio lógico-matemático, valores de convivência, solidariedade e justiça. Essa inter-relação entre o conhecimento matemático e os valores humanos é um campo fecundo para o trabalho pedagógico.

Segundo Ubiratan D'Ambrosio (2001), práticas como repartir alimentos ou distribuir objetos são manifestações de conhecimento matemático que emergem de contextos culturais e sociais. Ele as identifica como parte dos “saberes e fazeres matemáticos” construídos historicamente pelas comunidades, que, embora não formalizados, possuem lógica própria e valor educativo. Ao dizer que “divide no meio” ou que “dá um pra cada um até acabar”, a criança está operando com noções de equivalência e proporcionalidade.

De forma semelhante, Gerdes (1996) ressalta que as partilhas cotidianas envolvem raciocínios matemáticos intuitivos relacionados à proporcionalidade, à quantidade e à organização. Ainda que não envolvam cálculos escritos ou operações formais, essas ações exigem uma compreensão concreta de divisão, que se desenvolve a partir da prática e da observação do cotidiano.

A escola, ao partir dessas experiências, pode promover um ensino mais significativo e acessível. Como destaca Knijnik (2004), reconhecer essas práticas como legítimas no ambiente escolar permite romper com uma lógica pedagógica que desvaloriza os saberes populares e comunitários. Incorporar situações de divisão vivenciadas pelas crianças em suas casas ou comunidades ao ensino da matemática aproxima o conteúdo escolar da realidade concreta dos estudantes e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia de Paulo Freire (1996), que defende uma educação contextualizada e dialógica, construída a partir das vivências dos educandos. Para Freire, “a educação deve partir da realidade concreta dos alunos”, o que implica considerar suas experiências como ponto de partida legítimo para o processo formativo. Ao acolher os modos como as crianças

pensam e resolvem situações de divisão, o educador potencializa a aprendizagem, respeitando os tempos e trajetórias de cada sujeito.

Portanto, os dados da sétima questão reforçam que a divisão está presente nas práticas cotidianas das crianças e que essas experiências espontâneas podem e devem ser exploradas pedagogicamente. Partir de situações reais de partilha para desenvolver problemas matemáticos em sala de aula não apenas facilita a compreensão da divisão como operação, mas também valoriza os saberes das crianças, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e culturalmente situada.

A oitava pergunta procurou identificar se as crianças conheciam jogos, brincadeiras ou histórias que envolvem números, contagem ou medidas. As respostas demonstraram uma forte presença da matemática no universo lúdico infantil. Entre as mais citadas pelas crianças estiveram: amarelinha, jogo da memória, dominó, adedonha, esconde-esconde, stop, par ou ímpar e cantigas com contagem.

Esses jogos, muitas vezes praticados em casa, nas ruas ou nos quintais, evidenciam que a matemática é vivenciada pelas crianças de forma espontânea e prazerosa, especialmente no momento da infância em que o brincar ocupa papel central no desenvolvimento. Uma criança relatou: *“Na amarelinha, a gente tem que jogar a pedrinha no número certo e pular na ordem, sem errar.”* Outra disse: *“Eu gosto de brincar de par ou ímpar com meus amigos pra ver quem começa o jogo.”* Uma terceira afirmou: *“Na adedonha, tem que contar ponto pra ver quem ganhou.”* Esses depoimentos evidenciam como as brincadeiras infantis incorporam conceitos matemáticos com naturalidade, estimulando o raciocínio lógico, a contagem, a ordenação numérica e o uso de estratégias mentais.

Ao jogar amarelinha, por exemplo, as crianças contam, ordenam e associam números a espaços físicos; no par ou ímpar, exercitam noções de probabilidade e paridade; na adedonha ou stop, há raciocínio lógico, organização de ideias e, frequentemente, contagem de pontos — tudo isso realizado de forma lúdica e significativa. Tais práticas lúdicas revelam que a matemática, longe de estar restrita ao espaço formal da escola, se manifesta de maneira ativa e concreta no cotidiano das crianças.

De acordo com D'Ambrosio (2001), os jogos tradicionais fazem parte dos “fazeres matemáticos” das comunidades e constituem formas legítimas de produção de conhecimento. Ele defende que a etnomatemática valoriza exatamente

essas manifestações culturais, reconhecendo que a matemática não se limita ao que é ensinado na escola, mas também é construída em experiências vividas no cotidiano. Os jogos, nesse contexto, são práticas culturais que integram raciocínio matemático com criatividade, cooperação e tomada de decisões.

