

org. Wender Faleiro

Coleção Escola da Terra

Trieiros da Educação Popular e do Campo

Vol. II

Formação, Inclusão e
Experiências Pedagógicas



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. II

Formação, Inclusão e Experiências Pedagógicas

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.2. - Formação, Inclusão e Experiências Pedagógicas / Wender Faleiro, organizador - 1ª ed. – Goiânia: Editora Kelps, 2025.

280p.

ISBN: 978-65-5253-523-8

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

Ministro da Educação

Zara Figueiredo

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Maria do Socorro Silva

Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena

Evandro Costa de Medeiros

Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Roselma Lucchesi

Reitora

Moisés Fernandes Lemos

Pró-Reitor de Pesquisa

Fátima Pacheco de Santana Inácio

Diretora da Faculdade de Educação

Wender Faleiro da Silva

Coordenador da Especialização e do Programa Escola da Terra na UFCAT

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira

Secretária

Valéria Cavalcante da Silva Souza

Gerência de Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas – SEDUC-GO

Debora Motta da Fonseca de Alencar

Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra – Goiás

**SECRETARIA DE MUNICIPIO DA EDUCAÇÃO
DE CALDAS NOVAS GOIÁS**

Vanessa Rodrigues Almeida de Oliveira

Secretária

Luciane Belchior de Lima Mesquita

Diretora do Centro de Formação de Continuada

Profª Enir de Fátima Almeida Luana Maria de Castro

Coordenadora do Centro de Formação de Continuada Profª Enir de Fátima Almeida

Apresentação

Caros(as) leitores(as),

É com imensa alegria que apresentamos o **Volume 2 da Coleção Escola da Terra – Trieiros da Educação Popular e do Campo**, intitulado *Formação, Inclusão e Experiências Pedagógicas*.

Esta obra é fruto de um 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 cada autor(a), que desempenha papel essencial na formação de mentes e corações em suas comunidades e que, agora, coloca seus saberes em diálogo com todos(as) aqueles(as) que se aventuram pelas tessituras e reflexões aqui reunidas.

Este volume reúne **14 capítulos**, organizados em torno de temáticas que dialogam diretamente com a Educação Popular, a Educação do Campo, a Formação Continuada, a Inclusão e as múltiplas Experiências Pedagógicas desenvolvidas em diferentes realidades do Brasil e da América Latina.

Ao longo dos capítulos, o(a) leitor(a) encontrará análises críticas, relatos de experiências, estudos de caso e pesquisas que revelam os desafios, as resistências e as potências dos sujeitos do campo e das comunidades populares. As reflexões percorrem desde a luta histórica dos coletivos oprimidos, a alfabetização em turmas multisseriadas, a formação de educadores na EJA, práticas pedagógicas contextualizadas, metodologias ativas, inclusão escolar e redes de apoio comunitário, até experiências de letramento, mobilização social, agricultura familiar e etnomatemática.

Cada texto, à sua maneira, reafirma que a educação, quando construída a partir da realidade, da cultura e da vida concreta dos sujeitos, torna-se um instrumento de emancipação, pertencimento e transformação social.

Capítulo 1 – Coletivos Oprimidos na Construção de Modos de Vida, Valores e Práticas Pedagógicas, de Mônica Aparecida Dias Silva e Wender Faleiro.

Este capítulo dialoga com as reflexões de Arroyo (2012), que nos instiga a reconhecer a presença de sujeitos historicamente oprimidos, remetendo-nos a coletivos concretos e subalternos constituídos por classes sociais e grupos marginalizados, submetidos a diversas formas de dominação – econômica, política e cultural. Tal cenário remonta ao período colonial, quando a chegada dos europeus desencadeou um processo violento de imposição de valores, costumes e culturas sobre os povos originários. A dor e a humilhação infligidas a essas populações, somadas à escravização – um dos períodos mais desumanos e sangrentos da história, sobretudo para comunidades indígenas e afrodescendentes –, deixaram marcas profundas e indizíveis. Entre as inúmeras atrocidades, destaca-se a violência sistemática contra as mulheres indígenas, incluindo estupros e outras formas de abuso sexual, compondo o vasto repertório de injustiças que caracterizaram esse processo de dominação (Cunha, 1994).

Capítulo 2 – *As Turmas Multisseriadas e os Desafios Apontados pelos(as) Professores(as) Frente ao Processo de Alfabetização*, de Raimunda Rivera Gonçalves, Jarliane da Silva Ferreira e Daniel Cerdeira de Souza. Este trabalho analisa o processo de alfabetização a partir das experiências de professores que atuam em turmas multisseriadas na zona rural de Benjamin Constant. O estudo baseou-se em levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com entrevistas a docentes que vivenciaram esse modelo de ensino. Nas turmas multisseriadas, comuns em áreas rurais, estudantes de diferentes séries e idades compartilham o mesmo espaço sob a orientação de um único professor. Essa configuração impõe inúmeros desafios, como o planejamento de aulas que atendam a múltiplos níveis de aprendizagem, a carência de materiais didáticos adequados e a complexa gestão do tempo e do espaço escolar. Apesar disso, os professores demonstram criatividade e dedicação ao adotar metodologias ativas, atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e estratégias de cooperação entre os alunos, promovendo aprendizagens significativas. Os resultados evidenciam que, embora os desafios sejam expressivos, os docentes buscam constantemente estratégias inovadoras que contribuam positivamente para a dinâmica das turmas multisseriadas no meio rural.

Capítulo 3 – *Formação Continuada de Educadores na EJA e o Programa Formacampo: Diálogos e Práticas Pedagógicas*, de Gilvan do Santos Sousa. O estudo analisa a formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação do Campo. Busca compreender

aspectos pedagógicos, práticas de ensino-aprendizagem e o diálogo efetivo com a comunidade campesina. Considera-se essencial que os educadores articulem suas metodologias às práticas e saberes da vida cotidiana dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios, experiências e, sobretudo, o sentimento de pertencimento e suas raízes comunitárias.

Capítulo 4 – Reflexões sobre Alfabetização e Práticas Pedagógicas, de Alessandra Aparecida da Silva e Wender Faleiro. A pesquisa aborda a alfabetização e o letramento no contexto da Educação do Campo, entendidos como conquistas sociais e históricas da Educação Popular. Questiona-se: quais relações existem entre as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Nova Canaã do Norte (MT) e a Educação no/do Campo? Para isso, buscou-se compreender os discursos docentes sobre suas práticas pedagógicas, identificar as perspectivas que as fundamentam e analisar as articulações possíveis entre currículo e cotidiano. O estudo, de abordagem qualitativa, utilizou questionário semiestruturado (Google Forms) e encontros virtuais inspirados na metodologia de Grupo Focal. A análise de conteúdo (Franco, 2005; Bardin, 1977) revelou que a prática pedagógica, assim como a Educação do Campo, constitui-se como desafio permanente, marcado por tensões entre processos coletivos e currículos homogeneizantes. Os dados evidenciam que o campo ultrapassa os limites do currículo formal, configurando-se como território político, social, econômico e cultural. As professoras, ao mesmo tempo, integram e ressignificam esse território em suas práticas cotidianas. A discussão foi sustentada por autores como Molina, Cالدart, Arroyo, Libâneo, Saviani e Freire, destacando a prática pedagógica como dimensão social e histórica, fundamental na construção de uma educação libertadora.

Capítulo 5 – Metodologias Ativas e o Processo de Ensino-Aprendizagem de Ciências da Natureza: uma Análise a partir da Compreensão dos Professores, de Sabrina do Couto de Miranda, Mirley Luciene dos Santos e Plauto Simão de Carvalho. Este estudo analisa a compreensão de professores de Ciências da Natureza da rede pública de Goiás sobre metodologias ativas, buscando identificar suas potencialidades e dificuldades de aplicação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários estruturados com questões abertas e fechadas. Os resultados indicam que os docentes entendem as metodologias ativas como estratégias centradas no estudante, que favorecem a participação, a problematização da realidade e o desenvolvimento da autonomia, em consonância com autores como Freire, Mo-

ran e Dewey. Contudo, apontam obstáculos significativos, como rigidez curricular, turmas numerosas, escassez de tempo e limitações na infraestrutura escolar. Conclui-se que, embora a formação continuada contribua para ampliar a compreensão dos professores, a implementação efetiva das metodologias depende de mudanças estruturais nas políticas educacionais e nas condições de trabalho docente.

Capítulo 6 – A Importância das Redes de Apoio na Formação Integral do Ser Humano: Itinerários Possíveis pelas Narrativas dos Moradores da Cruzada São Sebastião, de Karolina Abrantes e Patrícia Raquel Baroni. O estudo investiga como a comunidade pode contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, inspirado no provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” e nos princípios constitucionais de corresponsabilidade entre família, sociedade e Estado. A pesquisa adota o conceito de redes de apoio como vínculos formais e informais que, ao oferecer suporte emocional e cognitivo, influenciam significativamente o desenvolvimento humano, em diálogo com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky). A Cruzada São Sebastião, no Leblon (RJ), foi escolhida como campo empírico por sua complexidade urbana e pela relevância das redes de apoio frente às limitações locais. A metodologia, inspirada em perspectivas aforreferenciadas e no orixá Exu, privilegia a oralidade, a escuta ativa e os saberes ancestrais, valorizando visões marginalizadas e construindo alternativas curriculares a partir das narrativas comunitárias.

Capítulo 7 – Ensino de Alunos com Necessidades Específicas na Escola Rural: em Foco a Prática Pedagógica, de Marcos Campos de Menezes e Fernanda Welter Adams. A inclusão de estudantes com necessidades específicas ainda representa grande desafio, sobretudo nas escolas do campo, onde persistem barreiras estruturais, pedagógicas e formativas. Um dos principais entraves é o despreparo docente para atender adequadamente às singularidades desses alunos, em um modelo escolar pautado na homogeneidade. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, analisa como o professor pode contribuir para o desenvolvimento significativo desses estudantes, mesmo em contextos de precariedade. Defende-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem potencialidades, promovam participação e garantam o direito à educação inclusiva. A reflexão proposta busca fortalecer o compromisso com uma escola pública equitativa, de qualidade e atenta à diversidade.

Capítulo 8 – Educação do Campo e Educação Especial: o Letramento como

Prática Social de Estudantes com Deficiência, de Livia Dias de Souza Alves e Fernanda Welter Adams. Compreendido como prática social, o letramento precisa considerar diferentes formas de expressão, tempos de aprendizagem e experiências de vida de estudantes com deficiência. Esta pesquisa problematiza: como o letramento, enquanto prática pedagógica contextualizada, pode favorecer a inclusão e permanência desses estudantes nas escolas do campo? A investigação, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e análise documental de legislações e políticas públicas. Os resultados apontam que práticas contextualizadas – como o uso de gêneros textuais do cotidiano camponês e recursos multisensoriais – ampliam possibilidades de participação e aprendizagem. Entretanto, persistem desafios, como a escassez de formação docente e materiais adaptados, além da resistência a modelos pedagógicos inclusivos. Conclui-se que a efetivação de uma escola do campo verdadeiramente inclusiva requer compromisso político-pedagógico e fortalecimento de políticas públicas que respeitem a diversidade.

Capítulo 9 – A Formação de Professores do Ensino Fundamental II na Perspectiva da Educação Inclusiva, de Aldeides Pereira da Silva Ribeiro e Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz. O estudo, desenvolvido no âmbito da Especialização em Educação do Campo, discute a importância da formação de professores do Ensino Fundamental II para atender às demandas crescentes da educação inclusiva. Fundamentado em abordagem qualitativa, com aplicação de questionário online (Google Forms), o estudo revelou que os docentes não se sentem devidamente preparados, tanto no aspecto teórico quanto no prático, para responder às necessidades de estudantes com deficiência. Os resultados destacam ainda a falta de recursos didáticos, materiais e humanos, além da ausência de trabalho coletivo com as famílias. Ressalta-se, assim, a urgência de políticas de formação continuada e de melhorias estruturais para assegurar uma educação inclusiva de qualidade.

Capítulo 10 – Semana da Leitura: uma Experiência de Democratização do Acesso ao Livro e à Leitura na Cidade de Paraná (Argentina), de Silvina Julia Fernández. Este capítulo relata a experiência da criação da Semana da Leitura e de Promoção do Livro na cidade de Paraná (Entre Ríos, Argentina), instituída pela Lei Municipal nº 8221/1999. A proposta surgiu da constatação das barreiras sociais e territoriais que dificultavam o acesso das camadas populares a bibliotecas e bens culturais. A iniciativa consolidou-se como programa permanente, articulando instituições, governo e cidadãos, com o objetivo de democratizar o acesso à leitura,

revalorizar o livro e potencializar o papel educativo dos espaços urbanos. O relato reflete sobre os processos de institucionalização e manutenção da política, destacando sua relevância na construção de uma cidade mais inclusiva e educadora.

Capítulo 11 – O Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas de Educação do Campo, de Francisca Aracyara Barros Vieira e Mariana Batista do Nascimento Silva. A pesquisa discute a importância do letramento no processo de alfabetização de crianças do meio rural, partindo da concepção de que alfabetizar implica não apenas decodificar a escrita, mas inseri-los criticamente nas práticas sociais de leitura e escrita. Baseada em revisão bibliográfica e análise documental, a investigação aponta que, apesar de avanços normativos, ainda existem lacunas na efetivação de propostas pedagógicas alinhadas aos modos de vida e saberes do campo. Defende-se a necessidade de políticas públicas específicas, formação docente contextualizada e maior investimento em pesquisas que enfrentem as desigualdades educacionais no meio rural.

Capítulo 12 – A Importância do Alimento na Agricultura Familiar do Campo como Inclusão Social, de Adeliara Florêncio da Silva e Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira. A agricultura familiar, além de garantir segurança alimentar e fortalecer a economia local, preserva saberes tradicionais e biodiversidade, desempenhando papel essencial para a inclusão social. O capítulo, de caráter memorialístico, recupera vivências familiares ligadas ao cultivo, ao uso de instrumentos manuais, crenças, costumes e práticas culinárias, revelando a ancestralidade presente nas experiências do campo. Os dados, obtidos por meio de observação, vivências pessoais e rodas de conversa, mostram que o alimento não apenas nutre, mas também conecta identidades, memórias e solidariedade. Defende-se a inserção dessas práticas no ensino, aproximando escola e família em torno de encontros culinários e multiculturais.

Capítulo 13 – A Luta pela Educação no Assentamento Popular Oziel Alves em Catalão (GO), de Aloma Andressa da Silva Cruz Ribeiro e Gabriel de Melo Neto. Este artigo analisa a luta das famílias do Assentamento Popular Oziel Alves (Catalão-GO) pelo direito à educação. Com base em revisão bibliográfica e análise documental, evidencia-se a contradição entre os marcos legais – Constituição, ECA, LDB – e a omissão estatal diante da ausência de escola no território. Ao mesmo tempo, as mobilizações comunitárias, práticas agroecológicas e resistência popular configuram-se como práticas educativas e reafirmação da identidade camponesa. O estudo

conclui que a conquista da escola está diretamente ligada à permanência digna no campo e defende a educação do campo como política pública estruturante.

Capítulo 14 – A Etnomatemática no Campo: Contribuições para uma Educação Contextualizada e Relevante, de Kênia de Oliveira e Janderson Vieira de Sousa. A pesquisa, de natureza bibliográfica, investiga as contribuições da Etnomatemática para a Educação do Campo, valorizando o diálogo entre saber popular e conhecimento científico. A coleta e análise dos dados (maio a julho de 2025) evidenciaram que a Etnomatemática permite reconhecer práticas cotidianas, estilos de vida e formas de pensar das comunidades camponesas, legitimando sua diversidade cultural. Os resultados reforçam a importância de métodos pedagógicos que articulem conhecimento acadêmico e saber local, favorecendo uma educação contextualizada, inclusiva e culturalmente relevante.

Desejamos que esta leitura seja um convite ao diálogo, à reflexão e à ação, fortalecendo os laços entre educação, território e identidade.

Boa leitura a todos(as)!

- Wender Faleiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 COLETIVOS OPRIMIDOS NA CONSTRUÇÃO DE MODOS DE VIDA, VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	16
CAPÍTULO 2 AS TURMAS MULTISSE- RIADAS E OS DESAFIOS APONTADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS FRENTE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	32
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA E O PROGRAMA FORMA CAMPO: diálogos e práticas pedagógicas	54
CAPÍTULO 4 REFLEXÕES SOBRE ALFABE- TIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	78
CAPÍTULO 5 METODOLOGIAS ATIVAS E O PRO- CESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊN- CIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES	94
CAPÍTULO 6 A IMPORTÂNCIA DAS REDES DE APOIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: conhecendo itinerários possíveis pelas narrativas dos moradores da cruzada São Sebastião	114

CAPÍTULO 7 ENSINO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA ESCOLA RURAL: em foco a prática pedagógica	126
CAPÍTULO 8 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCA- ÇÃO ESPECIAL: o letramento como prática social de estudantes com deficiência	150
CAPÍTULO 9 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	176
CAPÍTULO 10 SEMANA DA LEITURA: uma experiência de democratização do acesso ao livro e à leitura na cidade de Paraná (Argentina)	202
CAPÍTULO 11 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO	222
CAPÍTULO 12 A IMPORTÂNCIA DO ALI- MENTO NA AGRICULTURA FAMILIAR DO CAMPO COMO INCLUSÃO SOCIAL	250
CAPÍTULO 13 A LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO POPULAR OZIEL ALVES EM CATALÃO (GO)	272
CAPÍTULO 14 A ETNOMATEMÁTICA NO CAMPO: contribuições para uma edu- cação contextualizada e relevante	292

Capítulo 1

COLETIVOS OPRIMIDOS NA CONSTRUÇÃO DE MODOS DE VIDA, VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹

Mônica Aparecida Dias Silva

Wender Faleiro

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

INTRODUÇÃO

Esse capítulo está amparado pelas reflexões de Arroyo (2012), que nos convida a observar a presença de sujeitos historicamente oprimidos, remetendo-nos aos coletivos concretos e subalternos, constituídos pelas classes sociais e grupos marginalizados que enfrentam diversas formas de dominação – econômica, política e cultural. Esse panorama remonta à época da colonização, quando a chegada dos europeus desencadeou um processo brutal de imposição de valores, costumes e culturas sobre os povos originários desta terra. A dor e a humilhação infligidas a esses povos, somadas à escravidão – um dos períodos mais desumanos e sangrentos da história, sobretudo para as comunidades indígenas e afrodescendentes –, carregam marcas indizíveis. Historicamente, a violência contra as mulheres indígenas, incluindo o estupro e outras formas de abuso sexual, figura entre as atrocidades perpetradas contra as populações nativas, e compõe o vasto repertório de injustiças sofridas ao longo desse processo de dominação (Cunha, 1994).

Passados mais de quinhentos anos, esses povos continuam lutando pelo reconhecimento e pela inserção em espaços que lhes foram negados ao longo da história. Não obstante, nas últimas décadas, o debate em torno da diversidade cultural e histórica tem encontrado espaço, ainda que timidamente, no panorama acadêmico. Parte desse avanço pode ser atribuída às legislações e políticas educacionais que, como a Lei nº 10.639/03, visam incorporar a História e a Cultura Afro-Brasileira, aos currículos escolares. Contudo, mesmo após mais de duas décadas de sua promulgação, a efetivação dessas ações afirmativas ainda se revela incompleta, limitada na prática e distanciada de seu pleno potencial transformador.

Buscando compreender os desafios e as possibilidades para a promoção de uma escolarização verdadeiramente inclusiva e plural, que reconheça e valorize a riqueza cultural e histórica dos povos (afro descendentes (aquilombados ou não)

que também viveram e vivem nas zonas rurais e /ou em pequenas cidades) que compõem a nação brasileira, reconhecendo e afirmando a inserção desses “coletivos humanos como produtores de saberes, valores, culturas e até de processos pedagógicos próprios de suas lutas por emancipação/humanização (Arroyo, 2012, p. 45)”. Esses coletivos não apenas resistem à opressão, mas desenvolvem modos de vida, valores e práticas pedagógicas que são intrinsecamente ligados às suas lutas por reconhecimento, igualdade e dignidade. Diante da constatação de que os coletivos subalternos criam e compartilham saberes e práticas pedagógicas próprias de suas lutas por emancipação, abordaremos como as políticas educacionais brasileiras abarcam, incluem e valorizam esses processos autônomos de produção de conhecimento, de modo a garantir uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e reconheça os sujeitos historicamente marginalizados.

Com a universalização e democratização do ensino, políticas públicas inclusivas de respeito às diferenças e de igualdade passaram a fazer parte da escola, que passou a receber em seu espaço diferentes etnias, classes populares, crianças especiais e, em situação de risco, indígenas, negros, quilombolas, camponeses, homossexuais, transexuais etc. (Brasil, 2013). Ao estudar a Base Nacional Comum Curricular, a contextualização é estabelecida como uma das premissas para a organização do currículo por meio de temas da vivência dos alunos, com o objetivo de formar “um cidadão”. Vivências que, se trabalhadas no âmbito escolar, podem ser relevantes no convívio social do aluno. Tais constatações obrigaram o Estado a elaborar e construir políticas públicas voltadas para as questões das desigualdades sociais e educacionais (Romão, 2005). Na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 27-28), ressalta-se que:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante.

O currículo deve considerar a diversidade dos alunos, ser flexível, interdisciplinar e contextualizado, atendendo assim em suas especificidades, isso permitirá ao aluno elaboração de conceitos de temáticas e as relações entre diferentes disciplinas compreendendo como elas se aplicam em contextos do mundo. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, no artigo 28, prevê a possibilidade de estabelecer um calendário escolar próprio para áreas rurais, levando em conta as peculiaridades locais e adaptando a estrutura curricular e as metodologias utilizadas

nas escolas urbanas para atender às necessidades das escolas rurais. No entanto, essa flexibilidade acaba transferindo a responsabilidade para os sistemas de ensino, cujos dirigentes, muitas vezes, são provenientes de grandes centros urbanos. Isso resulta em uma falta de comprometimento com a educação para os povos do campo, perpetuando a marginalização dessas populações.

Ao analisarmos as leis e diretrizes partindo dos pressupostos dos artigos 205 e 206²¹ da Constituição Federal do Brasil, que estabelecem que “a educação é um direito de todos”; fica evidente que o princípio do “direito de todos” no contexto educacional reflete a ideia de que todas as pessoas têm o direito fundamental de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, origens, condições socioeconômicas, habilidades ou necessidades especiais. Esse direito é assegurado pela Constituição e deve ser promovido e garantido pelo Estado, em colaboração com a sociedade. No entanto, ao analisar as políticas públicas atuais, é perceptível que ainda existem grupos sociais que enfrentam barreiras e estereótipos arraigados na sociedade, dificultando a inclusão plena desses grupos no ambiente escolar e evidenciando que os direitos não são igualitários nem equitativos.

Assim sendo, ao analisar as políticas públicas atuais, ainda se veem grupos que estão sendo, de modo paulatino, inseridos no âmbito escolar. A história do povo brasileiro foi marcada por conflitos e desigualdades sociais, especialmente para os afrodescendentes, os povos indígenas e os povos do campo, desigualdades que são resultado de um processo histórico de colonização e exploração até os dias atuais. “À margem desse processo, têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros” (Romão, 2005, p. 22), está na necessidade de resgatar e valorizar as narrativas históricas dessas populações que, ao longo da história do Brasil, foram marginalizadas e excluídas dos processos educacionais e das fontes oficiais de conhecimento. Ao sublinhar a relevância desses grupos, a discussão e representação dos indígenas na história do Brasil, o poema de Oswald de Andrade destaca a situação dos povos indígenas diante da chegada dos europeus ao Brasil:

Quando o Português chegou Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio

Que pena!

Fosse uma manhã de sol o índio tinha despido o português. (Erro de Português - Oswald de Andrade)

2 1 Parte do texto dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Esse poema reflete o impacto da chegada dos portugueses e a imposição de seus costumes e valores sobre os indígenas, revelando as implicações sociais e históricas desse encontro. A frase inicial, “Quando o Português chegou”, expressa uma crítica ao tratamento dispensado aos indígenas pelos colonizadores, destacando o momento em que os europeus invadiram as terras brasileiras. As expressões “chuva bruta” e “vestiu o índio” sugerem, de maneira metafórica, as condições adversas a que os indígenas foram submetidos, como a imposição do trabalho forçado e a necessidade de se adequar à cultura europeia, resultando na perda de suas próprias tradições e identidades culturais, evidenciando o processo de colonização como uma imposição violenta, que afetou profundamente os povos indígenas, levando à descaracterização de sua cultura e à marginalização de suas tradições (Silva, 2017).

A elite foi a responsável por contar a História do Brasil, dos povos do campo, especialmente os indígenas, que, no decorrer da história, foram submetidos à subordinação e exploração, tendo suas vidas socioculturais negadas pela elite que controlava a narrativa da história do país (Silva, 2017). Essas mesmas narrativas deixam evidentes uma visão romantizada e distorcida dos indígenas; ora afirmando que eles eram protetores das florestas, ingênuos e incapazes, ora sendo estabelecidos estereótipos de sujeitos cruéis, bárbaros, animais selvagens e outros adjetivos negativos. Mas, o que é falar das comunidades indígenas nos dias de hoje?

Ao falar de comunidades indígenas, envolve-se conhecer sua diversidade cultural, suas lutas e desafios, bem como a necessidade de promover a valorização, o respeito e a garantia de direitos. A criação de organizações formais e a oferta de políticas públicas indígenas estão sendo fundamentais para a preservação de direitos e interesses perante a sociedade, para resolverem suas demandas definidas. Direitos específicos que tratam principalmente de ensino- aprendizagem, do direito de continuarem a resguardar suas tradições, sendo, portanto, cidadãos de direitos. A Constituição Federal do Brasil no ano de 1988, que, além do disposto (Brasil, 1988, artigo 231), reconhece aos indígenas: “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, com a criação da Lei nº 11.645/2008, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, atribuindo direitos a grupos étnicos específicos até então ignorados, que foram invisibilizados e excluídos do currículo escolar, tornando legítimas suas culturas, tem sido imprescindível para a reafirmação de valores aos sujeitos.

Dentre os grupos que lutam pela sua inserção na Educação do Campo, temos os negros, que, ao longo da história, foram concebidos por quadros marcados por profundas desigualdades sociais, não tendo os devidos direitos de pertencimento ao sistema educacional. A história da educação do negro traz para a atualidade a sua história de exclusão e invisibilidade. Eles também enfrentam políticas que negam o reconhecimento e o direito às diferenças. Essas políticas dificultam a valorização de suas identidades culturais e a preservação de suas tradições. Mas também trazem atuais possibilidades de reflexão inclusiva de currículo de vida, devido à resistência cultural, tradição histórica resguardada pelas práticas educativas populares (Romão, 2005).

A luta pela igualdade na educação e a superação das desigualdades históricas ainda são desafios presentes na sociedade brasileira. A inclusão e a valorização da história e da cultura negra nas escolas e currículos também são importantes para combater as desigualdades estruturais. Ao longo dos séculos de escravidão, os negros tiveram que encontrar formas de sobreviver, resistir à opressão e manter aspectos de suas culturas de origem. “A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência” (Romão, 2005, p. 29). A luta pela escolarização oficial é uma evidência do esforço da população negra para superar a marginalização e conquistar direitos fundamentais. Os gestores governamentais, receosamente, propõem e aplicam leis de combate ao racismo, mas foi efetivamente a partir da década de 1990 que foram ampliadas as políticas públicas para as esferas municipais e estaduais. Os próprios institutos de pesquisas governamentais apontam para a disparidade no campo educacional, da saúde, rendimento, etc. As pesquisas indicam que as desigualdades ainda são evidentes em diversas esferas, afetando a população negra. Essa realidade reforça a necessidade de promover políticas que efetivamente reduzam as desigualdades e garantam a igualdade de oportunidades para os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Essas questões colocam proposições indagadoras como: Qual é o papel do professor no âmbito escolar frente às questões étnico-raciais? Ou por que é tão difícil discutir práticas raciais dentro da escola? Essas proposições indagadoras suscitam reflexões profundas e desencadeiam um olhar crítico sobre o papel docente no contexto escolar, particularmente no que tange às questões étnico-raciais. Embora sejam protagonistas e sujeitos históricos no processo de ensino e aprendizagem, os professores estão se deparando com desafios significativos que comprometem sua atuação pedagógica. A formação inicial e continuada deveria

ser uma ferramenta de aprimoramento constante para os docentes, mas tem falhado em muitas situações, carecendo de uma abordagem crítica e interdisciplinar, fazendo com que eles percam o foco e a motivação ao longo do tempo. A ideia de que o professor é um sujeito histórico, imerso em uma sociedade que constantemente exige seu trabalho, reforça a compreensão de que o docente não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um ser que vive as dificuldades e as mudanças no contexto social e educacional.

O processo de formação, ao invés de contribuir para o fortalecimento e valorização do professor, muitas vezes falha em oferecer as condições necessárias para que ele desempenhe sua função com qualidade e satisfação, gerando, assim, o cansaço e a frustração. Diante desse contexto, o debate racial, muitas vezes relegado a um segundo plano, acaba gerando resistências tanto por parte de educadores quanto de gestores, refletindo a manutenção de uma pedagogia tradicional que ignora a pluralidade étnico-cultural. O docente deve atuar como agente de mediação e interventor desse processo, desenvolvendo e promovendo práticas de igualdade racial, buscando compreender como se dá esse processo de discriminação embutido historicamente nas esferas escolares, fazendo parte também de discussões sobre reorientação curricular, (re)construção do projeto político pedagógico e formação permanente dos educadores (Romão, 2005, p. 203). Ainda, segundo Farias e Faleiro (2017), como o racismo ainda impera na sociedade, inclusive na educação, fica entendido que a escola é um dos lugares mais potentes para a desconstrução dessa ideia.

Segundo Romão (2005, p. 205), com a aprovação da Lei nº 10.639/03, ainda se faz necessário realizar uma busca ativa por respostas sobre o processo do negro na escolarização atual, bem como a inclusão no currículo; foram impulsionadas ações preponderantes nas “Coordenadorias de Educação e Unidades Educacionais, na perspectiva de discutir o racismo no sistema educacional brasileiro e o papel da legislação na construção/desconstrução do mesmo”. Discutir práticas raciais dentro da escola é um desafio multifacetado que envolve questões históricas, institucionais, pessoais e culturais. Superar esses desafios requer um compromisso coletivo para educar, sensibilizar e transformar as práticas educacionais e sociais, visando a criação de um ambiente escolar equitativo. A interação diária de professores com alunos da Educação Básica proporciona uma experiência única. A construção do ambiente ao longo do ano letivo encoraja os estudantes a se envolverem uns com os outros e com o professor, desenvolvendo um ambiente em que há trocas de múltiplas experiências.

Nesses relacionamentos, os indivíduos expressam seus valores e perspectivas sobre o mundo. O papel do professor, na sala de aula, vai além da transmissão de conteúdo; é uma troca de vivências e uma oportunidade de autoconhecimento por meio das interações com os outros. As conexões que se estabelecem no convívio escolar são uma fonte valiosa para compreender que o ambiente educacional é composto por seres humanos que possuem diferentes visões sobre as relações, tanto internas quanto externas. Essa é uma característica intrínseca das instituições de ensino e, para muitos educadores, esse desafio emerge e assusta, uma vez que sua formação não os preparou para lidar com a discriminação e a falta de respeito em relação às diferenças.

A discussão sobre o papel da legislação contra o racismo sugere um meio de promover mudanças e enfrentar o racismo estrutural presente na educação, desempenhando um papel importante na tentativa de combater o racismo no sistema educacional brasileiro. A busca por respostas e ações preponderantes nas instituições educacionais indica um esforço para promover uma abordagem inclusiva e consciente das questões raciais no ambiente escolar. Na proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fica explícito que as instituições de Educação Infantil devem também contemplar as crianças quilombolas, afrodescendentes, indígenas e do campo, respeitando os princípios de ética, política e estéticos, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal). “É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres” (Brasil, 2013, p. 85):

Além das desigualdades no acesso, as condições desiguais da qualidade da educação oferecidas nessas instituições configuram de acordo com os direitos constitucionais das crianças, envolvendo esses espaços em instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e fortalecem as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (Brasil, 2013, p.85).

A realidade mostra que há uma grande disparidade na qualidade da educação oferecida em diferentes regiões e para diferentes grupos sociais. Isso contradiz o princípio constitucional de igualdade de oportunidades educacionais. Políticas de ações afirmativas têm sido implementadas em universidades e concursos públicos, com o objetivo de ampliar o acesso de negros a oportunidades de ensino e emprego. Um dos documentos no campo da educação que focalizam demandas

nacionais atuais é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamenta a alteração da Lei nº 9.394/96 pela 10.369 de janeiro de 2003. “O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (Brasil, 2003).

A situação descrita no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), sugere que a oferta de educação em áreas de remanescentes de quilombos abrange várias etapas e modalidades, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, e também a Educação a Distância. Isso pode ser reflexo das demandas educacionais direcionadas aos adultos que não tiveram acesso à educação na idade adequada. No entanto, é importante destacar que a Educação Básica também deve ser garantida nessas comunidades. Embora o documento mencione as etapas e modalidades, é fundamental que a oferta educacional seja abrangente e atenda às diferentes faixas etárias.

É necessário considerar a necessidade de políticas e práticas educacionais que incluam e promovam o acesso, a qualidade da educação e o pleno desenvolvimento em todas as etapas para as comunidades de remanescentes de quilombos. No âmbito nacional, ainda há uma minoria de pesquisadores negros e brancos que se envolvem com a questão da educação, contextualizando as relações raciais e o combate ao racismo. O acesso à educação infantil pública, gratuita e de qualidade é uma atribuição prioritária dos municípios (Brasil, 1996). O Programa Aquilombola Brasil, através do Decreto nº 11.447 de 21 de março de 2023, compreende ações a fim de garantir direitos das comunidades Quilombolas no país, dentre esses estão os seguintes eixos temáticos:

- I - Acesso à terra e ao território;
- II - Infraestrutura e qualidade de vida;
- III - Inclusão produtiva e desenvolvimento local;
- IV - Direitos e cidadania. (Brasil, 2023).

Esse decreto apresenta diretrizes e ações voltadas para a promoção da igualdade racial e a melhoria das condições de vida das comunidades quilombolas. Esse programa articula políticas públicas em diversas áreas, como acesso à terra, infraestrutura, educação, saúde e inclusão social, visando garantir direitos e

promover o desenvolvimento sustentável dessas comunidades. “Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares” (Brasil, 2013, p. 432). Sendo assim, a Educação Quilombola deve ser compreendida dentro do contexto mais amplo dos direitos humanos e da diversidade cultural, tendo alguns pontos-chave apresentados a seguir:

a) Respeito à Identidade Cultural; b) Valorização do Conhecimento Tradicional; c) Inclusão e Equidade; d) Territorialidade; e) Currículo Contextualizado; f) Participação Comunitária; g) Resistência e Empoderamento.

A implementação efetiva da Educação Quilombola requer o reconhecimento dos direitos dessas comunidades, bem como políticas públicas que considerem suas especificidades e necessidades. A promoção da diversidade e o respeito à pluralidade cultural são fundamentais para construir uma sociedade mais justa. As temáticas sobre Educação do Campo, diversidade étnico-racial, povos indígenas e povos quilombolas tornaram-se componentes estruturantes do currículo da Educação Básica, que estão previstas em leis, e são preceitos da atual legislação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Todos esses grupos – indígenas, negros, quilombolas, espaços da floresta, pecuária, agricultura, minas, pescueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (Brasil, 2001), são comunidades interconectadas e, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 não tratasse diretamente da Educação do Campo, ela abriu caminho para o reconhecimento da Educação do Campo, ao permitir o atendimento de populações rurais com suas especificidades educacionais. No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda existem desafios enfrentados na construção de paradigmas, diálogos, reflexões e desenvolvimento efetivo da Educação do Campo (Farias; Faleiro, 2017).

Para Molina (2006), a singularidade da Educação do Campo, comparada a outras discussões sobre educação, decorre de sua contínua ligação com as questões de desenvolvimento e território em que está inserida. A Educação do Campo deve ser abrangente e sensível às particularidades, necessidades e potencialidades, abrindo espaço às vozes nas comunidades campestinas. A ideia de que o debate sobre Educação do Campo só adquire significado quando inserido em uma reflexão

mais ampla sobre a criação de um Projeto de Nação, que seja popular e revolucionário, constitui a base inicial para alcançar o consenso entre aqueles que se unem em defesa dessa causa.

Diante desse panorama, surgiram discussões sobre a necessidade de conduzir novas pesquisas sobre a relação entre as condições precárias de vida e a (re) produção dos diversos grupos presentes no meio rural, como agricultores familiares, assentados, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, entre outros. Isso envolve examinar a perda de territórios devido ao avanço do capitalismo no meio agrário e o papel da Educação do Campo na elaboração de políticas públicas.

Esse é um dos principais desafios da Educação do Campo: desafiar interpretações simplificadas do território rural, reconhecendo sua multidimensionalidade, conforme Molina (2006). As interações sociais, como educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura e organização política, formam as dimensões territoriais de modo interativo e complementar. Elas não são separadas umas das outras, e a educação, assim como a cultura e outras dimensões, não pode ser dissociada do território. Portanto, é crucial abandonar abordagens fragmentadas, desenvolvendo perspectivas que capturem a complexidade dessas inter-relações e propondo práticas educativas que incorporem as dimensões essenciais para a manutenção da vida.

A educação com os povos do campo não diz respeito somente às portas de dentro da escola, mas também ao ambiente no qual está inserida a população. Uma educação formadora de identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; sendo assim, uma Educação do e no Campo, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem a necessidade de submeter-se a longos e cansativos deslocamentos para escolas situadas em localidades urbanas (Caldart, 2002). Cabe à escola criar ações para que essa proposta de olhares diferentes para a Educação do Campo seja articulada nas práticas educacionais dentro do e no perímetro da comunidade escolar, provocando, assim, as devidas rupturas dos engessamentos na promoção de saberes locais, sendo os alunos sujeitos na construção de suas identidades. Os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos ativos no processo educacional, participando ativamente da construção de suas identidades e do desenvolvimento de suas próprias aprendizagens. Isso implica em uma abordagem participativa e centrada no aluno.

E, nessa construção de identidades, emerge a verdadeira aprendizagem da Educação de Paulo Freire (1987), que é no sentido de libertar os oprimidos de várias situações em nossa sociedade. A educação, como caminho para formar pes-

soas capazes de transformar o mundo, respeitando o “diálogo como fenômeno humano”, é, nesse sentido, de fazer as pessoas enxergarem as várias contradições do nosso mundo, o que Freire menciona como “Visão de Mundo”. A partir desse contexto, começa-se a abrir um leque de enésimas colocações críticas e possibilidades para a transformação do mundo em uma educação emancipadora para todas as comunidades: indígenas, negros/quilombolas, camponeses, ribeirinhos, caiçaras, comunidade LGBT, por exemplo, etc., respeitando e destacando a relevância de determinados grupos de pessoas ao implementar políticas públicas e programas educativos alinhados à dimensão cultural dessas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**, Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, Lei 10639/01/2003, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para **incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”** https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em 16 de julho de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, **que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica**.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.645-2008?OpenDocument. Acesso em 30/12/2024 às 11:45.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963rcebo_08-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21/12/2023 às 20:53.

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/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 20/12/2023 às 20:38.

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. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas, Articulação Nacional por uma Educação do campo**, Brasília: DF, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estudos avançados**, v. 8, p. 121- 136, 1994.

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, n° 26, p. 289-312, abr., 2017.

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

SILVA, Márcio Rodrigues da. Educação do Campo e Indígena: Uma análise nos livros Didáticos das Escolas do/no Campo. **Trabalho de Conclusão de Curso** (graduação em Pedagogia - Educação do Campo), 39f, Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, João Pessoa: UFPB, 2017.

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3609/1/MRSO6022018.pdf>.

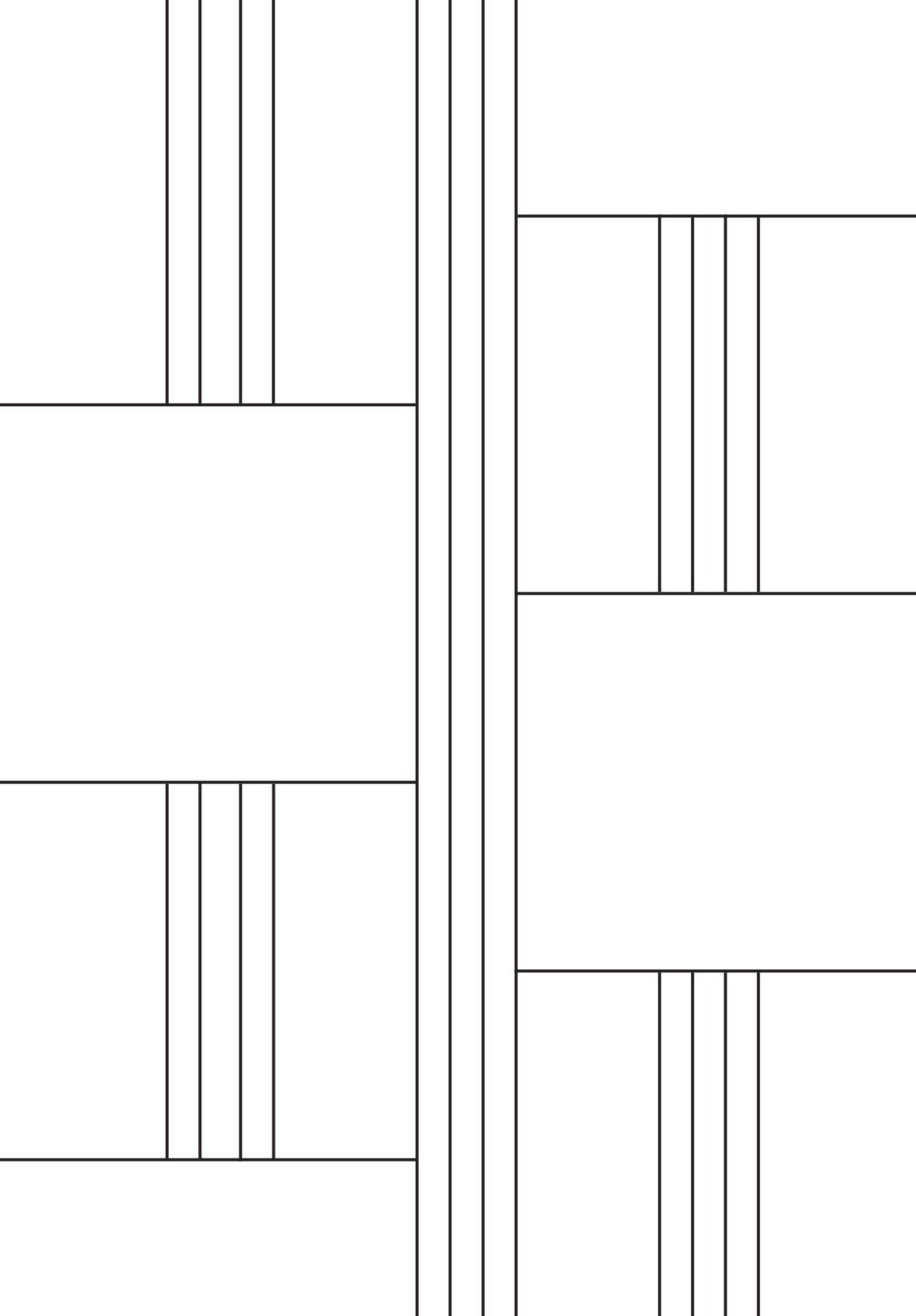
MOLINA, Mônica Castagna, **Ministério do Desenvolvimento Agrário Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**, 152 p. Brasília, 2006.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

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

AS TURMAS MULTISSERIADAS E OS DESAFIOS APONTADOS PELOS/AS PROFESSORES/ AS FRENTE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Raimunda Rivera Gonçalves

Jarliane da Silva Ferreira

Daniel Cerdeira de Souza

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos do processo de alfabetização em escolas públicas do município de Benjamin Constant, no estado do Amazonas, é fundamental considerar a realidade da zona rural, onde os desafios são inúmeros — especialmente em turmas multisseriadas, que agrupam alunos de diferentes séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além das turmas multisseriadas, é recorrente a existência de turmas multietapas, compostas por alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa prática, apesar de comum, contraria a legislação educacional vigente. Conforme estabelece a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008), em seu artigo 3, parágrafo II, “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. No entanto, na zona rural, é frequente a junção de turmas compostas por alunos do Pré I e II juntamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade. A LDB (Lei nº 9.394/1996) assegura o direito a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, essencial para o processo de aprendizagem nas etapas seguintes.

Apesar disso, a realidade educacional nas escolas do campo revela um cenário de precariedades. A prática da junção de diferentes etapas de ensino numa mesma turma ocorre, muitas vezes, por ausência de estrutura adequada, número insuficiente de professores, limitações logísticas, isolamento devido a imposições geográficas e sazonais etc. Conforme destaca Da Silva (2013, p. 78), embora o ensino multisseriado seja previsto como uma modalidade viável de aprendizagem, ele não

deve incluir, sob nenhuma hipótese, a união da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I, pois isso compromete a qualidade do ensino ofertado às crianças.

Diante desse cenário, diversas questões emergem: Como explicar a existência de turmas multietapas nas escolas do campo, mesmo em desacordo com a legislação? Quais os desafios apontados pelos professores frente ao processo de alfabetização, em turmas multisseriadas e multietapas? A experiência docente em áreas rurais demonstra que os profissionais enfrentam inúmeras dificuldades, como turmas heterogêneas em termos de idade, série e nível de aprendizagem, o que impacta diretamente no planejamento e nas estratégias pedagógicas.

Conforme aponta Ferreira (2019, p. 2), as ações do Estado têm sido insuficientes frente à realidade das escolas do campo, transferindo para os professores a responsabilidade quase exclusiva pelo êxito do processo educacional, mesmo que esses docentes estejam muitas vezes sem a devida formação, com salários baixos e ausência de um plano de carreira consolidado. A precarização do trabalho docente na educação do campo é uma realidade que torna o trabalho nessas áreas ainda mais desafiador.

A partir das experiências relatadas por professores atuantes na zona rural de Benjamin Constant, observou-se que o trabalho com turmas multisseriadas apresenta desafios significativos. O fato de lidar com alunos em diferentes estágios de aprendizagem, alguns com dificuldades acentuadas, torna o planejamento pedagógico mais complexo, com desafios, mas também com muitas possibilidades, essas questões somadas à experiência com turmas multisseriadas na região do Alto Solimões, no Amazonas, motivaram a realização da presente pesquisa.

A ALFABETIZAÇÃO EM TURMA MULTISSERIADA E MULTIETAPA

O trabalho docente em contextos rurais multisseriados e multietapas, como vivenciado na zona rural de Benjamin Constant (AM), representa uma realidade profundamente marcada por desafios estruturais, pedagógicos e sociais. A atuação de professores em escolas distantes, com recursos limitados e turmas heterogêneas, exige não apenas competências técnicas, mas sobretudo, sensibilidade, compromisso ético e compreensão profunda do contexto sociocultural em que estão inseridos.

A presença de turmas multietapas, que agrupam crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa mesma sala, configura uma

prática pedagógica que, embora comum nas escolas do campo, contraria os princípios legais e pedagógicos estabelecidos pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 2008). Essa junção de etapas distintas compromete o direito à aprendizagem, especialmente na fase da alfabetização, em que o atendimento pedagógico deve respeitar os tempos e os modos de aprendizagem específicos de cada faixa etária.

Além disso, a rotatividade docente é um fator agravante. A constante movimentação de professores entre comunidades, muitas vezes por motivos de remoção, desistência ou condições precárias de trabalho, interrompe a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos e afeta diretamente a qualidade do ensino. Conforme analisa António Nóvoa (2019), a identidade docente se constrói na relação com a escola, com os pares, no modo como cada pessoa constrói seu percurso no interior da profissão. Quando essa relação é constantemente rompida, a consolidação de práticas eficazes de alfabetização torna-se ainda mais difícil.

Professores que atuam em turmas multietapas precisam desenvolver estratégias específicas, muitas vezes intuitivas, para dar conta da diversidade presente em sala. No entanto, sem formação continuada adequada e sem o suporte institucional necessário, esses saberes correm o risco de não se consolidarem como práticas pedagógicas efetivas.

Miguel Arroyo (2004), ao discutir a educação no campo, aponta que o sistema educacional historicamente negligencia os sujeitos do meio rural. Salientamos que a formação docente para atuar nessas escolas é muitas vezes genérica, desconsiderando as especificidades do campo, de turmas multisseriadas, culturais, geográficas e sociais do campo. Essa ausência de políticas públicas específicas reforça um ciclo de desigualdade educacional, em que os professores são responsabilizados individualmente por problemas estruturais.

Do ponto de vista da alfabetização, a realidade das turmas multietapas exige que o professor desenvolva práticas diferenciadas, que combinem estratégias de ensino individualizadas, momentos coletivos e uso de recursos que estimulem a autonomia dos alunos. Porém, a alfabetização exige intencionalidade pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento da leitura e da escrita, elementos que se tornam fragilizados em contextos com altos índices de rotatividade docente, turmas sobrecarregadas e ausência de apoio técnico e pedagógico.

Dessa forma, a alfabetização em contextos multietapas na zona rural não pode ser analisada de forma isolada. Trata-se de uma prática atravessada por dimensões políticas, históricas e sociais. Os professores que atuam nesses espaços são agentes fundamentais, mas não devem ser responsabilizados sozinhos pela qualidade da educação. É imprescindível que políticas públicas mais eficazes sejam implementadas, garantindo infraestrutura adequada, formação continuada contextualizada e valorização profissional.

De acordo com Hage (2006), reforçado por Ferreira (2019), as turmas multisseriadas representam, muitas vezes, a **única forma de acesso à educação escolar em comunidades rurais**, especialmente em regiões de difícil acesso como no interior da Amazônia. Contudo, os desafios tornam-se ainda mais complexos quando, além do caráter multisseriado, essas turmas assumem o formato **multietapa**. Esse cenário traz impactos diretos no processo de **alfabetização e letramento**.

A alfabetização, enquanto processo de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, desempenha um papel central nos primeiros anos escolares. Ela possibilita o acesso a outros conhecimentos e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, em turmas multisseriadas e, sobretudo, em **turmas multietapas**, a prática pedagógica se torna mais desafiadora. O professor precisa lidar com diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente, sem dispor de tempo, materiais ou formação adequados para atender de forma individualizada às necessidades de cada grupo.

Nesse sentido, compreende-se que a alfabetização deve estar articulada ao letramento, conceito que ultrapassa a simples decodificação de letras e sons. De acordo com Soares (2020), alfabetizar e letrar são processos que devem ocorrer simultaneamente, pois o domínio do código escrito só adquire sentido quando inserido nas funções sociais da linguagem.

A partir dessa perspectiva, o letramento está diretamente relacionado à capacidade de compreender e usar a leitura e a escrita de maneira funcional e significativa em diferentes práticas sociais. Enquanto a alfabetização remete ao domínio técnico da linguagem escrita, o letramento envolve a inserção do indivíduo em contextos comunicativos reais, nos quais a leitura e a escrita são utilizadas como ferramentas de interpretação, análise, argumentação e expressão.

Em contextos rurais e em turmas multietapas, desenvolver o letramento representa um desafio ainda maior. A diversidade de alunos, alguns ainda em processo de aquisição da linguagem oral e outros já em estágios iniciais de leitura e escrita, exige do professor uma proposta pedagógica altamente flexível, com materiais adaptados, atividades diferenciadas e estratégias inovadoras de ensino. No entanto, na maioria das vezes, esses professores enfrentam restrições severas de infraestrutura, formação continuada e apoio pedagógico.

Ferreira (2023, p. 21) complementa essa análise ao afirmar que:

A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever, enquanto o letramento é a capacidade de compreender e utilizar a leitura e escrita de forma contextualizada e significativa, o que ocorre após alguém se apropriar da escrita. [...] A influência do meio social também é destacada, mostrando que o letramento pode ser favorecido pelo acesso a diferentes gêneros textuais e pela interação com a escrita desde cedo.

Essa distinção entre alfabetizar e letrar é essencial no planejamento de ações pedagógicas eficazes, principalmente em contextos desafiadores. Por mais que os conceitos sejam distintos, ambos são complementares e interdependentes, e devem ser desenvolvidos simultaneamente. O foco não deve ser apenas no ensino da mecânica da escrita, mas sim em criar condições para que as crianças compreendam o valor social da leitura e da escrita e passem a utilizá-las em seu cotidiano.

Portanto, alfabetizar e letrar em turmas multietapas vai muito além da aplicação de métodos tradicionais. É necessário considerar a realidade sociocultural dos alunos, suas vivências, seus interesses e os contextos comunitários onde estão inseridos.

Segundo Piza e Sena (2001, *apud*, Cardoso e Jacomeli, 2010, p. 268), “[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades [...]”.

De acordo com as autoras, essa modalidade de ensino, embora receba pouca atenção por parte de políticas educacionais e de gestores públicos, continua sendo uma realidade persistente no cenário educacional brasileiro, especialmente

nas áreas rurais. Nessas localidades, as turmas multisseriadas surgem não como uma escolha pedagógica, mas como a única alternativa possível de oferta de escolaridade, devido ao reduzido número de alunos por faixa etária, o que inviabiliza a formação de turmas seriadas convencionais.

Assim, as escolas multisseriadas têm resistido ao tempo e permanecem presentes no século XXI, muitas vezes com estrutura precária, mas com grande importância social, mantendo-se como única porta de acesso à educação formal para crianças do campo. Apesar do descaso histórico, o número de alunos atendidos nessas turmas segue significativo, o que reforça a necessidade urgente de repensar políticas públicas voltadas à valorização, estruturação e formação de professores para essa modalidade, a fim de garantir uma educação com qualidade e equidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da turma de Especialização em Educação do Campo e Escolar Indígena do Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM). Sua construção teve início no começo do curso, sendo articulada aos conteúdos e atividades das disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo e Escolar Indígena, Seminário de Pesquisa e o próprio TCC.

Durante esse percurso formativo, os estudantes foram orientados a elaborar um projeto de pesquisa com base em uma temática de interesse relacionada à realidade educacional das comunidades rurais e indígenas. A partir do desenvolvimento teórico-metodológico, o projeto foi aplicado na prática, culminando na sistematização dos dados e elaboração do trabalho final, que foi apresentado e defendido no **último semestre do curso**, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista.

O levantamento metodológico desta pesquisa baseou-se, inicialmente, na pesquisa bibliográfica, complementada posteriormente pela aplicação de entrevista, com o objetivo de compreender e analisar os desafios do processo de alfabetização em escolas da zona rural, em turmas multisseriadas, do município de Benjamin Constant, no estado do Amazonas.

A pesquisa bibliográfica permitiu embasar teoricamente a investigação, possibilitando o aprofundamento em conceitos, reflexões e abordagens sobre a

alfabetização em turmas multisseriadas e multietapas. Conforme destacam Lakatos e Marconi (1999), a pesquisa bibliográfica abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, em artigos, livros, monografias, teses, etc. A partir dessa base teórica, foi possível compreender os principais desafios que envolvem o ensino nas escolas rurais e delinear os fundamentos que orientaram a etapa empírica da pesquisa.

O foco da coleta foi compreender as experiências práticas dos docentes no processo de alfabetização e letramento em contextos de ensino rural, em turmas multisseriadas. Os professores participantes foram selecionados com base em sua vivência profissional com turmas multisseriadas, sendo considerados sujeitos fundamentais para o aprofundamento da temática.

Devido a limitações de ordem pessoal e à disponibilidade reduzida dos participantes, bem como a distância e isolamento das comunidades, não foi possível realizar a aplicação da entrevista de forma presencial. Diante disso, optou-se por conduzir a entrevista de forma remota, por meio do aplicativo WhatsApp, respeitando as condições e a realidade dos colaboradores da pesquisa.

Antes do envio das questões, foi solicitado o consentimento dos professores, com assinatura do TCLE, e foram fornecidas informações claras sobre os objetivos da pesquisa, sua participação voluntária e a importância de sua contribuição para a compreensão da temática proposta. Apesar do esforço em alcançar um número maior de participantes, apenas três docentes puderam se disponibilizar para colaborar, o que reflete não apenas as dificuldades logísticas, mas também as limitações enfrentadas pelos professores em seu cotidiano, muitas vezes marcado por sobrecarga de trabalho e limitações extremas de acesso à internet.

Ainda assim, as respostas obtidas foram de grande relevância para a análise da pesquisa, possibilitando uma compreensão concreta e crítica sobre a alfabetização e o letramento em turmas multisseriadas da zona rural, enriquecendo o estudo com relatos reais, experiências vivenciadas e reflexões práticas dos profissionais da educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mediante a pesquisa bibliográfica e com aplicação de entrevista foi possível desenvolver a pesquisa, e assim obter análises de dados, mediante as 5 questões que foi respondido pelos professores que se disponibilizaram participar da entrevista, tendo como foco os professores que já possuíam experiências como turma multisseriadas, sendo a pesquisa executada no município de Benjamin Constant, Amazonas.

Escolas multisseriadas uma realidade em comunidade rural: visão dos/as professores/as

O foco deste estudo surgiu a partir da vivência prática em turmas multisseriadas no município de Benjamin Constant, no estado do Amazonas, e da realização de entrevistas com três professores/as que atuaram ou ainda atuam diretamente nessa modalidade de ensino. Esses profissionais, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, continuam exercendo a docência com dedicação, abraçando as oportunidades de trabalho e reconhecendo a importância da educação para o desenvolvimento social das comunidades rurais.

Com base nas reflexões e nas percepções desses/as educadores/as sobre a importância do ensino em turmas multisseriadas e os desafios que ele impõe, este trabalho seleciona alguns pontos significativos para análise, com ênfase no processo de alfabetização, no letramento e nas condições de trabalho enfrentadas nesse cenário.

A presença de turmas multisseriadas é uma realidade frequente na região do Alto Solimões. De acordo com Ferreira (2019, p. 4):

A quantidade de turmas multisseriadas na região do Alto Solimões é uma realidade frequente. Estas turmas possuem peculiaridades, tais como: funcionam em um mesmo espaço e ao mesmo tempo; oferecem diferentes séries e/ou etapas de ensino; e são ministradas por um único professor. Em face a isto, é possível observar que a turma multisseriada possui uma organização de ensino e aprendizagem distinta da qual estamos acostumados.

Com base nessa constatação, a pesquisa realizada em Benjamin Constant buscou aprofundar a compreensão sobre as práticas docentes desenvolvidas nas escolas rurais e as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a hetero-

geneidade das turmas. A partir das experiências compartilhadas, foi possível identificar não apenas os obstáculos estruturais e pedagógicos, mas também a capacidade criativa e adaptativa dos educadores, que constroem, com esforço e inovação, um ensino que respeita a realidade dos alunos do campo.

A proposta deste trabalho é apresentar, por meio da escuta dos docentes, uma concepção prática e fundamentada sobre o processo de alfabetização e letramento em contextos multisseriados. Essas experiências revelam metodologias alternativas, como o uso de atividades interdisciplinares, recursos lúdicos e temáticas geradoras, que buscam atender às especificidades de cada turma, respeitando o ritmo e o contexto de vida dos estudantes.

A seguir, serão apresentadas as respostas dos professores participantes da pesquisa, identificados por códigos (Docente A, B e C), para preservar sua identidade. As respostas foram analisadas comparativamente, destacando os elementos relevantes para a compreensão da problemática estudada.

Questão 1: Como foi sua experiência como docente ao se deparar em uma turma multisseriada?

Logo na primeira vez foi um desafio, naquela época não tinha nenhuma formação, apenas tinha ensino médio completo, portanto como professor fui buscar se informação com os professores que já trabalharam com essa turma. Não sabia que conteúdo e metodologia ensinar apesar que são diferente idade e série 1ª, 2ª, 3ª 4ª e 5º ano. Passando de anos apareceu uma capacitação para os professores que era o programa Escola Ativa, que trouxe para mim uma metodologia diferenciada, e melhorou muito o ensino aprendizagem da turma. A metodologia que aprendi foi escolher um tema geradora que envolve todas as disciplinas que se chama interdisciplinaridade que são realizadas em uma única turma. Com essa metodologia que melhorou ensino aprendizagem dos alunos. Aperfeiçoou minha prática de ensino, elaborando matérias pedagógica, planejando com diferentes disciplinas e conhecimentos novas e inovadora que facilitou práticas pedagógicas. (DOCENTE A, 2025)

Conforme os argumentos apresentados pelo Docente A, é possível compreender que os desafios de atuar com turmas multisseriadas não se restringem apenas à formação dos professores, mas também à realidade do contexto educacional rural, onde muitas vezes o ingresso de profissionais com apenas o ensino médio decorre da escassez de docentes qualificados disponíveis nas comunidades. Essa situação reflete uma fragilidade estrutural presente no sistema educacional do campo, que nem sempre garante profissionais formados e preparados para atender às especificidades desse tipo de turma.

Apesar das dificuldades enfrentadas, o relato do docente revela uma postura proativa diante do cenário desafiador. Ele buscou capacitar-se e aperfeiçoar sua prática pedagógica a partir da troca de experiências com outros professores, da participação em programas de formação continuada, como o Escola Ativa³ e da construção de planejamentos interdisciplinares voltados para a realidade multisseriada. Sua trajetória demonstra que, mesmo em condições adversas, é possível transformar desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento profissional, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade para os alunos da zona rural.

Para a docente B:

Foi uma experiencia muito diferente do que eu estava acostumada, são várias series em uma única turma e ainda trabalhei em uma escola que não tinha estrutura adequada para atender esse tipo de turma, mas é gratificante, se tem o retorno da parte dos alunos, aprendemos com eles, aprendemos sua cultura e vivencia dentro da comunidade. (DOCENTE B, 2025).

No relato da **Docente B**, observa-se uma experiência marcada por desafios tanto na organização das múltiplas séries em uma única turma quanto na precariedade da infraestrutura escolar, que não atendia adequadamente às necessidades desse tipo de ensino. Apesar das dificuldades estruturais, a docente enfatiza a gratificação proporcionada pelo retorno dos alunos, destacando a importância do aprendizado mútuo que ocorre quando se reconhece e valoriza a cultura e a vivência dos educandos dentro da comunidade rural (DOCENTE B, 2025).

3 Programa do governo federal, implementado no país a partir de 1997, que objetivou a melhoria do rendimento dos estudantes das turmas multisseriadas, localizadas nas áreas rurais. Em Benjamin Constant, esse programa foi implementado a partir de 2006, e trabalhava com formação de professores do multisseriado.

Esse depoimento ressalta um aspecto fundamental para a educação no campo: os desafios vão além da complexidade pedagógica do ensino multisseriado, atingindo as condições materiais da escola, ao mesmo tempo em que reforçam a riqueza do processo educativo quando há diálogo e valorização cultural. Essa perspectiva amplia a compreensão da realidade escolar rural, indicando que o contexto cultural dos alunos é um elemento essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em continuidade, a **Docente C afirma:**

Algo inovador, porém, muito desafios, pois trabalhar com multisseriado são várias turmas ao mesmo tempo para ensinar em series diferenciadas. Minha experiencia como docente em uma turma multisseriada foi desafiadora, mas também muito enriquecedora. No início enfrentei dificuldades para planejar aulas que atendessem as diferentes faixas etárias, e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo. No entanto, com o tempo aprendi a utilizar metodologias ativas, como aprendizagem por projetos ensino colaborativos, para envolver todos os alunos. Percebi que a interação entre diferentes ideias pode ser uma grande vantagem, pois, os velhos, ajudam os mais novos, promovendo um ambiente de cooperação e aprendizagem significativa. Além disso, a experiencia me fez desenvolver mais flexibilidade e criatividade na prática pedagógica, buscando estratégias diversificadas para garantir que todos os alunos, avançassem em seu próprio ritmo. (DOCENTE C, 2025).

A docente C evidencia que a interação entre alunos de diferentes idades pode ser uma grande vantagem, pois os mais velhos auxiliam os mais novos, promovendo um ambiente de cooperação e aprendizagem significativa. Além disso, essa experiência exigiu dela maior flexibilidade e criatividade na prática pedagógica, ao desenvolver estratégias diversificadas que respeitam o ritmo individual de aprendizagem de cada estudante.

Os comentários da Docente C revelam uma postura proativa e inovadora diante dos desafios das turmas multisseriadas, destacando a importância do planejamento colaborativo e da utilização de metodologias que potencializam a autonomia e o protagonismo dos alunos, além de fortalecer os vínculos sociais entre eles, o que contribui para a construção de um aprendizado coletivo e integrado.

A seguir temos os relatos dos docentes relacionadas a questão **2. Quais foram ou ainda continuam sendo os grandes desafios em uma turma multisseriada?**

Questão 2: Os principais desafios enfrentados no contexto das turmas multisseriadas.

O **Docente A** aponta que, após sua formação e especialização, passou a lidar com mais segurança e domínio das práticas pedagógicas necessárias para esse tipo de turma. Relata que, atualmente, não sente grandes dificuldades, uma vez que adquiriu experiência ao longo dos anos e se sente confortável ao planejar aulas que envolvem diferentes séries. Destaca, entretanto, a **necessidade de programas de apoio contínuo** voltados especificamente para a realidade das turmas multisseriadas, os quais poderiam fortalecer ainda mais as práticas pedagógicas dos professores:

Para mim, como docente licenciado e especialista, não tenho mais essa dificuldade, pois já tenho um pouco da experiência com a turma multisseriada. [...] Já me adaptei com as disciplinas apropriadas para essa série. Mas é preciso que haja mais programas que apoiem as turmas multisseriadas para fortalecer as práticas e métodos dos professores que se deparam com essa turma (DOCENTE A, 2025).

A fala do docente evidencia que **a formação e a experiência prática** contribuem significativamente para o enfrentamento dos desafios no ensino multisseriado, porém, também revela que a formação inicial não é suficiente por si só: é necessário o investimento contínuo em **formações específicas e políticas públicas voltadas à realidade do campo**.

Já a **Docente B** enfatiza as dificuldades mais estruturais e pedagógicas, destacando a **heterogeneidade etária e cognitiva** dos alunos, além da **escassez de materiais didáticos adequados** para atender às diferentes necessidades das séries agrupadas: “Os grandes desafios são as diversidades de idades e níveis de aprendizagem, e a falta de materiais didáticos adequados” (DOCENTE B, 2025).

A fala dela revela um dos problemas recorrentes no ensino multisseriado: a **ausência de recursos pedagógicos contextualizados** para essa modalidade. A ausência desses materiais compromete a eficácia do planejamento e dificulta a construção de uma prática pedagógica coerente com os diferentes níveis de aprendizagem.

A **Docente C**, por sua vez, apresenta uma análise mais detalhada e reflexiva dos desafios enfrentados. Ela destaca que a **gestão do tempo, do espaço e da diversidade da turma** são pontos críticos no cotidiano de uma sala multisseriada.

Planejar aulas que atendam simultaneamente às necessidades de alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento requer organização, criatividade e uso de **metodologias ativas e colaborativas**:

Os grandes desafios em uma turma multisseriada envolvem principalmente o planejamento e a organização dos alunos para atender as diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo. [...] A falta de materiais didáticos específicos para essa realidade dificulta a adaptação dos conteúdos. Outro ponto desafiador é a gestão do tempo e do espaço, pois é preciso equilibrar momentos de ensino coletivo e atividades diferenciadas para cada grupo (DOCENTE C, 2025).

Além disso, ela ressalta que, apesar das dificuldades, é possível transformar esse cenário em uma **oportunidade pedagógica rica**, por meio de estratégias como projetos interdisciplinares, dinâmicas cooperativas entre os alunos e metodologias que valorizem o protagonismo estudantil.

Questão 3: Como desenvolver o processo de alfabetização e letramento em turma multisseriada?

A terceira questão teve como objetivo compreender quais estratégias os professores utilizam para promover o processo de **alfabetização e letramento** em contextos de **turmas multisseriadas**, considerando os desafios específicos dessa realidade na zona rural.

O **Docente A** compartilha sua prática pedagógica pautada em uma abordagem interdisciplinar, utilizando **temas geradores** como recurso central para integrar diferentes áreas do conhecimento. Ele exemplifica com o tema “mandioca”, que pode ser explorado de forma ampla: em Língua Portuguesa, analisa-se o número de sílabas, vogais e consoantes da palavra; em outros momentos, são aplicadas atividades como jogos lúdicos, bingo de letras e sílabas, músicas do alfabeto, ditados e oficinas com a comunidade escolar. Além disso, destaca a importância do uso de **materiais concretos e do contato com elementos do cotidiano dos alunos**, para tornar a aprendizagem mais significativa:

“Os desenvolvimentos de ensino e práticas são feitos com tema geradora, como por exemplo: mandioca. Esse tema se conecta com diferentes disciplinas [...]. Levar para sala de aula materiais concretos para eles verem, tocarem, as crianças precisam se conectar com o que há em sua volta.” (DOCENTE A, 2025).

Já a **Docente B** destaca a necessidade de **estratégias diferenciadas** que levem em conta os diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos. Ela reforça a importância do **diagnóstico inicial** e da formação de **grupos de aprendizagem** como caminho para melhor atender às demandas da turma: “O processo de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas exige estratégias diferenciadas para atender as diversas fases de aprendizagem dos alunos, como: diagnóstico do nível de aprendizagem, ensino baseado em grupos de aprendizagem e uso de metodologias ativas” (DOCENTE B, 2025).

A fala da docente indica uma compreensão clara sobre a importância da **heterogeneidade do grupo**. O uso de metodologias ativas, como o trabalho em grupo, reforça uma postura pedagógica **centrada no estudante**, respeitando seu ritmo e potencial.

Por fim, a **Docente C** detalha diversas estratégias que utiliza em sala para tornar o processo de alfabetização mais efetivo. Ela enfatiza a construção de **planejamentos com objetivos definidos**, uso de **materiais visuais (como cartazes e palavras expostas na sala)**, bem como a valorização das **atividades lúdicas** e da **cultura local** como parte do processo de ensino-aprendizagem. Também menciona a importância da **organização do tempo pedagógico**, mesclando momentos de ensino coletivo com atividades específicas para cada nível de aprendizagem:

[...] O processo de alfabetização em turmas multisseriadas exige planejamento diferenciado e estratégias diversificadas [...] Projetos interdisciplinares nos quais os alunos mais avançados colaboram com os iniciantes, promovendo uma aprendizagem colaborativa. [...] Valorização da cultura local [...] Organização do tempo pedagógico, alternando momentos de instrução coletiva e atividades específicas para cada grupo (DOCENTE C, 2025).

Questão 4: Quais instrumentos avaliativos os professores utilizam para acompanhar o processo de leitura e escrita dos estudantes.

O **Docente A** menciona que realiza uma avaliação contínua por meio de atividades práticas em sala de aula, como leitura individual, participação, oralidade, desempenho e assiduidade. Além disso, ele destaca a aplicação de avaliações orais e objetivas ao final de cada bimestre, a fim de verificar se os alunos alcançaram as metas estipuladas de leitura e escrita.

A fala do docente evidencia uma prática **formativa**, na qual os alunos são avaliados em seu cotidiano escolar, considerando não apenas os resultados finais, mas o **processo de aprendizagem como um todo**. A avaliação, neste caso, torna-se um instrumento de acompanhamento e intervenção pedagógica, conforme defendem **Luckesi (2011)** que ressaltam a importância de uma avaliação diagnóstica e contínua, voltada ao desenvolvimento integral do aluno.

A **Docente B** contribui com uma perspectiva complementar, enfatizando o uso de atividades lúdicas como estratégias avaliativas, tais como o rodízio de atividades, a contação de histórias e os jogos pedagógicos: “Rodízio de atividades, histórias e contação de histórias, e jogos pedagógicos.” (DOCENTE B, 2025).

Essa abordagem sugere que a avaliação não precisa ser rígida ou tradicional. Pelo contrário, pode ser realizada por meio de **práticas significativas e lúdicas**, as quais envolvem os alunos em contextos reais de uso da linguagem, possibilitando ao professor observar a evolução da leitura de forma mais natural e participativa.

Já a **Docente C** apresenta um conjunto diversificado de instrumentos, com o objetivo de obter uma visão ampla e aprofundada sobre as habilidades de leitura dos alunos: “Fichas de leitura, soletrando, caça-palavras [...] observação direta, sondagens de leitura, produção de textos, entrevistas individuais, portfólios e testes padronizados. A aplicação desses instrumentos de forma integrada proporciona uma visão holística do processo de aprendizagem da leitura.” (DOCENTE C, 2025).

Essa fala destaca uma abordagem **abrangente e sistemática**, na qual diferentes instrumentos são utilizados de maneira articulada para captar aspectos variados da aprendizagem. Ao considerar a individualidade dos alunos e a diversidade de suas trajetórias, a docente demonstra um compromisso com a **equidade e a inclusão** dos estudantes.

Questão 5: Quais são as metodologias que você utiliza no processo de alfabetização e letramento?

O processo de alfabetização e letramento, especialmente no contexto das turmas multisseriadas da zona rural, exige metodologias dinâmicas, criativas e adaptáveis à diversidade de séries e níveis de aprendizagem presentes em uma única sala de aula. Diante disso, a quinta questão da pesquisa buscou identificar as metodologias utilizadas pelos professores entrevistados nesse processo.

O **Docente A (2025)** relata uma série de estratégias lúdicas que favorecem a aprendizagem ativa e o engajamento dos alunos:

As metodologias que são utilizadas são através de jogos lúdicos, sílabas embaralhadas, ditado de palavras, caixa mágica, trabalho em dupla e grupo, oficinas a cada final de bimestre, bingo da alfabetização, recursos tecnológicos que atualmente facilitam os instrumentos pedagógicos do professor e dos alunos, elaboração de cantinhos da leitura, história em quadrinhos e outros.

As práticas descritas por esse docente demonstram a valorização de metodologias participativas e interativas, que favorecem o protagonismo do aluno e a construção do conhecimento de forma significativa. A ênfase nos jogos pedagógicos, oficinas, uso de tecnologias e criação de espaços como os “cantinhos da leitura” revela um esforço em tornar o processo de alfabetização mais envolvente e conectado à realidade dos estudantes.

Já a **Docente B (2025)** sintetiza sua prática afirmando que trabalha principalmente com a “contextualização”. Embora sua resposta seja breve, o conceito de contextualização é central na educação do campo, pois permite que o conteúdo escolar dialogue com o cotidiano dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e crítica.

A **Docente C (2025)** apresenta um repertório metodológico bastante diversificado, que contempla diferentes abordagens pedagógicas e recursos didáticos:

No processo de alfabetização e letramento, utilizo metodologias diversificadas para atender às diferentes necessidades dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento. Essas são algumas abordagens que são utilizadas na aplicação das aulas: sequência didática, gêneros textuais, jogos e atividades lúdicas. Essas metodologias, quando combinadas, possibilitam uma alfabetização significativa e eficaz, respeitando a diversidade dos alunos e promovendo um ensino mais dinâmico e contextualizado.

A fala da docente revela um domínio teórico-metodológico ampliado, baseado em diferentes correntes educacionais. Além disso, a utilização de **gêneros textuais, sequências didáticas e atividades lúdicas** demonstra a intenção de promover um ensino contextualizado, crítico e sensível às diferenças, princípios fundamentais da Educação do Campo e da alfabetização significativa.

Com base nos relatos dos docentes, é possível perceber que, apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas, os professores desenvolvem metodologias criativas e eficazes no ensino da leitura e escrita. O uso de jogos, atividades em grupo, tecnologias, e estratégias diversificadas aponta para uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento integral do aluno e ao respeito pela diversidade presente nas turmas multisseriadas. Essas práticas também evidenciam um movimento de resistência e inovação dentro do contexto rural, onde, muitas vezes, os recursos são escassos, mas a dedicação docente se revela como o principal pilar da qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, sustentadas por autores que abordam o processo de alfabetização e letramento no contexto da educação rural, observa-se que as turmas multisseriadas representam um cenário desafiador, mas também rico em possibilidades formativas. A realização desta pesquisa mostrou-se relevante não apenas por contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas nesse contexto, mas também por oferecer subsídios a outros professores que atuam em realidades semelhantes e buscam metodologias inovadoras para lidar com as especificidades do ensino multisseriado.

O objetivo da investigação não se limitou a relatar as experiências docentes, mas também buscou evidenciar a importância do papel do professor no enfrentamento cotidiano dos desafios escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade e escassez de recursos. Observou-se que, muitas vezes, os profissionais não escolhem atuar em turmas multisseriadas por afinidade, mas sim pela ausência de oportunidades em sua área de formação ou pela demanda local, sobretudo em comunidades onde ainda há escassez de professores habilitados.

Ademais, destacou-se que, em vários casos, docentes com formação apenas em nível médio assumem a responsabilidade de garantir o direito à educação em comunidades rurais, demonstrando esforço, criatividade e compromisso social. Mesmo com limitações estruturais e pedagógicas, esses profissionais buscam adaptar-se à realidade escolar, transformando desafios em oportunidades de aprendizagem.

Assim, conclui-se que a prática pedagógica em turmas multisseriadas, embora marcada por complexidades, pode ser profundamente enriquecedora tanto para os professores quanto para os alunos. Trata-se de um modelo que, longe de

desaparecer, tende a persistir na realidade das escolas do campo, em virtude do número reduzido de alunos por série. Por isso, é essencial que mais políticas públicas, formações continuadas e materiais didáticos específicos sejam voltados a essa modalidade, valorizando o trabalho docente e assegurando uma educação de qualidade para todos, independentemente do contexto em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Impasses e desafios do magistério: entre o discurso da valorização e a desvalorização da prática. In: ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Complementares da Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Revista Educere et Educare*, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 267-290, 2010.

DA SILVA, Maria Conceição Andrade. A educação infantil no contexto das classes multisseriadas nas escolas do campo. Apoio: Apoio, 2013.

FERREIRA, Jarliane da Silva. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, p. e6230, 2019.

FERREIRA, Maria Gislanne de Sousa Silva et al. Estudo dos processos de alfabetização e letramento em uma classe multisseriada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Mercedes Costa de Loureiro no município de Santarém Novo/PA. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Santarém, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

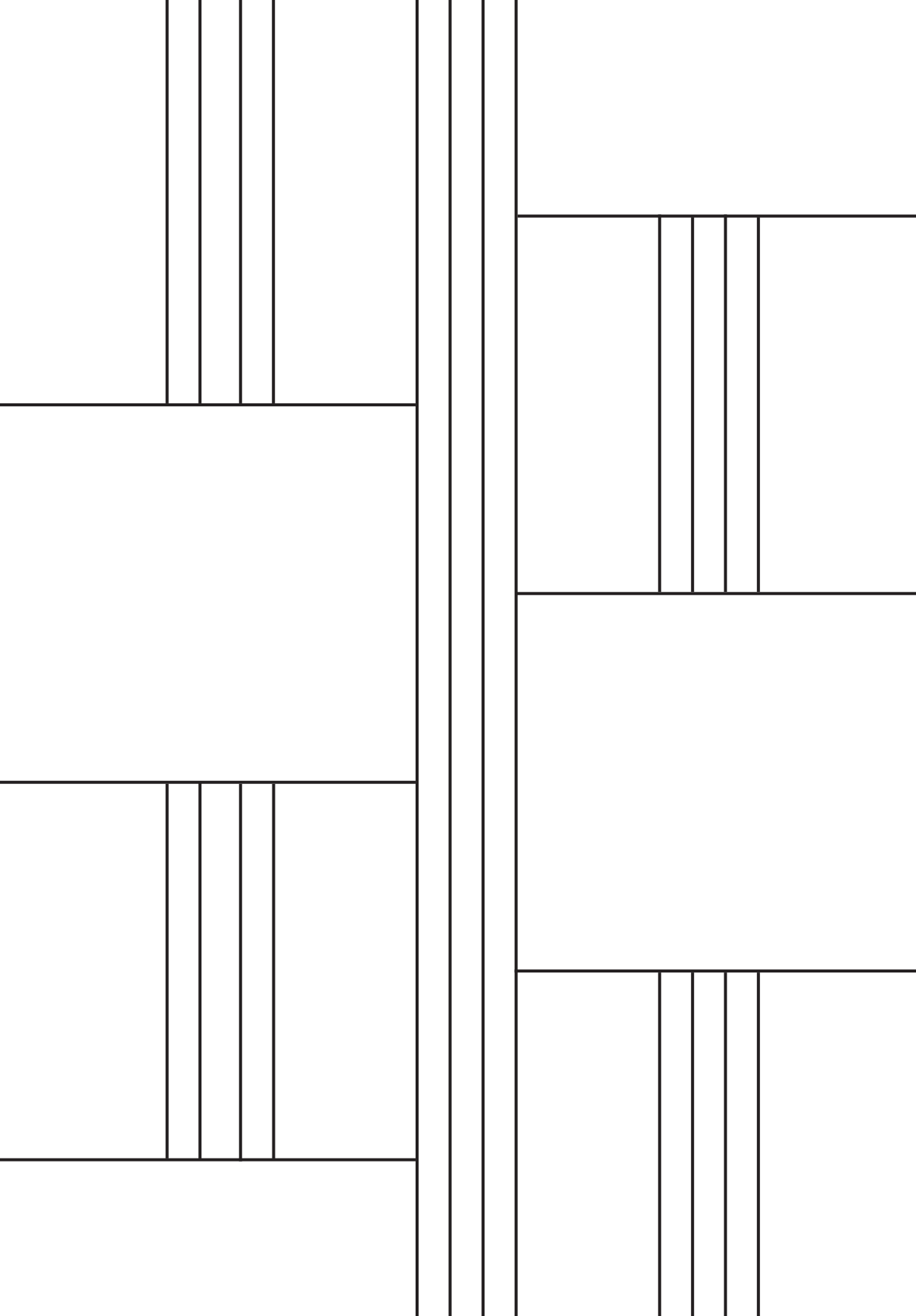
SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. *Praxis Educativa*, São Paulo, v. 15, e2016890, 2020.

Sobre os autores

Raimunda Rivera Gonçalves - Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação do Campo e Escolar Indígena (2025) pela UFAM. É professora da rede pública municipal de ensino de Benjamin Constant/AM. E-mail: raimundarivera5@gmail.com

Jarliane da Silva Ferreira - Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação e Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia (2018), pela UFAM. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação do Campo e Escolar Indígena, do INC/UFAM. É Professora Associada II, do Instituto de Natureza e Cultura- INC/UFAM. E-mail: jarlianeferreira@ufam.edu.br

Daniel Cerdeira de Souza - Graduado em Psicologia, com mestrado (UFAM) e doutorado (UFSC) em Psicologia. Professor assistente do INC/UFAM. E-mail: dancerdeira01@gmail.com



Capítulo 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EJA E OPROGRAMA FORMACAMPO: diálogos e práticas pedagógicas

Gilvan do Santos Sousa Sousa

INTRODUÇÃO

Segundo Caldart (2012), a **Educação do Campo não é uma imposição do Estado ou de teorias acadêmicas preexistentes**. Pelo contrário, ela emerge diretamente da **prática social e da luta incansável dos trabalhadores rurais** – sejam eles camponeses, sem-terra, quilombolas, indígenas ou ribeirinhos.

Esses grupos, em sua busca por melhores condições de vida, acesso à terra e, fundamentalmente, pelo **direito a uma educação que seja própria de sua realidade**, constroem coletivamente essa modalidade de ensino. O objetivo central é **influenciar as políticas educacionais** para que estas reflitam os interesses e as necessidades das comunidades que deram origem a essa luta.

A Educação do Campo é um movimento "protagonizado por trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas", remetendo "às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana" (CALDART, 2012, p. 257)

Na mesma linha de pensamento, Arroyo (2006) destaca que a Educação do Campo surge de forma "repensada e desafiante" (p. 9). O objetivo é construir uma nova base conceitual sobre o campo e sobre a própria educação rural, servindo como guia para políticas públicas que, de fato, contemplem a diversidade cultural presente nesses contextos.

A partir desses autores, percebe-se que a Educação do Campo é mais do que um modelo pedagógico; ela representa um grupo social que reivindica

o direito a uma educação contextualizada, que dialogue com as realidades do meio rural. Ainda segundo esses autores, essa educação está intrinsecamente ligada às disputas por modelos de desenvolvimento rural, agricultura e sociedade, revelando um embate de classes e de projetos de país. Nesse sentido, a Educação do Campo não apenas promove o acesso à escolarização, mas também fortalece a identidade camponesa, o conhecimento popular e a autonomia das comunidades, configurando-se como um instrumento de transformação social e de resistência às lógicas excludentes do agronegócio e da urbanização forçada.

Historicamente, a realidade brasileira tem sido marcada por fortes desigualdades econômicas e sociais, com especial acentuação nas áreas rurais. A situação no campo e as lutas travadas ali têm sido foco de estudos que evidenciam a extrema violência sofrida por trabalhadores rurais e outros povos do campo. Relatos de trabalhadores assassinados, famílias violentamente expulsas e a destruição de casas e roças acompanham as denúncias de igrejas e sindicatos, conforme Martins (1989, p. 12). Essas desigualdades, que se estendem também ao âmbito educacional e escolar, revelam uma dívida histórica profunda e, ainda, uma dívida de conhecimento sobre a própria existência dessa dívida.