Gerdes (1996) também argumenta que muitos jogos populares carregam estruturas lógicas complexas e regras que exigem estratégias, antecipações e reflexões matemáticas. Ao serem resgatados e integrados ao processo pedagógico, esses jogos potencializam a aprendizagem, tornando-a mais envolvente e contextualizada.

Knijnik (2004) salienta que o reconhecimento das práticas lúdicas como espaços de saber rompe com a visão elitista da matemática e promove uma educação mais inclusiva, que considera os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. Ao acolher essas formas de saber, a escola reconhece o valor cultural dos jogos e amplia seu repertório metodológico.

A importância do lúdico na aprendizagem é também amplamente defendida pela pedagogia de Paulo Freire (1996), que propõe uma educação pausada no diálogo, no respeito às vivências do educando e no uso de metodologias que despertem o interesse e a participação ativa do aluno. Os jogos, nesse sentido, não são apenas momentos de descontração, mas oportunidades reais de construção do conhecimento.

Portanto, os dados da oitava questão revelam que a matemática está presente de forma viva, prática e lúdica nas brincadeiras infantis. Ao reconhecer esses momentos como espaços legítimos de aprendizagem, o professor amplia as possibilidades pedagógicas e valoriza o saber popular, promovendo um ensino mais próximo da realidade dos alunos, prazeroso e culturalmente enraizado.

A nona pergunta do questionário investigou se os alunos já utilizaram números para planejar ou organizar algo, como o plantio, a distribuição de sementes ou a preparação de festas. Das 20 crianças entrevistadas, 13 afirmaram já ter participado do plantio com seus pais, avós ou outros familiares, relatando atividades como plantar flores, verduras, legumes e diferentes tipos de sementes. As demais 7 crianças afirmaram não ter vivenciado essa prática de plantio, mas relataram o uso da contagem em outras situações cotidianas.

As falas das crianças revelam a presença de noções matemáticas envolvidas nessas vivências. Uma delas contou: *“Quando vou plantar com minha avó, ela fala*

quantas sementes tem que pôr em cada buraquinho.” Outra disse: *“A gente faz os buracos com o pauzinho e conta quantas sementes vai plantar.”* Uma terceira relatou: *“Eu ajudei meu pai a medir o espaço do canteiro pra plantar alface.”* Esses depoimentos evidenciam a mobilização espontânea de conceitos como quantidade, medida, sequência, planejamento e organização do espaço.

Mesmo em contextos urbanos, o vínculo com o campo e com a agricultura familiar permanece presente na vida de muitas crianças, o que revela uma conexão com práticas culturais e produtivas tradicionais. Essas práticas envolvem organização, contagem, planejamento e sequência lógica — elementos essenciais da matemática que, embora não institucionalizados, são riquíssimos em potencial educativo.

De acordo com Gerdes (1996), a agricultura é uma das práticas sociais mais ricas em conteúdos matemáticos implícitos, pois exige decisões baseadas em critérios numéricos e espaciais, ainda que muitas vezes realizadas por meio de saberes empíricos e tradicionais. A organização dos canteiros, a distribuição das sementes, a definição de quantidades e a observação dos ciclos das plantações são exemplos claros de como a matemática está presente no cotidiano rural.

D’Ambrosio (2001) reforça que os modos como os grupos culturais contam, medem, comparam e organizam o mundo — como no caso do plantio — constituem práticas matemáticas legítimas, que devem ser reconhecidas e valorizadas pela escola. Essas vivências expressam o que o autor denomina de *etnomatemática*: um saber matemático situado, construído culturalmente, que faz sentido dentro de modos de vida específicos.

Incorporar essas experiências ao planejamento pedagógico permite promover um ensino matemático que parte da realidade concreta dos alunos e respeita seus contextos culturais. Como destaca Knijnik (2004), práticas de plantio e cultivo, quando integradas ao currículo, rompem com a lógica do ensino descontextualizado e contribuem para a valorização da identidade cultural dos estudantes, especialmente em territórios com vínculos rurais.

Essa perspectiva está alinhada à pedagogia de Paulo Freire (1996), que defende a importância de partir do universo vivido pelos educandos. Para Freire, o saber escolar deve dialogar com a experiência concreta do aluno, promovendo um processo educativo crítico, libertador e significativo. Ao reconhecer que a ma-

temática está presente em práticas como a semeadura e o cultivo, a escola atribui valor a essas vivências e contribui para a formação integral da criança.

Portanto, os dados da nona questão revelam que as atividades de plantio são momentos ricos em experiências matemáticas espontâneas, que oferecem ao professor oportunidades concretas de tornar o ensino mais significativo, contextualizado e valorizador da cultura e das práticas familiares dos estudantes.