Diante do exposto, torna-se imprescindível “pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola” (ARROYO, CALDART, MOLINA 2006, p.104).

A Educação do Campo abrange um universo que vai muito além da sala de aula tradicional. Ela engloba a vida, a cultura e os desafios específicos dos territórios rurais. Para que essa educação seja verdadeiramente transformadora e emancipatória, a formação continuada de professores é crucial, principalmente para atender às demandas da educação de jovens e adultos nesse contexto.

Assim sendo, a necessidade de formação continuada para educadores das escolas do campo é uma pauta antiga, debatida há décadas pelos movimentos de trabalhadores rurais. Esses movimentos lutam por uma Educação “do e no Campo” que, em contrapartida à visão ultra neoliberal e hegemônica da “Educação Rural” — que nega a riqueza do ambiente rural — reconheça, valorize e celebre o campo como um espaço diverso de vida e produção. Tais demandas exigem políticas públicas que atendam às particularidades de seus sujeitos.

O Programa de Formação de Professores de Escolas do Campo (Formacampo), iniciado em 2021, foi implementado em 116 municípios, distribuídos por sete territórios de identidade no estado da Bahia. Essa iniciativa surgiu com base em uma pesquisa anterior intitulada “As políticas educacionais do PAR em escolas do campo na Bahia (2015-2018)”, realizada pelo Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc), vinculado ao CNPq. Os achados dessa investigação evidenciaram a necessidade urgente de formação e qualificação dos professores que atuam nas escolas do campo. Conforme afirmam Cajai-ba Santos e Brito (2022, p. 1), o programa foi concebido com esse propósito.

Visando à integração do ensino, pesquisa e extensão, no Programa Formacampo pretendemos envolver em tal ação alunos matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UESB e alunos da graduação, sendo estes orientados pelos professores que compõem a equipe executora do mesmo, além de integrantes de grupos de pesquisas da UESB. Pretende-se que este seja um programa de extensão que aconteça de forma contínua, sendo reapresentado nos anos seguintes no intuito de atender à demanda das redes municipais parceiras no que se refere à formação de professores dos campos..

A educação está em constante evolução, o que exige que os profissionais da área se aprimorem continuamente. Nesse cenário, a formação continuada de professores é crucial para assegurar uma educação de qualidade, atualizada e capaz de atender às necessidades da sociedade contemporânea.

A formação inicial, apesar de essencial, não é suficiente para lidar com as exigências do dia a dia escolar. As mudanças nas políticas educacionais, a integração de novas tecnologias, as demandas do mercado de trabalho e a diversidade dos alunos requerem que o professor esteja em constante aprendizado. Assim, a formação continuada serve como uma ponte entre a teoria e a prática, impulsionando o desenvolvimento profissional e pessoal do educador.

BENEFÍCIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FORMACAMPO

Um dos principais benefícios da formação oferecida pelo programa Formacampo é a atualização constante de conhecimentos. Isso permite que o professor acompanhe as inovações pedagógicas, as novas diretrizes curriculares e os avanços científicos e tecnológicos. Além disso, a formação continuada contribui

para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, incentivando o uso de metodologias ativas e estratégias de ensino mais eficazes.

Outro ponto relevante é o estímulo à troca de experiências entre os profissionais da educação. Cursos, oficinas e encontros formativos criam espaços de diálogo, onde os professores podem compartilhar desafios, estratégias e boas práticas, o que fortalece a identidade profissional.

A formação continuada também auxilia os docentes a construir abordagens mais sensíveis à diversidade cultural, social e cognitiva, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

Nesse contexto, programas como o Formacampo são essenciais. A formação que ele oferece aos professores proporciona as ferramentas e o suporte necessários para enfrentar esses desafios e potencializar o impacto da Educação do Campo e da EJA, garantindo que a educação seja um motor de desenvolvimento e transformação social para as comunidades camponesas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: SABERES, DESAFIOS E AVANÇOS NA REALIDADE BRASILEIRA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se tornado um objeto de atenção para diversos pesquisadores, principalmente devido às dificuldades que os alunos enfrentam para ler, interpretar e acompanhar as exigências do sistema educacional. Isso ocorre, em grande parte, porque muitos desses sujeitos tiveram uma formação inicial precária, o que representa um obstáculo significativo em seu processo de escolarização.

Muitos interromperam os estudos por diferentes motivos e, ao retornarem à escola, depararam-se com uma série de fatores desestimulantes. Entre esses desafios estão a presença de professores com formação voltada exclusivamente para o trabalho com crianças — o que muitas vezes resulta em uma infantilização das atividades pedagógicas —, os horários das aulas que não se adequam à rotina de trabalho dos estudantes, e a dificuldade de conciliar a vida profissional com os estudos. Esses problemas demandam dos profissionais da educação o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a permanência desses alunos, bem como metodologias que tornem o ambiente educativo mais significativo e acolhedor.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) reconhecem a importância da EJA ao garantirem

o direito à educação para aqueles que não foram alfabetizados na idade considerada adequada. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o artigo 208, inciso I, da CF/1988, passando a assegurar que a educação básica gratuita seja ofertada dos 4 aos 17 anos, incluindo, de forma explícita, a gratuidade para todos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada (BRASIL, 1988, p. 122). Tal modificação representa o reconhecimento formal do direito à educação para jovens e adultos maiores de 18 anos que, por razões diversas, não puderam permanecer na escola ao longo de sua infância ou adolescência. Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que:

§ 1º: Os sistemas de ensino devem garantir oportunidades educacionais destinadas a jovens e adultos, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames.

§ 2º: O poder público deve promover e incentivar o acesso e a permanência na escola de trabalhadores, por meio de ações integradas e complementares.

§ 3º: A EJA deverá ser preferencialmente articulada com a educação profissional. (Brasil, 1996)

De acordo com a referida LDB, os alunos da EJA são sujeitos com a faixa etária a partir de 15 (quinze) anos. Geralmente, esses alunos, por motivos distintos, não frequentaram a escola na idade prevista na legislação, e de acordo Arroyo (2005, p. 224),

[...] quando se refere à jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) configura-se, dessa forma, como uma expressão do direito fundamental ao acesso e à permanência na educação formal, assegurado a todos os cidadãos brasileiros. Esse direito é compreendido como inalienável à condição humana, reconhecido tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Segundo Santos e Cardoso (2017), os direitos fundamentais correspondem aos direitos humanos, e sua positivação representa a formalização legal desses direitos no ordenamento jurídico de um país. Nesse sentido, quando o Estado, por meio de seus legisladores, incorpora os direitos humanos às suas bases legais, eles se

tornam direitos fundamentais, reconhecidos e garantidos pela legislação vigente. Os autores destacam que, no processo de elaboração constitucional, cada nação tende a priorizar os direitos que considera essenciais para assegurar uma vida digna à sua população. No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um desses direitos fundamentais, abrangendo a EJA como uma modalidade legítima e indispensável para garantir a equidade no acesso à educação formal.

Entende-se que a oferta de formação de professores para atuar na EJA no contexto da Educação do Campo é de extrema relevância, demandando uma abordagem que considere as especificidades de ambas as modalidades. Essa formação deve abranger dimensões pedagógicas, metodológicas e, sobretudo, sociais, pautando-se nas realidades concretas e nas vivências dos sujeitos do campo. Cabe salientar que, historicamente, a EJA na Educação do Campo esteve à margem das políticas educacionais no Brasil, sendo, na maioria das vezes, concebida unicamente como instrumento de preparação para o trabalho, voltada à formação de mão de obra, em detrimento de uma concepção emancipadora e integral de educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), tem como metas centrais a erradicação do analfabetismo e o aumento da escolaridade média da população, reafirmando o compromisso com a valorização e expansão dessa modalidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) orientam a estrutura curricular, destacando práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e as trajetórias de vida dos estudantes.

A EJA, portanto, não deve ser vista como compensação por falhas educacionais, mas como uma modalidade legítima e essencial, voltada a um público com vivências e expectativas específicas, o que exige um currículo conectado à sua realidade.

EJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS LEGAIS E LUTAS SOCIAIS

No contexto da Educação do Campo, sua consolidação como política pública resulta da mobilização dos movimentos sociais do campo, ganhando respaldo legal por meio de importantes marcos normativos. A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 28, estabelece a necessidade de adaptações na oferta da educação básica à população rural, considerando suas particularidades.

A partir desse princípio, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo

formalmente as especificidades pedagógicas e administrativas dessas instituições. Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 orienta a formação de professores para atuarem no campo, respeitando suas dimensões socioculturais.

O Decreto nº 7.352/2010 institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, consolidando essa modalidade como política de Estado, enquanto a Lei nº 12.960/2014 reforça a participação das comunidades no processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, garantindo respeito às suas realidades.

Esses dispositivos legais resultam de um processo histórico de luta, sendo fundamentais para assegurar uma educação comprometida com a justiça social, valorizando os saberes populares e fortalecendo as comunidades camponesas.

Nesse sentido, é essencial aprimorar a qualidade da EJA na Educação do Campo por meio da formação continuada de professores e da promoção de práticas pedagógicas eficazes, inclusivas e socialmente referenciadas.

A EJA é respaldada por importantes dispositivos legais, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabeleceu metas como a erradicação do analfabetismo e a elevação da escolaridade média da população, reafirmando a valorização dessa modalidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) orientam a construção de currículos que considerem a diversidade e a trajetória de vida dos estudantes, reconhecendo que a EJA não é uma ação compensatória, mas uma modalidade legítima voltada a sujeitos com vivências e expectativas singulares.

No que diz respeito à Educação do Campo, sua consolidação como política pública é resultado da mobilização dos movimentos sociais e foi garantida por diversos marcos legais. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 28, assegura que a oferta de educação básica no meio rural respeite as peculiaridades regionais e locais. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece diretrizes operacionais para as escolas do campo, abordando currículo, regime escolar e formação docente.

A formação de professores também é contemplada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que orienta os cursos de licenciatura voltados à Educação do Campo, respeitando suas dimensões socioculturais. O Decreto nº 7.352/2010 institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, elevando essa modalidade à condição de política de Estado. Já a Lei nº 12.960/2014 garante

a participação da comunidade escolar no processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, assegurando respeito às realidades locais.

Esses instrumentos legais, frutos de lutas históricas, são fundamentais para que a Educação do Campo se efetive como um direito comprometido com a justiça social, a valorização dos saberes populares e o fortalecimento das comunidades rurais. Nesse contexto, a atuação docente qualificada, com formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas, é essencial para garantir o direito à educação dos estudantes da EJA no campo.

Acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos deve ter o compromisso de desenvolver no aluno uma visão crítica, direcionando a formação para as amplas transformações sociais. Nesse processo dinâmico, o educador tem um papel essencial, atuando lado a lado com os alunos e todos os envolvidos nas lutas sociais para estimular e coordenar a construção coletiva do conhecimento.

Com isso em mente, a formação de educadores para a EJA no campo tem sido um desafio. Essa modalidade demanda abordagens de formação distintas dos modelos convencionais, buscando afirmar novas lógicas de ensino. É crucial entender “a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*” (Antunes-Rocha; Martins, 2009, p. 17). Portanto, é de suma importância compreender as especificidades da comunidade de estudantes que compõe a EJA, sendo necessário analisar o perfil desses sujeitos, considerando seu contexto social.

Nesse sentido, ressaltamos que a formação de professores para atuar na EJA deve ser ofertada de maneira diferenciada, enfatizando metodologias que deem suporte aos alunos no desenvolvimento de suas habilidades e de seus conhecimentos prévios.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação do Campo e a formação continuada de professores, utilizamos como base metodológica a pesquisa bibliográfica. Essa abordagem visa aprofundar o conhecimento por meio da análise de obras já publicadas, o que proporciona um embasamento teórico sólido ao estudo. Segundo Souza et al. (2021, p. 65), a pesquisa bibliográfica é amplamente utilizada no meio acadêmico, com a finalidade de atualização e aprofundamento do saber por meio da investigação de produções científicas existentes.

Nesse sentido, as obras consultadas oferecem suporte teórico essencial à discussão sobre a EJA na Educação do Campo. Gil (2002, p. 45) destaca que essa modalidade de pesquisa permite ao pesquisador explorar um conjunto mais amplo de fenômenos do que seria possível com a pesquisa direta. Boccato (2006, p. 366) reforça que a pesquisa bibliográfica busca resolver hipóteses por meio da análise de referenciais teóricos publicados, permitindo discutir diferentes perspectivas científicas. Amaral (2007, p. 1) acrescenta que essa etapa é fundamental em todo trabalho acadêmico, pois sustenta teoricamente todas as fases da pesquisa. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica utiliza categorias já sistematizadas por outros estudiosos, sendo os textos fonte para o desenvolvimento de novos estudos. O autor ainda enfatiza que o pesquisador parte das contribuições dos autores para elaborar sua própria análise crítica. Assim, os textos analisados nesta pesquisa foram escolhidos por sua relevância para a compreensão da EJA na Educação do Campo, fornecendo respaldo teórico confiável. A pesquisa bibliográfica, portanto, não apenas garante a credibilidade dos dados utilizados, mas também oferece ao pesquisador uma base segura para a construção de uma análise consistente e bem fundamentada.

Além disso, procuramos refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem na EJA, buscando compreender sua articulação com os saberes do campo. De acordo com Pinto et al. (2021, p. 500), essas práticas devem promover o diálogo entre as áreas do conhecimento, favorecendo a inter ou transdisciplinaridade no currículo. Nesse contexto, a transdisciplinaridade na EJA do Campo propõe integrar conhecimentos diversos, superando a fragmentação disciplinar e promovendo aprendizagens mais significativas, em sintonia com a realidade dos sujeitos camponeses.

É importante destacar que essa abordagem não se restringe a conteúdos isolados, mas valoriza os saberes, as vivências e as experiências de vida dos estudantes, muitos dos quais desempenham atividades laborais no campo. A EJA e a Educação do Campo têm conquistado maior visibilidade na agenda política brasileira, resultado das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais do campo, que lutam pelo reconhecimento de seus direitos educacionais e culturais.

Uma das conquistas significativas são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), especialmente por seu papel na formulação de políticas públicas, no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida e no reconhecimento internacional da EJA como um componente essencial

da educação básica e da justiça social, conforme ressaltam Gadotti (2013) e Favero (2009). Inserimos ainda e nosso trabalho autores como , Zeichner(2009, Novoa (1995), Haddad e Di Pierro (1994, Sousa(2019), no intuito de

compreender os principais fundamentos, conceitos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, levantados nos seguintes âmbitos: da política educacional e do direito à educação, dos elementos teóricos e do contexto da prática pedagógica (LAFFIN, 2018).

Acreditamos que compreender os principais fundamentos, conceitos e autores que compõem o campo da EJA no Brasil é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Acreditamos, como afirma Freire (1996), que a prática pedagógica exige ações alinhadas às realidades dos sujeitos, muitas vezes marcadas por trajetórias de exclusão social e escolar. Essa articulação entre teoria, política e prática é fundamental para uma EJA comprometida com a justiça social e com o reconhecimento dos saberes dos educandos.

O Programa FORMACAMPO e sua Relevância na formação. Docente Continuada

Refletir sobre a formação de professores para atuar no campo exige considerar um modelo educacional construído a partir das lutas, dos desejos e da organização coletiva dos próprios sujeitos do campo. Nesse sentido, Arroyo (2012), ressalta que a política de formação docente, protagonizada pelos movimentos sociais, constitui um processo que desafia e exige a reconfiguração da relação entre o Estado, suas instituições e esses movimentos.

Compreender os principais fundamentos, conceitos e autores que compõem o campo da EJA no Brasil é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Caldart (2009) defende que a formação de profissionais para a Educação do Campo deve estar profundamente conectada com a história, a cultura e a identidade dos povos do campo. Isso implica valorizar o modo de vida camponês, promover o acesso ao conhecimento e estabelecer um diálogo com os saberes e experiências desses sujeitos. Nesse contexto, torna-se essencial contar com educadores capazes de compreender e atender às especificidades dessa população.

É justamente por isso que a formação docente, especialmente a formação continuada, é indispensável para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada e alinhada às realidades do campo.

No tocante ao tema, Santos, Lima e Nery (2020, p. 11) observam:

A formação de professores é um processo que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto em sua totalidade, ultrapassa as ofertas e práticas docentes formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se no cotidiano do exercício profissional como uma prática docente efetiva.

É fundamental destacar que a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação do Campo não é apenas uma proposta teórica, mas uma necessidade real. Essa necessidade é respaldada por marcos legais e é fruto de lutas históricas e reivindicações dos movimentos sociais.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, reforça esse compromisso ao estabelecer que a contratação e a capacitação de docentes e demais profissionais da área devem considerar uma formação pedagógica adequada às especificidades do campo. Além disso, determina a oferta de oportunidades contínuas de aperfeiçoamento, com o envolvimento de especialistas comprometidos com a realidade e os desafios vividos nas comunidades rurais (BRASIL, art. 7º, § 2º, 2008)

Conforme a resolução:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, art. 7º, § 2º, 2008).

Nota-se que legislação exige que os professores do campo recebam formação específica para atender às particularidades da Educação do Campo. Além disso, eles devem se manter atualizados para lidar com os desafios e oportunidades do ambiente rural em que estão inseridos.

Na mesma esteira, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, art. 1º, § 4º, 201

Ao reconhecer a necessidade de transporte escolar, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios e espaços de lazer, a legislação em questão reforça a importância de uma educação contextualizada. Isso significa uma educação que respeite a realidade local e a diversidade sociocultural das populações do campo. Esse é um avanço normativo significativo, pois atrela a qualidade da educação à existência concreta de condições materiais e humanas que permitam uma aprendizagem realmente significativa.

Na mesma linha, o Artigo 2º da referida lei assevera a necessidade de “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010).

É fundamental destacar que a Educação do Campo, um direito historicamente conquistado, faz parte de um projeto de transformação social. Seu objetivo é construir uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo educação de qualidade tanto para as populações do campo quanto da cidade. Essa luta também engloba a defesa de uma formação docente comprometida com as especificidades do meio rural, que reconheça, valorize e integre a realidade e a diversidade do campesinato. Nessa perspectiva, Arroyo (2012) enfatiza a importância de os profissionais da Educação do Campo se apropriarem da história e da cultura local, a fim de multiplicar esses saberes nos espaços educativos. Dessa forma, a oferta de formação continuada para os docentes que atuam em contextos rurais se torna legítima e necessária, considerando as particularidades de sua prática pedagógica.

A formação continuada é, portanto, crucial para o aprimoramento do conhecimento docente. Ela não só favorece o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre a prática pedagógica individual, mas também, ao promover o compartilhamento dessas reflexões, contribui para a construção de uma consciência coletiva no exercício da docência.

Nesse cenário, programas como o **Formacampo** ganham destaque por sua importância em oferecer uma formação continuada que dialogue diretamente com as necessidades e realidades dos professores que atuam no contexto rural. Ao fomentar a reflexão e o intercâmbio de experiências entre esses educadores, o FORMACAMPO se torna um pilar fundamental para o fortalecimento da Educação do Campo, capacitando os docentes a enfrentarem os desafios e a potencializarem as especificidades desse universo.

Segundo Moraes, Santos e Brito (2022), o programa Formacampo enaltece o protagonismo docente no campo, haja vista que...

O Programa Formacampo é uma ação de extensão que aconteceu de abril a dezembro em 2021, vinculada ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB, tendo como principais parceiros a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as Redes Municipais de Educação das cidades que fizeram adesão ao programa. Trata-se de uma proposta realizada pelo Gepemdec da UESB. Por meio dessa ação extensionista, realizaram-se atividades de pesquisa, ensino e extensão, tendo como objetivos realizar formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo e auxiliá-los na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino localizadas nos Territórios de Identidade da área de abrangência da UESB (p.6).

O Formacampo se apoia em uma **base teórica sólida**, integrando contribuições de autores críticos com pesquisas acadêmicas. Sua fundamentação provém de dissertações de mestrado e doutorado de programas de Pós-Graduação de diversas universidades, como Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz -, UESC, Universidade Federal do Recôncavo baiano - UFRB, Universidade Estadual da Bahia - UNEB e Universidade Federal do Piauí-UFPI, garantindo que o programa seja atualizado e relevante para a formação de professores.

Para avaliar a efetividade do Formacampo na formação dos participantes, foram **aplicadas** 2 questões avaliativas e 3 respostas foram analisadas. Acredita-se que essas respostas confirmam a relevância do programa no desenvolvimento pro-

fissional dos professores. A saber: ⁴Como a formação oferecida pelo Formacampo estimula e instrumentaliza os educadores para estabelecer um diálogo efetivo com a comunidade campesina, incorporando seus conhecimentos e demandas no processo educativo?

Olha, o Formacampo me ajudou a abrir os olhos para a riqueza cultural e identitária dos nossos alunos da EJA. Antes, eu até tentava trazer elementos do campo, mas o programa me deu as ferramentas e a confiança para ir além. Aprendemos a usar a oralidade, as festas tradicionais, as histórias de vida e os saberes ancestrais como ponto de partida para o ensino de todas as disciplinas. Por exemplo, ao invés de só falar de porcentagem no quadro, partimos da análise da produtividade de uma roça ou do cálculo do preço de venda de um produto artesanal. Isso faz com que o aluno se veja no currículo, sinta que a escola fala a língua dele e valorize a própria cultura. É um processo lindo de reconhecimento e empoderamento! (Zé Sereno)

um dos maiores legados do FORMA CAMPO é a forma como ele nos incentiva a conectar o currículo diretamente com o trabalho e a realidade produtiva do campo. Saímos daquele ensino abstrato e passamos a integrar as práticas agrícolas, as técnicas de manejo, a comercialização dos produtos e os desafios do dia a dia no campo em todas as áreas do conhecimento. Por exemplo, em Ciências, estudamos o ciclo da água e a fertilidade do solo aplicando isso à nossa realidade de plantio. Em Matemática, calculamos áreas de plantio e custos de produção. Isso torna o aprendizado muito mais significativo e funcional para a vida dos nossos alunos, que já são trabalhadores e produtores. É a escola servindo de ponte para a melhoria da qualidade de vida no campo. (dadá)

Formacampo me capacitou a abordar os desafios do campo de uma forma muito mais ativa e propositiva. Não é só identificar os problemas, mas usar o currículo para pensar em soluções e ações. Discutimos questões como o acesso à água, a reforma agrária, a sustentabilidade ambiental e a importância das cooperativas. Essa abordagem nos permite desenvolver um senso crítico e de cidadania nos alunos, estimulando-os a serem protagonistas na superação desses desafios. A formação me

4 Usaremos nomes de cangaceiros e cangaceiras para preservar as identidades dos colaboradores.

mostrou como a escola pode ser um espaço de engajamento e luta por um campo mais justo e sustentável, e isso é algo que eu tento levar para cada aula da EJA. É um ensino que transforma! (Maria bonita)

A análise dos depoimentos revela que a formação promovida pelo Formacampo facilitou o reconhecimento da diversidade cultural e identitária dos estudantes da EJA. Tal fato decorreu da integração de elementos como a oralidade, as festas tradicionais e os saberes ancestrais ao processo pedagógico. Essa abordagem alinha-se diretamente à concepção de currículo como construção cultural, defendida por autores como Sacristán (2000), que o compreende como um espaço de disputa e legitimação entre distintas culturas, a considerara que “O currículo não é neutro. Ele se constrói a partir de escolhas políticas e culturais que determinam quais saberes são dignos de serem ensinados e quais são marginalizados” (Sacristán, 2000, p. 17).

Nesse sentido, os relatos apontam para uma ruptura com a lógica homogeneizadora da escola tradicional e a adoção de uma pedagogia que reconhece e incorpora a cultura camponesa. Isso permite que os estudantes “se vejam no currículo”, o que é fundamental para o sentimento de pertencimento e valorização de sua identidade.

Fica evidenciado que, ao relacionar o conhecimento escolar com as práticas cotidianas da vida no campo, os educadores dão novo significado aos conteúdos escolares. Essa prática se alinha à crítica de Apple (2006) ao currículo descontextualizado, que tende a reproduzir desigualdades ao ignorar as realidades dos grupos subalternizados. Para o autor, “A função do currículo é frequentemente moldada pelas forças sociais dominantes que decidem o que é conhecimento legítimo. O desafio é transformar o currículo em instrumento de emancipação” (Apple, 2006, p. 45). Caso contrário os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto de seus colegas quanto da matéria real de seu trabalho. (APPLE, 1989, p. 162).

Nota-se, a partir daí, que o Formacampo, ao promover a formação, materializa uma pedagogia voltada para a cidadania, que reconhece o aluno da EJA como sujeito produtor de saber e de trabalho, e não apenas como receptor de conteúdos prontos e desvinculados de sua vivência.

Creemos que, ao usar os conteúdos escolares como ponto de partida para discutir temas como reforma agrária, sustentabilidade e cooperativismo, o educador coloca em prática o pensamento de Paulo Freire, quando ele afirma que “A

educação não transforma o mundo. A educação transforma as pessoas. E as pessoas transformam o mundo” (Freire, 1987 p. 47).

Os depoimentos, incluindo a resposta de “Maria Bonita” e de outros colaboradores, indicam que a proposta do Formacampo se alinha a uma pedagogia da problematização. Nessa abordagem, o currículo transcende seu papel de mero repositório de conteúdos, tornando-se um instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica. Isso, por sua vez, mobiliza os alunos para a ação coletiva e para o enfrentamento das desigualdades que permeiam o contexto do campo.

Como a formação oferecida pelo Formacampo estimula e instrumentaliza os educadores para estabelecer um diálogo efetivo com a comunidade campesina, incorporando seus conhecimentos e demandas no processo educativo?

“A formação do Formacampo me abriu os olhos para a riqueza de saberes que existe na nossa comunidade rural. Antes, eu chegava com o conteúdo pronto da ‘cidade’. Agora, consigo ver como a roça, o plantio, as histórias dos mais velhos e até os desafios diários dos pais e alunos podem virar material didático. Aprendemos a criar projetos junto com a comunidade, e isso não só enriquece a aula, como faz com que os alunos se sintam valorizados, vendo suas vidas refletidas no que aprendem. É uma educação que realmente faz sentido para eles.” (Mergulhão)

“O Formacampo nos deu ferramentas práticas para **promover um diálogo genuíno**. Não é só sobre ouvir, mas sobre como transformar o que a comunidade demanda em ações pedagógicas concretas. Por exemplo, eles nos incentivaram a fazer ‘rodas de conversa’ com os pais e líderes locais para entender suas necessidades, como a falta de água ou a importância de certas culturas. Com isso, conseguimos adaptar nosso planejamento, incluindo temas relevantes para o dia a dia deles e até convidando moradores para palestrar. Essa troca deixou as aulas muito mais vibrantes e conectadas com a realidade do campo”. (Naninha)

“O que mais me marcou no Formacampo foi a ênfase na **valorização da cultura campesina dentro da escola**. Percebi que, muitas vezes, subestimávamos o conhecimento prático dos nossos alunos e de suas famílias. A formação nos mostrou como integrar a culinária local, as festas tradicionais, o artesanato e até as técnicas agri-

colas na programação curricular. Isso não só resgatou o orgulho da identidade rural, mas também gerou um engajamento incrível. Os alunos se tornaram protagonistas, ensinando uns aos outros e até a nós, professores, sobre suas tradições. A escola virou um verdadeiro ponto de encontro e aprendizado mútuo com a comunidade Nenê"

OLIVEIRA, MACEDO(2023,p.198),afirmam que

Não é possível tratar dos currículos, dos processos de escolarização sem pensar nas relações de poderes que se estabelece [ram] no espaço rural, nas lutas travadas pela terra e pelo direito de viver nela; no estabelecimento de uma educação que seja reflexo das práticas cotidianas, linguagens e ritos que a forme. Por isso, são tão caros no debate acerca da educação dos povos do campo, os aspectos políticos, ideológicos e históricos como forma de situar essa construção

Para Freire (1996), a educação é um processo de comunhão, no qual “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Isso implica que o professor deve adotar uma postura de escuta ativa, diálogo e construção conjunta com a comunidade, rompendo com a tradicional “educação bancária” e fomentando uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória.

No mesmo diapasão, Arroyo (2012) destaca que a escola do campo precisa deixar de ser uma extensão da cidade para se tornar um espelho das lutas, saberes e identidades rurais. Isso se materializa na escuta das demandas locais, na flexibilização do calendário escolar e na utilização de temas da comunidade como base para os projetos pedagógicos.

Consideramos relevante que a escola seja vista como um polo de desenvolvimento comunitário. Ela precisa ir além da função de ensinar, transformando-se em um espaço de articulação de saberes, lutas e resistências. Em suma, a escola deve ser um agente ativo na construção da cidadania e na promoção da justiça social no campo.

A participação no programa Formacampo, conforme as análises, vai além de uma simples capacitação técnica. Ela se revela um processo formativo crítico, intrinsecamente ligado à transformação social e à valorização dos indivíduos do campo.

Observa-se ainda que o Formacampo fortalece a autonomia dos educadores, incentiva práticas pedagógicas contextualizadas e consolida a EJA do campo como um verdadeiro espaço de resistência. Esses aspectos sublinham o compromisso do programa com uma educação emancipadora e profundamente situada no território, elementos cruciais para garantir o efetivo direito à educação no meio rural.

Por fim, as respostas analisadas evidenciaram que a formação oferecida pelo Formacampo demonstrou gerar impactos estruturantes na prática pedagógica e gestora dos educadores. Notavelmente, ela fortaleceu a democracia no ambiente escolar, aproximou o currículo da realidade do campo, valorizou os saberes comunitários e consolidou a escola como um verdadeiro espaço de diálogo e transformação.

As experiências compartilhadas pelos professores que participaram do programa FORMA CAMPO revelam um movimento pedagógico robusto. Esse movimento se fundamenta na valorização da cultura popular, na contextualização dos saberes escolares e na transformação social por meio da educação. Tais práticas respondem ao desafio de romper com o currículo tradicional, bancário e homogêneo, promovendo uma educação do campo que é, em sua essência, libertadora, dialógica e crítica.

Percebe-se que esse processo alinha-se a uma concepção de currículo comprometida com a realidade dos educandos e com a construção de um projeto educativo que se coloca, como defendia Freire, “a serviço da libertação” e não da domesticação dos sujeitos. As respostas apresentadas evidenciam uma proposta central do FORMA CAMPO: a ruptura com o currículo tradicional, que muitas vezes se mostra descontextualizado. Isso significa que os saberes prévios dos alunos são o ponto de partida essencial para novas aprendizagens, tornando o processo mais relevante e, acima de tudo, emancipador.

Nessa perspectiva, a figura do professor como único detentor do saber, que apenas “despeja” informações, é substituída pela troca horizontal de conhecimentos. A construção se dá em conjunto, valorizando os saberes de todos os envolvidos. Em vez de conteúdos desconectados da realidade — os “programas alienados” ou “pontos” —, propõe-se uma programação relevante, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. Isso significa que o conhecimento é apresentado de forma compacta e significativa, partindo da realidade dos alunos e da comunidade, tornando o aprendizado mais concreto e aplicável.

Em essência, o Formacampo e as práticas docentes que ele fomenta defendem uma educação emancipadora. Essa abordagem rompe com a mera reprodução de saberes prontos e convida à construção coletiva do conhecimento, respeitando e integrando as vivências e o contexto particular dos participantes.

REFERENCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ:Voices, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116

BOCCATO, Vera R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área de odontologia e o artigo científico como forma de comunicação**. Ver. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3. P. 265-274, 2006. Disponível <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL Senado Federal. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera o art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024, e dá outras

providências. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/novo-plano-nacional-de-educacao/?gad_source=1&gad_campaignid=22659768365&gbraid=oAAAAADoDyPSLFMO8COzFgKPlrk9ZrSj_h&gclid=EAIaIQobChMIo9np-17fdjgMVqF5IAB1oITk7EAAAYASAAEgLRcVD_BwE. Acesso em: 27 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2008**. Dispõe sobre diretrizes complementares para a organização e funcionamento dos cursos de graduação em Educação do Campo e o campo de atuação dos profissionais egressos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jun. 2008. Seção 1, p. 25. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/18/resolucao-cne-ces-n-2>. Acesso em: 27 jul. 2025.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: Acesso em: 12 jul., 2025

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. A educação básica e o movimento social do campo. Por uma educação do campo/Miguel Gonzalez Arroyo Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores).3. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes,2009

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. Dicionário da Educação do Campo. /Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 47.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, n. 178, p. 577-601, set./dez. 1993/1994.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Manual de Orientações para a realização da pesquisa: fundamentos e autores recorrentes do campo da educação de jovens e adultos: a construção de um Glossário Eletrônico. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p965>

MARTINS, José de Souza. O cativo da terra: revolução agrária e capitalismo. 5. ed. São Paulo: Ensaio, 1989. SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-53.

PINTO, Janiele, da C; SANTOS, Cátia R. C. dos. SANTOS, Arlete, R. **A Educação de Jovens e adultos (EJA) no Litoral Sul da Bahia**: realidade e desafios no ano continuum. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

SANTOS, Joildes Maria dos; LIMA, Valéria Souza; NERY, Neide Maria de Castro. A Formação Continuada de Professores em Espaços e Tempos de (Re)Existência. In: GOMES, I. B.; SANTOS, J. M. dos (Org.). Saberes e práticas da educação do campo em tempos de (re)existência. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2020. p. 11.

SANTOS, Arlete, R; CARDOSO, Elisângela, A. M. **As políticas públicas educacionais do PAR para a formação do professor do campo em Vitória da Conquista/BA**. Novo Hamburgo: Revista Práxis, v. 1, jan-jun. 2017.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOUSA, Gilvan dos Santos. **Literatura de cordel e educação de jovens e adultos**: a cultura popular na perspectiva de valorização dos saberes dos educandos. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/11/GILVAN-DOS-SANTOS-SOUSA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 535-554, maio/ago, 2008. <https://doi.org/10.1590/s0101->

Sobre o Autor

Gilvan do Santos Sousa - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2010 e em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) em 2014. É especialista em Gestão e Orientação Educacional, Ciências da Religião e Arte, Teatro e Dança na Psicomotricidade. Concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2019. Atualmente, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atua nos seguintes temas: Burocracia, Política educacional, Literatura de Cordel, Cultura Popular, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação do Campo em Movimentos Sociais. É membro dos grupos de pesquisa GEPEMDECC, GELFORPE e Rede PECC Educação do Campo. gil-uesb@hotmail.com

Capítulo 4

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS⁵

Alessandra Aparecida da Silva
Wender Faleiro

⁵ Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

INTRODUÇÃO

A Educação é compreendida como um direito fundamental, princípio básico de cidadania, demarcada como direito social, conforme Saviani, (2013), conquista dos sujeitos e da coletividade com percursos marcados por reivindicações ao longo dos anos. Dentro deste contexto de conquistas sociais, a Educação do Campo, especificamente, desponta como um movimento coletivo de organização que busca nas políticas públicas defender as necessidades dos povos do campo, as lutas e conquistas ancoradas nos direitos dos sujeitos à educação independente do espaço que ocupe, do direito às políticas públicas que garantam a igualdade de acesso aos bens culturalmente produzidos como nos apresenta Machado, (2010).

Entretanto, por si, a trajetória da educação carrega a marca da escola seletiva, pensada para a preparação para o trabalho (Freire, 1996), que marca também a educação que se ofereceu⁶ por décadas aos povos do campo. Desta forma, de modo geral, o fazer pedagógico perpassa por uma faceta descontextualizada da vida real e da singularidade do ser humano enquanto atuante do mundo socioeconômico, político, cultural.

A partir destas considerações é possível observar que a educação nos espaços do campo apresenta características ainda mais marginalizantes, com dívidas históricas de acesso, de prioridade, de condições materiais e culturais que contemplem a diversidade dos povos do campo. O movimento que emergiu no final dos anos 80, buscou dar luz à essas necessidades e reivindicar que os povos do campo

⁶ A palavra oferecer, pautada nas reflexões de Molina (2015) e Faleiro; Farias, (2019) e Farias; Faleiro (2020) representa o significado cunhado em uma educação condicionada aos parâmetros regulados pela urbanocentricidade, característica fundamental da educação rural adaptada às condições de oferta à população do campo com o critério assistencial que regulou por séculos as políticas educacionais direcionadas aos espaços educativos no campo.

fossem vistos como sujeitos atuantes, ativos nos espaços sociais e políticos que se dão a educação. A Educação do Campo passa a ganhar contornos de conquistas políticas importantes de base na legislação nacional que visava garantir estas conquistas (Molina, 2015).

Os primeiros anos do século XXI, vislumbraram perspectivas de mudanças pautadas nas conquistas almejadas muito antes, pelos Movimentos sociais que organizados lutavam por uma proposta de Educação do Campo, expressos na Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 1998 que ganhou espaço nas reivindicações e lutas para a democratização do ensino ancoradas também muito anteriormente pela Constituição Federal, em 1988 e depois, na LDB, 1996. Tais conquistas coletivas culminaram na deliberação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Neto, 2016; BRASIL. 1996; 2002).

A luta pela Educação do Campo carrega conquistas históricas para os povos do campo, em uma visão nova das relações do ser humano com a terra, com o trabalho, com responsabilidade ambiental, social, cultural e política traz conceitos e ideologias que vão além de uma educação destinada às populações rurais do país. Trazem aspectos e perspectivas de uma educação que vai além do espaço escolar com aspirações democrática de acesso e, vista como um processo formativo de conhecimento e transformação social.

A visão urbanocêntrica, perpetuada por séculos, faz com que a temática da Educação do Campo se faça pertinente nas pesquisas desenvolvidas que buscam a compreensão e reflexão sobre a igualdade de direitos ao acesso aos bens culturais, ao conhecimento formalizado e institucionalizado, mas sobretudo, a busca do fortalecimento, o resgate, o comprometimento, a construção de significados de saberes e de memórias, o respeito para com a diversidade, a cultura e a vida dos povos do campo (Faleiro; Assis; Farias, 2019).

Os autores evidenciam o que se conceitua como urbanocentrismo, que advém de uma ideologia posta pela sociedade do século XX, com um crescente processo de urbanização do país entremeado a ele, foram perpetuadas visões estereotipadas sobre o espaço rural. O parâmetro de localização geográfica urbana foi tomado para a construção de visões de progresso, avanço científico e comportamento. Assim sendo, o que está relacionado ao urbano foi se validando como culturalmente racional e evoluído, economicamente exitoso e socialmente civilizado.

A dicotomia entre o rural e o urbano foi formulando padrões de que o campo é o antônimo da cidade, transportando simultaneamente, estigmas de irra-

cionalidade (ou racionalidade reduzida), fracasso, dependência econômica, comportamento grotesco e bárbaro. Desta forma, padroniza-se o pejorativamente as pessoas, as formas de vida e a identidade do campo atribuindo a opção de “evoluírem” gradativamente à medida que se aproximam dos padrões urbanos (Faleiro, Farias, 2019, p. 279).

Assim, sendo, é imprescindível que a educação percorra um caminho contrário, pensada na totalidade do sujeito, considerando o âmbito do pertencimento, do fazer com que fortalece a identidade do **ser** do campo, que o caracteriza. Entretanto, não perde de vista sua participação em um contexto amplo, de produção e de busca do conhecimento em toda **inteireza** que isso implica (Machado, 2010. grifos nossos).

Tais considerações perpassam também pelo currículo escolar como instrumento regulador das instituições educativas (Moreira, Tadeu, 2013). Segundo os quais, caracteriza-se como currículo a gama de conhecimentos previstas e delineadas aos espaços escolares a partir de orientações políticas, socioculturais e econômicas que emergem de determinada sociedade em espaços e tempos determinados. A priori, o currículo vislumbra o “ser humano desejável para um dado tipo de sociedade” (Moreira; Tadeu; 2013, p. 07). No enfoque dado, as organizações curriculares evidenciam as lutas de poder entre as classes sociais na representatividade sistêmica que orientam a realidade a ser produzida e está dinamicamente em transformação desta representatividade e desta realidade.

Relacionando estas características com as discussões apresentadas nesta pesquisa sobre as conquistas sociais, sobretudo da Educação do Campo pode se salientar que o que se busca é a superação da supremacia tradicional da educação urbanocentrista por outras perspectivas de educação guiadas pelas conquistas sociais que priorizam uma sociedade mais justa, menos desigual, diversa, com responsabilidade social, produtiva e sustentável.

A criança do campo é também parte desta realidade, ao mesmo tempo em que se apresenta na sua especificidade. Segundo Frota (2007), a representação de criança é uma construção histórica precedidas de valores socioculturais, assim como toda a contextualização que dela advém. Desta forma, a ideia de criança recortada do senso comum, como ser inocente e feliz propagaram e constituíram culturalmente como definição de criança. Pautada na representação burguesa de inocência e fragilidade, a representação da criança que precisa ser protegida ganhou espaço nas políticas e debates. A autora, porém, ressalta que não há criança, no singular, as representações são de crianças, no plural, pois são definidas princi-

palmente pelas realidades múltiplas nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que compõem a sociedade. E, que a representação de criança que se propagou ancora-se numa imagem hegemônica. No Brasil, a Lei de N° 8069/1990 define no artigo 2º que criança é [...] a pessoa até 12 anos de idade incompletos [...]”. Sendo assim, a pesquisa toma como recorte as práticas pedagógicas desenvolvidas com este grupo específico ao considerar a fase de alfabetização ao qual direciona os objetivos. Contudo, refere-se a um grupo específico, a criança em fase de alfabetização no campo. Segundo Molina (2009), a criança do campo enfrenta as desigualdades de acesso aos bens culturais formalmente produzidos visto que a Educação Infantil das escolas do campo está longe de ser uma realidade. Um fator significativo para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Neste sentido, a fase da alfabetização perpassa campos políticos, ideológicos, socioculturais ao compreender que nesta fase encontra-se crianças que estão contextualizadas nestas amplitudes. Antes do conceito de alfabetização, é importante considerar as discussões apresentadas por Galvão (2016) sobre as relações de acesso da criança com a cultura escrita e a leitura. A autora, assim como Molina (2010), traz um olhar direcionado para os diferentes contextos socioeconômicos que vão traçando diferentes perfis de leitores e de alfabetizados na fase de alfabetização do país. As crianças de classes privilegiadas⁷ são expostas a uma realidade diferente no que se considera acesso à Educação Infantil, a elementos literários que constroem relações dela com a cultura escrita. Ao passo que as crianças das classes mais vulneráveis, ainda mais a criança do campo tem realidades limitadas no que se compreende sobre estes acessos, sendo assim, suas relações são tanto quanto diversas, que não podem ser comparadas, mas que precisam ser compreendidas em tais contextualizações (Soares, 2017; Vendramini, 2007).