A décima e última questão do questionário teve como objetivo compreender como as crianças percebem a matemática ensinada na escola e se conseguem relacionar esse conhecimento com situações do cotidiano. A maioria das crianças afirmou que gosta da disciplina, sobretudo quando consegue utilizá-la “na vida real”. Entre as experiências relatadas, destacaram-se atividades como ajudar nas compras, fazer contas com dinheiro, brincar com jogos que envolvem números, além de menções diretas ao aprendizado de sequência numérica, matemática monetária e das quatro operações básicas.

As falas das crianças ilustram essa relação prática com a matemática. Uma delas contou: *“Eu gosto de ir pra feira com meu vô porque ajudo ele a vender e, às vezes, eu que dou o troco.”* Outra relatou: *“Quando vou fazer compra com meus pais, levo meu dinheiro e compro bala.”* Já uma terceira declarou: *“Fiquei muito feliz quando aprendi a contar, porque agora posso brincar de esconde-esconde com meus colegas.”* Esses relatos revelam que, ainda que o currículo não esteja formalmente ancorado na perspectiva da etnomatemática, os alunos desenvolvem saberes matemáticos relevantes a partir de vivências significativas em seus contextos sociais e familiares, especialmente quando estes mantêm vínculos com práticas culturais do campo.

Contudo, tais conhecimentos ainda tendem a ser pouco considerados pela escola, que com frequência prioriza uma abordagem técnica, abstrata e descontextualizada, afastando o ensino da matemática das experiências reais dos alunos. Conforme afirma D'Ambrosio (2001; 2002), a etnomatemática rompe com essa lógica excludente ao reconhecer que os saberes matemáticos também estão presentes nas práticas culturais cotidianas — como as feiras, o trabalho, as brincadeiras, o plantio, o cuidado com a casa e a organização da vida. Ao legitimar essas formas de saber, a etnomatemática amplia as possibilidades pedagógicas e aproxima a matemática do universo simbólico e concreto das crianças.

Knijnik (2004) reforça que a valorização dos saberes locais — especialmente dos sujeitos historicamente marginalizados, como os povos do campo — é fundamental para a construção de uma educação matemática plural, crítica e

comprometida com a formação integral. Quando a escola reconhece e articula esses conhecimentos ao currículo, fortalece a identidade cultural dos estudantes e contribui para que se vejam como produtores de saber.

Essa perspectiva encontra respaldo na pedagogia freiriana. Para Paulo Freire (1996), ensinar é um ato político e ético, e a aprendizagem se torna mais significativa quando parte da realidade concreta dos educandos. Freire defende que todos os sujeitos são portadores de saberes, cabendo à escola dialogar com esses conhecimentos de modo respeitoso, crítico e emancipador.

Dessa forma, os dados obtidos na décima questão indicam que a matemática, quando vivida de maneira contextualizada e com sentido para o aluno, é mais bem compreendida e valorizada. A articulação entre os conteúdos escolares e as práticas do cotidiano — como calcular troco na feira, manusear dinheiro nas compras ou contar durante as brincadeiras — potencializa a aprendizagem e transforma a percepção que os estudantes têm da matemática. A etnomatemática, nesse sentido, não apenas reconhece essas práticas como saberes válidos, mas as coloca como ponto de partida para um ensino mais significativo, inclusivo e transformador.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou lançar luz sobre as possibilidades de integração entre a etnomatemática e o ensino da matemática nas séries iniciais, com foco em crianças que, embora residentes em áreas urbanas, mantêm vínculos significativos com o meio rural. A partir da escuta atenta de suas vivências, tornou-se evidente que esses estudantes carregam consigo um conjunto de saberes e experiências que revelam a presença de práticas matemáticas implícitas em suas rotinas familiares e comunitárias.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que a matemática não se restringe ao espaço escolar e tampouco à forma como tradicionalmente é ensinada. Nas falas das crianças, emergiram memórias de plantio com familiares, de organização de canteiros, de visitas à feira, de brincadeiras de contar e esconder, de participação em compras e de manejo de dinheiro. Tais experiências envolvem a utilização de conceitos como número, medida, tempo, proporção, localização e sequência — ainda que mediados por uma lógica empírica e informal, construída no seio de práticas culturais.

Esses dados reforçam a concepção de que a matemática também é vivida, sentida e praticada fora do espaço formal da escola. Ao mesmo tempo, evidenciam a distância entre o currículo escolar — muitas vezes excessivamente técnico e descontextualizado — e o universo de significados dos alunos. Esse desencontro pode contribuir para a perda de interesse, para a dificuldade de aprendizagem e para a desvalorização dos saberes comunitários, considerados “não científicos” dentro da lógica escolar tradicional.