Trabalhar com processos de leitura e escrita exige a compreensão de que elementos socioculturais e econômicos constroem as diferentes formas de saber e que necessita de uma sensibilidade para que as relações desiguais de acesso aos bens culturais sejam cada vez mais reflexivas, contestadas e diminuídas nas instituições educativas (Galvão, 2016; Molina, 2015).

Nesta perspectiva, as relações da alfabetização com o que a criança carrega culturalmente sobre a leitura e a escrita é o que mobiliza os estudos apresentados por Soares (2016), quando esclarece que a alfabetização é um conceito complexo compreendido como o domínio do sistema alfabético e convenções da língua e o uso aplicado destes conhecimentos no cotidiano e nas relações sociais.

7 O termo privilegiado vem da categorização de Soares (2016), ao dividir as classes sociais em grupo de privilegiados e desfavorecidos.

Entretanto, a própria autora revela que a alfabetização tem sido, historicamente, compreendida em apenas uma de suas “facetas” que se completam numa unicidade mas que ela, conceitualmente, desenvolve como: linguísticas, importantes para a compreensão e domínio do código; interativa, se dá pela relação cognitivo-linguísticas para a produção e compreensão de textos escritos; sociocultural, característica definida pelo uso e reflexão da escrita em contextos culturais de interação e inserção em eventos e práticas sociais de uso da leitura e da escrita (Soares, 2016, p. 21).

Tal descrição contribui para a afirmação de que a alfabetização se dá em uma dimensão contextual ampla, e que o fracasso desta fase da vida escolar se dá, principalmente, quando se compreende a alfabetização entendida como domínio do código escrito, descolada das suas outras dimensões. A alfabetização traz consigo também as desigualdades sociais que não são desaparecidas apenas pela métrica do ensino do código e progressão nas fases de ensino da pessoa alfabetizada como as contribuições de Soares, (2017) já demonstraram.

Neste aspecto, a autora reitera que a dimensão sociocultural e cognitiva da alfabetização se torna mais perceptível quando se considera o conceito de letramento aliado as experiências com o código escrito. O letramento⁸ surge para ampliar os conceitos de alfabetização no seu campo conceitual e pontuar a indissociabilidade do processo de alfabetizar e letrar, do domínio do código e de seu uso eficaz nas interações humanas.

Sobre o letramento, Tfouni (2016) define-o como um campo conceitual permeado por conhecimentos sócio-históricos construídos na vida em sociedade e que pode estar vinculado, ou não, com o domínio do sistema alfabético. Nesta direção, Street (2006) afirma que há, nas relações humanas, “[...] práticas de letramento [...]” que são oriundas de grupos de convivência, sejam eles alfabéticos ou não-alfabéticos (Street, 2006, p. 44).

A discussão se torna necessária para a compreensão de que a fase de alfabetização da criança na Educação do Campo, perpassa pelos conhecimentos que vão além do conhecimento formalizado pela escola, numa dimensão linear da aprendizagem; traz em seu bojo, uma contextualização de modos de aprender que impulsiona saberes e se estrutura na troca de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende⁹ pois se faz construída na subjetividade dos sujeitos. Dialoga com

8 O termo de letramento é apresentado por Magda Soares (2009), como derivado do termo inglês literacy, segundo o qual diz se do “estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever” (p. 17).

9 Esta relação é produzida por Paulo Freire (1996), quando apresenta a construção do educador e do educando enquanto pessoa em constante

as premissas da Educação do Campo no sentido de reconhecer que para uma educação mais justa e menos desigual todo o processo da educação pública precisa ser considerado. As especificidades não desagregam, mas enriquecem as lutas, fortalecem-nas, promovem novas formas de enfrentamento à padronização elitista do ensino (Molina, 2015).

Entretanto, não há como não reconhecer que diante de um cenário de produções científicas destinadas a educação, a modalidade da Educação do Campo aparece com limitação e timidez se comparadas com os milhões de indivíduos que vivem/moram no campo. Que dentre os dados nacionais as escolas rurais tem diminuído em número e representatividade causados pela nucleação das escolas em centros urbanos ou áreas polarizadas (Molina, 2015).

Pesquisar, dar visibilidade e compreender como acontece a Educação no/do Campo perpassa por caminhos de emancipação, problematização, reflexão e percepções da nossa própria compreensão acadêmica, arraigada de eurocentricidade¹⁰, urbanocentricidade e homogeneidade, é antes de tudo, fazer (re)fazer caminhos que desenvolvam atitudes de resistência, de valorização e de aprendizado tão imprescindíveis ao ser professor (Faleiro; Farias, 2019).

Neste contexto, o estudo, ao delimitar o campo de pesquisa ao ambiente pedagógico, especificamente nas práticas pedagógicas, evidencia que este é um objeto construído a partir de contextos diversos em dimensões políticas, socioeconômicas, culturais e curriculares/pedagógicas. Nesta direção, Franco (2016) afirma que a prática pedagógica se dá em diferentes nuances do cotidiano mediados pelos currículos e ensino-aprendizagem nas áreas de atuação escolar. Dentro das características traçadas pelos currículos no interior das instituições educativas, a prática pedagógica é a construção do fazer docente. Constitui-se da construção dos caminhos previstos e percorridos para regular, organizar, sequenciar, almejar a intencionalidade das ações ou relacionadas a ela (Franco, 2016).

processo de aprendizagem, assim como qualquer outro ser humano, deslocando radicalmente o foco de ensino no professor.

10 O conceito de eurocentricidade é discutido no livro de Faleiro; Assis; Farias (2019), "Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente" e por Farias; Faleiro (2020). no artigo "EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo" como a estrutura de uma ideologia que regulou (e ainda regula), por séculos, os padrões de dominantes e dominados nas ocupações dos países latinos. Neste caso, tomando como centro o poder europeu de supremacia branca que se aplica também às representações urbanas.

Ao conceituar as práticas pedagógicas, Franco (2016) afirma que pelo marxismo, a Prática Pedagógica se constitui numa *práxis* constante no sentido da intencionalidade críticas dada às ações docentes pelo próprio docente, ao pensar na influência de suas ações na sociedade e nas transformações possíveis dentro da própria ação. Sendo assim, caracteriza a Prática Pedagógica nas [...] “instâncias críticas das práticas educativas, perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados da aprendizagem [...]” (Franco, 2016, p. 543).

Assim definida, Franco (2016) diferencia Prática Pedagógica de prática educativa, enquanto a segunda está descolada das vivências e das prioridades de anseio coletivo em ambiente também extra escolares, direcionando suas ações ao âmbito curricular e as necessidades internas cotidianas ao contexto educativo, a primeira, caracteriza-se principalmente por uma regularidade da prática docente marcada pela inconformidade perante as desigualdades sociais e uma insistência exaustiva na reflexão de suas práticas com o sentido de permitir que a educação seja um meio de não reproduzir essa desigualdade. Sendo assim, as práticas de direcionamento, dado às suas práticas pedagógicas tem características de resistência a uma educação programática compreendendo o caráter emancipatório da educação.

Dentro destas considerações, a pesquisa contextualiza as Práticas Pedagógicas na alfabetização como parte integrante de um processo de luta por uma educação emancipatória, crítica e de superação das desigualdades refletidas pela divisão de classes da sociedade. Esses princípios dialogam com as bases da Educação do Campo¹¹ e tomam formas diversas nos espaços da escola do campo. Desta forma, a pesquisa busca a compreensão das relações vivenciadas, (muitas vezes ocultas), de como a comunidade se relaciona com a escola do campo, o que uma representa para a outra e vice-versa, bem como busca discutir quais seriam as indagações e as expectativas que traçam entre si. Como esse entrelaçamento forma a Educação do Campo nos espaços específicos e na sua cotidianidade, considerando a importância que a escola, enquanto instituição tem para os povos do campo. Como e quais são as práticas pedagógicas propostas e tarefas almejadas pelos sujeitos que integram e ocupam esse espaço da escola do campo? Como pensam e se relacionam com a criança e com o saber infantil nesta relação entre a escola, o currículo e a criança?

Pontuamos que a relevância do estudo se faz por abordar temas importantes sobre a Educação na contemporaneidade, e traz em sua essência a representação da minha realidade enquanto parte do coletivo das comunidades rurais, es-

11 Os princípios da Educação do Campo estão citados no Art. 2º do Decreto Nº 7352/2010.

tudante da Educação Básica nas escolas públicas destinadas aos povos do campo. Parte da motivação, de importância socioeconômica, se dá, portanto, pela necessidade de garantir a essa população vulnerabilizada pela distância, literalmente, a visibilidade, a necessidade de se discutir em produções científicas o acesso aos bens culturais, as escolas formais e ao sistema de ensino priorizado observado por uma outra lógica. A lógica de se minimizar as desigualdades sociais de acesso e de reprodução da elitização do conhecimento formal, da subalternação da pessoa com a exploração do capital sobre os desprovidos de certificação escolar.

As motivações pessoais estão por sua vez, relacionadas as motivações coletivas, em que grupos minoritários buscam, por meio dos movimentos sociais, sair da invisibilidade que legitima o tratamento desigual sofrido por décadas, pelos povos do campo¹². Conforme Camacho, (2018) e Faleiro; Farias; (2019); Farias; Faleiro (2020), trata-se da desigualdade estruturada, que se propaga não apenas pelo campo ideológico, ancorado no estigma do atraso, mas também nas situações de infraestrutura básica, na qualidade do ensino ofertado e na padronização do conhecimento (Molina, 2015).

As limitações postas, apresentam-se também nas produções científicas desenvolvidas sobre a realidade da Educação do Campo. De acordo com a busca realizada na Base de Dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)¹³, encontramos a partir dos descritores “educação do campo” “alfabetização” “prática pedagógica” entre 2014 e 2024, uma média de 08 produções. Especificamente, sobre a temática da Educação do Campo nos vieses da alfabetização e da Prática Pedagógica, não encontramos produções. Tais dados comunicam a necessidade de estudos que articulem temáticas específicas e que dimensionem as inúmeras práticas pelo país que ainda não tiveram pesquisas e publicações científicas, compondo uma realidade invisível, do ponto de vista acadêmico de divulgação e produção de dados que podem servir de futuros estudos. Tímidas ainda são as pesquisas nos campos dos direitos adquiridos por uma parte da sociedade que não é nativa do espaço acadêmico. Tratando especificamente da Educação do

12 Segundo o decreto 7352 de 04/11/2010, no § 10 I, que entendo como povos do campo [...] “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” [...];

13 BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), busca realizada em 27/10/2022, confirmada em 07 de março de 2024. Disponível em <http://www.bdtb.ibict.br/vufind/>

campo, da alfabetização, o estigma ainda prevalece nos dados de pesquisa. Ou seja, há pesquisa em inúmeras áreas, mas aquelas que tratam das realidades específicas de outros lugares, outras práticas ainda não são numericamente expressivas, a considerar o tempo em que os direitos foram documentados.

Quadro 01 – Produções de Dissertações e Teses nacionais, entre 2014 e 2024, que estão na Base de Dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), em 07 de março de 2024, com busca a partir dos descritores “educação do campo” “alfabetização” “prática pedagógica”.

Título	Ano	Instituição de defesa	Tipo*
Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise na disciplina de Língua Portuguesa	2017	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	D
O ensino de Genética no contexto da educação do campo: uma sequência de ensino por investigação	2021	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	D
Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.	2018	Universidade Federal Fronteira do Sul (UFFS)	D
Ensino de Ciências por investigação na educação infantil: pesquisa bibliográfica e percepções de educadoras em relação à Ciência e o ensino de Ciências	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	D
Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	2019	Universidade Federal do Pará (UFPA)	D
POLÍTICA E PRÁTICA DO MATERIAL DIDÁTICO KANHGÁG NA ESCOLA: um estudo na terra indígena Rio das cobras no Paraná	2023	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	D
Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE	2018	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	D
O olhar da curiosidade: um diálogo entre os espaços não formais e alunos do ensino fundamental	2018	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	D
Legenda: D = Dissertação			

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Para contextualização da pesquisa nas produções já disponíveis, lemos inicialmente o título, depois o resumo de cada publicação. Diagnosticado, no momento da leitura do resumo alguma relação entre as publicações e a temática da pesquisa realizada, a leitura da publicação se faria necessária. O quadro acima, ilustra esta seleção, as linhas sombreadas indicam as leituras que se relacionam, de algum modo, aos interesses da pesquisa, e ressaltamos que nenhuma tese sobre a temática foi encontrada no período.

Na pesquisa que Carvalho (2017), desenvolveu por meio da observação participante, relatou-se as práticas de letramento na perspectiva de Brian Street de uma professora de Língua Portuguesa em Governador Valadares/MG, centrando como eixos a oralidade, a leitura e escrita. Ao passo que a pesquisa realizada por Shiaviani (2018) contou com a análise documental a partir dos cadernos dos alunos de 1º ano de uma escola do campo de Concórdia, SC, para traçar relações entre concepções de alfabetização e de letramento que regiam o ensino naquela realidade.

As pesquisas realizadas por Corrêa (2019) e Silva (2018) tiveram como foco as influências e contribuições do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e mostraram que o Programa influenciou diretamente o ensino, mas não foi suficiente para modificar as estruturas existentes, pelo contrário, revelou-se na pesquisa de Corrêa (2019) com características pragmáticas e de responsabilização de resultados.

Desta forma, a atual pesquisa busca pontuar como as práticas pedagógicas¹⁴ das professoras alfabetizadoras das escolas do campo podem apontar reflexões importantes sobre o currículo existente e sobre a educação historicamente marcada pela visão burocrática dominante. Porém, o olhar volta-se para os princípios traçados na Educação do Campo numa intenção de relacionar nas práticas pedagógicas atitudes de resistência dos povos do campo, priorizando e valorizando as relações humanas e as necessidades específicas de alfabetização da criança, a partir do viés da sua identidade ao considerar a escola a qual faz parte.

Compreendendo que há uma construção constante que se complementa entre a escola e a criança, quais seriam as relações possíveis entre as práticas docentes desenvolvidas e os aspectos almejados pela Educação do Campo. Sendo assim, é possível pensar na possibilidade de que estas práticas desenvolvidas sejam carregadas da resistência das professoras que fazem a Educação do Campo nas turmas de alfabetização e se tornam, portanto, práticas pedagógicas.

14 O conceito de Prática Pedagógica que se baseia esta pesquisa é o definido por Franco (2016) e encontra-se descrito na Introdução.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Mançano Bernardo. **Por uma educação básica no campo**. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 45p, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias**. Universidade Popular dos Movimentos Sociais, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro DE 1961. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm acesso em 14 de Fev. de 2024. Acesso em 14 Mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 1988.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 de fev. de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf> . Acesso em: 14 Fev. 2024.

BRASIL, Parecer **CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. 2006. Presidência da República. Brasília, DF, 1998. p. 15-32. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2009** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 16 Mar. 2024.

BRASIL, **Resolução Nº 7/ 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília/ DF. 2010. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares Acesso em: 10 de Fev. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 15. Mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file> . Acesso em 15 Mar. de 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 12 de fev. de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, Brasília 2017. 115 p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em 01 de Fev. de 2024.

BRASIL, Instituto de Geografia e Estatística, IBGE: **Cidades e estados**. 2017. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em 23 Set. 2022.

BRASIL, INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2019 disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf Acesso em: 19 Out. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, IBGE. Disponível em: <https://ibge.gov.br/> Acesso em 21 Mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. v. 1, p. 6377, 1971. Presidência da República, Casa Civil. Brasília/DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html. Acesso em 10 de Set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 Out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília/DF, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.html. Acesso em 12 Set. 2023.

BRASIL. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual – 03 de março de 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em 18 fev. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument. Acesso em: 01 Set. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília. 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 02 Maio. 2018.

FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de; FARIAS, Magno Nunes. Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente. Livro 2. Coleção **Educação Popular e do Campo**. 2019.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes; SER NEGRO CAMPONÊS: compreendendo a construção de uma dupla identidade. In FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de; FARIAS, Magno Nunes; (Orgs.). **Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente**. L 2, Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. Educação em Revista, v. 36, p. e216229, 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de Educação do Campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-

-epistemológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 357-374, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/> Acesso em: 14 Fev. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro Editora, 2005. 77 p. (Série pesquisa em educação).

KRAMER, Sonia et al. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, p. 19-41, 1998. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/no7/no7a03.pdf> . Acesso em 14 de Mar. De 2024.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter)faces de um debate**. 2016. 154 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente–revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Edufba, 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, p. 769-793, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p. 609-634, 2005.

Sobre os autores

Alesandra Aparecida da Silva – Mestre 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 Nova Canaã – MT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7387-9178> CV: <http://lattes.cnpq.br/0727605438083313>

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 5

METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Sabrina do Couto de Miranda

Mirley Luciene dos Santos

Plauto Simão de Carvalho

INTRODUÇÃO

Apreendemos que o ensinar e o aprender são processos intimamente atrelados. Nesse sentido, a significação da aprendizagem depende das atividades produzidas pelo ensino (Saint-Onge, 2001). A escola constitui-se como espaço privilegiado para a aprendizagem, e o ato de aprender precisa tornar-se um processo reconstrutivo, capaz de permitir aos estudantes estabelecer relações diferenciadas entre fatos e objetos, favorecendo ressignificações e reconstruções que contribuam para a sua aplicação em diferentes contextos (Demo, 2004).

Na contemporaneidade, as metodologias ativas têm sido apontadas como alternativas pedagógicas promissoras para despertar o interesse e a motivação dos estudantes (Lovato *et al.*, 2018). Essas metodologias se constituem em práticas colaborativas ou cooperativas, nas quais o estudante assume o papel central do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador ou facilitador (Lovato *et al.*, 2018). Assim, representam uma contraposição ao modelo tradicional de ensino, no qual predomina uma postura passiva dos estudantes frente aos conteúdos escolares (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Cabe destacar que as metodologias ativas não são uma inovação recente, mas sim abordagens fundamentadas em teorias educacionais consolidadas (Rocha; Farias, 2020).

Diversos autores vêm buscando sistematizar os principais referenciais teóricos que sustentam essas metodologias. Cunha *et al.* (2024), com base em ampla revisão bibliográfica, identificam como centrais: Paulo Freire que defende uma educação contextualizada e problematizadora, centrada na realidade dos estudantes e em seus contextos histórico-sociais e culturais; John Dewey, cuja proposta valoriza a aprendizagem por meio da investigação, da formulação de hipóteses e da resolução de problemas; David Ausubel, com a noção de aprendizagem significativa, que ocorre quando novos conhecimentos se conectam, de forma substan-

tiva, aos saberes prévios; e Vygotsky, que destaca o papel das interações sociais e da linguagem na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos sujeitos.

Com base nesses referenciais, compreende-se que as metodologias ativas configuram-se como alternativas pedagógicas que reposicionam o papel do aluno no processo educativo. Em vez de receptores passivos de conteúdos prontos, os estudantes tornam-se protagonistas na construção do conhecimento, tendo suas experiências, saberes e opiniões valorizados como pontos de partida (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Essas metodologias envolvem processos interativos de análise, pesquisa, experimentação e tomada de decisão, seja individual ou coletiva, voltadas à resolução de problemas reais (Bacich; Moran, 2018).

O ensino pouco significativo e atrativo, frequentemente presente durante a Educação Básica, é apontado como um dos fatores que contribuem para a desmotivação dos estudantes, especialmente em relação às Ciências da Natureza (Lovato *et al.*, 2018). Nesse sentido, as metodologias ativas representam uma oportunidade para os professores se aproximarem dos estudantes, adotando estratégias de ensino que promovam maior engajamento e participação efetiva (Bacich; Moran, 2018).

Diante do contexto apresentado, esta pesquisa parte da seguinte questão orientadora: O que os professores de Ciências da Natureza, egressos de um Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, compreendem por metodologias ativas de ensino-aprendizagem? E quais são as dificuldades enfrentadas por esses docentes para implementar tais metodologias no contexto real da sala de aula?

Assim, este trabalho tem como objetivo interpretar como professores da área de Ciências da Natureza da rede de ensino do estado de Goiás, com formação continuada em nível de Mestrado Profissional, compreendem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Além disso, busca-se identificar as potencialidades e dificuldades percebidas por esses docentes na implementação dessas metodologias no cotidiano da Educação Básica.

METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Fonseca (2002), é um tipo de pesquisa que se preocupa com aspectos da vivência centrados na percepção e elucidação do funcionamento das relações sociais. Considerando os objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, pois intenciona retratar as características de uma população definida, bem como, proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, de modo a torná-lo mais explícito (Gil, 2002).

Para a coleta de dados utilizou-se de questionário estruturado organizado em três seções: na primeira seção foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo obrigatório o assentimento do respondente antes de seguir no questionário. A segunda seção foi voltada à caracterização do grupo de participantes, com questões sobre: sexo, faixa etária, município de atuação profissional, rede de ensino, tipo de escola, nível de ensino, tempo de atuação na docência, tipo de formação em nível de graduação/licenciatura, tempo de conclusão da graduação e tempo de formação em nível de mestrado. A terceira seção abrangeu questões sobre as metodologias ativas, tais como: formação pedagógica no tema, uso/não uso em sala de aula, habilidades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tipos de metodologias ativas conhecidas, nível de conhecimento, dificuldades para o uso, habilidades desenvolvidas, nível de escolarização para aplicação, conteúdos favoráveis e compreensão sobre as metodologias ativas.

Foram convidados a participarem da pesquisa professores de Ciências da Natureza egressos ou em processo de formação continuada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que atuam em diferentes redes de ensino no estado de Goiás com contato ativo com o Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências do PPEC-UEG (LabPEC). Assim, um total de dez professores participaram da pesquisa. Para preservar o anonimato dos participantes estes são mencionados no texto por meio de uma sigla composta pela letra P “professor” seguida por um número.

A terceira seção do questionário foi composta por 12 questões, sendo dez objetivas de múltipla escolha e duas discursivas. A última questão foi analisada utilizando-se a Teoria Fundamentada nos Dados. Trata-se de um método de análise qualitativa-interpretativa que busca compreender os significados das ações na perspectiva das pessoas envolvidas no processo educativo (Massoni; Moreira, 2016). De acordo com Prigol e Behrens (2019), a Teoria Fundamentada nos Dados possibilita entender a pluralidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, além das múltiplas dimensões e causas dos fenômenos.

A teoria fundamentada tem a capacidade de gerar teoria, fazer emergir teoria a partir dos dados. Teoria neste sentido é o levantamento de padrões, modos, relações entre categorias, que permitem explicar, compreender o fenômeno ou evento em estudo. O objeto de estudo está nas relações entre sujeitos e suas ações. Busca-se a interpretação sistematizada dos fenômenos e dos processos, não das aparências (Massoni; Moreira, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são em maioria do sexo feminino (70% do total). Quanto à faixa etária, cinco têm entre 26 e 35 anos, quatro entre 36 e 45 anos e apenas um com idade entre 46 e 50 anos. Sobre o tempo de atuação na docência, quatro possuem entre 10 e 20 anos de serviço, três entre 21 e 30 anos de serviço e três menos de 10 anos de serviço.

Dentre os professores participantes, dois são licenciados em Pedagogia e Biologia, dois em Pedagogia e Química, um em Pedagogia e Física, um em Física e Ciências Naturais, dois em Física, um em Pedagogia, e um em Biologia. Seis possuem entre 10 e 20 anos de formados, três com menos de 10 anos e um com tempo de formação entre 21 e 30 anos. Dos dez professores, dois estão cursando o Mestrado em Ensino de Ciências (Turma 2024) e os demais concluíram o curso entre 2020 e 2023, recém egressos.

Com relação aos municípios onde os professores trabalham no estado de Goiás, cinco estão em Anápolis e os demais em uma das seguintes cidades: Itaberaí, Luziânia, Palmeiras de Goiás, Pirenópolis/Corumbá de Goiás e Rubiataba.

Dentre os professores respondentes, cinco atuam na rede pública estadual de educação, quatro em diferentes redes municipais públicas e um na rede particular de ensino. Do total, oito professores atuam em escolas regulares civis e dois em escolas regulares militares. Dois professores lecionam apenas no Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), dois apenas no Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e dois apenas no Ensino Médio (EM). Um professor ministra aulas tanto no EFAI quanto no EFAF, e três no EFAF e no EM.

Apesar da amostragem ser pequena em números absolutos, a análise do perfil dos sujeitos da pesquisa revelou que a amostra é representativa, pois temos professores em diferentes faixas etárias, desde jovens adultos até mais experientes. Em início de carreira e com mais vivência em sala de aula. Os professores possuem formações diversificadas no contexto do ensino de ciências com atuação desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e em diferentes redes de ensino (pública – estadual e municipal, e particular). Além disso, das cinco mesorregiões do Estado de Goiás temos representação de respondentes em três, a saber: Centro goiano (Anápolis, Itaberaí, Rubiataba), Leste goiano (Luziânia, Pirenópolis/Corumbá de Goiás) e Sul goiano (Palmeiras de Goiás).

SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS

Todos os professores participantes da pesquisa já tiveram algum contato teórico com as metodologias ativas, tanto durante sua formação continuada em nível de Mestrado, 90% do total cursou disciplina sobre metodologias ativas durante o mestrado, quanto em outras formações pedagógicas realizadas sobre o tema, a saber: participação em palestra (70%); participação em oficina (50%); curso de curta duração com até 80 horas (30%); formação continuada com carga horária inferior a 120 horas (30%); participação em grupos de estudos/pesquisa (20%).

Um respondente indicou que realizou curso de especialização *lato sensu* com carga horária acima de 180 horas e outro realizou disciplina durante a graduação. Dentre as opções listadas no questionário, “participação em treinamentos/workshops” não foi indicada por nenhum dos professores.

Com relação ao uso das metodologias ativas em sala de aula, 70% responderam “sempre que possível”, 20% “às vezes” e 10% “sempre”. Assim, a maioria dos professores respondentes intercala as metodologias ativas com metodologias tradicionais de ensino, ou seja, que priorizam aulas expositivas cuja centralidade do processo de ensino-aprendizagem está na figura do professor.

No Quadro 1 são apresentadas as transcrições das justificativas apresentadas pelos professores sobre o uso das metodologias ativas.

Quadro 1. Justificativas das indicações de uso das metodologias ativas pelos professores entrevistados.

Professor	Transcrição
P1	<i>“Na medida do possível e de acordo com o componente curricular a ser ministrado”.</i>
P2	---
P3	<i>“Sempre que possível procuro incentivar os alunos a participar de forma ativa no seu processo de ensino e aprendizagem”.</i>
P4	---
P5	<i>“Considero uma importante ferramenta pedagógica para dinamizar as aulas”.</i>
P6	<i>“Em minhas aulas eu procuro intercalar aulas com metodologias tradicionais e ativas, uma vez que alguns alunos precisam dos métodos tradicionais para conseguir acompanhar o conteúdo. Então, sempre que possível, de acordo com o público-alvo, é inserida a metodologia ativa”.</i>
P7	<i>“Nem sempre é possível utilizar metodologias ativas devido ao modelo de ensino adotado pela unidade escolar em que atuo”.</i>
P8	---

P9	<i>“Mesclo com aulas expositivas dialogadas. Uso principalmente jogos pedagógicos e criação de jogos. Mais raramente, seminários e experimentação (feira de ciências)”.</i>
P10	---

Os professores apontaram como dificuldades mais frequentes para o uso (ou não uso) das metodologias ativas em sala de aula na Educação Básica: currículo engessado (60%), número elevado de estudantes por turmas (60%), pouco tempo disponível para o planejamento das aulas (50%), espaço físico e mobiliário das salas de aulas não adequados (50%), tempo curto de aulas (50%), número reduzido de aulas por disciplina (50%).

As dificuldades menos indicadas foram: falta de laboratórios para aulas práticas (40%), falta de apoio pedagógico (40%), pouco interesse dos estudantes pelas disciplinas de ciências (30%), falta de internet de alta velocidade (30%), baixa participação dos estudantes nas aulas (20%), falta de formação pedagógica específica (20%), falta de recursos tecnológicos (10%). A opção “pouco domínio das metodologias ativas” não foi marcada.

Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores tem-se o currículo, trata-se de um documento organizador e direcionador do trabalho docente (Kepler; Nogaro, 2023). Conforme Sacristán (2000), currículos são e expressam interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em dado contexto, por meio deles concretizam-se os fins da educação. Tais elementos estão intimamente atrelados ao número de aulas por disciplina e tempo destinado ao planejamento docente, que impactam diretamente as possibilidades de atuação dos professores no “chão da sala de aula”.

O número elevado de alunos por turma dificulta enormemente a condução de atividades práticas e diferenciadas em sala de aula. Grupos com mais de seis componentes são de difícil gestão e apresentam baixa eficiência (Reinach, 2018). Soma-se a este aspecto o espaço físico e mobiliário das salas de aulas que favorecem as aulas tradicionais, não propiciando uma ambiência adequada às dinâmicas ativas, interativas e integrativas entre os alunos, entre estes e o professor, e entre os alunos e os materiais de aprendizagem.

Segundo Marques *et al.* (2021), as metodologias ativas exigem mudanças em todo o processo de ensino, o que pode representar uma barreira para que sejam implementadas. Além disso, os professores precisam empreender esforço para se adequarem a esta perspectiva de ensino.

No questionário listou-se um conjunto de 34 terminologias de metodologias ativas com base na literatura (Paiva *et al.*, 2016; Bacich; Moran, 2018). As opções mais indicadas como conhecidas pelos professores foram: sala de aula invertida (100%), estudo de caso (90%), exercícios em grupo (90%), problematização (90%), aprendizagem baseada em projetos (90%), aprendizagem baseada em problemas (90%), aprendizagem baseada na investigação (80%), gamificação (80%), experimentação (70%), dinâmicas lúdico-pedagógicas (60%), mesas-redondas (60%), seminários (60%), debates temáticos (60%), oficinas (60%), apresentação de filmes (60%), leitura comentada (50%), dinâmicas em grupos (50%), portfólio (50%), avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores, do ciclo) (50%).

As opções menos indicadas foram: relato crítico de experiência (40%), socialização (40%), plenárias (40%), educação entre pares (*peer education*) (40%), grupos de tutoria e grupos de facilitação (30%), exposições dialogadas (30%), interpretações musicais e dramatizações (30%), aprendizagem baseada em equipes (30%), aprendizagem por histórias (*storytelling*) (30%), pedagogia problematizadora (20%), grupos reflexivos e grupos interdisciplinares (10%) e laboratório de simulação (10%). Duas opções não foram indicadas: “círculo de cultura” e “ensinar para a compreensão”.

Os professores respondentes apresentam um repertório amplo de tipos de metodologias ativas que são conhecidas. E sobre as metodologias indicadas, 60% dos professores afirmaram possuir conhecimentos intermediários, ou seja, possuem leituras e algumas experiências práticas em sala de aula e 40% conhecimento avançado, ou seja, leituras e vivências práticas regulares em sala de aula. Estes dados corroboram que os professores participantes da pesquisa possuem bom nível de conhecimentos sobre as metodologias ativas.

Todos os professores afirmaram que os estudantes podem adquirir habilidades diferenciadas com o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Sobre estas habilidades, as mais indicadas pelos professores foram: autonomia (100%), trabalho em equipe/cooperação entre os alunos (90%), comunicação (90%), criatividade (90%), pensamento crítico (80%), capacidade de resolução de problemas (80%), responsabilidade (70%), motivação/engajamento (70%), retenção de conhecimentos (60%), liderança (50%) e observação, planejamento e organização (50%). Tais dados corroboram o que afirmam importantes autores sobre o tema (Bacich; Moran, 2018; Costa; Venturi, 2021; Marques *et al.*, 2021).

As opções menos indicadas foram: capacidade de construção e reflexão de conhecimentos (30%), empatia (20%), foco e concentração (20%), expressão de si (10%) e compreensão do outro (10%).

A revisão integrativa realizada por Paiva *et al.* (2016) destacou o desenvolvimento da autonomia do aluno como um dos benefícios mais enfatizados nos artigos analisados. Outros autores em estudos com estudantes de Ciências da Natureza mostraram que o trabalho com as metodologias ativas favorece o desenvolvimento de habilidades como: pensamento crítico, trabalho em equipe, participação e criatividade (Nudelman, 2015; Sung; Hwang, 2013; Hwang; Chang, 2011). As metodologias ativas possibilitam uma ambiência em sala de aula que colabora com o desenvolvimento de habilidades como crítica e analítica, favorecendo a melhoria no desempenho dos alunos (Marques *et al.*, 2021).

Os professores que participam afirmaram que há benefícios promovidos pelas metodologias ativas no processo de “ensinar”. Dentre estes, os mais indicados foram: uso de outras formas de avaliação (90%), maior significação dos conteúdos trabalhados (90%), rompimento com o modelo tradicional (predominantemente expositivo) (80%), integração entre teoria e prática (80%), desenvolvimento de visão crítica da realidade (70%), combinações de abordagens (70%), professor como orientador (60%), estratégias menos expositivas (50%) e integração de recursos tecnológicos (50%).

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas favorecem a diversificação das formas de avaliação. O referido autor cita: avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção (portfólios digitais, narrativas, relatórios, observação); avaliação por rubricas (competências pessoais, cognitivas, relacionais, produtivas); avaliação dialógica; avaliação por pares; autoavaliação; avaliação *on-line*; avaliação integradora, entre outras.

Com base na experiência prática dos professores, os níveis de ensino na Educação Básica que mais favorecem o uso das metodologias ativas foram os anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 7º anos do EFAF (50%) e 8º e 9º ano do EFAF (40%). O Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Médio foram igualmente indicados: 1º ao 3º ano (30%), 4º e 5º anos (30%), 1ª série (30%), 2ª série (30%), 3ª série (30%). A opção da Educação Infantil não foi indicada. Paiva *et al.* (2016) identificaram uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem desde a Educação Básica até a Educação Superior, com predomínio na área da saúde. Os professores participaram da pesquisa não indicaram a Educação Infantil, pois nenhum atua nesta fase de escolarização.

No Quadro 2 são apresentados os conteúdos curriculares mais propícios para o uso de metodologias ativas, segundo os professores pesquisados.

Quadro 2. Conteúdos curriculares mais propícios para o uso das metodologias ativas indicados pelos professores entrevistados.

Professor	Conteúdo curricular indicado
P1	<i>“Os que envolvem as ciências ao cotidiano do aluno, principalmente o componente curricular do 6º ano e da 1ª série do ensino médio que traz muito a parte prática”.</i>
P2	<i>“Funções Orgânicas”.</i>
P3	<i>“Acredito que todos os conteúdos podem ser trabalhados e se beneficiar do uso de metodologias ativas”.</i>
P4	<i>“Misturas químicas, cinética química, modelos atômicos, tabela periódica, leis ponderais, estados de agregação da matéria, soluções”.</i>
P5	<i>“Botânica zoológica Reprodução”</i>
P6	<i>“Creio que qualquer conteúdo pode ser utilizado a metodologia ativa, mas os que chamam a atenção dos alunos são os que podem ser feitas experimentações, como o ensino de química nos anos finais do fundamental. Reforço a ideia de que qualquer conteúdo pode ser trabalhado colocando o aluno como ativo e participante do processo, cabe ao professor definir a metodologia que mais se adequa ao que se quer trabalhar”.</i>
P7	<i>“Matéria e energia (Ciências)”.</i>
P8	<i>“Todos os conteúdos que se aproximem do cotidiano dos estudantes. Desde eletricidade e tecnologia, ao cultivo de plantas”.</i>
P9	<i>“Seminários: meio ambiente; jogos pedagógicos: os melhores conteúdos são os que podem ser visualizados (figuras), ou que tenham resposta simples, direta e contadas (se for o caso) bem simples. Feira de Ciências (experimentação): livre”.</i>
P10	<i>“Todos os conteúdos podem ser trabalhados com metodologia ativa”.</i>

Para a questão discursiva os professores foram instigados a responder: Explique o que você entende por “metodologias ativas” de ensino-aprendizagem. As transcrições das respostas dos professores estão no quadro 3.

Quadro 3. Respostas dos professores participantes da pesquisa à questão “o que você entende por metodologias ativas de ensino-aprendizagem?”.

Professor	Transcrições
P1	<i>“São metodologias que saem da figura do professor como detentor do conhecimento e passa a ser o mediador do conhecimento que os estudantes já possuem, alicerçando o elo de ligação entre suas práticas diárias e o conteúdo ministrado em sala de aula. No qual o estudante passa a ser o protagonista do seu conhecimento, buscando entender o meio que o cerca a partir de situações problemas que os envolvam”.</i>
P2	---
P3	<i>“As metodologias ativas de ensino são estratégias que incentivam a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Elas incentivam os estudantes a construir conhecimentos por meio de experiências reais, em vez de apenas receberem informações de forma passiva”.</i>
P4	<i>“Estratégias em que os estudantes são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e o professor é um orientador em todo o percurso”.</i>
P5	<i>“São recursos metodológicos utilizados para que os estudantes consigam compreender de forma mais abrangente e lúdica conteúdos muitos vezes considerados abstratos de difícil assimilação em sala de aula”.</i>
P6	<i>“As metodologias ativas são os métodos utilizados em sala de aula onde o aluno é o agente ativo do processo e o professor é o mediador do conhecimento. É um processo onde a transmissão do conteúdo não é apenas expositivo mas é participativo, alunos e professores constroem juntos o conhecimento, tendo este, mais significado”.</i>
P7	<i>“É uma abordagem de ensino que proporciona aos alunos uma aprendizagem ativa”.</i>
P8	<i>“São os conjuntos de práticas e ações planejadas pelos docentes, para que os estudantes interajam de modo direto com os objetos de conhecimento, por meio do planejamento de uma estratégia e de uma tomada de decisão por meio da ação”. Em outras palavras, quando um professor estimula, e obtém êxito em ter a participação dos estudantes, por meio de interações recursivas, no processo de ensino e aprendizagem, uma metodologia ativa foi utilizada”.</i>
P9	<i>“Metodologias que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem”.</i>

P10	<i>“O aluno deve ser o protagonista de seu aprendizado. A sala de aula deve ser dinâmico, interativo e atrativo para que o estudante objetive o conhecimento individual e coletivo. As metodologias ativas promovem um ambiente propício ao aprendizado, quando o professor se torna um mediador de um ambiente criativo, colaborativo e interessante para os estudantes, que por sua vez, ficam motivados e interessados em construir”.</i>
-----	--

Dos dez professores participantes da pesquisa, nove responderam à questão discursiva “O que você entende por metodologias ativas de ensino-aprendizagem?”. Com base nestas respostas foram retirados palavras e/ou fragmentos que foram interpretados pelos pesquisadores como essenciais. Cada uma dessas palavras foi pesquisada em dicionário da língua portuguesa tendo seus significados registrados (Tabela 1). Segundo Prigol e Behrens (2019) é fundamental procurar elementos que representem a subcategoria, como suas propriedades, características, atributos, caracteres e especificidades, que auxiliam a construir o conceito e as propriedades da categoria.

Tabela 1. Agrupamento das palavras retiradas das respostas dos professores participantes do estudo e proposta de categorização.

Palavra(s)-chave para as categorias	Significado tomado como referência	Palavras retiradas das respostas dos entrevistados e associadas à categoria proposta	Número de respostas	Categoria emergente da análise
Abordagem	Forma de se aproximar.	Abordagem; Ensino; Aprendizagem	1	Forma de se ensinar com foco na aproximação dos alunos

Estratégias	Arte de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos.	Estratégias; Participação; Aprendizagem; Experiências reais	2	Uso de recursos diversos para se atingir a aprendizagem com base em experiências reais
Métodos/ Metodologia	Emprego de procedimentos ou meios para a realização de algo, seguindo um planejamento; rumo.	Métodos; Processo; Ambiente; Transmissão; Conteúdo; Metodologias; Ensino-Aprendizagem; Situação; Problemas	4	Procedimentos planejados voltados ao processo de transmissão de conteúdos
Práticas/ Ações	Execução repetida de um trabalho ou exercício sistemático com o fim de adquirir destreza ou proficiência.	Práticas/Ações; Conjuntos; Planejadas; Decisão; Ensino-Aprendizagem	1	Execução de um conjunto de atividades sistemáticas planejadas para se adquirir proficiência

Recursos	Meio de que se lança mão para vencer uma dificuldade ou um embaraço.	Recursos; Metodológicos; Compreender; Abrangente;	1	Meios destinados a superação de dificuldades na compreensão do conteúdo
Protagonista/ Centro	O principal personagem.	Aluno; Protagonista; Centro; Aprendizado; Interativo; Conhecimento; Entender	5	Aluno é a figura principal da aprendizagem interagindo para construir conhecimento
Mediador	Aquele que possibilita a comunicação ou o entendimento entre duas ou mais pessoas; mediador, medianeiro.	Professor; Mediador; Conhecimento; Ligação	2	Professor atua como intermediário no processo de construção do conhecimento

A partir das respostas dos professores participantes, emergiram cinco categorias relacionadas à conceitualização das metodologias ativas (Tabela 1). A categoria mais inclusiva apreende as metodologias ativas como “métodos/metodologia”, compreendidos como “procedimentos planejados voltados ao processo de transmissão de conteúdos”. Em seguida destaca-se a categoria “estratégias”, associada ao “uso de recursos diversos para se atingir a aprendizagem com base em experiências reais”. As demais categorias (abordagem, práticas/ações e recursos) são complementares e indicam múltiplas dimensões da prática docente. Duas outras categorias emergiram quanto aos papéis de professores e estudantes, “protagonista/centro”, em referência ao aluno como agente principal da aprendizagem, e “mediador”, apontando o papel do professor como facilitador do processo.

Com base nesses dados, compreende-se que as metodologias ativas são planejadas pelo professor com foco no estudante, que assume papel central, enquanto o docente atua como intermediador. Essas metodologias envolvem práticas, ações e recursos intencionais para promover uma aprendizagem mais significativa.

Essa perspectiva está alinhada à de Moran (2018), segundo o qual as metodologias ativas integram estratégias de ensino centradas no aluno e na construção do conhecimento por meio da mediação do professor. Cunha *et al.* (2024) complementam essa concepção ao definirem metodologias ativas como um conjunto de abordagens voltadas à educação crítica e problematizadora da realidade, centradas no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo. Esta última definição acrescenta elementos associados à intencionalidade da ação pedagógica, como educação crítica e problematizadora da realidade. E ainda destaca duas habilidades como foco do processo: autonomia e pensamento crítico-reflexivo.

Os participantes da pesquisa afirmaram conhecer diversos métodos ativos, embora relatem dificuldades em implementá-los no contexto real de ensino. Utilizam essas metodologias “sempre que possível”, reconhecendo que aulas expositivas também têm sua importância. No entanto, destacam que as metodologias ativas tornam as aulas mais interativas, promovendo aprendizagens mais consolidadas.

Entre os desafios enfrentados, os professores apontam a rigidez curricular, o elevado número de alunos por turma, a escassez de aulas destinadas às disciplinas de Ciências da Natureza e as limitações do espaço físico das salas. A necessidade de cumprir o currículo de forma “engessada” leva, muitas vezes, à priorização de abordagens tradicionais.

Nesse contexto, é relevante considerar a crítica de Moreira e Tadeu (2013, p. 14), ao afirmarem que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. No contexto escolar, o currículo formal, definido por diretrizes e conteúdos, difere do currículo em ação, vivenciado no cotidiano escolar, e do currículo oculto, que expressa práticas e influências não explicitadas, mas determinantes no processo educativo (Moreira; Tadeu, 2013).

Embora os professores participantes possuam formação e compreensão conceitual sobre metodologias ativas, sua implementação está condicionada a fatores estruturais, institucionais e políticos. Portanto, reforça-se que a formação docente é fundamental, mas insuficiente se não for acompanhada por transformações curriculares e por políticas de gestão que favoreçam práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e centradas na aprendizagem.

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os professores de Ciências da Natureza participantes possuem compreensão conceitual consistente sobre as metodologias ativas, reconhecendo seu potencial para tornar o ensino mais participativo, interativo e significativo. As metodologias ativas são concebidas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo, promovendo sua autonomia e pensamento crítico, com o professor atuando como mediador. No entanto, obstáculos estruturais e institucionais, como a rigidez curricular, o número excessivo de alunos por turma e a limitação de tempo e espaço nas escolas, dificultam sua aplicação contínua. Conclui-se que, embora a formação continuada seja essencial, e os Mestrados Profissionais têm colaborado para isso, ela não basta por si só. É necessário repensar políticas públicas, currículos e condições de trabalho para viabilizar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios das metodologias ativas, em consonância com uma educação crítica, democrática e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq pelo apoio ao Projeto de Pesquisa (Processo: 402418/2023-9) via Chamada CNPq/MCTI No 10/2023 - Faixa A – Grupos Emergentes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso 2018.

COSTA, L. V.; VENTURI, T. Metodologias Ativas no Ensino de Ciências e Biologia: compreendendo as produções da última década. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 6, p. 417-436, 2021.

CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO; J. E.; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.40, e3944, 2024.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. V. 14, n. 1, 2017, p. 268-288.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HWANG, G. J.; CHANG, H. F. A Formative Assessment-Based Mobile Learning Approach to Improving the Learning Attitudes and Achievements of Students. **Computers & Education**. 2011.

KEPLER, R. S. R.; NOGARO, A. Currículo e Prática Profissional Docente: Espaços Construídos e Experiências com o Tema Finitude Humana e Angústia Existencial. **e-Curriculum [online]**, v. 21, e59379. 2023.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v.20 n.2 p.154-171 mar./abr., 2018.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021.

MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. MOREIRA, A. F. B.; TOMAZ, T. (ORG.). **Currículo, cultura e sociedade**, 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

NUDELMAN, S. N. Educación em ciencias basada em la indagación. **Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad**. Buenos Aires, v. 10, n. 28, p. 11-21, 2015.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral - v.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez., 2016.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

REINACH, F. **Folha de lótus, escorregador de mosquito**: E outras 96 crônicas sobre o comportamento dos seres vivos. Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, C. J. T; FARIAS, S. A. Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. **Revista REAMEC**, Cuiabá (MT), v. 8, n. 2, p. 69-87, maio-agosto, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAINT-ONGE M. **O ensino na escola**: o que é e como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola; 2001.

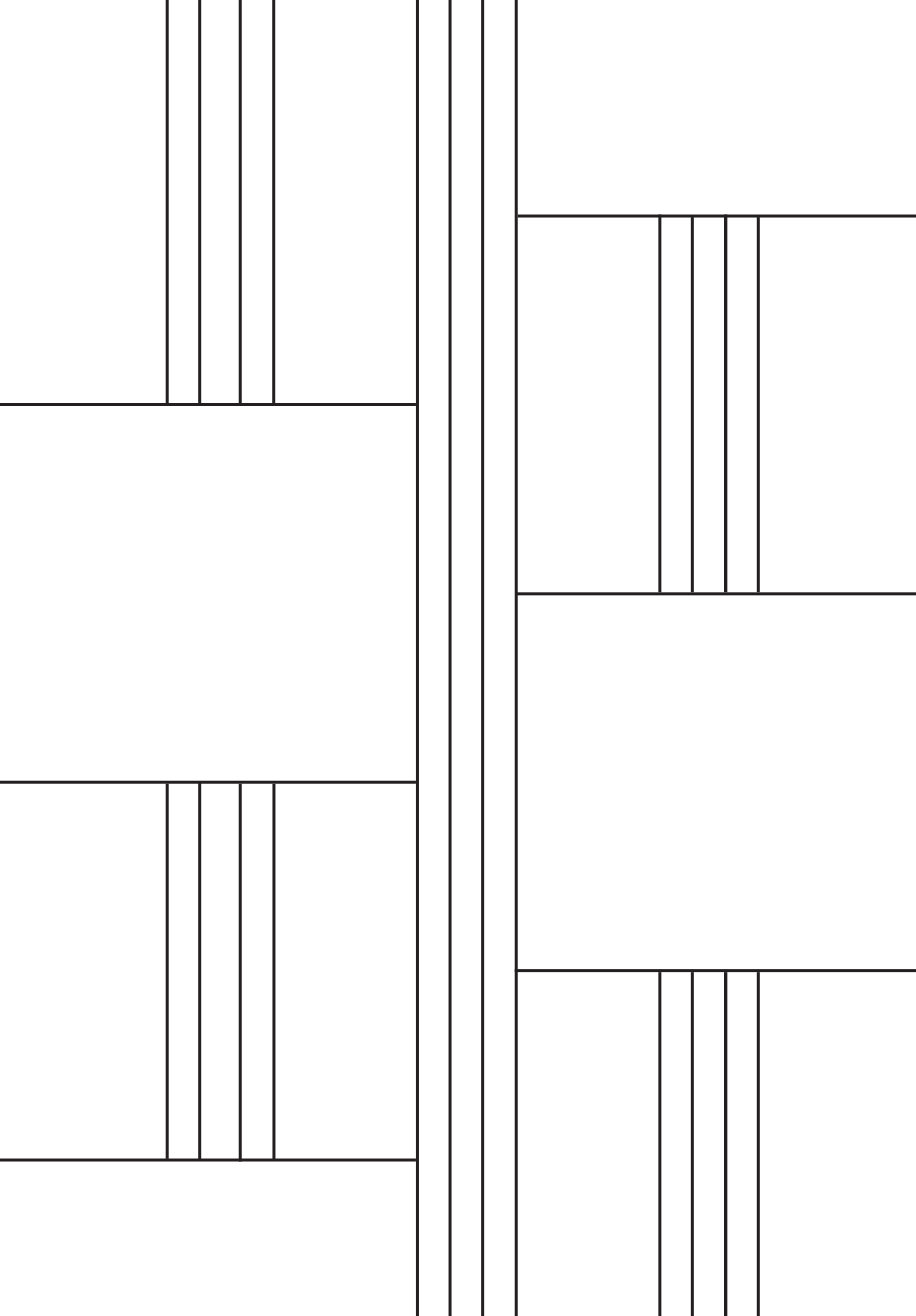
SUNG, H.; HWANG, G. A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. **Computers & Education**, v. 63, p. 43-51, 2013.

Sobre os Autores

Sabrina do Couto de Miranda – Graduada em Ciências Biológicas (2004), Mestre em Botânica (2008), Doutora em Ecologia (2012). Professora de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC-UEG) e membro do CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. E-mail: sabrina.couto@ueg.br

Mirley Luciene dos Santos – Graduada em Ciências Biológicas (1994), Mestre em Botânica (1997), Doutora em Ecologia (2003). Professora de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Central Sede – CET: Anápolis. Docente Permanente no PPG Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UEG-Câmpus Central Anápolis. E-mail: mirley.santos@ueg.br

Plauto Simão de Carvalho – Graduado em Ciências Biológicas (2004), Mestre em Botânica (2008) e doutor em Ecologia (2013). Professor de Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC-UEG) e membro do CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. E-mail: plauto.carvalho@ueg.br



Capítulo 6

A IMPORTÂNCIA DAS REDES DE APOIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO:

conhecendo itinerários possíveis
pelas narrativas dos moradores da
cruzada São Sebastião

Karolina Abrantes
Patrícia Raquel Baroni

INTRODUÇÃO

A importância das redes de apoio social e afetiva na formação dos indivíduos é um tema fundamentado no provérbio nigeriano: É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.¹⁵ Essa afirmação destaca que a responsabilidade pela educação e formação de um indivíduo não recai apenas sobre seus cuidadores imediatos, mas também sobre toda a comunidade ao seu redor.

Essa visão transcende fronteiras e reforça a importância da comunidade no desenvolvimento humano, alinhando-se ao que está previsto no caput do artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

"Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". (BRASIL, 1988)

O documento propõe um país onde todos somos responsáveis pelo bem-estar e desenvolvimento de cada criança e adolescente.

Tal norma é vista por especialistas em direitos da criança como um resumo da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) - que tinha ênfase em pro-

15 Este provérbio originou-se na Nigéria, contudo, possui diversas versões em outros países africanos; Na Tanzânia, por exemplo, é expresso como: "Um só joelho não ampara uma criança", enquanto na região da África Central, é enunciado como: "Uma só mão não cria uma criança", como explicou Nunes (2022). Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/consciencia-negra-a-sabedoria-ancestral-guardada-em-proverbios-africanos-1122>. Acesso em: 24 de jun. de 2024.

mover o bem-estar e a proteção das crianças, reconhecendo que elas têm direitos específicos devido à sua vulnerabilidade e necessidade de cuidados especiais. A CDC aborda diversos aspectos, como o direito à vida, à educação, à saúde, à proteção contra abusos e à participação nas decisões que afetam suas vidas. Essa norma foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁶ e ratificada por 196 países em 1989 - entre eles o Brasil, um ano após a promulgação da nova Constituição Federal brasileira.

Segundo o jurista Pedro Hartung, diretor do Instituto Alana¹⁷, os debates na Constituinte¹⁸ sobre a inclusão desse artigo foram influenciados por essas discussões internacionais, sendo este artigo o mais importante, uma vez que é responsável por uma mudança paradigmática, já que em nenhum outro lugar há a junção tão forte dessas palavras que colocam a criança como prioridade e abriram caminho para a aprovação do Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA).

Nesse modelo, a educação e o cuidado das novas gerações deixam de ser tarefas exclusivas dos pais ou da escola, tornando-se um compromisso compartilhado por toda a sociedade.

Com base nesse princípio, a pesquisa busca investigar a relevância da rede de apoio social e afetiva na jornada educacional e formativa dos indivíduos, especialmente no contexto pedagógico. O estudo foca nos moradores da, complexa, favela Cruzada São Sebastião¹⁹, localizada no Leblon — bairro com o m² mais caro do Rio de Janeiro, RJ — para compreender como essas redes influenciam o desenvolvimento humano e a construção de uma comunidade educadora, sugerindo a escrita de um currículo praticado pensado como aponta Oliveira (2012).

16 A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, sendo o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Apesar de ter sido ratificado por 196 países, somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

17 O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e de impacto socioambiental, com foco na proteção e promoção dos direitos das crianças.

18 A Constituinte, ou Assembleia Constituinte, foi convocada em 1985 pelo então presidente José Sarney, teve duração de 20 meses e contou com 559 parlamentares, além de intensa participação da sociedade. Trata-se do processo de elaboração da nova constituição após 21 anos de regime militar.

19 Conjunto habitacional composto por 10 blocos de prédios, cada edifício com 07 andares, com um total de 966 apartamentos — atualmente.

É importante salientar que a história da Cruzada São Sebastião, desde sua fundação em 1955 por Dom Hélder Câmara, sempre esteve ancorada na ajuda mútua, no sentimento de comunidade e nos princípios de coletividade. Tal perspectiva dialoga com Michaliszyn (2014), que, ao tratar das relações étnico-raciais no ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira, define comunidade como:

"Um estado comum, que indica paridade, comunhão e identidade, ou, ainda, um agrupamento social caracterizado pela coesão e baseado no consenso espontâneo dos indivíduos. [...] Define-se comunidade como um grupo de pessoas, dentro de uma área geográfica limitada, que interagem em instituições comuns e possuem um senso de interdependência e integração." (MICHALISZYN, 2014)

No entanto, a vivência na Cruzada revela que uma comunidade não se constitui unicamente pela presença de indivíduos em um mesmo espaço físico ou social. A estrutura da coletividade, embora essencial, não é suficiente. É o sentimento de pertencimento — o reconhecimento mútuo, a partilha de valores e a percepção de vínculos — que realmente consolida a noção de comunidade. Esses vínculos, por sua vez, transcendem o aspecto físico e envolvem dimensões emocionais, culturais e socioeconômicas.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder: como as redes de apoio social e afetiva atuam no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças da Cruzada São Sebastião, considerando os limites impostos pela ausência de políticas públicas e a potência dos saberes comunitários?

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

Ressaltando que a educação não é uma tarefa isolada, mas um esforço colaborativo que envolve toda a comunidade, é importante destacar que o lugar do conhecimento não é exclusivo da academia; a academia é apenas um lugar de conhecimento, como explica a Dra. em Ciências Humanas, Fátima Lima (2023).

Esse raciocínio parte da compreensão de que a academia, historicamente, é um espaço com saber hegemonicamente branco, fundamentado em conhecimentos oriundos do Norte Global, que foram e continuam sendo impostos. Nesse contexto, saberes que não são reconhecidos pelo olhar brancocêntrico, baseado em uma visão de mundo que coloca a Europa e seus valores como referência, acabam sendo ignorados, desvalorizados e silenciados.

Sobre o conceito de rede de apoio, Brito e Koller (1999), definem a rede de apoio como um “conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos pelo indivíduo”. Já Corrêa et al (2022) descrevem as redes de apoio como um arranjo de vínculos entre pessoas, composto por relações formais e informais. As relações formais são ligadas a instituições e profissionais, enquanto as informais envolvem vínculos afetivos, como aqueles entre amigos, familiares e vizinhos.

Faleiros (2010) compreende ainda que as redes de apoio são um caminho metodológico de solução de um problema que tem como objetivo o fortalecimento dos atores e suas relações sociais, tratando-se de uma dinâmica de mediações, uma abordagem de trabalho mediada que promove o desenvolvimento do projeto de vida do indivíduo, considerando suas necessidades, potencialidades e a partir de sua realidade, fortalecendo suas capacidades para enfrentar suas fragilidades.

A prática e as narrativas mostram que essas redes, predominantemente formada por mulheres, desempenham um papel crucial na estrutura das famílias, garantindo uma manutenção do seio familiar, permitindo que, principalmente, as mães possam trabalhar, estudar e terem o direito ao lazer — quando lemos a nossa sociedade baseada em uma jornada de trabalho exaustiva 6x1, onde uma parcela significativa da população vive sem o nome do genitor nos documentos e muitas vezes sem a divisão justa das tarefas de cuidado, o que sobrecarrega ainda mais as mães. Trata-se de um movimento histórico e coletivo em que mulheres apoiam outras mulheres, conciliando trajetórias profissionais e pessoais em meio aos desafios estruturais que enfrentam.

Os conhecimentos produzidos e compartilhados nas comunidades, muitas vezes marginalizados pela academia, possuem igual valor e potencial enriquecedor. Esta pesquisa tem como objetivo destacar e valorizar esses saberes, adotando uma perspectiva afroreferenciada, que reconhece as contribuições inestimáveis da cultura africana e afrodescendente para a educação.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2025), a cidade conta com mais de 1.540 unidades escolares, das quais quatro estão localizadas no bairro do Leblon. Dessas, a Escola Municipal Santos Anjos situa-se dentro da Cruzada São Sebastião. Não há, nesse território, ou próximo dele, nenhuma creche ou Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). Essa dificuldade é aumentada quando alguns moradores relatam dificuldade em matricular seus filhos na unidade dentro da própria comunidade.

Cabe destacar que a implantação da Lei nº 7.453/2022, que estabelece que até 2031, todas as escolas da rede municipal do Rio deverão oferecer turno único de 7 horas diárias, ainda não está totalmente em vigor. Isso significa que, mesmo que no futuro, as aulas sejam contínuas — em período integral, não comportarão a carga horária do trabalhador convencional, o que se aplica à realidade da população da Cruzada.

Essa rede desempenha um papel essencial na formação, educação e desenvolvimento dos indivíduos, atuando como educadores informais e contribuindo para o crescimento integral das crianças. Além de não ser humanamente possível suportar sozinho as demandas que criar e educar uma criança requer, como destacou o Dr. Daniel Becker, pediatra e ativista pela infância.

A construção social, formada a partir de uma necessidade coletiva, assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Atuando como educadores informais, os membros dessas redes contribuem diretamente para a formação integral dos indivíduos, promovendo suporte emocional, social e educacional. Assim, elas representam uma solução prática para os desafios enfrentados por comunidades como a Cruzada São Sebastião. Com base em Michel de Certeau (1998) compreendemos que as redes de apoio são estratégias de resistência, partindo da percepção de que constituir-las é uma prática em prol da sobrevivência.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central desenvolvido por Lev Vygotsky, destaca a importância das interações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, as redes de apoio presentes nas comunidades — como familiares, vizinhos, educadores e outros membros — exercem um papel fundamental, oferecendo suporte emocional e cognitivo. A ZDP representa a diferença entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente). Quando diferentes pessoas participam ativamente do processo educativo e de cuidado infantil, as crianças têm acesso a uma maior variedade de estratégias, linguagens e conhecimentos, o que pode enriquecer suas experiências e favorecer o desenvolvimento dentro da ZDP.

A metodologia deste estudo fundamenta-se em perspectivas afrorreferenciadas, inspirando-se na abordagem da Dra. Fátima Lima e em metodologias como a do abebé (um emblema das Iás, Oxum²⁰ - de latão, em forma circular, com estrela no centro batida ou vazada, e Iemanjá²¹ - de metal prateado em forma

20 Oxum é um orixá feminino da cultura Iorubá, originário da cidade de Ilésa, na mitologia, ela é a dona do ouro, deusa das águas doces, dos rios e das cachoeiras, como explica Isadora da Silva em Xirê Epistemológico.

21 Iemanjá é uma das principais divindades do panteão Iorubá, conhecida

circular, com sereia ou ainda em forma de peixe, com o cabo a partir da cauda). Considerado um elemento sagrado para o povo de axé – termo que designa pessoas iniciadas em religiões de matrizes africanas –, o abebé é um espelho em forma de leque, frequentemente associado às Iás, as orixás femininas, como Oxum. Essa abordagem valoriza saberes ancestrais e rejeita epistemologias eurocêntricas, promovendo uma visão integrada e inclusiva.

Na metodologia, o orixá Exu, arquétipo da comunicação, ocupa um papel central. Representando a abertura, o respeito à dualidade, valorização de perspectivas marginalizadas e os saberes ancestrais. Ele é evocado como símbolo de conexão e dinamismo. Além disso, princípios do Omoloko – religião de matriz africana presente no Brasil²², que integra elementos africanos, indígenas e cristãos – fundamentam práticas inclusivas e não extrativistas na pesquisa, buscando sempre a troca com responsabilidade nas relações.

Ao escolher a escuta ativa como parte do método consiste em ter o cuidado ao ouvir; escutar com o corpo e com a mente, ter empatia, realizar a confirmação da compreensão, ouvir e respeitar os silêncios.

Assim, escuta ativa e a oralidade são os principais meios de obtenção de informação e conhecimento neste caminho metodológico, entendendo que existem diferentes formas legítimas de produzir, viver e transmitir o conhecimento.

Na obra *Povos da África*, Santos (2020) destaca a desvalorização da oralidade como forma de transmissão de conhecimento, uma característica frequentemente ignorada pela civilização ocidental, que historicamente prioriza a escrita como método principal de preservação e disseminação do saber. Esse foco na escrita levou ao preconceito de considerar povos sem registros escritos como pertencentes à “pré-história”.

Por outro lado, em sociedades de tradição oral, a fala possui um caráter milenar e sagrado. Cada palavra é carregada de significado e exige reflexão antes de ser

como a Rainha do Mar. É reverenciada como a mãe de todas as águas, associada à fertilidade, à maternidade e à proteção dos pescadores e navegantes.

²² O culto aos orixás chegou ao Brasil junto com os primeiros escravizados trazidos pela diáspora africana durante o período colonial. Esses africanos, vieram, principalmente, das regiões da África Ocidental, trazendo consigo suas crenças, rituais e práticas religiosas.

Da interação cultural entre os elementos dos três perfis formadores da sociedade brasileira - indígena, africano e europeu - emergiram as religiões afro-brasileiras, também conhecidas como religiões de matriz africana, incluindo o Candomblé, a Umbanda, a Quimbanda, o Tambor de Mina, a Jurema, o Omoloko entre outras manifestações religiosas.

pronunciada, pois detém o poder tanto de cura quanto de destruição. Essa perspectiva revela a profundidade e a força simbólica da oralidade entre esses povos.

A opção por escolher uma bibliografia afrorreferenciada é também um ato político por romper com uma lógica predominante na academia onde as principais fontes de saber consultadas e referenciadas são de pessoas brancas e ou europeias, muitas vezes se distanciando da realidade vivida na pesquisa.

Essa decisão também representa uma estratégia para combater o epistemicídio, entendido como um fenômeno destrutivo que nega os saberes, conhecimentos e epistemologias de determinados grupos sociais, culturas ou povos. O epistemicídio funciona como uma forma de opressão que perpetua desigualdades e injustiças. Exu, frequentemente reconhecido como guardião das tradições e sabedorias ancestrais, simboliza a resistência a essas tentativas de suprimir e destruir conhecimentos. Ao adotar uma metodologia científica exusíaca, não é apenas reconhecer, mas também valorizar esses saberes marginalizados e decoloniais.

No artigo da Dra. Anny Ocoró Loango, que trabalha em temáticas afrodescendentes em Ciências Sociais, O Racismo e a Hegemonia do Privilégio Epistêmico, ela explica que o racismo epistêmico é uma forma de dominação baseada na hierarquia do ser humano, suas práticas, sua história e seu conhecimento e isso se articula a um projeto de dominação global que, ao impor a episteme ocidental como única forma válida de conhecimento, destrói outras epistemes, retirando seu poder de serem reconhecidas como tal, o que acontece com epistemologias africanas, indígenas e afro-diaspóricas, que se conectam a outros repertórios culturais.

No texto *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, Gonzalez (1988) apresenta reflexões sobre como as dimensões do racismo e do sexismo influenciam as dinâmicas do conhecimento humano. A partir dessa perspectiva, ela argumenta que o lugar social do indivíduo afeta diretamente sua interpretação do duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Além disso, é a partir desse recorte de gênero, raça e classe que as teorias coloniais, especialmente sob a ótica da decolonialidade, identificam as relações de opressão, focando na análise da colonialidade na ciência.

A metodologia também emprega a cartografia como ferramenta de análise dinâmica, permitindo compreender as relações e os fluxos de conhecimento no contexto estudado. Essa abordagem busca transformar dados em insights significativos, conectando o saber acadêmico às vivências concretas e desafiando o epistemicídio e o racismo religioso que historicamente silenciam as vozes das tradições afrodescendentes.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Partindo de uma leitura antes silenciada, a metodologia valoriza a diversidade de conhecimentos, enxergando a pesquisa como uma travessia enriquecedora e transformadora. Ao integrar diferentes saberes e respeitar as experiências dos sujeitos envolvidos, reafirma-se o compromisso com uma ciência inclusiva, crítica e profundamente enraizada no respeito à ancestralidade. Essa abordagem busca consolidar práticas alternativas e, consequentemente, (des)caminhos curriculares, itinerários formativos pessoais e comunitários, além de enfrentar ausências ou políticas impostas.

Ao traçar um panorama mais claro e detalhado do impacto das redes de apoio na formação dos indivíduos, espero contribuir para a elaboração de estratégias mais eficazes de apoio educacional e social, bem como para o avanço do conhecimento nas áreas de sociologia, psicologia, educação e políticas públicas.

Concluindo A Pesquisa

A pesquisa dá vida ao papel das redes de apoio no desenvolvimento integral das crianças, tecendo em palavras a valorização dos saberes tradicionais e das vivências cotidianas que florescem além dos muros da escola. É um convite ao diálogo entre a academia e as comunidades, um reconhecimento da riqueza que habita os corpos que aprendem nas esquinas, nos quintais e nos encontros da vida.

Com uma abordagem inclusiva e descolonizada, a pesquisa se enraíza em uma perspectiva afroreferenciada, iluminando caminhos para combater o eurocentrismo e o epistemicídio educacional que tem como base uma política curricular monolítica. É uma celebração das múltiplas vozes e experiências, uma travessia que busca semear uma educação mais justa, que respire a pluralidade e acolha as diferenças.

Seu objetivo maior é oferecer contribuições que fortaleçam estratégias de apoio educacional e social, alargando horizontes para que as políticas públicas, a sociologia, a psicologia e a educação possam abraçar, com mais humanidade, as complexidades de nosso tempo. É um gesto de esperança, que acredita no poder transformador de redes solidárias, na força do coletivo e na beleza de uma educação que não exclui, mas sim reúne.

REFERÊNCIAS

BARONI, P.; RODRIGUES, A.; BORGES, L. **Conversa de porta aberta com Fátima Lima: epistemologia da pedagogia antirracista: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 16, n. 3, p. 794–807, nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.67>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRITO, Raquel.; KOLLER, Silvia Helena. **Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo**. In: CALHEIROS, Felipe Peres; STADTLER, Hulda Helena Coraciara. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133–139, 2010.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 34

CARVALHO, M. C. J.; MATTAR Y., M. A. **Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência**. Ambiente & Sociedade, [S.l.], v. XVII, n. 3, p. 135-152, 2014. ISSN 1414-753X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31732525009>. Acesso em: 24 mar. 2024.

COSTA, Vanessa; CORRÊA, Rosa; PEROSA, Andrea; JURDI, Andrea; BAPTISTA, Carla; SILVA, Daiane. **Mães com deficiência e maternidade: cotidiano, redes de apoio e relação com a escola**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, p. 335–348, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0159>

CURY, Ana Carolina. **Pediatra divulga vídeo de rotina de mãe solo e choca internautas**. Prisma – R7, 14 out. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/refletindo-sobre-a-noticia-por-ana-carolina-cury/pediatra-divulga-video-de-rotina-de-mae-solo-e-choca-internautas-14102021/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LOPES, N.; SIMAS, L. **As filosofias africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MICHALISZYN, Mário Sérgio. **Relações étnico-raciais, para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira**. São Paulo: Intersaberes, 2014.

NUNES, A. **Consciência Negra: a sabedoria ancestral guardada em provérbios africanos**. A Gazeta, 19 nov. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/consciencia-negra-a-sabedoria-ancestral-guardada-em-proverbios-africanos-1122>. Acesso em: 24 mar. 2024.

OCORÓ LOANGO, A. **O racismo e a hegemonia do privilégio epistêmico**. Revista de Filosofia Aurora, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27988>. Acesso em: 7 out. 2024.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Consulta Escola**. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/consulta-escola/>. Acesso em: 07 out. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Documento: Lista das Creches Municipais**. 2024. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3367301/DLFE-261403.pdf/1.0>. Acesso em: 07 out. 2024

SANTOS, Igor Iury Jurubeba. **A abordagem do povo negro utilizada nos livros didáticos de História da Rede Salesiana de Escolas**. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601164/3/Igor%20Iury%20Jurubeba%20Santos%20-%20Produto%20-%20ProfHist%C3%B3ria%20UFMT.pdf>. Acesso em: 23 jan 2025.

Sobre as autoras

Karolina Abrantes Teixeira Albuquerque da Cunha - Graduada em Direito pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais - IBMEC e Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. E-mail: karolinaabrantesteixeira@gmail.com

Patrícia Raquel Baroni - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente, integra a Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), exercendo a função de segunda secretária. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação. E-mail: patyybarone@gmail.com

Capítulo 7

ENSINO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA ESCOLA RURAL: em foco a prática pedagógica

Marcos Campos de Menezes

Fernanda Welter Adams

INTRODUÇÃO

A matrícula de pessoas com deficiência nas Escolas do Campo está maior devido à consciência de seus direitos respaldados pela legislação brasileira, a escola inclusiva na questão as escolas do campo devem ser instituição que concebe uma posição de “educação para todos”, pois todos os seres humanos, sem distinção, têm igualdade de direitos, como rege a carta magna Brasileira. De acordo com Constituição Brasileira de 1998, no seu Art. 205, a Educação é direito de todos, é dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Portanto, é direito dos povos do campo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que inclui o respeito às suas especificidades culturais, territoriais e sociais.

Mas o que se observa é que a educação no campo, marcada por marginalização e exclusão, quando não foi pela falta de acesso, foi na precariedade das condições salariais e de formação dos professores, na estrutura das escolas, nos currículos pedagógicos e nas práticas de ensino que não consideravam a realidade das populações rurais, mas sim para atender aos interesses do agronegócio, formar mão de obra barata para a agricultura “moderna” que se instaurava no campo, juntamente com um forte aparato da ideologia do capitalismo.

No entanto, garantir apenas o acesso não é suficiente. É necessário que esse direito seja efetivado por meio de uma proposta pedagógica que reconheça e valorize as identidades camponesas, rompendo com a lógica tradicional que historicamente marginalizou essas populações. A permanência com qualidade requer, além de infraestrutura adequada e formação de professores, a construção de um

currículo contextualizado, que dialogue com os modos de vida do campo e promova a valorização dos saberes locais (Cavalcanti; Dantas, 2022).

A igualdade de condições, portanto, não significa uniformização, mas sim equidade: oferecer uma educação que considere as diferenças e necessidades específicas dos sujeitos do campo. Isso implica assegurar políticas públicas voltadas à Educação do Campo, que garantam o direito de aprender sem abrir mão da cultura camponesa, da relação com a terra, da coletividade e da ancestralidade. Somente assim será possível cumprir, de fato, os princípios constitucionais da educação como direito social universal e instrumento de emancipação humana.

Desse modo, este artigo com foco em relato de experiência apresenta como tema as práticas pedagógicas construídas pelo professor regente junto aos alunos com necessidades específicas, que frequentam o Ensino Fundamental na em escolas do Campo do município de Caldas Novas-GO, a partir do trabalho pedagógico realizado. Para realizar esta pesquisa buscou-se desvelar o seguinte problema: Em quais aspectos o professor pode colaborar para prática pedagógica de maneira satisfatória e significativa com os alunos que possuem necessidades específicas?

Com base na questão exposta se determina como objetivo geral analisar como o professor pode contribuir para que os alunos com necessidades específicas matriculados na escola do campo tenham um desenvolvimento significativo. E de modo específico, analisar o panorama atual das ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular de escolas do campo e a descoberta por parte do professor regente das capacidades e potencialidades do aluno com necessidades específicas bem como, discutir a importância da formação continuada para que o docente tenha uma maior reflexão e melhor aceitação da inclusão de crianças com necessidades específicas na sala regular das Escolas do Campo, com foco nas habilidades de aprendizagem do respectivo aluno.

Estudar a necessidades específicas vem de encontro aos anseios de muitos professores, que demonstram dificuldades na inclusão de alunos com necessidades específicas na sala de aula regular, e ainda, evidenciam escassez de conhecimento por falta de formação específica na área de atuação. Sendo assim, esse estudo se justifica por possibilitar um olhar diferenciado para a educação de alunos com necessidades específicas e, também, por permitir o esclarecimento de algumas dúvidas que pairam sobre professores que, muitas vezes, se recusam a receber esses alunos em suas salas de aula devido à falta de (in)formação.

Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica ancorada no relato de experiência, na busca por esclarecer as peculiaridades em torno das necessidades específicas. A pesquisa realizada é de natureza descritiva analítica e propõe esclarecer as ações do Professor diante do processo de inclusão de pessoas com necessidades específicas.

Dessa forma, o artigo com foco em relato de experiência se organiza em Introdução, onde se contextualiza a temática da pesquisa, seguida do tópico "Conceituando as necessidades específicas" onde se apresenta uma contextualização das necessidades específicas englobando os alunos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiência intelectual, autismo entre outros. O tópico "Práticas pedagógicas em escolas do campo: em foco a aprendizagem de alunos com necessidades específicas" apresenta a necessidade de uma prática pedagógica inclusiva com os alunos com necessidades específicas, ainda no tópico "Atuação do professor com os alunos com necessidades específicas no contexto das escolas do campo: a importância da formação continuada", discutiu-se a relevância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagogias com os alunos com. Por fim, as considerações finais.

Conceituando a necessidades específicas

A deficiência intelectual no contexto das necessidades específicas dos alunos é vista como uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas, de acordo com Gomes (2007). A deficiência intelectual é um conceito que passou por diversas transformações ao longo da história, acompanhando as concepções sociais, médicas e educacionais de cada época. Conforme Monteiro (2015), as formas como as pessoas com deficiência intelectual foram denominadas ao longo do tempo, termos como "idiota", "imbecil" e "débil mental", reflete visões preconceituosas e reducionistas. A construção do conceito de deficiência intelectual que também são necessidades específicas dentro das diretrizes e orientações do Ministério da Educação em Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC 2018, visam garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação na educação básica, com foco na incluso e atendimento educacional especializado, foi sendo modificada conforme os avanços no campo da saúde, da psicologia e da pedagogia, rompendo aos poucos com a lógica puramente biológica e incurável que marcou os primeiros diagnósticos.

Silva-Porta (2015) destaca o papel da *American Association on Mental Retardation* (AAMR), atual *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que desde 1876 tem se dedicado a desenvolver estudos sobre o diagnóstico e tratamento da deficiência intelectual. Seus critérios influenciam documentos internacionais como a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e o DSM-5. Segundo Pletsch (2010), Trentin e Raitz (2021), e Rebelo e Pletsch (2023), essas classificações contribuíram para consolidar critérios mais claros e técnicos, evitando erros diagnósticos baseados unicamente em aspectos socioculturais ou em percepções subjetivas.

Até meados do século XX, predominava a ideia de que a deficiência intelectual era incurável e permanente, mas, a partir de 1959, as definições passaram a considerar aspectos sociais e educacionais. Um marco importante ocorreu em 1961, quando foi incluído o conceito de comportamento adaptativo, fundamental para compreender as habilidades práticas, sociais e conceituais da pessoa com deficiência (Almeida, 2004, 2012; AAIDD, 2010). Em 1992, a definição tornou-se multidimensional, ampliando a análise para além do QI e incorporando fatores ambientais, sociais e culturais, conforme reforçado Reis, Araújo e Glat (2019).

Com a definição de 2002, consolidou-se uma visão mais ecológica e contextual da deficiência intelectual, em que o nível de funcionalidade do indivíduo pode melhorar com apoio adequado. Essa concepção foi mantida na atualização de 2010, quando a AAMR mudou para AAIDD e o termo “retardo mental” foi oficialmente substituído por “deficiência intelectual”, refletindo um avanço ético e conceitual na área (Pletsch; Glat, 2012a; Almeida, 2016). Além disso, eventos internacionais como a Conferência de Montreal, em 2004, reforçaram o direito à igualdade, à acessibilidade e às ações afirmativas, consolidando o compromisso com uma sociedade inclusiva (Almeida, 2016).

Atualmente, segundo a CID-10 da Organização Mundial da Saúde, a deficiência intelectual é classificada conforme faixas de QI (F70 a F73), embora esse modelo receba críticas por seu caráter normativo e limitado (Duarte, 2018). O DSM-5, por sua vez, propõe uma abordagem mais funcional e abrangente, avaliando não apenas o desempenho intelectual, mas também as capacidades adaptativas

nos domínios conceitual, social e prático. Para a AAIDD, a deficiência intelectual é uma condição que deve se manifestar antes dos 18 anos e é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo.

Essa concepção atual, segundo Monteiro (2015), marca um rompimento com visões fatalistas e passa a considerar cinco dimensões fundamentais para a compreensão e o apoio à pessoa com deficiência: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação social, contexto e saúde. O diagnóstico, como afirma Duarte (2018), deve ser feito preferencialmente após os cinco anos de idade, quando a mensuração do QI se torna mais confiável, evitando rótulos equivocados como “atraso no desenvolvimento”. Assim, a deficiência intelectual deixa de ser entendida como um traço fixo e passa a ser vista como uma condição que exige apoio personalizado, voltado à promoção da autonomia e da inclusão social.

De acordo com Gomes (2007), o diagnóstico da deficiência intelectual não se esclarece e nem será definido por supostas categorias e/ou tipos de inteligência. As diferentes teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante desta deficiência, o que muito afeta o entendimento da deficiência intelectual em um sentido mais amplo. Neste sentido, desenvolver práticas pedagógicas com estudantes com necessidades específicas é um desafio para os professores das diversas Etapas da Educação Básica, uma vez que o ensino regular não repensa as suas práticas pedagógicas e nem se organiza para receber todas as diferenças existentes em seu contexto.

A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (Gomes *et al.*, 2007, p.14).

A deficiência intelectual não se caracteriza apenas por limitações cognitivas ou adaptativas, mas envolve um conjunto amplo de fatores que variam conforme o indivíduo, exigindo intervenções personalizadas. Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 12) afirma que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os outros normais, senão desenvolvido de outro modo”. Portanto, este sujeito vai exigir uma forma diferente para se desenvolver que considere as suas potencialidades.

Adams (2020; 2022a; 2023) afirmam que as pessoas deficientes também são capazes de desenvolver-se e constituir-se enquanto homens culturais. Como

afirma Rossato (2010, p.72), “o que essas pessoas precisam é reproduzir para si as qualidades humanas que necessitam ser aprendidas, pois não são naturais, precisam ser, por toda e qualquer pessoa, apropriadas por meio de sua atividade no entorno social em situações mediadas por pessoas mais experientes”.

Para Vigotski (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isto, este sujeito é capaz de se constituir como homem e de se desenvolver. A pessoa com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também o que se refere aos conteúdos científicos; isso é possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração, afirmação essa ressaltada por Adams (2020; 2022a; 2023).

A presença de alunos com necessidades específicas nas escolas regulares representa uma conquista significativa para a inclusão educacional, pois possibilita a troca de experiências enriquecedoras que beneficiam tanto esses alunos quanto seus colegas. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental que os professores valorizem e acreditem no potencial de aprendizagem dos estudantes com DI, adotando práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às suas necessidades específicas. Isso envolve uma análise cuidadosa, especialmente durante a avaliação diagnóstica, do modo como a gestão da sala de aula é realizada, incluindo a organização do espaço físico e a adequação das atividades propostas. Assim, a escola deve se preparar não apenas em termos estruturais, mas também pedagógicos, promovendo a formação continuada dos educadores e o compartilhamento de conhecimentos no âmbito do projeto político-pedagógico, garantindo um ambiente estimulador e acolhedor que favoreça a permanência e o desenvolvimento desses alunos em todos os espaços escolares, sobretudo nas escolas do campo.

Práticas pedagógicas em escolas do campo: em foco a aprendizagem de alunos com necessidades específicas

A inclusão de alunos com necessidades específicas na escola do campo representa um grande desafio, pois exige repensar as práticas pedagógicas tradicionais para garantir que esses estudantes, com suas formas próprias e diferenciadas de aprender, possam efetivamente construir conhecimento. Muitas vezes, os professores se veem diante de dúvidas como: o que esses alunos sabem? O que e

como ensinar? Sem uma postura aberta e comprometida em aprender e ensinar, esses alunos correm o risco de ficar à margem do processo coletivo de aprendizagem. Por isso, é fundamental que os educadores busquem recursos e estratégias que possibilitem uma aprendizagem significativa para todos, reconhecendo as dificuldades desses alunos, especialmente na construção do conhecimento abstrato e na demonstração de suas capacidades cognitivas reais. Nesse contexto, as escolas do campo precisam se reorganizar, não apenas adequando suas estruturas físicas para garantir acessibilidade, mas também reformulando suas práticas pedagógicas, avaliações e, sobretudo, investindo na formação contínua de seus profissionais para uma inclusão verdadeira (Adams, 2020; 2022a; 2023).

O educador Paulo Freire é universal, suas alegações refletem sua compreensão do sentido no contexto social e individual do ser humano, sua escrita resulta na reflexão sobre a própria existência definindo sua autonomia. A Educação, segundo Freire, não pode ser apenas uma cópia da educação urbana, mas deve ser construída a partir das experiências, saberes, promovendo a valorização da cultura local e a conscientização sobre as lutas sociais da região. Ensinar na escola do campo, sob a perspectiva inclusiva, é um ato coletivo que deve valorizar a diversidade dos alunos, considerando suas diferenças como parte fundamental do processo educativo. Em vez de simplesmente adaptar conteúdo para alguns, é necessário recriar as práticas escolares, diversificando as atividades que possibilitem o acesso ao mesmo conteúdo de maneiras variadas, para que cada aluno escolha as formas que mais se adequam ao seu estilo de aprendizagem. Essa diversificação não segmenta os alunos, mas os iguala em suas diferenças, promovendo uma participação ativa e o reconhecimento do conhecimento produzido por cada um, respeitando suas possibilidades.

As atividades pedagógicas efetivas apenas com o pedagogo também não são garantias na inclusão de alunos com deficiência nesse caso específico na escola do campo. Embora a mediação, mesmo não sendo regulamentada pelas políticas em vigor, tenha surgido como um suporte para atender alunos com deficiência incluídos em classes comuns de ensino, esse auxílio nem sempre acontece de forma eficiente (Carvalho, 2008). Muitas vezes, faltam formação específica, acompanhamento contínuo e articulação entre os profissionais envolvidos, o que compromete a qualidade do processo educativo. No contexto da escola do campo, essas dificuldades tendem a se agravar devido à escassez de recursos, à dificuldade de acesso a serviços especializados e à carência de políticas públicas que contemplem as

singularidades da educação inclusiva em territórios rurais. Além disso, a ausência de profissionais como intérpretes de Libras, cuidadores ou professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar compromete ainda mais a efetividade da inclusão.

Portanto, para que a inclusão seja uma prática efetiva na escola do campo, é necessário ir além da presença do pedagogo, assegurando uma rede de apoio composta por profissionais capacitados, formação continuada docente e um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade. Isso inclui o reconhecimento das múltiplas barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência e a implementação de estratégias que promovam sua plena participação e aprendizagem, respeitando suas potencialidades, suas vivências e o contexto rural em que estão inseridos.