É justamente nesse ponto que a etnomatemática se apresenta como um caminho promissor. Ao reconhecer a pluralidade dos modos de conhecer e fazer matemática, essa abordagem valoriza os saberes construídos nas práticas sociais e culturais dos diferentes grupos, incluindo aqueles ligados ao campo. No caso das crianças urbanas com vínculos rurais, a etnomatemática permite que a escola reconheça suas experiências como legítimas e relevantes para o processo educativo, o que potencializa a aprendizagem e fortalece a identidade cultural desses sujeitos.

A escuta atenta das crianças durante o questionário revelou não apenas suas vivências, mas também seus afetos e suas percepções sobre a matemática. Muitas delas relataram gostar da disciplina, especialmente quando conseguem usá-la em situações reais, como dar o troco na feira com o avô, comprar doces com o próprio dinheiro ou brincar de esconde-esconde com os colegas. Essas falas mostram que a matemática ganha sentido quando se conecta com o cotidiano, com a ludicidade e com os laços afetivos. Ao mesmo tempo, denunciam que a escola nem sempre reconhece essas experiências como parte do processo de aprender matemática.

Nesse sentido, é fundamental que o ensino da matemática vá além da mera transmissão de conteúdos e se configure como uma prática cultural, crítica e dialógica. Incorporar os saberes do campo, presentes na vida dessas crianças, não significa “ruralizar” o currículo urbano, mas sim valorizar a diversidade de experiências que compõem a realidade dos alunos. É reconhecer que esses estudantes transitam entre mundos e que, nesse trânsito, constroem conhecimentos singulares que precisam ser acolhidos e ressignificados pela escola.

Além disso, pensar a matemática a partir de uma perspectiva etnomatemática é também uma forma de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao legitimar os saberes populares, familiares e tradicionais, a escola contribui para a valorização das identidades dos sujeitos historicamente marginalizados —

como os povos do campo — e amplia as possibilidades de aprendizagem, rompendo com modelos pedagógicos excludentes e monoculturais.

Por fim, este estudo reafirma a importância de um olhar atento e sensível sobre os saberes que os alunos carregam. Quando a escola se dispõe a escutar suas histórias, suas práticas e seus contextos, ela se aproxima daquilo que Paulo Freire chama de “educação como prática da liberdade”: uma educação que não nega as raízes dos sujeitos, mas que dialoga com elas, potencializa-as e as transforma em fonte de conhecimento.

Assim, a etnomatemática não deve ser vista como uma alternativa periférica ou complementar, mas como um princípio organizador do ensino, capaz de conectar a matemática escolar ao mundo vivido pelos alunos. Reconhecer e valorizar os saberes do campo — mesmo em contextos urbanos — é uma forma de tornar a matemática mais humana, mais próxima, mais significativa e, sobretudo, mais justa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papi-rus, 1996.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educar matematicamente: um programa para a matemática escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GERDES, Paulus. *Lusona: geometria e arte na cultura tchokwe*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KNIJNIK, Gelsa. *Educação matemática e a lógica do capital: o caso da reforma curricular da educação básica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- KNIJNIK, Gelsa. "Etnomatemática, currículo e movimentos sociais." *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 85, p. 17-30, 2004.
- MENEZES, Luis Carlos de. Ciência e cidadania. In: GOUVÊA, G. et al. (Org.). *Ciência, educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 45-60.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- POWELL, Arthur B.; FRANKENSTEIN, Marilyn (Org.). *Ethnomathematics: challenging eurocentrism in mathematics education*. Albany: State University of New York Press, 1997.

Sobre os autores:

Edmára Filomena Gomes da Silva Marins, graduada em Pedagogia pela Universidade de Caldas Novas, UNICALDAS (2009). É professora na Escola Municipal Professor Zico Batista. Email edmaramarins2@gmail.com

Janderson Vieira de Souza, Professor associado I, da Universidade Federal de Catalão. Graduação em Licenciatura em Matemática, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas. Email jandersonvs@ufcat.edu.br



Em apoio à sustentabilidade e à preservação ambiental, a Editora Kelps declara que este livro foi impresso com papel produzido de floresta cultivada em áreas degradadas e que é inteiramente reciclável.

Este livro foi impresso no papel: Pólen 80g/m²,
composto nas fontes: Bely, Raleway
Dez, 2025.

A revisão final desta obra é de responsabilidade do autor