Modificar pensamentos discriminatórios ainda é um desafio, mas é possível através da inovação e da cooperação mútua entre professores e alunos, que aprendem juntos em um processo dialógico e inclusivo. Segundo Gomes *et al.*, (2007), a inclusão exige o engajamento e a integração de todos os profissionais da educação, que devem trabalhar juntos para oferecer diferentes formas de avaliação, oral, visual, lógica e cognitiva, que possibilitem compreender o avanço do aluno com deficiência intelectual e ou necessidades específicas, valorizando o processo e não apenas o resultado final.

Na escola do campo, a inclusão é um paradigma baseado nos direitos humanos, que valoriza a igualdade e a diferença como indissociáveis, reconhecendo as condições históricas que levaram à exclusão de muitos alunos. A escola deve ser um espaço onde todos possam expressar suas ideias, participar das atividades e desenvolver-se como cidadãos, sem que nenhuma característica seja motivo de exclusão ou segregação (Ropoli *et al.*, 2010). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola deve refletir esse compromisso, orientando a construção de um plano que atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo a reflexão sobre os recursos didáticos, formas de avaliação e compartilhamento das análises avaliativas entre a equipe escolar e demais profissionais.

Além disso, o aluno com necessidades específicas inserido na sala de aula regular tem direito a oportunidades iguais aos demais, favorecendo sua interação social e cognitiva, o que contribui para o desenvolvimento integral. A crescente presença desses alunos nas escolas comuns está impulsionando a necessidade de mudança dos conceitos pedagógicos, reconhecendo que cada caso apresenta características singulares que demandam estudo e atenção individualizada. Por exemplo, quando um aluno demonstra interesse por determinada área do conhe-

cimento, como as ciências humanas, é fundamental que os professores estimulem esse interesse para ampliar seu engajamento e conhecimento, utilizando-o como ponte para introduzir conteúdos que inicialmente possam causar resistência, como as ciências exatas. Essa prática interdisciplinar facilita a integração do aluno ao currículo de forma mais harmônica e efetiva.

Prática pedagógica refere-se às ações e estratégias que o professor utiliza para ensinar o conhecimento científico de modo que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno, sendo essa desenvolvida de forma intencional. Segundo Zabala (1998), essas práticas englobam diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, como a organização das atividades, o papel dos professores e alunos, a gestão do tempo e do espaço, o uso de materiais curriculares e recursos didáticos, além da avaliação. Em um contexto de escola inclusiva, essa prática deve ser pensada considerando as particularidades e potencialidades de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual, para que possam avançar no aprendizado por meio das relações sociais e mediações adequadas (Rossato, 2010; Lima; Santos, 2023).

A especificidade da deficiência intelectual nas necessidades específicas está relacionada a características como um ritmo mais lento de aprendizagem, dificuldades de adaptação a novas situações, limitações nas capacidades de abstração e generalização, e a necessidade de estímulos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Plestsh, 2014). No entanto, seguindo a perspectiva de Vygotski (1983, 1997), o foco da educação deve estar nas potencialidades da criança, utilizando mecanismos compensatórios e mediações que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo e social, e não apenas em suas limitações biológicas. Assim, o avanço do aluno com deficiência intelectual depende de uma prática pedagógica que explore suas capacidades e que trabalhe a sua zona de desenvolvimento proximal por meio de instrumentos e estratégias adequadas (Leonel, 2014).

O papel do professor é central para a garantia da inclusão e da aprendizagem desses alunos. Conforme Campos (2018), o professor deve ser competente, reflexivo e criativo, utilizando metodologias diversas e adaptadas, como a adaptação curricular, para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Isso exige flexibilidade, planejamento e busca constante de estratégias que articulem o conhecimento ao interesse e às experiências dos estudantes, possibilitando a aprendizagem significativa (Campos, 2018; Lins; Lübeck, 2022; Silva; Postalli, 2022).

Apesar disso, a prática docente ainda é majoritariamente tradicional, marcada por aulas expositivas e pouco adaptadas, mesmo com a disponibilidade de

recursos pedagógicos e tecnológicos que poderiam favorecer o ensino inclusivo (Martins; Santos, 2015; Silva, 2015). Por isso, há uma demanda crescente por formação continuada e por conhecimentos que possibilitem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de promover um ensino individualizado e adequado às especificidades dos alunos com deficiência intelectual, incluindo adaptações curriculares significativas e não-significativas (Tartuci; Almeida; Dias, 2016; Araújo, 2019).

As adaptações curriculares são estratégias importantes para flexibilizar o currículo e permitir que alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao conhecimento de forma que faça sentido para eles. Essas adaptações podem ser pequenas, realizadas pelo professor no dia a dia, ou maiores, envolvendo instâncias administrativas e políticas (Carvalho, 2008; Oliveira; Delou, 2023; Monteiro, 2015). Além disso, estudos que adotam o referencial sócio-histórico-cultural de Vygotski demonstram que o sucesso da inclusão escolar depende da colaboração entre escola, família e profissionais especializados, promovendo o desenvolvimento social, cognitivo e autônomo desses alunos (Pletsch; Braun, 2008; Pletsch; Glat, 2012).

Em suma, a prática pedagógica inclusiva deve considerar a diversidade e as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, adotando estratégias que favoreçam sua participação plena no processo educacional. Isso implica superar práticas tradicionais centradas em limitações, promovendo um ensino que dialogue com as necessidades específicas e que garanta o acesso ao conhecimento cultural, social e histórico, sempre com a mediação de professores preparados para enfrentar esses desafios.

O AEE constitui um espaço fundamental para a construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, especialmente nas escolas do campo. Inserido no PPP da escola, o AEE complementa e suplementa o trabalho do professor regente, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem desses alunos no próprio ambiente escolar, respeitando as particularidades do contexto rural, como a necessidade de adaptação dos horários às rotinas e à logística local. Essa articulação assegura que o AEE não seja um serviço isolado, mas parte integrante e colaborativa do cotidiano escolar, fortalecendo a inclusão (Gomes, 2007).

A colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala comum é imprescindível para identificar as dificuldades e potencialidades do aluno com deficiência intelectual, a partir de estudos de caso e de uma análise conjunta que envolva também a família. Essa parceria permite a elaboração de estratégias pe-

dagógicas e materiais didáticos personalizados que considerem o funcionamento cognitivo singular de cada estudante. O professor do AEE atua como mediador do conhecimento, propondo atividades que estimulem o desenvolvimento do raciocínio, da coordenação motora, da criatividade e do pensamento abstrato, respeitando os limites e celebrando as conquistas diárias do aluno (Ropoli *et al.*, 2010).

Além de apoiar o aprendizado, o AEE incentiva a mudança das concepções tradicionais sobre as capacidades dos alunos com deficiência intelectual, estimulando os professores a investirem em seu potencial e a adotarem uma postura interdisciplinar e integrada. A prática colaborativa entre os professores amplia o impacto da inclusão, possibilitando que o aluno se engaje social e cognitivamente na sala comum, interagindo com seus pares e superando resistências por meio de estímulos adequados. Dessa forma, o AEE não só facilita o acesso ao conhecimento, mas também promove a permanência qualificada na escola, contribuindo para a construção de uma educação rural mais inclusiva e efetiva.

Breve relato de experiência pedagógica de aluno com necessidades específicas na Escola do Campo

O aluno Victor²³ possui dificuldades extremas de aprendizagem, tinha oito anos e cursava o 4º ano do ensino fundamental no ano de 2019 na Escola rural em que vivenciei experiência pedagógica de aluno com necessidades específicas. O educando morava com o pai e a madrasta na região rural, a família se mostrava difícil e muito resistente a sociedade atual, descrentes de um bom progresso referente a sua educação. Victor entrava no ônibus às 10 horas e chegava à escola às 11h50min para iniciar o horário de aula às 12h45min e saía às 17 horas.

Não possuía laudo médico, além de nunca ter ido à consulta com neurologista, a unidade de ensino não possuía o acompanhamento do AEE e nem possuía o profissional de apoio à inclusão até aquele ano. Relato do pai em diversas reuniões era que a mãe biológica tinha deficiência intelectual comprovada, mas que seu filho não possuía tal patologia e não o levaria para consulta médica por qualquer motivo e que o mesmo tinha várias dificuldades específicas.

O aluno interagia muito agressivo com os colegas de classe e também as outras crianças da escola, com os funcionários e os professores sempre era muito arredo. Mostrava-se sempre bastante nervoso e gosta de brincadeiras violentas e palavras de baixo calão com outras crianças, não respeita as regras e sempre tinha

23 Destaca-se que este é um nome fictício para garantir a anonimato do estudante.

dificuldades na hora do recreio criando problemas e intrigas. Compreende histórias contadas pela professora e as reconta da sua maneira, com detalhes sempre valorizando atos de violência. Um caso importante de ser analisado é que, apesar de estar matriculada no 4º ano do ensino fundamental, teve durante os anos evolução perceptível no seu dia a dia desde que iniciou sua trajetória escolar na Educação Infantil como: aguardar a vez na fila, pedir para ir ao banheiro, comer o lanche da escola pausadamente com a colher, entregar na cantina da escola o prato que usou em sua refeição, entre outras situações que não apresentava rotineira de sua casa. Na classe do 4º ano o aluno era inquieto e sempre enfrentava a professora dificultando a mesma a gerenciar a aula, as tarefas e o que mais gostava era participar das aulas de educação física.

Ao chegar no ano de 2018 para trabalhar com aluno que tinha laudo de um estudante com deficiência auditiva percebi que o mesmo não tinha necessidade de acompanhamento e solicitei ao grupo gestor da unidade para acompanhar de perto o aluno Victor para tentar descobrir a melhor forma de auxiliá-lo no seu desenvolvimento pedagógico, diante das grandes dificuldades que o aluno apresentava, porém só teria início o trabalho no ano de 2019 de acordo com o relato acima. No primeiro bimestre o aluno Victor ficava após o recreio em uma sala de recursos improvisada e era estimulado com atividades adaptadas, cruzadinhas, jogos da memória e diversas atividades na tentativa de alfabetização pois o mesmo estava no pré-silábico.

Assim o trabalho foi intenso até o mês de junho e Victor começou a ler e escrever pequenos textos. A primeira palavra que o aluno escreveu foi um palavrão e não foi repreendido apenas orientado que tinha possibilidades de escrever outras palavras, uma atividade interessante é que sugeri para o mesmo que no trajeto para sua casa o aluno anotasse pelo menos cinco placas indicativas na rodovia e para surpresa no outro dia trouxe a atividade pronta com o sorriso no rosto pois tinha descoberto o mundo das palavras e que aquelas placas davam direção para lugares que ele conhecia ou mesmo tinha ouvido falar como cidades vizinha e até mesmo a capital.

Victor estudou no 5º em 2020 e com a pandemia da covid 19 nos anos seguintes foi transferido para escola urbana para cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental e não tive mais contato com ele. Apesar da ausência de laudo médico, a hipótese de deficiência intelectual não foi tomada como determinante para sua aprendizagem, uma vez que o foco foi buscar estratégias pedagógicas que respeitassem seu ritmo e potencial, o processo foi lento, difícil e gratificante pois após o descobrimento do mundo da leitura e escrita o aluno melhorou seu com-

portamento de maneira favorável em sala apontado como um futuro sem leitura aprendeu e seguir os passos pedagógicos.

Atuação do professor com os alunos com necessidades específicas no contexto das escolas do campo: a importância da formação continuada

A atuação do professor com alunos com deficiência intelectual no contexto das necessidades específicas das escolas do campo exige sensibilidade, preparo técnico e compromisso ético. O pedagogo precisa reconhecer e respeitar a singularidade de cada educando, compreendendo que todo aluno, seja com deficiência intelectual, física, auditiva, visual ou múltipla, possui potencialidades e merece oportunidades de aprendizagem significativas, sem ser rotulado ou subestimado em sua capacidade. Esse reconhecimento é o primeiro passo para a transformação de paradigmas e para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

No ambiente das escolas do campo, os desafios são ainda mais complexos. As distâncias geográficas, a escassez de recursos, a ausência de profissionais especializados e a infraestrutura limitada dificultam o acesso à formação docente e ao atendimento educacional especializado. Os autores Mungo *et al.*, (2024), corroboram e apontam que os professores enfrentam diversas dificuldades no ambiente escolar ao trabalhar com alunos da Educação Especial. Essas dificuldades incluem a falta de recursos adequados, a necessidade de adaptações curriculares, e a ausência de suporte institucional efetivo. A formação continuada pode diminuir os problemas ao fornecer aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes (Ferreira et al., 2024).

Nesse cenário, torna-se fundamental que o professor planeje e adapte os conteúdos às necessidades dos alunos com deficiência, desenvolvendo estratégias que envolvam tanto disciplinas específicas quanto projetos pedagógicos integradores. Como destaca Adams (2020, 2022a, 2023), o início dessa mudança de postura passa pela formação, tanto inicial quanto continuada, voltada para a prática pedagógica inclusiva.

A formação continuada, nesse sentido, é essencial para a atualização constante dos docentes frente às novas experiências, tecnologias, metodologias e tendências educacionais. Ela proporciona aos professores o aprimoramento de suas práticas, permitindo que atuem com maior eficácia, criatividade e intencionalidade, sobretudo em contextos desafiadores como o das escolas rurais. Como reforça

Libâneo (2008), é necessário compreender a escola como um espaço de formação humana e cidadã. Portanto, cabe ao professor buscar constantemente a ampliação de seus saberes e a superação de obstáculos que comprometam o pleno desenvolvimento de seus alunos.

Entretanto, é preciso ressaltar que a formação continuada deve ser contextualizada, considerando as realidades do campo e as especificidades das deficiências intelectuais. Formações genéricas, desconectadas das práticas cotidianas e dos territórios onde vivem os sujeitos da educação, tendem a ter pouco impacto na transformação efetiva da prática pedagógica. É necessário que os programas de formação valorizem o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes locais, fortalecendo o protagonismo docente e a capacidade de intervenção crítica nas situações reais da escola.

Bergamin (2023) destaca que a construção de espaços coletivos de formação continuada constitui uma estratégia potente para fomentar práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Contudo, a efetivação dessas ações formativas ainda enfrenta diversos obstáculos, especialmente em contextos como o das escolas do campo. Dentre os desafios, sobressaem-se a escassez de recursos financeiros, a sobrecarga de trabalho dos docentes e, em alguns casos, a resistência à mudança por parte de profissionais que não foram preparados, em sua formação inicial, para atuar com a diversidade e a inclusão.

Para superar esses entraves, é necessário adotar estratégias que considerem a realidade cotidiana dos educadores. A implementação de programas de mentoria, por exemplo, permite que professores com maior experiência possam orientar e apoiar seus pares, promovendo um ambiente colaborativo de aprendizagem e troca de saberes. Outra alternativa viável é o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, que podem contribuir com recursos técnicos, materiais didáticos e expertise especializada, ampliando as possibilidades de formação dos docentes (Ferreira et al., 2024).

Ainda o uso das tecnologias educacionais tem se mostrado uma ferramenta valiosa para democratizar o acesso à formação continuada. Plataformas digitais, cursos *online* e ambientes virtuais de aprendizagem oferecem flexibilidade de horários e acessibilidade, permitindo que os professores do campo participem das atividades formativas de acordo com sua disponibilidade e em consonância com seu ritmo de aprendizagem. Dessa forma, a formação continuada se consolida

como um caminho viável e necessário para fortalecer a atuação docente frente aos desafios da inclusão escolar, especialmente em territórios historicamente negligenciados pelas políticas públicas, como as áreas rurais (Ferreira et al., 2024).

Além disso, a formação deve estimular o trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais de apoio e famílias. A inclusão não é responsabilidade de um único profissional, mas de toda a comunidade escolar. Promover uma cultura escolar inclusiva requer que todos estejam comprometidos com a escuta ativa, a valorização das diferenças e a construção de estratégias pedagógicas coletivas. A formação continuada pode, portanto, ser o espaço privilegiado para a articulação dessas práticas, possibilitando ao professor refletir sobre sua ação, trocar experiências e desenvolver um olhar mais sensível e propositivo frente à diversidade.

Santiago (2021) corrobora e enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de AEE. Segundo a autora, essa colaboração é fundamental para facilitar o aprendizado e a inclusão social dos alunos com deficiência. A formação continuada pode promover essa colaboração ao oferecer oportunidades para que os professores compartilhem experiências, discutam desafios e desenvolvam estratégias conjuntas.

Outro ponto importante é que os benefícios da formação docente não se limitam ao profissional. Quando o professor se sente valorizado, atualizado e preparado, toda a escola e a comunidade se beneficiam. A qualidade do ensino melhora, os alunos sentem-se mais motivados, e a escola do campo se fortalece como espaço de construção de cidadania, inclusão e emancipação social.

Dessa forma, é de suma importância que as políticas públicas educacionais garantam melhorias salariais e condições apropriadas de trabalho, o que, consequentemente, se refletirá em um processo de ensino e aprendizagem mais efetivos e de qualidade. As políticas públicas, compreendidas como o conjunto de ações do Estado voltadas ao bem-estar coletivo, desempenham papel fundamental nesse processo. A precarização do ensino brasileiro e a desvalorização da carreira docente estão, em grande medida, relacionadas à ausência de investimentos estruturais voltados para a qualidade da educação, sendo muitas vezes direcionados a interesses políticos imediatistas e não às reais demandas da comunidade escolar (Adams, 2022b).

Portanto, torna-se imprescindível o compromisso efetivo e a atuação responsável por parte dos governantes, da sociedade civil, dos movimentos sociais e das entidades sindicais na defesa da valorização docente. Essa valorização deve ocorrer

de forma concreta, reconhecendo-se a importância estratégica da profissão docente para o desenvolvimento do país. Como aponta Adams (2022b), pouco se avança no debate e na formulação de políticas educacionais que transformem estruturalmente essa realidade, pois a permanência de um sistema que limita o pensamento crítico favorece aqueles que detêm o poder, mantendo a população em condição de alienação. Assim, a formação e valorização docente devem ser compreendidas como pilares fundamentais para o fortalecimento de uma educação pública democrática, equitativa e comprometida com os direitos humanos e sociais.

A formação continuada de professores é essencial para promover a equidade na educação, especialmente no contexto da Educação Especial e Inclusiva. Investir no desenvolvimento profissional dos educadores garante que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades equitativas de aprendizagem. Superar os desafios associados à formação continuada e implementar estratégias eficazes são passos fundamentais para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa (Ferreira et al., 2024).

Por fim, é preciso reconhecer que a formação continuada também contribui significativamente para a valorização da carreira docente, muitas vezes marcada pela desvalorização social, pelos baixos salários e pelas precárias condições de trabalho. Ao possibilitar que os professores avancem em sua trajetória profissional, a formação contínua eleva a autoestima, fortalece a identidade profissional, motiva o engajamento com a prática pedagógica e aprofunda o compromisso com a educação pública, inclusiva e de qualidade. Isso se torna ainda mais urgente nos contextos de vulnerabilidade social e educacional, como nas escolas do campo, em que o acesso à formação especializada é limitado. Nesse sentido, a formação docente deve ser vista como política pública prioritária, capaz de transformar não apenas a atuação do educador, mas também toda a comunidade escolar, promovendo uma educação mais justa, democrática e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar de que forma o professor pode contribuir para o desenvolvimento significativo de alunos com necessidades específicas matriculados em escolas do campo. A partir da análise do caso abordado, refletimos sobre os desafios e as possibilidades de uma educação inclusiva que respeite as especificidades desses sujeitos e o contexto rural em que estão inseridos.

Não se pretende aqui prescrever condutas ou definir ações certas ou erradas no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, ou de qualquer outra especificidade. A intenção foi, sobretudo, promover uma reflexão sobre uma realidade concreta, destacando que a inclusão escolar no campo representa um novo e importante momento da educação brasileira, ainda em processo de construção, que demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas públicas.

Nesse sentido, é necessário que os educadores se disponham à desconstrução de concepções e práticas excludentes, reconhecendo que o ambiente da escola do campo exige olhares sensíveis e contextualizados. Direcionar atenção ao desenvolvimento social e educacional desses estudantes é um passo essencial para garantir que a escola cumpra sua função de promover uma aprendizagem significativa para todos. Isso requer, inevitavelmente, revisão constante da prática docente e disposição para repensar estratégias que não estejam contribuindo com a aprendizagem.

Com base nas reflexões desenvolvidas, compreendemos que a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência, com ou sem laudo, nas escolas do campo depende diretamente da presença de profissionais qualificados, da adoção de estratégias pedagógicas diversificadas e da oferta de recursos que atendam às particularidades dos processos de aprendizagem. É importante reconhecer que a inclusão, especialmente no campo, é um processo contínuo, que exige tempo, paciência, escuta atenta e formação permanente.

Por fim, reiteramos que, mesmo diante da ausência de laudos formais, é dever do professor buscar caminhos pedagógicos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Cabe à escola e, especialmente, ao professor, transformar as dificuldades em oportunidades, garantindo a esses sujeitos o direito a uma educação que respeite sua singularidade e que amplie suas possibilidades de participação, pertencimento e sucesso escolar.

Agradecimento a Escola da Terra

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification and systems of supports**. 11th ed. Washington (DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

ADAMS, F. W. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2020.

ADAMS, F. W. A Discussão Sobre A Educação Especial Nos Cursos De Licenciatura Em Ciências Da Natureza: O Que Pensam Os Licenciandos. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 12, n. 29, 2022a. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1836>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

ADAMS, F. W. A desvalorização e desprofissionalização docente: o olhar de coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza : The devaluation and deprofessionalization of teachers: the view of coordinators of degree courses in Natural Sciences. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5065>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ADAMS, F. W. A discussão da Educação Especial no estágio de cursos de licenciatura em Ciências Da Natureza. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7305>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

ALMEIDA, R. V. M. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

ARAÚJO, M. A. Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, E. M. V. M; MORI, N. N. R. **O atendimento educacional a pessoas com deficiência**. In: AZEVEDO, M. L. N. (org). **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005 (Formação de Professores EAD, n° 13) p. 115-127

BERGAMIN, G. J. Educação especial na perspectiva inclusiva e práticas docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia. 2023. 212 f. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

BRITO, A.M.W. (1997). **Interações e relações entre genitores-criança surda**: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado não-publicada, Curso de PósGraduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília: Ed UNB, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAMPOS, C. M. F. Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CAVALCANTI, C. R.; DANTAS, J. P. M. . O Direito À Educação Do Campo Na Política De Financiamento Da Educação Básica: Avanços E Limites A Partir Das Políticas De Fundos Redistributivos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 636–656, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72167. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72167>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DESSEN, M.A. & P.S., N.L. Análise da produção científica na área de deficiência mental e família. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: Ed. USP, 2007.

GOMES, A. L. L. V. et al. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. SEESP/MEC, Brasília, 2007.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R.V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

LEONEL, W.H.S.; LEONARDO, N.S.T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.4, p.541-554, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M. da S.; SANTOS, J. O. L. dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas Escolas Públicas do Município de Parintins (AM). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e45/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71940. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71940>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

LINS, G. S.; LÜBECK, M. O ensino de matemática para alunos do 9º ano com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e66/1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X70702. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70702>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

MONTEIRO, M. G. V. Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MUNGO, W. S.; COSTA, E. J da.; PEREIRA, F. A., MEROTO, M. B dos N.; OLIVEIRA, N. P de. As dificuldades enfrentadas por professores dentro do espaço escolar num ponto de vista da educação especial e inclusiva com alunos do ensino fundamental e médio. **Revista Amor Mundi**, v. 5, n. 4, p. 69-77, 2024

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e11/1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71896. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com eficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. **Revista Educação em Foco**, v. 1, p. 239-250, 2012. Disponível em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH,%20_Artigosemperiodicos_2012.2.pdf >. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. *Democratizar*, v. I I , n. 2 , mai./ago. 2008. Disponível em:< <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/ainclusaoumprocessoemconstrucao.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012a. Disponível em:< <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831>>. Acesso em: 28 mai. 2025.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

REBELO, A. S.; PLETSCH, M. D. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e14/1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70980. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70980>, Acesso em: 03 de jun. de 2025.

REIS, J. G.; ARAÚJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e103/ 1-16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33882. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33882>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROSSATO, S.P.M. Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SANTIAGO, S. F. C. A importância do trabalho do professor regente e do professor de atendimento educacional especializado na inclusão de alunos com deficiência: um caminho facilitador ao aprendizado e inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 197-210, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2385. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2385>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, L. S. R. G. Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP. 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134079>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

TRENTIN, V. B.; RAITZ, T. R. Educação Superior, deficiência e trabalho nas pesquisas de pós-graduação no período de 2008 a 2019. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e37/1-19, 2021. DOI: 10.5902/1984686X65766. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65766>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

VIGOTSKY, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PETEAN, E.B.L. Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospectivo do atendimento das famílias. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

ROPOLI, E.A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Marcos Campos de Menezes - Professor da rede municipal de Caldas Novas e Especialista em Educação do Campo. E-mail: marcosinclusao@gmail.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 8

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: o letramento como prática social de estudantes com deficiência

Livia Dias de Souza Alves

Fernanda Welter Adams

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto modalidade educacional, configura-se como uma política pública voltada para a garantia do direito à educação às populações que vivem e produzem no meio rural, respeitando suas especificidades socioculturais, econômicas e territoriais. No entanto, para além do acesso geográfico e curricular, é fundamental assegurar que essa educação seja inclusiva, democrática e comprometida com a diversidade humana (Caldart, 2004a; Molina; Freitas, 2011; Begnami, 2019). As autoras Melo, Adams e Nunes (2025) comentam que a Educação do Campo marca um processo de luta pelo direito à educação, mas também pelo direito à terra, à valorização da cultura e dos saberes das pessoas que vivem nesse espaço.

Historicamente, a educação do campo nasceu a partir de lutas sociais que reivindicavam o acesso a uma educação de qualidade para os camponeses, destacando a importância de uma escola que dialogasse com os saberes tradicionais e as práticas culturais locais (Caldart, 2004a; Molina; Freitas, 2011; Begnami, 2019). Segundo Caldart (2004), o movimento por uma Educação do Campo se vincula a outras lutas em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Camponeses estes que tem seus direitos de trabalho e de Educação negado diariamente (Melo; Adams; Nunes, 2025), sobretudo se estes forem sujeitos com deficiência.

Arroyo (2004) destaca que a Educação do Campo rompe com a lógica da negação histórica do rural, geralmente reduzido a uma condição de atraso frente ao urbano. É necessário reconhecer a diversidade dos sujeitos do campo e suas múltiplas identidades, propondo uma escola que não reproduza modelos urbanos, mas que seja enraizada nas práticas, culturas e saberes dos povos do campo.

Arroyo (2004) defende uma concepção de Educação que respeite os tempos, ritmos e modos de vida camponeses, valorizando-os como parte da formação integral dos sujeitos.

Dialogando com essa perspectiva, Molina (2014) aprofunda o debate ao problematizar a histórica exclusão do campo das políticas públicas educacionais. Para ela, a superação desse quadro exige que a Educação do Campo seja construída com e para os sujeitos do campo, em um processo genuinamente dialógico e participativo. Ao enfatizar a pedagogia da alternância e a elaboração de projetos político-pedagógicos enraizados na realidade local, Molina (2014) corrobora com a proposta de Arroyo (2004), ao defender práticas educativas que rompam com a lógica urbana e que estejam em sintonia com os modos de vida camponeses.

Caldart (2008) amplia o debate ao inserir a Educação do Campo no bojo das lutas sociais por terra, justiça e emancipação. A autora compreende essa modalidade educativa como parte fundamental do projeto de reforma agrária popular, reiterando que a escola do campo deve ser um espaço de formação crítica e engajamento político. Nesse ponto, suas ideias convergem com as de Arroyo e Molina, ao defenderem uma educação conectada às realidades e às culturas do campo, mas Caldart (2008) vai além ao enfatizar a articulação entre a escola e as lutas coletivas pela transformação social.

Assim, observa-se que, embora com ênfases distintas, os autores dialogam em torno de uma concepção de Educação do Campo que ultrapassa o acesso escolar e se configura como um projeto político-pedagógico voltado à valorização da diversidade, à justiça social e à construção da autonomia dos povos do campo. Suas contribuições convergem ao defenderem uma Educação que não apenas reconheça o campo como território educativo legítimo, mas que também atue na desconstrução das desigualdades históricas que o permeiam, incluindo aquelas vivenciadas pelos sujeitos com deficiência, cujas especificidades precisam ser consideradas na construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras.

Apesar da garantia jurídica do acesso à escola aos povos do campo, as escolas do campo enfrentam inúmeros desafios para efetivar os direitos garantidos. As dificuldades estruturais, como a precariedade das instalações físicas, a ausência de transporte escolar adaptado e a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, impactam diretamente a inclusão de estudantes com deficiência. Soma-se a isso a carência de formação continuada específica para os docentes, que muitas vezes atuam em salas multisseriadas, exigindo práticas pedagógicas ainda mais sensíveis às diferenças e à realidade local. Diante disso, torna-se urgente a implementação

de políticas públicas que promovam a equidade e garantam condições reais de inclusão, respeitando as singularidades do contexto rural e dos sujeitos que nele vivem e aprendem.

Portanto, destaca-se a importância da efetivação do direito dos estudantes com deficiência ao ensino regular, também nas escolas do campo. A garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência do campo na escola é efetivada pela Educação Especial, que segundo Adams (2020) não deve ser entendida apenas como a inserção física de alunos com deficiência nas salas de aula, mas como um processo que promove a transformação das práticas pedagógicas, garantindo a acessibilidade integral, estrutural, metodológica e atitudinal, e formação tanto inicial quanto continuada dos educadores para que possam atender às especificidades dos alunos camponeses.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. De maneira mais específica, o artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse dispositivo fundamenta juridicamente a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, sejam elas urbanas ou do campo.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar da Educação Especial, reforça em seu artigo 58 que esta deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 10). Essa orientação é reafirmada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, respeitando a diversidade do meio rural e promovendo o acesso e permanência de todos os sujeitos do campo na escola, inclusive aqueles com deficiência (Brasil, 2002).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), elaborada pelo Ministério da Educação, reforça que todas as escolas devem se organizar para acolher a diversidade dos estudantes, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Tal política também orienta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento e não substitutivo da escolarização regular. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, amplia a garantia de direitos ao assegurar, em seu artigo 27,

que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” (Brasil, 2015, p. 08).

Isso significa que os sistemas de ensino, inclusive os que atendem às escolas do campo, devem eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultem ou impeçam o pleno acesso e permanência desses sujeitos na escola. Mas, como aponta Nazu (2017) e Ribeiro e Nazu (2022) ainda se observa diversas lacunas a Educação de sujeitos com deficiência, que vivem e produzem sua (re)existência no campo. Visto que em muito caso ocorre a garantia do acesso, mas a permanência²⁴ não se efetiva, ou seja, práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das necessidades desses estudantes não são desenvolvidas.

Sendo assim, a permanência dos alunos com deficiência nas escolas do campo exige mais do que o cumprimento legal do acesso: demanda o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as especificidades do meio rural e as particularidades de cada sujeito, como por exemplo, ao desenvolver práticas de letramento. Nesse contexto, é fundamental considerar propostas de letramento que valorizem os saberes locais e promovam a apropriação da leitura e da escrita de forma significativa, articulada às realidades socioculturais dos estudantes. O letramento, entendido como prática social, deve respeitar os ritmos, as linguagens e as vivências dos alunos com deficiência, contribuindo para sua plena participação no processo educativo e para a construção de uma Educação do Campo verdadeiramente inclusiva e emancipadora

Nesse contexto, o letramento deve ser compreendido como uma prática social e cultural que transcende a simples codificação de sinais gráficos, constituindo-se como um instrumento de transformação pessoal e social. Segundo Soares (2004, p. 39), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, bem como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado dessas práticas”. Dessa forma, quando desenvolvido de maneira contextualizada, o letramento apresenta-se como uma estratégia pedagógica potente para promover a inclusão educacional, sobretudo de estudantes com deficiência, ao possibilitar que esses sujeitos se apropriem da leitura e da escrita como ferramentas de expressão, participação ativa e pertencimento à comunidade escolar.

24 Não podemos perder de vista a perspectiva neoliberal das políticas educacionais, incluindo o contexto da Educação do campo e a Educação Especial, não é nosso objetivo neste trabalho aprofundar essa discussão, mas indicamos a leitura dos textos publicados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Ribeiro e Nazi (2022) e Rezende e Adams (2024).

Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire fornece importantes subsídios para se pensar o letramento a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 2022, p. 11), evidenciando a necessidade de que os processos de alfabetização e letramento estejam ancorados na realidade concreta dos sujeitos, respeitando suas experiências, saberes e contextos culturais. Essa abordagem se revela ainda mais significativa no atendimento educacional às pessoas com deficiência em territórios rurais, pois considera os múltiplos modos de ser e estar no mundo, valorizando os conhecimentos locais e os sentidos atribuídos pelos próprios educandos à linguagem.

Embora os avanços legislativos e normativos tenham consolidado o direito das pessoas com deficiência à educação regular, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), persistem desafios relevantes quanto à garantia de sua permanência, participação e aprendizagem nas escolas do campo. A superação desses desafios requer práticas pedagógicas que articulem o letramento a uma concepção de educação inclusiva, democrática e popular, que reconheça as especificidades dos sujeitos e favoreça sua plena inserção nos processos educativos e sociais. Como afirma Soares (2004, p. 55), “é na vivência das práticas sociais de leitura e de escrita que o sujeito se torna letrado e, portanto, agente de sua própria história”.

Nesse cenário, a presente pesquisa busca desvelar a seguinte problemática: como o letramento, enquanto prática pedagógica contextualizada, pode contribuir para a permanência e inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo?

Assim, esta investigação tem como objetivo geral analisar como o letramento pode se constituir em ferramenta eficaz para promover a permanência e a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto da Educação do Campo. Para alcançar tal finalidade, propõe-se discutir os marcos legais que fundamentam o direito à Educação Especial considerando o contexto da Educação do Campo; refletir sobre os obstáculos e potencialidades que permeiam a inclusão escolar no campo; e, por fim, apontar o letramento como estratégia pedagógica potente para fortalecer vínculos, fomentar a participação ativa e possibilitar o protagonismo dos alunos com deficiência no ambiente escolar rural.

Este estudo terá abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e análise documental. Serão analisadas legislações educacionais, diretrizes curriculares e políticas públicas voltadas à Educação do Campo e à Educação Inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), entre outras. A análise será de natureza interpretativa, buscando evidenciar como o letramento pode atuar como prática pedagógica inclusiva no contexto rural.

O presente artigo está estruturado em três tópicos principais que se articulam para sustentar a discussão sobre a permanência e inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo, tendo o letramento como eixo articulador. O primeiro tópico apresenta a Educação do Campo como resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, ressaltando seu caráter político, social e cultural, que reivindica uma escola comprometida com os saberes tradicionais, a identidade camponesa e as especificidades territoriais. Ao mesmo tempo, estabelece-se um diálogo com a Educação Especial, ao reconhecer que o direito à inclusão das pessoas com deficiência também se insere nesse contexto de mobilização por justiça social e equidade. O segundo tópico discute o letramento como prática social inclusiva, refletindo sobre sua potencialidade para favorecer o desenvolvimento da linguagem, o protagonismo e o sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência no ambiente escolar rural, ao ser conduzido de forma contextualizada e significativa. Essa estrutura visa, portanto, fundamentar teoricamente a relevância do letramento como prática pedagógica comprometida com a equidade e com a construção de uma Escola do Campo verdadeiramente inclusiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação do Campo e Educação Especial: Convergências entre Lutas Sociais, Saberes Tradicionais e o Direito à Inclusão

A Educação do Campo emerge como conquista histórica dos movimentos sociais camponeses, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, com forte protagonismo de organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa perspectiva rompe com a lógica de uma educação rural assistencialista e descontextualizada, propondo uma escola comprometida com a transformação social, o pertencimento e a justiça territorial. Constitui-se como uma conquista histórica dos movimentos sociais camponeses, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando organizações como o MST passaram a reivindicar uma escola voltada às especificidades da vida no campo. Essa concep-

ção rompe com a lógica de uma educação rural assistencialista, que historicamente marginalizou as populações do meio rural, propondo, em contrapartida, uma escola vinculada à transformação social, à justiça territorial e à valorização dos saberes tradicionais (Caldart, 2004b).

Nesse cenário, a articulação entre Educação do Campo e Educação Especial revela-se urgente, uma vez que ambas compartilham a luta pelo reconhecimento e pela efetivação de direitos historicamente negados. A Educação Especial, ao buscar garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve ser pensada em diálogo com as realidades específicas do campo. Conforme destacam Bruno e Nozu (2017), é necessário reconhecer as particularidades territoriais e culturais das comunidades rurais para promover uma educação inclusiva que não apenas integre, mas que também respeite e valorize as diferenças.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas no campo requer o reconhecimento das múltiplas formas de viver, produzir e aprender existentes nesses territórios. Machado, Campos e Paludo (2008) enfatizam que o projeto político-pedagógico das escolas do campo deve considerar os saberes tradicionais e promover a participação ativa da comunidade escolar, sendo a inclusão um princípio fundamental na constituição dessas práticas. Essa perspectiva amplia a compreensão de inclusão, para além da presença física do estudante com deficiência, ao incorporar aspectos de pertencimento, escuta e diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade.

As articulações entre a Educação do Campo e a Educação Especial exigem uma perspectiva pedagógica que considere as múltiplas dimensões da diversidade humana, cultural e territorial. Tal concepção rompe com modelos homogêneos de ensino e propõe práticas que valorizam os saberes tradicionais, respeitam as especificidades dos sujeitos do campo e reconhecem a deficiência como parte constitutiva da pluralidade humana. Nesse sentido, experiências concretas vêm sendo desenvolvidas em diversas regiões do país, apontando caminhos possíveis para a efetivação de uma educação inclusiva e contextualizada.

Inspiradas por essas contribuições, algumas práticas pedagógicas vêm sendo construídas em escolas rurais com vistas à inclusão. Uma delas é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares baseados na cultura local, que integram saberes escolares às práticas cotidianas da agricultura familiar, da oralidade e das manifestações culturais do campo. Por exemplo, projetos como “Saberes da Roça” envolvem o estudo de plantas típicas da região, como a mandioca e o pequi, re-

lacionando aspectos científicos, históricos e linguísticos. Tais projetos favorecem a participação ativa de estudantes com deficiência, por meio da adaptação das atividades, da utilização de materiais táteis e da mediação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outra prática relevante são as rodas de conversa com membros da comunidade, que possibilitam o compartilhamento de experiências, memórias e conhecimentos tradicionais. Essas rodas fortalecem os vínculos comunitários e promovem a escuta sensível dos sujeitos, incluindo estudantes com deficiência, que podem participar com o uso de pranchas de comunicação alternativa, recursos visuais e apoio pedagógico individualizado. As oficinas pedagógicas com saberes tradicionais, como o preparo de alimentos típicos, o uso de ervas medicinais e o artesanato, também constituem espaços ricos de aprendizagem inclusiva. Além de valorizar a identidade cultural local, essas oficinas favorecem o trabalho coletivo e o respeito às diferentes formas de aprendizagem, tornando possível a cooperação entre estudantes com e sem deficiência.

Além disso, as aulas itinerantes e trilhas pedagógicas promovem uma ampliação do conceito de território educativo. Visitas a hortas comunitárias, assentamentos rurais ou nascentes permitem que os alunos estabeleçam conexões significativas entre o conteúdo escolar e o contexto onde vivem. Para garantir o acesso de todos, é necessário o planejamento prévio de rotas acessíveis, a produção de materiais adaptados e a atuação do AEE como suporte formativo e pedagógico.

Por fim, destaca-se a importância do planejamento colaborativo entre professores da sala comum e professores do AEE, possibilitando a construção de propostas inclusivas alinhadas à cultura do campo. Segundo Brito, Arrais e Mota (2020), a ausência de uma formação crítica, sensível à realidade rural, compromete a implementação de práticas inclusivas, sendo urgente investir em processos formativos que articulem a diversidade cultural e a diferença como valores pedagógicos.

Ao convergir os princípios da Educação do Campo e da Educação Especial, caminha-se na direção de uma pedagogia comprometida com a justiça social, com o direito à diferença e com a valorização da cultura camponesa. Como afirmam Arroyo e Caldart (2004), essa é uma pedagogia que emerge dos sujeitos do campo e se constitui como resistência às formas históricas de exclusão. Ela convoca educadores a assumirem um compromisso ético com a inclusão, reconhecendo que todos os sujeitos, independentemente de sua condição física, sensorial, intelectual ou territorial, têm o direito de aprender com dignidade e respeito.

Portanto, o “campo como um espaço de produção de conhecimentos a partir da sua singularidade, sobretudo, um espaço ocupado por sujeitos que produzem nele a sua existência” (Moraes, 2018, p. 70). Como salienta Bicalho (2018), o campo é um lugar de resistência e luta pela terra, essencial para repensarmos as políticas públicas educacionais destinadas à infância, aos jovens e adultos do campo. Os saberes tradicionais dos povos do campo constituem um patrimônio cultural, histórico e epistemológico essencial à construção de uma educação que respeite a diversidade e promova a justiça social. Distantes das lógicas hegemônicas de conhecimento, esses saberes são transmitidos por meio da oralidade, da prática cotidiana, do trabalho coletivo e da convivência com a natureza. Na Educação do Campo, reconhecer e valorizar esses saberes é um ato político-pedagógico que rompe com a imposição de currículos descontextualizados e reforça o pertencimento e a identidade dos sujeitos rurais.

Freire (1996), ao defender a educação como prática da liberdade, já anunciava a importância de partir da realidade concreta dos educandos, considerando seus conhecimentos prévios, suas culturas e seus modos de vida. Para ele, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 24), o que se aplica de forma contundente à valorização dos saberes camponeses nas escolas do campo. Assim, a educação não pode se dar de maneira verticalizada, mas sim em um processo de diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos sistematizados, construindo uma práxis transformadora. Na mesma direção, Arroyo e Caldart (2004) ressaltam que os saberes das populações do campo não podem ser tratados como folclore ou como curiosidades periféricas, mas como formas legítimas de conhecimento. Ele defende uma pedagogia do território, que leve em conta as práticas de cultivo, os modos de habitar o espaço, as festas populares, os conhecimentos sobre plantas medicinais e a espiritualidade dos povos rurais. Para o autor, “os saberes da terra são saberes da resistência e da dignidade” (Arroyo; Caldart 2004, p. 43).

A Pedagogia da Alternância, adotada em muitas escolas do campo, é um exemplo concreto de prática que integra os saberes tradicionais ao currículo formal. Essa metodologia valoriza a vivência dos sujeitos em seu território e promove a alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas práticas agrícolas, suas culturas e suas histórias, transformando-as em objeto de estudo. Conforme Caldart (2008), essa proposta pedagógica constitui uma estratégia revolucionária para a Educação do Campo, pois coloca os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, reconhecendo-os como produtores de conhecimento. A articulação entre Educação do Campo e Educação Especial também deve ser pensada a partir da valorização dos

saberes tradicionais, considerando que as crianças com deficiência, suas famílias e comunidades também participam e compartilham desses saberes. A inclusão escolar, nesse contexto, implica acolher a diversidade em todas as suas dimensões: territorial, cultural, sensorial e cognitiva. Como defendem Anjos e Damasceno (2023), é preciso construir uma pedagogia que respeite os tempos, os corpos e os modos de ser dos sujeitos do campo, com e sem deficiência.

Ainda segundo Molina e Freitas (2011) a Educação do Campo traz, de forma clara, uma intencionalidade maior de construção de uma sociedade sem desigualdades, em busca de justiça social. Nesse sentido, a Educação do Campo se configura no cenário da Educação brasileira como um processo em constante transformação, de forma a considerar as particularidades presentes no campo e, conseqüentemente, permear o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo (Melo; Adams; Nunes, 2020).

Nesse cenário, a Educação Especial, sobretudo na perspectiva da Educação Inclusiva, também representa um desdobramento das lutas sociais por equidade e reconhecimento, reivindicando o direito das pessoas com deficiência a uma Educação que respeite sua dignidade, potencialidades e diversidade. Pois como aponta Vigotski (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isto, este sujeito é capaz de se constituir como ser humano e de se desenvolver. Corroborando Adams (2020, p. 3) discute que:

A pessoa com deficiência, seja qual for e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também o que se refere aos conteúdos científicos; isso é possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração.

Portanto, a pessoa com deficiência é um sujeito de potencialidades e a qual devem ser efetivado o direito de acesso e permanência ao espaço escolar, sobretudo se está viver no campo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece como princípio a participação plena de todos os sujeitos no ensino regular, em todos os níveis e modalidades de ensino, o que inclui, portanto, as escolas do campo.

Ou seja, o direito a escola e ao conhecimento científico é uma garantia legal, sendo necessário que os professores e a sociedade supere o paradigma de que o aluno com deficiência não é capaz de se desenvolver ou mesmo que deve estar na escola apenas para socializar. Dessa forma, a deficiência não determina o destino da criança, mas sim as condições sociais que lhes são oferecidas. Góes (2002, p. 99) ressalta que “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”.

Então, as demandas dos estudantes com deficiência no meio rural não podem ser dissociadas das reivindicações históricas por uma escola do campo democrática e plural. As convergências entre a Educação do Campo e a Educação Especial revelam-se na luta compartilhada por uma escola que rompa com a homogeneização dos sujeitos e promova o respeito às diferenças, sejam elas territoriais, culturais, cognitivas ou físicas. Ambas as frentes propõem uma concepção ampliada de educação, que vá além do acesso, garantindo permanência, participação ativa e aprendizagem significativa. Nesse mesmo sentido, Souza e Marcoccia (2020) argumentam que tanto a Educação do Campo quanto a Educação Especial têm sua gênese marcada por embates entre Estado e sociedade civil, particularmente no campo da elaboração de políticas públicas e da construção de um fazer pedagógico coerente com os princípios da equidade e da diversidade. As autoras destacam que os desafios enfrentados pelas escolas públicas, principalmente aquelas situadas em territórios rurais, exigem estratégias pedagógicas que acolham as singularidades dos sujeitos, promovendo não apenas o acesso à escola, mas também sua permanência, participação e aprendizagem significativa.

Camacho e Vieira (2018) reforçam essa perspectiva ao salientar que os sujeitos do campo, historicamente, enfrentam obstáculos relacionados à oferta educacional precária e à baixa escolarização, o que se agrava ainda mais no caso dos estudantes com deficiência. Para os autores, pensar a inclusão no campo requer compreender as condições estruturais e culturais que dificultam o acesso e a permanência desses sujeitos na escola, demandando ações que promovam o acolhimento e a equidade no cotidiano escolar.

Dessa forma, a convergência entre Educação do Campo e Educação Especial não é apenas possível, mas urgente. Trata-se de reconhecer que a luta por uma escola inclusiva no campo é parte integrante da luta por uma escola de qualidade

social para todos. Uma escola que valorize os saberes locais, respeite as diferenças e se comprometa com a formação integral de seus sujeitos, rompendo com as lógicas de exclusão que historicamente têm marcado a trajetória de estudantes com deficiência e dos povos do campo. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física de alunos com deficiência nas escolas, mas demanda a reformulação das práticas pedagógicas, da formação docente e das concepções de ensino e aprendizagem. Corroborando Adams (2020, p. 4) aponta que:

Cabe à escola e ao professor estarem atentos e disponibilizarem diferentes tipos de recursos pedagógicos para que estas crianças se desenvolvam e tenham acesso ao conhecimento que é proporcionado a todos, permitindo-lhes, com isso, desenvolver um modo de pensar, de memorizar, de abstrair de forma mais complexa, preparando-as para a vida.

Observa-se então, que para o desenvolvimento dos alunos com deficiência a diversificação na prática a partir de suas potencialidades se faz necessário. Para o desenvolvimento do aluno com deficiência, Vygotsky (2011) discorre muito claramente sobre a importância dos caminhos alternativos, sendo esses os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos pelos professores. O autor descreve que é através deles que o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que esses caminhos são sempre usados quando o caminho direto não dá conta da resposta, quando o mesmo está impedido, ou seja, quando a resposta primeira passa a não ser satisfatória (Vygotsky, 2011).

Assim, a defesa de uma Educação Especial no campo significa articular os direitos das populações camponesas com os direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo que ambos os grupos historicamente enfrentaram processos de exclusão, invisibilização e negação de seus saberes e modos de ser. É nesse ponto que se entrelaçam os saberes tradicionais e o direito à inclusão, compondo uma educação realmente democrática, que reconheça e valorize a diversidade como potência e não como obstáculo.

A articulação entre Educação do Campo e Educação Especial é urgente e necessária diante das múltiplas formas de exclusão vivenciadas pelos sujeitos que habitam os territórios rurais e que, ao mesmo tempo, apresentam deficiência. Esses sujeitos são frequentemente silenciados duplamente: pela condição social e geográfica associada ao campo e pela deficiência, que historicamente esteve à margem das políticas públicas educacionais. Arroyo (2004), ao discutir os sujeitos

do campo, propõe que se reconheça a diversidade das identidades camponesas e seus modos de vida, rompendo com a perspectiva homogeneizante imposta pelo modelo urbano-industrial de escola. Essa concepção de educação que parte da realidade concreta dos sujeitos dialoga diretamente com os princípios da Educação Especial Inclusiva, que também defende a valorização da diversidade como eixo estruturante do processo educativo (Mantoan, 2003).

Molina (2014), ao refletir sobre as políticas públicas voltadas à Educação do Campo, evidencia que estas devem ser construídas com a participação efetiva dos sujeitos do campo, promovendo o acesso e a permanência com qualidade. Nesse sentido, pensar a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares do campo exige um reposicionamento político-pedagógico que garanta, não apenas o direito à escolarização, mas também práticas pedagógicas adequadas, formação docente continuada e estruturas acessíveis.

Caldart (2008), ao vincular a Educação do Campo à luta por justiça social, sustenta que a escola do campo deve ser um espaço de transformação e emancipação. Essa visão se alinha à perspectiva da Educação Especial na abordagem inclusiva defendida por Glat (2007) e Mendes (2010), que reconhecem a escola como espaço de participação plena, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como dimensões constitutivas do processo educativo. A intersecção entre essas duas áreas aponta para a necessidade de uma escola do campo que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e contextualizada. Isso significa considerar a deficiência dentro das múltiplas realidades rurais e pensar propostas pedagógicas que respeitem os tempos e modos de aprender desses sujeitos, garantindo recursos didáticos, profissionais de apoio e formação docente crítica e reflexiva.

Portanto, construir uma Educação do Campo inclusiva requer o reconhecimento das singularidades territoriais, culturais e humanas presentes no meio rural, somando-se ao compromisso ético e político de garantir o direito à educação de todas e todos, especialmente daqueles que, por sua condição social e física, ainda se encontram invisibilizados nos processos escolares.

2.2 A experiência da comunidade rural do Patrimônio do Sapé

Entende-se que as escolas do campo devem dispor de condições adequadas para garantir o direito universal e inalienável à Educação, uma vez que este é assegurado a todos, sem distinção de qualquer natureza. Quando os indivíduos

não usufruem desse direito, ele está sendo negligenciado por algum agente social, seja pelo Estado, pela equipe pedagógica multidisciplinar ou mesmo pela própria família, que, movida pela ignorância e pelo medo, tende a isolar seus membros, especialmente as crianças, oferecendo-lhes uma superproteção que, paradoxalmente, resulta na expropriação de direitos fundamentais, como o brincar, o educar-se, o socializar-se, o acesso à saúde, entre outros (Brasil, 2013)

Nesse escopo, a comunidade rural do Patrimônio do Sapé, situada no município de Caldas Novas, estado de Goiás, configura-se como lócus da investigação, com o propósito de analisar as dinâmicas do letramento no contexto de uma escola do campo que acolhe discentes com deficiência. A Escola Municipal Valdomiro Gonçalves de Souza atende, atualmente, 107 estudantes, distribuídos entre as etapas do 1º Período da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, dos quais cinco demandam AEE, conforme preconizado pelas diretrizes da Educação Inclusiva.

A unidade escolar tem desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas, por meio da adaptação curricular e da utilização de recursos de ensino compatíveis com as necessidades de seus educandos. Segundo Mantoan (2004), a proposta de universalizar o acesso ao ensino regular encontra entraves estruturais, relacionados à permanência de uma cultura assistencialista e terapêutica vinculada historicamente à educação especial, bem como ao conservadorismo que ainda marca as políticas públicas educacionais no Brasil. A discussão se insere na perspectiva da inclusão social, tanto no campo jurídico quanto no educacional, destacando-se que, embora seja necessário, no plano legal, compatibilizar os preceitos da Constituição Federal de 1988, Artigo 5º que proíbe qualquer forma de discriminação baseada na deficiência, com as normas infraconstitucionais da educação, no plano pedagógico é urgente promover transformações (Brasil, 1988).

Essas transformações incluem o incentivo à adoção de novas práticas pedagógicas e à divulgação de experiências exitosas que contribuam para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, algumas práticas adotadas por escolas do campo têm se mostrado fundamentais para a concretização de uma Educação Especial que respeite as particularidades dos sujeitos e do território rural. Destaca-se, em primeiro lugar, a adoção de um currículo flexível e vinculado à realidade local, que integra os saberes do campo, como o cultivo da terra, a agroecologia, os festejos populares, a oralidade e as práticas culturais comunitárias, aos conteúdos formais da Educação Básica. Tal abordagem permite que os estudantes com deficiência tenham acesso ao conhecimento escolar de for-

ma significativa, considerando suas vivências, capacidades e ritmos próprios, como defende Arroyo (2004), ao afirmar que o campo possui uma temporalidade e uma lógica própria de organização da vida e do saber.

Além disso, algumas escolas do campo têm investido na pedagogia da alternância, proposta por Molina (2014), que articula momentos de formação na escola com períodos em casa ou na comunidade, favorecendo um aprendizado contextualizado e dialógico. Essa estratégia tem se mostrado especialmente eficaz para alunos com deficiência, pois permite que suas experiências familiares e comunitárias sejam reconhecidas como parte do processo educativo, respeitando seus ritmos e necessidades específicas.

Outro aspecto fundamental diz respeito à organização dos espaços e tempos escolares, que, nas práticas inclusivas do campo, são ressignificados para possibilitar maior participação e autonomia dos alunos com deficiência. Escolas que trabalham com projetos interdisciplinares têm promovido atividades que envolvem toda a comunidade escolar, como hortas pedagógicas, oficinas de culinária com produtos locais, rodas de conversa e contação de histórias baseadas na tradição oral. Essas atividades favorecem o desenvolvimento de múltiplas linguagens, valorizam a cultura local e criam oportunidades concretas de aprendizagem para todos os estudantes, inclusive os com deficiência.

Do ponto de vista pedagógico, observa-se também a presença de estratégias de ensino colaborativas e centradas na mediação, com a atuação de professores regentes, profissionais de apoio, cuidadores e famílias. A presença de práticas de avaliação formativa e contínua, que respeitam os percursos individuais e promovem o protagonismo dos sujeitos, fortalece o vínculo entre escola, aluno e território.

Por fim, essas práticas dialogam com a concepção defendida por Caldart (2008), para quem a escola do campo deve ser um espaço de formação integral, crítica e comprometida com a transformação social. No campo, essa transformação passa necessariamente pela inclusão de todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, em uma escola que reconheça a diversidade como riqueza e base para um projeto educativo emancipador.

Para Mantoan (2003), as adaptações curriculares voltadas aos estudantes com deficiência devem ultrapassar a mera simplificação de conteúdos, abrangendo diferentes formas de expressão, participação e avaliação. A Educação do Campo, nesse sentido, apresenta-se como uma construção coletiva e histórica das populações camponesas e assentadas, que reivindicam o direito a uma escolarização

enraizada em sua realidade sociocultural. Para esses sujeitos, o processo educativo deve respeitar suas especificidades, tradições, formas de vida e de produção de saberes (Júnior; Silva, 2021).

O uso de metodologias que estimulam a participação coletiva, o trabalho colaborativo, a escuta ativa e a valorização das diversas formas de aprendizagem, por meio de rodas de conversa, projetos integradores, atividades práticas e experiências vivenciais; bem como a garantia de recursos pedagógicos acessíveis, a exemplo de materiais concretos, jogos adaptados, pranchas de comunicação, tecnologias assistivas e instrumentos que favoreçam o acesso ao conteúdo.

Ademais, a existência de espaços físicos adaptados com: entradas e acessos, rampa com corrimão (em ambas as laterais), com inclinação adequada, portas com largura mínima de 80 cm, permitindo a passagem de cadeiras de rodas; pisos táteis e antiderrapantes, para segurança e orientação. Salas de aula, mesas adaptadas com altura compatível para cadeirantes; espaço livre de obstáculos para circulação; banheiros acessíveis com barras de apoio ao lado do vaso sanitário; pias com altura adequada e espaço inferior livre; descarga de fácil alcance. Refeitório e área de alimentação com mesas acessíveis; corredores e escadas com corrimãos bilaterais; sinalização visual e tátil. Mesmo que com soluções simples e criativas na Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Souza, tem sido considerada essencial, especialmente frente às limitações estruturais que caracterizam muitas escolas do campo.

Entretanto, a formação docente também se configura como elemento central nesse processo, devendo ser contínua, crítica e voltada às especificidades do campo e da inclusão, capacitando os educadores para lidar com a diversidade presente em salas multisseriadas e com as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência (Caldart, 2004; Brasil, 2008).

2.3 Letramento como Prática Social Inclusiva: Construindo Pertencimento e Protagonismo na Escola do Campo

O letramento, compreendido como prática social que ultrapassa a mera decodificação de palavras e símbolos, constitui-se como um instrumento fundamental para a construção da linguagem, da identidade e da cidadania dos sujeitos no contexto educacional. Segundo Soares (2018), o letramento não se limita à aquisição do código alfabético, mas envolve o uso da leitura e da escrita em práticas sociais significativas, sendo, portanto, um processo cultural e histórico. No ambiente escolar rural, sua relevância torna-se ainda mais significativa quando

pensado como uma prática pedagógica inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento linguístico, o protagonismo e o sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência.

De acordo com Soares (2004), letrar é mais do que alfabetizar: é possibilitar que o sujeito se aproprie das práticas sociais de leitura e escrita que circulam em sua comunidade e no mundo. No contexto da Educação do Campo, como defendem Arroyo (2004) e Caldart (2008), essas práticas devem dialogar com os saberes do território, os tempos da natureza, os festejos, a oralidade e os modos de produção rural. Quando se trata de estudantes com deficiência, o desafio e a potência aumentam, pois é necessário integrar as práticas culturais do campo a estratégias pedagógicas acessíveis e significativas

Nesse sentido, ao ser conduzido de forma contextualizada, o letramento respeita as experiências socioculturais dos estudantes e dialoga com os saberes do campo, incorporando práticas como a oralidade, os festejos populares, o cultivo da terra e outras manifestações da vida comunitária. Kleiman (2005) destaca que as práticas de letramento são múltiplas e situadas, ocorrendo em diferentes contextos sociais e culturais, o que exige da escola uma sensibilidade para reconhecer e valorizar tais práticas no cotidiano pedagógico. Desse modo, o processo de letramento vai além da alfabetização tradicional, assumindo um papel emancipatório e integrador, essencial para a construção de uma escola do campo verdadeiramente inclusiva. Essa perspectiva amplia-se ainda mais quando articulada ao princípio da equidade, pois reconhece as múltiplas formas de linguagem e expressão presentes no meio rural, valorizando a diversidade e promovendo o acesso ao conhecimento de maneira democrática.

Os benefícios dessa abordagem são múltiplos: ela promove o pertencimento dos alunos com deficiência ao ambiente escolar; desenvolve sua autonomia comunicativa; fortalece sua autoestima e identidade cultural; e favorece a construção de conhecimentos por meio de experiências contextualizadas e colaborativas. O letramento, nesses termos, torna-se uma prática de emancipação, de afirmação de direitos e de construção de protagonismo social e educacional. Contudo, os desafios enfrentados pelos professores são inúmeros. A maioria dos docentes do campo não possui formação específica em Educação Especial ou em práticas de letramento voltadas à diversidade, o que compromete a efetividade das ações pedagógicas.

Além disso, há carência de recursos didáticos acessíveis, falta de apoio técnico especializado e, muitas vezes, resistência institucional à mudança de paradigmas educacionais. Como afirmam Molina e Hage (2012), a formação continuada,

a articulação entre teoria e prática e o comprometimento com a justiça social são condições essenciais para que o professor se torne mediador de processos inclusivos e contextualizados.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão só se efetiva quando a escola promove condições reais de participação de todos os estudantes, reconhecendo e respeitando suas singularidades. Ao criar oportunidades reais de envolvimento ativo no processo educativo, o letramento como prática social fortalece o protagonismo dos estudantes com deficiência, permitindo-lhes ocupar espaços de fala, de produção de sentidos e de interação social. Além disso, Arroyo (2004) ressalta que a Educação do Campo deve ser uma construção coletiva, enraizada na vida e na cultura dos sujeitos que nela vivem e resistem.

Dessa forma, a promoção do letramento inclusivo nas escolas do campo não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, como também contribui para a construção de vínculos afetivos e sociais no espaço escolar. Tal prática torna-se, assim, um pilar para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios da justiça social, da diversidade e da inclusão. Conclui-se, portanto, que investir em práticas de letramento socialmente contextualizadas e culturalmente sensíveis é um caminho potente para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, que reconhece todos os sujeitos como protagonistas de sua própria história.

Portanto, compreender o letramento como prática social inclusiva no campo da Educação Especial e da Educação do Campo é reconhecer o direito de todos os sujeitos à linguagem, à comunicação e ao saber, respeitando suas identidades, suas territorialidades e suas formas próprias de aprender e se expressar. Trata-se de construir uma escola que seja lugar de pertencimento, diálogo, produção de sentidos e transformação social.

CONCLUSÃO

Este capítulo, buscou analisar como o letramento pode se constituir em ferramenta eficaz para promover a permanência e a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto da Educação do Campo. Ao refletir sobre como o letramento, enquanto prática pedagógica contextualizada, pode contribuir para a permanência e inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo, este artigo evidencia que a efetivação da educação inclusiva vai além da simples adesão às normativas legais. Embora os marcos jurídicos, como a Constituição Federal de

1988, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), garantam o direito à escolarização em ambientes inclusivos, torna-se imprescindível considerar as especificidades dos sujeitos e dos territórios rurais na construção de propostas pedagógicas verdadeiramente significativas.

Nesse cenário, o letramento se apresenta como instrumento potente na promoção da inclusão, especialmente quando articulado a um currículo flexível, que rompe com os modelos homogêneos e urbanos historicamente impostos às escolas do campo. A experiência analisada revelou que práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais – como o cultivo da terra, as festas populares, a oralidade e outras expressões culturais camponesas – associadas a conteúdos da Educação Básica, tornam-se estratégias eficazes para fortalecer a aprendizagem, a identidade e o pertencimento dos estudantes com deficiência.

A inclusão de gêneros textuais ligados ao cotidiano do campo e o uso de materiais acessíveis e multissensoriais ampliam as possibilidades de participação, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Essas ações possibilitam que o letramento cumpra sua função social de forma inclusiva, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção da autonomia e do protagonismo dos sujeitos.

Contudo, persistem desafios estruturais e formativos que limitam a consolidação dessas práticas. A escassez de formação continuada voltada à inclusão e ao contexto rural, a carência de recursos pedagógicos adaptados e o suporte técnico insuficiente ainda são entraves significativos. Além disso, a necessidade de romper com a lógica escolar urbana e padronizada exige esforços coletivos para ressignificar o fazer pedagógico no campo.

Dessa forma, reafirma-se que o letramento, concebido como prática social, dialógica e inclusiva, é um caminho viável e necessário para a permanência e a participação qualificada dos alunos com deficiência nas escolas do campo. No entanto, sua efetividade está condicionada ao compromisso ético, político e pedagógico dos profissionais da educação e ao fortalecimento de políticas públicas que reconheçam e respeitem as singularidades do campo como condição fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Nesse sentido, torna-se urgente fomentar pesquisas que se debrucem sobre o letramento de estudantes com deficiência que vivem no campo, considerando suas experiências, saberes e práticas como fontes legítimas de conhecimento e

inspiração para a prática docente. Investigações que tomem esses sujeitos como protagonistas contribuem não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também para a produção de exemplos concretos e contextualizados que auxiliem os professores a repensarem suas práticas pedagógicas a partir da realidade vivida em seus territórios. Ao evidenciar como o letramento pode ser mobilizado de forma sensível e eficaz nas escolas do campo, tais estudos oferecem caminhos possíveis para a construção de uma educação inclusiva que respeite, valorize e dialogue com as múltiplas formas de ser, aprender e viver no campo.

Agradecimento a Escola da Terra

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v5n3.11519>.

ANJOS, Taiana Furtado dos; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação do campo e educação especial: campos de lutas, aproximações e perspectivas. *Revista Campo do Saber*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8274>

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo*. Editora Vozes, 2004.

BEGNAMI, João Batista. *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância*. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o Procampo – Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr.2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7783>.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

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 05/05/2025 às 20:26.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB, Lei nº 13146, 06 de julho de 2015, **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. <http://>

legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.146-2015?OpenDocument. Acesso em: 05 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRITO, Maria Valdeana de; ARRAIS, Gardner de Andrade; MOTA, Lauro Araújo. Educação do campo e educação especial: desafios na formação de professores para a inclusão no meio rural. In: ALEXANDRE, Gilson Mendes et al. (Org.). Educação do Campo: pluralidades e experiências. Teresina: EDUFPI, 2020

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington César Shoiti. Educação Especial na perspectiva da Educação do Campo: contribuições para a formação docente. Revista Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. 2, p. 552-568, 2017.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma reflexão inicial. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. da S. (Orgs.). Por uma educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. O campo da educação do campo. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento Sem -Terra: escola é mais do que escola. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 27, p. 443-464, 2018.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

GÓES, M. C. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.

C.; SOUZA, D. T. Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: em busca de uma escola para todos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 7, n. 28, 2007. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br> Acesso em: 11 maio 2025.

JESUS, A. C. de; ANJOS, A. C. dos. Formação de professores da Educação do Campo para o Atendimento Educacional Especializado. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 627-640, 2012.

JUNIOR, Klaus Schlünzen; SILVA, Tauana Oliveira. A Inclusão do estudante com deficiência na Educação do Campo: Uma análise inicial sobre o olhar de professores. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 11, n. 3, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). Letramento e diversidade. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-30.

MACHADO, Carmen Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. (Org.). Teoria e prática da educação do campo: análise de experiências educativas. São Carlos: UFSCar, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Revista CEJ, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004.

MELO, Renata José de; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. Concepções da importância do Ensino de Ciências na educação básica por licenciandos de um curso de Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e7240, 2020. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7240>.

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://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/25986> Acesso em: 6 maio. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação Inclusiva no Brasil: avanços e desafios. Brasília: MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto. 24, n.º. 85, p. 17-31, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e a construção de políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 27-44, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBzQPB-QPNb7dBksnbLnM7YP/>. Acesso em 11 de maio de 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação especial e educação do campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

REZENDE, Keila Paula Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O neoliberalismo e suas influências sobre a Educação Brasileira. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707>. Acesso em: 20 maio. 2025.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e52/1-26, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71386. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71386>. Acesso em: 20 maio. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Riode Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação Especial e Educação do Campo: aspectos comuns e desafios político-pedagógicos presentes nas escolas públicas. *Interfaces da Educação*, v. 11, n. 32, 2020. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2930>; Acesso em: 11 de maio de 2025.

VIGOTSKY, Lev S. Obras escogidas: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKY, Lev S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Sobre as autoras

Lívia Dias de Souza Alves – Professora da rede municipal de Caldas Novas e Especialista em Educação do Campo. E-mail: liviadiasdesouzaeb@gmail.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 9

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aldeides Pereira da Silva Ribeiro

Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A importância da temática formação dos professores do Ensino Fundamental II na perspectiva da educação inclusiva faz se necessário devido ao atual cenário da educação no Brasil, cenário este que aponta para um crescente número de estudantes com deficiência, sendo atendidas nas escolas públicas. O que se percebe no meio escolar são docentes “perdidos” (no que tange sua prática), buscando soluções em meios eletrônicos, em sites ou participando de seminários ou palestras, numa busca desenfreada para melhor atender esse público. Porém são apenas fragmentos dos saberes necessários para um atendimento de qualidade para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos.

O presente artigo é uma discussão da *práxis*, a partir do conhecimento teórico produzido por pesquisadores da área, na interface com as práticas educativas vivenciada por professores(as) do Ensino Fundamental II na perspectiva inclusiva. O Brasil continua vivenciando uma luta social pelos direitos das pessoas com deficiências. A declaração Universal dos direitos humanos (ONU, 1948) desencadeou um sistema de globalização desses direitos. A manifestação destes estudantes na escola comum se ampara pelo princípio da educação inclusiva de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). A partir desse momento a educação caminha num esforço para alçar uma escola que responda a demanda em atender com qualidade os diferentes estudantes ingressos em suas instituições. Isso evidência a crescente necessidade de mudanças tanto na estrutura quanto no funcionamento da mesma, outro ponto crucial para a educação inclusiva e de muita importância é a formação inicial de professores.

A formação inicial para professores deve oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar ou seja, conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor (Leone; Leite, 2012, p. 42).

Conforme abordado pelos autores supracitados, diante de um cenário em que a formação inicial do professor demonstra uma urgência para novas conceituações, desenvolvendo novas habilidades, integrando e capacitando o docente para essa nova realidade, precisamos entender o que diz a legislação brasileira e quais as suas diretrizes nesse sentido.

As diretrizes para a formação de professores da Educação Básica no Brasil são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de resoluções e pareceres. O objetivo principal dessas diretrizes é garantir a qualidade da formação dos profissionais do magistério, de modo a impactar positivamente a educação dos alunos da Educação Básica. As principais propostas e diretrizes para a formação de professores da Educação Básica incluem os seguintes documentos: Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024).

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC) Formação (Brasil, 2019), institui as competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo de sua formação inicial. Cujo documento estabelece que: “A formação é definida por: carga horária; estágio supervisionado e atividades de extensão; conhecimentos específicos; formação geral; foco na prática; uso de tecnologias e valorização da experiência” (Brasil, 2019).

Como visto, a formação dos docentes é definida na lei, e tem sofrido muitas mudanças no cenário nacional, onde políticas públicas e resoluções buscam aprimorar a qualificação inicial de profissionais que atuarão frente à educação básica. No entanto o que se percebe é um emaranhado de soluções predefinidas e ao mesmo tempo distantes da realidade de cada professor. No artigo publicado por Leone e Leite (2012), relata que se vive um impasse entre o que diz a lei para essa formação de professores e as dificuldades apresentadas no dia a dia da docência causando comprometimento na aprendizagem dos alunos e professores cada vez

mais preocupadas com o rumo que deve tomar diante da demanda de alunos com diversas deficiências.

Uma abordagem para melhor compreendermos o que é proposto e regulamentado em leis educacionais que amparam e consolidam a formação de professores e a educação especial no Brasil. Sobretudo pensar na realidade e no modo de organização e atendimento aos estudantes com deficiência de uma escola municipal no interior do estado de Goiás. Existem muitos estudos sobre essa temática, porém a realidade dos professores do ensino regular muitas vezes é negligenciada, esquecida, enquanto isso precisam lidar com a demanda da pluralidade em sala de aula, desprovidos de conhecimentos, de recursos humanos e materiais que lhes ofereçam subsídios suficientes que os permitam contribuir com a socialização e aprendizagem de qualidade na vida e para a vida dos estudantes com deficiências em suas diversidades.

De acordo com a PNEPEI de 2008 e reforçado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015 - LBI), é assegurado o direito à educação na perspectiva inclusiva em todos os níveis e modalidade de ensino com adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade. Veda a exclusão do sistema regular sob qualquer alegação de deficiência. Conforme disposto, a legislação garante o acesso a instituição escolar, o que tem se comprovado através da quantidade de estudantes matriculados, o que está esquecido é a formação dos professores de matérias específicas com qualificação voltadas para esse público (Brasil, 2015).

A justificativa e o interesse pela temática surgem, mediante a convivência profissional e pessoal diária, com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental II. Conhecendo seus dilemas, suas lutas e desafios para fazer um trabalho de qualidade, oferecendo em muitos casos nem o básico para um desenvolvimento intelectual desses estudantes, apenas com foco na socialização. Docentes que ficam pouco de tempo em sala (considerando aulas de 50 minutos), muitos não sabem, se quer, qual a deficiências do estudante, outros até buscam informações, mas o que fazer com elas diante do pouco conhecimento que possui para atendê-los, sendo um esforço isolado de alguns, outros simplesmente ignoram a realidade, faz necessário uma discussão sobre a formação continuada desses profissionais.

A proposta desse artigo é dar vez e voz aos professores que atuam no Ensino Fundamental II de uma escola municipal no interior do estado de Goiás. Será um trabalho voltado para a pesquisa bibliográfica em materiais existente sobre a temática e uma entrevista feita através de um formulário do *Google Forms*. Onde professores desse segmento expressaram suas experiências, expectativas e discor-

reram suas realidades frente ao proposto pelo aos desafios no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Alguns autores que discorrem sobre o tema para melhor fundamentação do estudo como: Enicéia Mendes, Maria Teresa Égler Mantoan, Márcia Pletsch, Carla Vilaronga, Carlos Marcelo Artmed Imbernón García, Francisco Anastasiou, Léa das Graças Camargo, Alves, Leonidas Ferreira Alves. Dentre outros, o que evidencia a importância da formação contínua e com qualidade, para que os professores da rede regular de ensino possam receber subsídios teóricos metodológicos que contribuam para o desenvolvimento de atividades e mediação do ensino, buscando um bom atendimento aos estudantes com deficiência.

METODOLOGIA

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para essa tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações (Prodanov; Freitas, 2013, p. 48).

O artigo está pautado na abordagem qualitativa e se dará a partir de leituras que abordem a temática da presente pesquisa. De início, foi realizada a revisão bibliográfica e considerando o objetivo da pesquisa. Após esse momento, foi elaborado um questionário que será enviado de forma virtual, mediante o aplicativo digital: *Google Forms*, através do link enviado aos participantes.

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente (Prodanov; Freitas, 2013, p. 108).

No que se refere à coleta de dados através da utilização do recurso tecnológico *Google Forms*, acreditamos que, além de possibilitar a interação com os participantes da pesquisa, este aplicativo de gerenciamento de pesquisas tem um efeito dinamizador, pois permite que os participantes possam colaborar fornecendo os dados sem causar grandes percalços, haja vista a intensificação de atividades docentes e falta de tempo acarreta pelas diversas demandas da escola, portanto optamos por realizar a coleta de dados mediante o uso de recursos digitais, através da aplicação de questionário.

Vale ressaltar que a expansão no uso das tecnologias digitais no meio acadêmico tem acontecido gradualmente, considerando que os recursos orçamentários destinados à educação no país não são suficientes para a adaptação das escolas e universidades públicas com materiais e instrumentos necessários no processo de informatização. Para tanto foi enviado o link através o *WhatsApp* individual de cada professor(a), deixando-os livre para responder as perguntas no momento que lhe foi mais apropriado. Após o envio, as pesquisadoras aguardaram 45 dias para que os/as participantes pudessem ter acesso e respondessem de acordo com suas disponibilidades. Mediante o retorno de 7 participantes, as respostas foram devidamente sistematizadas para a construção dos resultados e discussões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A legislação brasileira apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) aprovada em 20 de dezembro de 1996. A referida lei estabelece uma organização da educação nos seguintes níveis: educação básica, da educação infantil ao Ensino Médio e Educação Superior. Logo assegura a partir dessa estrutura, as modalidades de educação sendo elas: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (EaD) (Brasil, 1996).

Também reservou um capítulo inteiro voltado a formação dos professores apresentando os fundamentos, tipos e instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial. Em seu artigo 13, institui a responsabilidade dos docentes, independente etapa em que atuem “os professores são responsáveis pela elaboração e execução do plano de trabalho, pela participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e por outros deveres relacionados ao processo educativo” (Brasil, 1996). Nesse sentido, destacamos ainda o artigo 62 que define:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Portanto, a legislação garante uma formação básica aos professores para atuarem em sala de aula, conforme pode ser confirmado por pesquisas que ressaltam que a formação inicial de professores, na maioria das vezes não consegue garantir uma formação teórica para o professor(a), que considera a educação especial como uma modalidade inerente a sala de aula comum. No entanto estudos tem apontado uma necessidade crescente na melhoria dessa formação como fator essencial para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais (Glat; Ferreira; Oliveira; Senna, 2003).

Esses relatos continuam ecoando nas reuniões e salas de professores, frases como: “Estes alunos são do professor regente”, “O professor de apoio não é moleta para o aluno”, “Vocês precisam adaptar as atividades e avaliações dos alunos com deficiência”, “Esses alunos não conseguem aprender”, “Não consigo atender a turma e dar atenção a esses alunos”, “Eles não conseguem acompanhar a turma...”, são paradigmas existentes e excludentes que atravessam o cotidiano de uma escola. Uma realidade cruel que ridiculariza e estigmatiza o desenvolvimento tanto social como acadêmico desses estudantes e põe em evidência o despreparo dos professores. Não temos a intenção de culpabilizar e expor profissionais que tenham esse tipo de concepção, nossa intenção é evidenciar os desafios e problematizar as possibilidades, principalmente da formação de professores, como rompimento de paradigmas excludentes.

Como expresso no artigo: A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas, desenvolvido pela autora por Márcia Denise Pletsch (2009). Observa-se que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida, por estes profissionais, desde a formação e inicial e até a formação continuada. Outro ponto evidenciado por ela é o descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver e agir por si mesmo.

Consideramos que um dos desafios para a formação de professores, na perspectiva da educação especial e inclusiva, seja a precarização do trabalho do-

cente, articulado a falta de produção de conhecimentos que lhe permita despertar novos conhecimento que tangem a prática educativa, frente a complexidade do ensino. Segundo Nunes Sobrinho e Naujorks (2001) a urgência da elaboração de políticas públicas educacionais que visem uma prática mais inclusiva e pertinente a formação de professores de acordo com a demanda de sala, deve ser trabalhado o perfil desse professor. São questões relevante a se pensar, refletir sobre as práticas, sobre a formação dos docentes e Alencar meios que vejam o aluno especial como um todo, oferecendo a ele a oportunidade para um desenvolvimento pleno. O autor José Carlos Libâneo (1998, p. 149), enfatiza que a influência do professor no desenvolvimento dos alunos é direta e fundamental. Ele argumenta que “o trabalho docente eficaz é um dos principais fatores que determinam o rendimento e o progresso dos estudantes”. Libâneo destaca que um professor que tenha a capacidade de mediação e que consiga promover o ensino de forma objetiva, utilizando metodologias adequadas, que incentiva a participação e cria oportunidades de reflexão, promove a revisão e fixação do conteúdo, e que oferece recuperação paralela, tem muito mais chances de levar os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem desejados (Libâneo, 1998).

Em outras palavras, para Libâneo, a qualidade da atuação do professor em sala de aula, abrangendo suas estratégias de ensino, a forma como se relaciona com os alunos e as oportunidades que oferece para a aprendizagem, impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e, em última instância, o sucesso escolar dos estudantes. Ele defende que o rendimento (compreensão e desenvolvimento) do aluno está intrinsecamente ligado à competência e à dedicação do trabalho docente.

Conforme já mencionado acima, não é de pouca suma a formação dos professores, Libâneo enfatiza e colocar os docentes como autor principal na construção das aprendizagens, mostra que o sucesso da inclusão não apenas dos estudantes, que são público da educação especial, mas de todos os alunos dependem diretamente do trabalho e da habilidade que esse profissional tem para desenvolver as atividades docentes. Para Bueno (1999) enfatiza que deve haver dois tipos de professor: O chamado professor generalista e o professor especialista. Na prática escolar já podemos constatar a atuação dos dois. Porém, o que está acontecendo é mais uma exclusão desses estudantes. O professor generalista não possui as habilidades necessárias e o especialista atendem em uma sala de recursos, fazendo com que o aluno especial sinta que está ali por ser diferente dos demais.

Segundo a LDB (Brasil, 1996) quando trata da formação dos professores ressalta a importância de uma formação voltada e especializada para atender estu-

dantes com necessidades especiais, em todas as modalidades. Enquanto na prática continua longe, em passos bem tímidos para que esse direito expresso em lei seja garantido. Vejamos o que diz a LDB de 1996:

Artigo 59 da LDB Lei nº 9.394/1996, trata da educação especial. O inciso III deste artigo, com a redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Brasil, 1996, grifo nosso).

Em suma a LDB de 1996, em seu artigo 59, inciso III, garante o direito dos alunos da educação especial a terem: professores com especialização em educação especial; habilitados para oferecer atendimento pedagógico ajustado as necessidades específicas desses alunos, no Ensino Médio e superior e **assim como professores do ensino regular competentes para** atuarem nas classes comuns e que recebam formação ou capacitação para incluir e atender às necessidades educacionais dos alunos da educação especial em um ambiente de ensino regular.

O objetivo é fomentar a integração desses alunos no convívio escolar geral. Esta determinação legal enfatiza o valor da qualificação dos mestres da educação para garantir uma aprendizagem de qualidade e inclusiva para todos os alunos com respeito às suas individualidades. Para que isso possa ocorrer segundo o Plano Nacional de Educação (MEC, 2000) é preciso que haja uma colaboração entre os professores da educação especial e os da educação comum como uma atitude imprescindível para a efetivação da educação inclusiva. Entretanto o que se problematiza na materialidade das políticas públicas, é a própria existência destes espaços (sala de recurso multifuncional), bem como a viabilidade de dois profissionais, no que chamamos de “chão da escola”. Ou seja, quantas escolas possuem professores especializados e atendimento educacional especializado? Por certo, há questionamentos que muito provavelmente, não serão respondidos por esta

pesquisa, entretanto, destacamos que é desta realidade escolar que tratamos neste artigo. No entanto Pasian, Mendes e Cia (2017), afirmam o seguinte “a colaboração entre o professor da classe comum e o professor da SRM é uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo professor regular”, evidenciando a potencialidade do ensino colaborativo para a promoção de práticas inclusivas.

No aporte teórico consultado: Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções, escrito pelas autoras Monico, Morgado e Orlando. Tratam, da educação inclusiva como uma referência educacional baseado na formulação de direitos humanos que conjuga semelhança e diferença como valores essenciais com ideia na justiça, na perspectiva da circunstância histórica da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008) e segundo Leone e Leite (2012) a formação inicial dos professores precisa ofertar a esses profissionais uma base forte de conhecimentos para que possa reformular sempre os saberes adquiridos. Entendemos que por reformular, os autores consideram a necessidade da constante adaptação de conteúdos, metodologias e alternativas que possam contribuir com a mediação do conhecimento.

De acordo com Monico, Morgado e Orlando (2012), existe também a necessidade a ser considerado na formação dos docentes: relações sociais, contradições. Conflitos e tensões presentes, sendo que todos estes fatores fazem parte do cotidiano do fazer pedagógicos. Outro ponto importante é a proposta apresentada nos cursos de formação e os conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Já na perspectiva inclusiva cria-se a esperança em relação a atuação dos professores, as políticas públicas e as Lei da educação que devem garantir tanto o ingresso dos estudantes com deficiência quanto a docentes preparados para conduzi-los a um desenvolvimento pleno e inclusivo tanto na escola quanto na comunidade social a qual pertence.

Ainda de acordo com Monico, Morgado e Orlando (2012), a LBI, mais conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) indica a demanda de ter a oferta de programas de capacitação para os professores da educação atuantes quanto aos em formação. Como visto até aqui, os documentos apontam para a necessidade na legitimação e fortalecimento das políticas públicas de recursos humanos e materiais, bem como a reafirmação do compromisso com a qualificação dos docentes. “O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015) estabelece a necessidade de programas de capacitação para os profissionais da educação, visando assegurar a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional” (Brasil 2015):

Adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Art. 28, III):

A LBI prevê a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo a participação, o aprendizado e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Isso requer que os educadores possuam conhecimentos e habilidades em pedagogias inclusivas.

Oferta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva (Art. 28, V):

A lei exige a oferta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva para os alunos com deficiência. Os profissionais da educação precisam ser capacitados para utilizar e orientar o uso desses recursos (Brasil, 2015, grifo nosso).

Como indicado pela LBI de 2015, existe a necessidade de que os profissionais da educação tenham uma contínua capacitação para que consigam atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência, ofertando um ensino de qualidade e promovendo sua participação na sociedade. A formação continuada é vista como um pilar essencial para a concretização dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. No entanto na prática o que se tem visto na escola regular é que os profissionais que atuam, em destaque no Ensino Fundamental anos finais, é uma falta de cursos de capacitação, assim como formação continuada, para que ocorram essa formação e quando existem o que em geral está sendo ofertado são apenas palestras ou cursos rápidos nas aberturas de ano letivos.

Outro artigo utilizado como base teórica para discussão, menciona sobre o AEE e o modo de organização para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual. Neste artigo as Fantacini e Dias (2015), aponta outros pesquisadores da área e uma pesquisa realizada em uma determinada cidade com resultados bastante relevante com alguns apontamentos interessante que abrangem a educação inclusiva nos, mostrando as diferentes facetas para que uma educação inclusiva venha acontecer de fato; os principais pontos foram: organização e funcionamento do AEE; Adaptações curriculares; ensino colaborativo; rendimento do aluno com deficiência intelectual (no caso do estudo específico); Apoio da gestão escolar e convivência entre estudantes. Todos esses pontos são essenciais para todos os alunos da educação especial, Mendes e D’Affonseca (2010), afirma:

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (Mendes; D'Afonseca, 2010, p. 35).

Conforme já mencionado por esta pesquisa, a LDB de 1996, em seu artigo 59, inciso III, garante o direito dos alunos da educação especial a receberem o atendimento bem como a oportunidade de ter seu processo de ensino e aprendizagem, mediado por profissionais com especialização em educação especial. Profissionais estes que estejam devidamente habilitados para ofertar atendimento pedagógico ajustado as necessidades específicas desses alunos.

No estudo “Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções”, publicado por Monico, Morgado e Orlando (2012), as autoras tratam a educação inclusiva como uma referência educacional baseado na formulação de direitos humanos que conjuga semelhança e diferença como valores essenciais com ideia na justiça, na perspectiva da circunstância histórica da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008) e segundo Leone e Leite (2012) a formação inicial dos professores precisa ofertar a esses profissionais uma base forte de conhecimentos para que possa reformular sempre os saberes adquiridos.

Ainda de acordo com Leone e Leite (2012), as mesmas autoras, existe também a necessidade a ser considerado na formação dos docentes: relações sociais, contradições. Conflitos e tensões presentes, sendo que todos estes fatores fazem parte do cotidiano do fazer pedagógicos. Outro ponto importante é a proposta apresentada nos cursos de formação e os conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Já na perspectiva inclusiva cria-se a esperança em relação a atuação dos professores, as políticas públicas e a legislação da educação que devem garantir tanto o ingresso dos estudantes com deficiência quanto a docentes preparados para conduzi-los a um desenvolvimento integral e inclusivo tanto na escola quanto na comunidade social a qual pertence.

Neste sentido, Pinto e Amaral (2019), ressaltam que:

A discussão é pertinente para a reflexão em foco, considerando o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas, as condições de formação e de ensino presentes nestes espaços e o desenvolvimento dos sujeitos, que não prescinde da apropriação dos conhecimentos produzidos e apropriados na cultura (Pinto; Amaral, 2019, p. 07).

De acordo com os documentos, assim como o aporte teórico que foi considerado nesta pesquisa, a educação especial na perspectiva da educação que buscar ser inclusiva, requer a constância em todas as etapas e níveis de ensino o que demanda de uma gama de recursos e de uma rede de apoio formada pela comunidade em geral, também com uma variedade de profissionais especializados em diferentes áreas do conhecimento. Em todo o material teórico analisado percebe-se que há uma necessidade urgente em relação a formação dos docentes, regentes de sala. São esses profissionais que estão cotidianamente em contato com esses estudantes, e são eles responsáveis tanto pela formação acadêmica destes sujeitos, quanto em parte pela sua inclusão social, o que nos aponta a importância de um investimento em massa em suas formações tanto iniciais quanto continuada voltada para cada etapa, em especial para a segunda fase do Ensino Fundamental, onde percebe-se lacunas que precisam ser preenchida por conhecimento e aprendizagens que os capacite para uma tarefa vital e continua em formar e incluir alunos na escola regular de ensino.

Neste sentido, é que se pretende apresentar no tópico a seguir, a concepção dos professores de uma escola de Ensino Fundamental II, localizada no interior do estado de Goiás, sobre a formação e atuação docente na perspectiva da educação especial e da inclusão de estudantes com deficiência, e os impactos no processo de escolarização destes sujeitos.

Os formulários foram enviados via e-mail e app de mensagens (*WhatsApp*), para todos os professores(as), que atuam no Ensino Fundamental II da instituição *lócus* da pesquisa. Foram obtidas sete participações, que serão sistematizadas e organizadas de modo a apresentar a discutir o olhar e a concepção destes participantes, na interface com o aporte teórico já apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo da proposta de problematizar a formação inicial e contínua de professores(as) da educação básica, mais especificamente professores atuantes na segunda fase do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do estado de Goiás, e a repercussão de sua atuação docente para/na educação especial na perspectiva da inclusão, é que os resultados partem de um questionário online que foi previamente elaborado e enviado aos participantes. Conforme tencionam Pasian, Mendes e Cia (2017):

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 973).

Muitos fatores são atribuídos ao “trabalho docente”, desde a organização, planejamento, contextualização de conteúdos, elementos sociais e culturais do alunado, carga horaria, enfim, várias são as demandas que compõe o fazer docente no seu cotidiano escolar. Contudo neste ambiente que se apresenta de forma precarizado de recursos didáticos e humanos, é preciso integrar a inclusão dos estudantes com deficiência e potencializar suas condições de aprendizagem. Portanto, vejamos no Quadro 1, a sistematização dos dados, que foram os resultados do questionário.

Quadro 1 - Sistematização dos Dados

Formação inicial	<p>Pedagogia</p> <p>Graduação em Matemática</p> <p>Licenciatura</p> <p>Letras Port./Inglês</p> <p>Licenciaturas Matemática e Ciências</p> <p>Ciências Biológicas</p> <p>Letras</p>
Tempo de atuação/ média	Entre 20 e 24 anos
Formação/Especialização/ Mestrado/Doutorado	<p>3 - Especialização- Psicopedagogia</p> <p>1 - Especialização em Educação Matemática / Cursando Mestrado em Educação</p> <p>1 - Mestrado Gestão e Auditoria Ambiental</p> <p>1 - Especialização - Ensino de Língua Inglesa. Mestranda</p> <p>- Ensino para Educação Básica</p> <p>1 - Especializações em Ciências Naturais (UNB) e Transtornos do Neurodesenvolvimento-autismo e suas comorbidades (UFTPR)</p>
Estudantes com deficiên- cias/ quais deficiências	<p>TDAH</p> <p>TEA</p> <p>Baixa visão</p> <p>Deficiências múltiplas</p> <p>Déficit de aprendizagem e outros</p>
Desafios enfrentados com esses estudantes no pro- cesso de ensino	<p>Tempo para atendimento individualizado</p> <p>Materiais concretos de acordo com a deficiência</p> <p>Qualificação dos profissionais</p> <p>Acompanhamento extraclasse por profissionais como: fono, psicólogos e outros</p> <p>Tempo para planejamento</p> <p>Apoio e compromisso da família</p> <p>Salas cheias e atividades adaptadas</p>

Quais os desafios vivenciados por eles no processo de ensino aprendizagem	Material didático diferenciado Dificuldade em foco, atenção, cognitiva, interação com colegas, socialização Falta de professores qualificados Empatia da turma e negligência familiar
A principal ação indicada para melhorar as práticas educacionais	Recursos pedagógicos e acompanhamento multidisciplinar Curso de formação continuada com foco na inclusão Apoio psicológico a família e ao aluno Valorização financeira dos profissionais. Com tempo remunerado para planejar aulas e PEI

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Ao que tange a formação inicial dos sete participantes verificamos o seguinte: 1 participante possui graduação em Pedagogia, 1 com graduação em Matemática, 1 graduado em Letras Port./Inglês, 1 participante com duas formações iniciais, sendo: licenciatura em matemática e ciências, e outro com graduação em Ciências Biológicas e Letras. O dado tangente a formação inicial é de suma importância, pois implica problematizar a questão da abordagem das disciplinas que discutem a educação especial, nos cursos de licenciatura. As pesquisas apontam que a maioria dos cursos de graduação no Brasil não abordam disciplinas que abrangem a formação em educação especial e inclusão, na grade curricular de seus cursos. Ainda que a discussão sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva seja considerada recente, na última década percebe-se a intensificação da discussão e o fortalecimento da área. Portanto, considerando o avanço significativo no debate que circundam o direito e a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições escolares de forma significativa, que otimize o desenvolvimento e a aprendizagem destes estudantes, a formação inicial e continuada se destaca como um potencial fator no rompimento do paradigma formativo homogêneo e excludente.

Quanto a especialização os participantes se configuram da seguinte forma: Dos 7 sujeitos que responderam a nossa pesquisa, 3 deles possuem especialização em Psicopedagogia; 1 participante é especializado em Educação Matemática, 1 com especialização em Ensino de Língua Inglesa e cursando Mestrado em educação; e 1 participante com especialização em Ciências Naturais e Transtornos do

Neurodesenvolvimento-autismo e suas comorbidades. Ainda destacamos que um participante possui o título de Mestre em dois cursos distintos, sendo Mestrado em Gestão e Mestrado em Auditoria Ambiental.

Ao serem questionados sobre quais os tipos de deficiência dos estudantes que vivenciam o cotidiano escolar, nas salas em que atuam, os participantes responderam que dentre eles são: estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Transtorno de Espectro Autista (TEA); estudantes com baixa visão; estudantes com deficiências múltiplas, e estudantes com déficit de aprendizagem. Conforme pode ser verificado, percebe-se uma gama variável nas deficiências dos estudantes que são atendidos. Dessa forma, considerando que mesmo que estes profissionais tivessem vivenciado em suas formações iniciais, que abrangem a educação especial e inclusão, visto que cada deficiência tem suas particularidades, consideramos destacar que a formação contínua se apresentaria como um aprofundamento do conhecimento. A exemplo disso, poderíamos citar que no caso dos estudantes com baixa visão seria necessário que o profissional docente, obtivesse o mínimo de conhecimento sobre os materiais e recursos de tecnologia assistiva que tendem a contribuir com a mediação e o desenvolvimento da aprendizagem escolas destes sujeitos.

Assim, como as outras deficiências, também demandam conhecimentos peculiares que desmistificam e corroboram com o ensino aprendizagem. Outra possibilidade tangível e o ensino colaborativo, no qual dois profissionais licenciados (um com especialização em educação especial), possam atuar de forma conjunta, (os dois são regentes de sala), para o efetivo atendimento destes estudantes.

O ensino colaborativo é uma prática pedagógica que envolve a atuação conjunta de profissionais da educação na promoção da aprendizagem de todos os estudantes, especialmente no contexto da educação inclusiva. Conforme mencionado por Perrenoud (2002, p. 199), o trabalho colaborativo “permite articular diferentes saberes, multiplicar os olhares sobre as situações e construir soluções pedagógicas mais eficazes”. No campo da educação especial, Stainback e Stainback (1999, p. 25) defendem que o ensino colaborativo “proporciona o compartilhamento de responsabilidades entre professores da educação regular e especialistas, favorecendo práticas inclusivas efetivas. Assim, a colaboração docente torna-se essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos”.

Ainda sobre o ensino colaborativo, destacamos que o debate tem se intensificado, e esta tem sido uma possibilidade defendida por estudiosos da área, que

afirmam que, é uma estratégia educacional pautada na atuação conjunta de diferentes profissionais, especialmente no contexto da educação inclusiva. Mendes e Vilaronga (2021, p. 84) destacam que essa prática “pressupõe a ação coordenada entre professores da educação regular e profissionais da educação especial, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes”. Tal abordagem rompe com práticas segregadoras e favorece a construção de ambientes educativos mais inclusivos, onde o planejamento compartilhado e a corresponsabilidade docente são fundamentais. Para as autoras, o ensino colaborativo “exige diálogo, negociação e compromisso entre os profissionais, assegurando práticas pedagógicas mais efetivas” (Mendes; Vilaronga, 2021, p. 85), contribuindo para uma educação que respeita as diferenças e promove a participação de todos.

Quanto aos recursos utilizados no atendimento destes estudantes, nessa escola, por fazer parte do corpo docente da instituição, uma das autoras, afirma que os recursos didáticos encontrados, estão na sala de recursos multifuncionais, que foi implementada com o intuito de fortalecer a educação especial e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Os materiais, são utilizados pela professora especialista que atende os estudantes no contraturno e consegue realizar um suporte, dentro e fora da SRM. Dentro da sala de recursos, os atendimentos são realizados de forma organizada pela professora especialista. São atendimentos devidamente agendados e planejados conforme o Plano Educacional Individualizado (PEI), obedecendo o currículo escolar para cada etapa da educação, e traçando estratégias de ensino que contribuam com o desenvolvimento escolar.

Fora da SRM, a professora especialista, contribui cedendo os materiais para serem utilizados na sala de aula comum. Para os estudantes com TDAH e TEA, é realizada a elaboração de atividades adaptadas pelos professores de sala comum, que na maioria são tarefas baixadas da internet de conteúdo para a alfabetização, língua portuguesa e matemática ou algo para colorir. Para as outras disciplinas, os participantes mencionaram a utilização de jogos e outros materiais lúdicos. No caso do atendimento dos estudantes que possuem baixa visão, a medida adotada pelos profissionais docentes que atuam com estes sujeitos, é a ampliação da fonte para as letras das atividades e avaliações. Neste caso, outros materiais também são oferecidos, como: lupa de aumento, régua adaptada, prancheta em mdf e plano inclinado para ajuste para melhor conforto na hora da leitura, no entanto seus livros didáticos deveriam ser adaptados o que não ocorre.

Ao tratar-se de estudantes com outras deficiências, cada professor “socorre” como pode, na maioria das vezes dependendo do grau dessa deficiência faz

somente atividades de colagem ou pintura com o suporte de professor de apoio, quando tem, já que na atual realidade nem todos tem o direito a esse profissional. Apenas estudantes com TEA, cadeirantes e deficiência intelectual possui esse direito, o que acontece é que além de seu aluno que lhe é entregue como seu ainda precisa auxiliar os demais da sala.

Como visto no quadro os desafios enfrentados com esses estudantes em sala de aula como falta de tempo para planejamento, profissionais da área que venham contribuir para melhor aprendizagem, qualificação dos docentes, famílias mais conscientes e comprometidas entre outros, deve-se pensar qual a importância da formação desses estudantes para a sociedade? O que pode ser melhorado para que sejam inseridos e valorizados como indivíduos de pertencimento? Como a principal ação indicada pelos docentes: recursos pedagógicos, acompanhamento multidisciplinar, curso de formação continuada com foco na inclusão, apoio psicológico a família e ao aluno, valorização financeira dos profissionais com tempo remunerado para planejarem aulas e PEI. Todos esses recursos com certeza será um divisor de água na vida social e estudantil dos alunos com deficiência e um ganho incrível para toda a comunidade a qual pertencem, porém por que isto ainda não acontece?

A política de formação docente em educação especial deve considerar a perspectiva da inclusão, superando modelos centrados na medicalização e na segregação dos sujeitos com deficiência. Como destacam Glat e Fernandes (2005, p. 79), “os cursos de formação inicial, em sua grande maioria, ainda não contemplam, de maneira sistemática, conteúdos voltados à compreensão das diferenças e das práticas pedagógicas inclusivas”. Isso evidencia a necessidade de uma reformulação nos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Os resultados do presente trabalho mostram exatamente o que buscamos discutir durante a explanação do mesmo onde vários autores como: Leone e Leite (2012) apontam que a formação inicial deve ser base para uma aprendizagem contínua do professor, o que continua apontando para a importância que o docente tem no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. No entanto a BNC e as Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024). Estabelecem apenas a formação básica com foco na inclusão, não se atendo as reais mudanças que ocorrem nas vivências escolares e nas exigências cotidianas que se estabelecem nas relações intraclasse e extraclasses. O que demanda a criação de leis que venha atender e melhorar as condições de ensino aprendizagens e inclusão social e acessibilidade no trabalho laboral.

A formação de professores para a educação especial é um aspecto fundamental para garantir a efetivação de uma escola inclusiva, capaz de acolher a diversidade e responder às necessidades educacionais de todos os estudantes. Nesse contexto, é essencial que os cursos de licenciatura contemplem em sua estrutura curricular conteúdos que abordem as práticas inclusivas e os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com Mantoan (2006, p. 25), “a formação do professor deve ser voltada para a compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como algo que dificulta ou atrapalha o ensino”.

A autora Márcia Denise Pletsch (2009) também se expressa sobre o despreparo dos docentes e que a falta de conhecimentos está diretamente relacionada a esse fator, desde a formação inicial até a formação continuada tem favorecido o despreparo de professores que atuam nas salas de aula, em foco os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, o que muito se agrava em relação a inclusão. Pode-se perceber diante desse discurso que existe uma lacuna entre a formação oferecida aos docentes tanto na legislação vigente e a oferecida nas faculdades e Universidade e o conhecimento necessário para uma boa atuação desses profissionais.

Além disso, é necessário que essa formação seja contínua e articulada com as demandas reais da prática docente. Nesse sentido, é fundamental que os sistemas de ensino garantam programas de formação que valorizem o diálogo entre teoria e prática, promovendo espaços reflexivos e colaborativos. Portanto, investir na formação de professores na perspectiva da educação especial é investir na qualidade da educação e na inclusão escolar e desenvolvimento da aprendizagem, respeitando a singularidade de cada estudante e promovendo a equidade no ambiente escolar.

Para Libâneo (1988), a qualidade da atuação do professor em sala de aula, está vinculada as estratégias de ensino, a forma como se relaciona com os alunos e as oportunidades que oferece para a aprendizagem causa impactos cognitivos, sociais e sucesso escolar dos estudantes. O que mais uma vez comprova a importância de uma formação adequada aos docentes. O mesmo resultado foi obtido na pesquisa do google Forms através das respostas dos docentes ali questionados, todos apontaram que não se sentiam preparados para atenderem as necessidades dos estudantes por vários fatores, sendo a sua formação continuada vista como um ponto essencial. Diante do exposto por vários autores aqui relacionados faz-se vital abrir leques para um discurso com vista a formação de docentes com foco na inclusão de forma contínua e que os discursos se tornem leis para melhorar a realidade e

a inclusão de fato, onde cada indivíduo portador de deficiência, em todas elas, recebam o suporte que precisa para desenvolver suas potencialidades e tornem-se cidadãos aceitos e contribuintes a comunidade pertencente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores é de suma importância para que os professores(as), possam efetivar sua atuação pedagógica na perspectiva da educação especial e inclusão dos estudantes com deficiência em sala de aula comum. Ao discorrer sobre esse assunto nos deparamos com muitas facetas na realidade das escolas regulares brasileiras, mais especificamente na escola que foi *lôcus* desta pesquisa. De um lado uma inclusão focada na garantia de vagas; familiares e responsáveis que por motivos diversos, não conseguem compreender a deficiência do filho e assim colaborar com a escola, outros que acreditam que ao levar a criança para a escola está dando todos os recursos necessários ao filho; sala de recursos multifuncionais com uma única professora para atender a todos os estudantes público da educação especial ou com alguma necessidade educacional específica, desde a pré-escola até o nono ano. Ainda que permeados por importantes legislações, os desafios são constantes e com muitas lacunas a serem preenchidas, em especial na formação dos professores do Ensino Fundamental II. Além disso vimos o posicionamento de vários autores da área.

Para melhor entender essas vivências no seio da comunidade escolar esse artigo se propõe a fazer uma pesquisa através do *Google Forms* com perguntas pré-elaboradas as quais foram respondidas pelos docentes que atuam junto os alunos com deficiência. Foram analisados diversos artigos que abordam a inclusão dos estudantes com deficiência, as leis que rege essa modalidade de ensino, a formação dos professores e a educação que precisa ser ofertada para esses estudantes com deficiência, a convivência social e seu desenvolvimento intelectual e acadêmico.

Conforme citado pela LDB de 1996 em seu artigo 13, “os professores são responsáveis pela elaboração e execução do plano de trabalho, pela participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e por outros deveres relacionados ao processo educativo” (Brasil, 1996). Define as responsabilidades dos docentes e até estabelece uma formação mínima, no entanto esses profissionais ao concluir sua formação básica como tem-se visto no cotidiano escolar não se consideram capacitados, preparados para as demandas encontradas em sala.

Segundo Nunes Sobrinho e Naujorks (2001) é urgente a formação dos professores para ministrar uma educação inclusiva de fato. O que nos faz concluir que esse discurso precisa ser contínuo com vista a mudanças essenciais que possibilite a capacitação dos docentes para que os estudantes com deficiências sejam atendidos de forma adequada e com qualidade.

A presente pesquisa buscou compreender as percepções e práticas de professores do Ensino Fundamental II em relação à educação especial na perspectiva da inclusão, analisando suas formações, desafios enfrentados e estratégias adotadas no contexto escolar. Os dados revelaram que, embora os docentes possuam formações diversas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a maioria não se sente suficientemente preparada para atender de forma efetiva às necessidades dos estudantes com deficiência.

Os desafios relatados — como a falta de tempo para planejamento, ausência de formação específica, carência de recursos pedagógicos e insuficiência de apoio multiprofissional — evidenciam uma lacuna persistente entre as políticas de formação docente e as demandas concretas da prática educativa inclusiva. Tal realidade reforça a necessidade urgente de repensar os currículos das licenciaturas e investir em formações continuadas que dialoguem com a realidade das salas de aula. Além disso, ficou evidente que o ensino colaborativo e o apoio das famílias são aspectos fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. A prática pedagógica inclusiva não pode se limitar à boa vontade dos professores ou à adequação improvisada de atividades, mas requer políticas públicas eficazes, investimento em recursos humanos e materiais, e valorização do trabalho docente.

Assim, esta pesquisa reforça a importância da formação inicial e continuada voltada para a compreensão da diversidade e para a construção de práticas inclusivas, que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam o seu pleno desenvolvimento. O compromisso com a inclusão deve ultrapassar o campo teórico e se refletir em ações concretas que garantam a equidade e a cidadania de todos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 03, n. 05, p. 07-25, set. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=i-so. Acesso em: 19 ago. 2025.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. da S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan. 2015.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica**. Banco Mundial, 2003. Disponível. em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: abr. 2025.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-

259, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 923-938, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. R. S. **Ensino colaborativo e práticas inclusivas**. São Paulo: Memnon, 2021.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. **Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções**. Projeto de pesquisa “Acessibilidade” no Ensino Superior da análise das políticas públicas. Brasília: CAPES, 2012.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. P. **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Baurur: Edusc, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PASIAN, S. R.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20180032, 2019.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

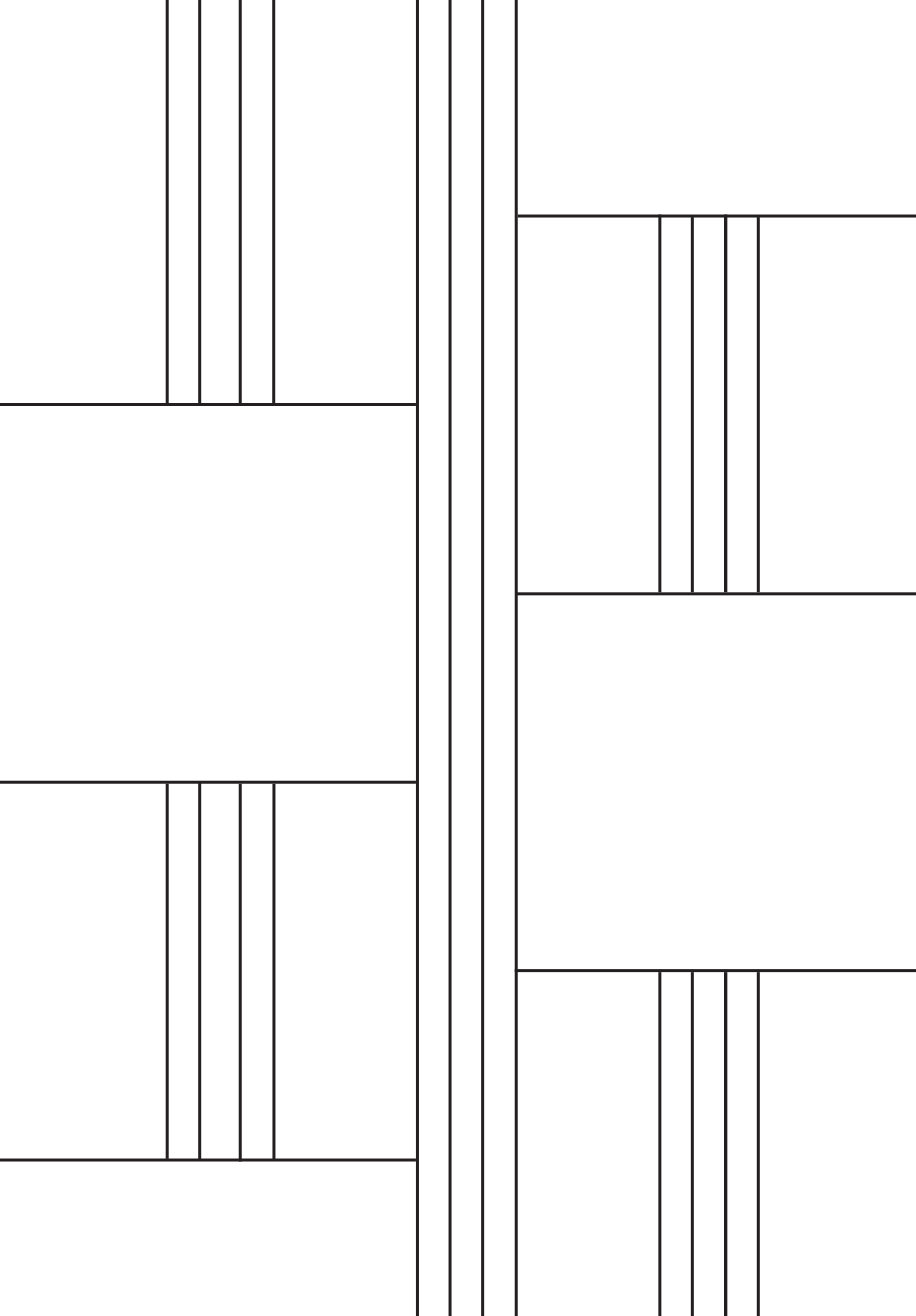
PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Sobre as autoras

Aldeides Pereira da Silva Ribeiro - Graduada em Pedagogia pela UniCaldas, com Especialização em Educação do Campo (2025) pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). É professora da Rede Municipal de Caldas Novas. E-mail: aldeides.silva@hotmail.com

Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz - Graduada em Educação do Campo pela UFcát - Universidade Federal de Catalão, graduada em Pedagogia pela UniBF. Mestrado em Educação pela UFcát (2022) e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora na Rede Municipal de Catalão. E-mail: rafaelafd89@gmail.com



Capítulo 10

SEMANA DA LEITURA: uma experiência de democratização do acesso ao livro e à leitura na cidade de Paraná (Argentina)

Silvina Julia Fernández

[...] a leitura do mundo precede sempre a
leitura da palavra e a leitura desta implica a
continuidade da leitura daquele

Paulo Freire (2003, p. 20)

INTRODUÇÃO

Paraná é uma cidade pouco conhecida nos roteiros turísticos internacionais. Os turistas estrangeiros que visitam a Argentina, em geral, nem ouvem falar dela. Apesar de ser uma cidade bastante pitoresca e com muita história para mostrar e contar devido, entre outras razões, a que foi a primeira capital da República Argentina, em 1854, e a que tem sido o lugar que acolheu a primeira Escola Normal do país. Com o tempo, no entanto, ela passou a ser mais uma capital do interior, mais exatamente da província de Entre Rios, contando na atualidade com aproximadamente 339.930 habitantes²⁵.

A sua localização privilegiada, nas barrancas às margens do rio Paraná, permitiu o desenvolvimento de uma vida urbana muito ligada ao rio, seja pela pesca, pelas praias ou pelos passeios pela avenida que beira o curso do mesmo. Mas não é apenas pelo intenso contato que a cidade tem com o rio que a sua paisagem mistura construções e asfalto ao verde dos seus parques e ruas arborizadas, mas também pela proximidade e familiaridade que a mesma ainda mantém com o espaço rural que a rodeia e a permeia nos seus outros lados. A cidade vem crescendo bastante para esses outros lados, às vezes, de forma não muito bem organizada no que se refere ao acesso a bens e serviços para a sua população. Neste sentido, assim como em outros aspectos, o acesso a determinados bens culturais tende a concentrar-se no centro cívico e comercial da cidade.

Em 1999, por causa da elaboração da proposta de trabalho para a Câmara de Vereadores da cidade, constatamos essa concentração com um levantamento de dados minucioso. Esse levantamento nos permitiu observar a díspar distribuição, por exemplo, das bibliotecas e centros culturais, concentradas não apenas no

25 Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Instituto Geográfico Nacional (IGN) e INDEC. Disponível em: <https://www.entre-rios.gov.ar/dgec/mapascenso2010/1densidad.html>

centro da cidade, mas também, dentro deste, aglutinados em um âmbito de dez quarteirões. Nesse espaço encontram-se as bibliotecas municipal e provincial, as dos museus e centro cívico, a Biblioteca Pedagógica, assim como as de associações profissionais e sindicatos, junto à biblioteca popular maior e mais antiga da cidade. Todas essas bibliotecas possuem importantes acervos bibliográficos, assim como uma infraestrutura acorde à sua tarefa. As livrarias comerciais também se concentram neste pequeno espaço.

Em contraposição, ultrapassando a fronteira invisível que separa este centro “cívico-comercial-cultural” do resto da cidade, apenas algumas incipientes bibliotecas tentam subsistir, espalhadas na extensa geografia dos bairros. Assim, no final de 1.999, desconsiderando as bibliotecas do centro urbano e as bibliotecas escolares, somente existiam em toda a cidade três bibliotecas populares reconhecidas – e, portanto, apoiadas – pela Comissão Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP), órgão federal localizado em Buenos Aires, e uma outra pertencente a um clube esportivo e recreativo, cujos organizadores vinham lutando insistentemente por pertencer ao conjunto das anteriores por um longo tempo.

Em consequência, o acesso às bibliotecas tornava-se uma realidade bastante afastada para a ampla maioria da população paranaense, especialmente levando em consideração que para chegar até o centro da cidade é preciso cobrir, em alguns casos, distâncias importantes ou pegar duas conduções. Se consideramos que o acesso à compra de livros novos ou mesmo usados por parte da população torna-se muito mais difícil naquelas famílias com escassos recursos econômicos, também devemos considerar que estas são as mesmas famílias que tampouco dispõem de dinheiro para pagar um transporte que os aproxime ao centro da cidade. Isto, destacando também que em Paraná só existe gratuidade no transporte público para os deficientes, pois nem idosos nem estudantes da rede pública contam com essa facilidade, como no Brasil.

No entanto, não são essas as únicas e, talvez, nem as maiores dificuldades que essa população tem com relação ao acesso aos livros e a outros materiais escritos, como jornais e revistas, por exemplo. No caso das famílias com menores recursos econômicos, as “distâncias culturais” também cumprem um papel importante, já que

Enquanto objeto social, o texto está determinado pelas mesmas leis sociais que, em uma sociedade de classes, definem os interlocutores, seus papéis sociais, seus interesses de classe e, sobretudo, a correlação de forças

entre tais interlocutores. Os discursos se constituem, portanto, como expressões de visões de mundo, de ideologias. (Klein, 2004, p. 258)

Refletindo sobre esta citação e aprofundando o sentido dessa “distância cultural” à que me referia em parágrafos atrás, lembrei-me de uma conversa que certa vez estabeleci com um menino pertencente a um dos bairros periféricos da cidade, que costumava vender pães no centro cívico e comercial da cidade. Naquela ocasião, perguntei a ele como estava indo na escola. Ele me disse que bem, apesar de não ter todos os livros que precisava e que, às vezes, estes faziam falta para realizar o dever de casa. Curiosa, quis saber por que ele não ia até alguma biblioteca, já que ele vinha ao centro diariamente para trabalhar. Ele, simplesmente, respondeu: “Mas, pode entrar ali?”.

Na sua leitura do mundo, alguns lugares da cidade lhe eram impróprios. Ele entendera o “código fechado” que o excluía de usar as bibliotecas do centro urbano. A cidade, de alguma forma, “falava” para ele: “aqui não é seu lugar”, entendendo que:

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (Certeau, 1990,201)

Indicação que busca manter uma “ordem de coisas” determinada, como a localização de cada um na estratificação social e na distribuição dos bens materiais e simbólicos da sociedade. Na ordem manifestada pela distribuição do acesso às bibliotecas e centros culturais da cidade de Paraná, portanto, percebíamos uma mediação negativa com relação ao acesso de determinados grupos sociais das camadas populares a determinados bens culturais, transformando-se assim em mais uma barreira para o acesso a informações e conhecimentos veiculados na variedade padrão (Klein, 2004, p. 259).

A questão manifestava-se como um problema importante a ser atendido a partir do governo municipal e, nesse sentido, neste capítulo trazemos para análise e

reflexão, através do relato de experiência, a proposta que coordenei em função de aproximar os livros e as bibliotecas aos potenciais leitores, e vice-versa, a fim de buscar romper as barreiras físicas e culturais de acesso a estes equipamentos culturais.

LEITURAS E CIDADES

A comunicação eletrônica viaja por diante de nós, os livros viajam conosco, na nossa velocidade... Continuam sendo os melhores companheiros para um naufrágio ou para o Dia Depois. (Umberto Eco)

Muito tem se falado e escrito a respeito de quanto a leitura pode colaborar com a modificação da experiência pessoal e também coletiva. Quantos livros têm contribuído para mudar a história dos povos. Por isso, e por tudo o que venho escrevendo até aqui, podemos dizer que a liberdade e a constituição plena da cidadania têm como uma de suas bases a possibilidade de aceder, através de diversas formas, ao conhecimento e à informação. Mas, chegando a esse ponto, alguém poderia perguntar: com a rádio e a TV não é suficiente? Ou mesmo: por que insistir com os livros, os jornais e as revistas na era das novas tecnologias e das mídias sociais?

Podemos ensaiar algumas razões...

Os materiais impressos (ou mesmo a tela do computador) permitem parar para refletir, comentar com outros ou manifestar em voz alta o que se lê, permite reler os trechos em questão no momento ou posteriormente e até marcar ou sublinhar, escrever notas no mesmo texto ou, no tempo do próprio leitor, em outros suportes materiais... A fugacidade de alguns meios de comunicação, ao não permitir marcações ou interação escrita, nem sempre permitem realizar todos esses processos reflexivos e cognitivos vinculados ao ato e ao processo da leitura.

Por outro lado, a materialidade dos textos impressos propicia situações de leitura solitária ou compartilhada que outros suportes não facilitam. O livro, por exemplo, tem a vantagem de estar disponível à leitura ainda sem energia elétrica. Acompanha ao leitor e lhe brinda muito mais do que o próprio autor tinha a dizer.

Em comparação com outros meios de comunicação que conhecemos, o livro, com suas categorias imanentes, confere maior autonomia aos leitores e engendra uma experiência de leitura distendida no tempo e no espaço. Isto favorece a alternância entre identificação subjetiva e ponto de fuga, facilitando os deslocamentos pela obra que a experiência estético-literária propicia, bem como o diálogo efetivo entre os universos da obra e do leitor. Diálogo este que constitui elemento fundamental nas passagens entre experiência de leitura, formação do indivíduo e desenvolvimento do sujeito. (Dadico, 2015, p. 205-206)

A portabilidade e a simplicidade do manuseio dos livros, revistas e jornais, sem outros conhecimentos técnicos mais do que o saber ler, tornam a possibilidade de seu aceso ainda mais igualadora e democratizadora que outros meios de comunicação. Nunca ouvi, por exemplo, que alguém tenha precisado chamar a um técnico para abrir um livro. Já os computadores nos tornam menos autônomos nesse sentido e mais dependentes do especialista e de contar com o dinheiro necessário para resolver este tipo de inconvenientes.

É por isso que ainda é importante insistir na leitura de livros e outros materiais gráficos na era das novas tecnologias. Sem desmerecê-las, é claro, pois contribuem bastante na configuração da nossa complexa sociedade atual e torna-se importante, assim mesmo, aprender a ler os códigos e formas que estas apresentam. Uma coisa não pode excluir a outra, já que todas fazem parte da nossa realidade social.

Mas, por que o acesso da população a esses bens culturais é importante? Por acaso são eles “mais” ou “melhores” do que os outros? E qual é a sua relação com os processos de cidadanização e a democracia?

Carmen Pérez (2008, p. 191) nos ajuda a responder essas perguntas quando explica que “[...] a definição de cidadania em função da capacidade de ler-escrever tem sido uma característica da ideologia liberal-burguesa”. Saber ou não ler e escrever, assim como os diferentes graus de apropriação destas capacidades, tem sido uma condição de inclusão ou exclusão total ou parcial dos sujeitos do “contrato social”. Quer dizer, historicamente, tem definido a possibilidade ou não de ser considerado igual aos outros e, assim, *poder* participar no espaço público *como igual*, na definição dos assuntos comuns. Como se vê, saber ler e escrever é uma

questão diretamente ligada ao exercício do poder e, portanto, à distribuição de bens materiais e simbólicos da sociedade, entre outras questões.

Mas não é apenas, por exemplo, por poder ou não se candidatar para cargos públicos, de governo, que se é ou não cidadão. Como diz Oliveira (1999, p. 11):

A democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é, portanto, aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro etc.

Dali a importância, por exemplo, da apropriação da variedade padrão do uso da língua escrita, no nosso caso, por parte de todos os cidadãos. A apropriação ou não da leitura e da escrita, assim como grau dessa apropriação, condicionam fortemente a capacidade de participação autônoma de cada um dos sujeitos nas decisões e afazeres coletivos. Participação que deve poder ser exercida numa sociedade, como ressalta Certeau (1990, 262), “...sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em “textos” combinados (administrativos, urbanos, industriais etc.)”.

É nesses modelos escritos a que se refere este autor, aliás, que são manifestados os discursos mais elaborados da ciência, da filosofia, das artes. Discursos que “...vão constituindo um repertório lexical e se revestindo progressivamente de tal complexidade estrutural que logram distanciar-se, cada vez mais, dos falares populares – e, evidentemente, distanciar destes falantes o conteúdo que expressam” (Klein, 2004: 260), garantindo assim minuciosos processos de inclusão/exclusão dos diferentes sujeitos sociais ao interior dos assuntos discutidos.

No entanto, no meio a tanta complexidade, democratizar o acesso ao livro ainda é um desafio que nos impulsiona a buscar âmbitos propícios para a sua popularização. E um desses âmbitos é a própria cidade, já que nela desenvolvem suas tarefas múltiplas instituições, localizadas em distintos lugares, mas dentro

de um espaço amplo e comum que as contém e as vincula. Esse é o motivo pelo qual podemos afirmar que as cidades também têm certas responsabilidades com a educação, em geral, e com a promoção da leitura, em particular.

Neste sentido, algumas tendências atuais no âmbito da Educação Não Formal apontam para a reconsideração dos espaços urbanos, buscando potencializar o que as cidades, por si mesmas, já têm de educativas. Jaume Trilla Bernet (1993), por exemplo, se refere a três dimensões educativas das cidades, que funcionam simultaneamente quando alguém aprende *na* cidade e *da* cidade, aprendendo assim *a* cidade. O autor assinala que:

O resultado da influência educativa do meio urbano é produto não só da soma dos diversos processos parciais que nela se geram, mas da ação combinada de todos eles. Processos educativos que às vezes se reforçam, às vezes se interferem ou se contradizem mutuamente; às vezes se complementam e às vezes são simplesmente redundantes [...] Na medida em que cada intervenção educativa define seu espaço e sua função, realociza e redefine as outras intervenções existentes. (Trilla Bernet, 1993 – Tradução livre)

É por isso que a decisão de entrar em uma biblioteca central (onde, aliás, o livro deve ser consultado geralmente no mesmo lugar) torna-se ainda mais difícil que a de entrar em uma livraria, por exemplo. Saber utilizar a biblioteca, saber procurar o que se está buscando, o tipo de escolha que o leitor faz ou deixa de fazer, entre outras questões, colocam em evidência qual é o “círculo social” a que esse leitor pertence, descontando que se ali entrou é porque já sabe ler. Os espaços materiais tanto através da sua localização e arquitetura, assim como através dos usos que deles são ou não permitidos, manifestam aos sujeitos toda uma concepção social e política relacionada, inclusive, acerca de quem pode ou não fazer uso dos bens que ali se encontram a disposição. E, nesse caso, vale o ditado de “a bom entendedor, uma palavra basta”. Por isso, os bons “leitores do mundo”, como aquele menino a quem me referia parágrafos atrás, entendem o que lhes é dito. No entanto, cabe a eles, também, aceitar ou não aquilo que lhes é falado...

LEITURAS DA/NA CIDADE

O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas "possuído" também pelo seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto. (Certeau, 1990, p. 269)

Inaugurando um espaço de encontros

No que se refere à cidade de Paraná, a Lei Orgânica de Municípios de Entre Ríos Nº 3.001, especifica como função dos mesmos “velar pela educação”, a partir do qual a Prefeitura de Paraná tem assumido a prestação de diversos serviços educacionais e culturais. No entanto, até 1999, nenhum destes serviços se relacionava diretamente com a promoção da leitura, nem com a revalorização e democratização do acesso aos livros para todos os grupos sociais, em especial, das camadas populares.

Com a ideia, então, de poder vincular e potencializar mútua e coordenadamente as distintas instituições, de alguma ou outra forma, implicadas na tarefa de ler em prol de um objetivo comum, a partir da gestão do vereador Guillermo Mondejar pensamos em um evento que pudesse resultar aglutinante. Para isso, em abril de 2.000, apresentamos um projeto de lei destinado a promover a leitura em Paraná, que foi sancionado por unanimidade em 20 de junho desse mesmo ano, criando assim, por meio da Lei Municipal Nº 8221, a *Semana da Leitura*. No seu artigo 1º, que se transcreve a seguir, a Semana da Leitura fica instituída e esboçada como ideia para a ação. Nos outros artigos, dispõem-se a organização das atividades, a difusão, etc.

ARTICULO 1º: Institui-se a primeira semana do mês de outubro como a “Semana da Leitura”, destinada à realização de eventos vinculados à promoção da leitura e da revalorização do livro como meio principal para a construção do conhecimento e o fortalecimento de nossa cultura (como por exemplo, oficinas de leitura em espaços verdes, exposição em lugares públicos, praças e ôni-

bus de contos e poesias, etc.) para toda a população da cidade de Paraná

Esse foi o marco legal em que nos apoiamos para realizar as atividades de promoção da leitura, dentro do espaço de possibilidades com que contávamos naquele momento. Quer dizer, sabíamos que não tínhamos a capacidade de mobilização e proposição que poderíamos ter se estivéssemos, por exemplo, na Secretaria Municipal de Educação, nem a mesma que poderíamos ter na Comissão Nacional de Bibliotecas Populares ou, ainda, no Conselho Provincial de Educação. Mas, mesmo assim, alguma ação poderia ser feita para democratizar o acesso aos livros e à leitura na cidade.

Os trâmites e processos correspondentes à promulgação e difusão da lei municipal, assim como a convocatória da Comissão Organizadora levaram seu tempo. Entretanto, não queríamos deixar passar a oportunidade para, pelo menos, apresentar a Semana da Leitura em sociedade, já que em um mandato de quatro anos os tempos correm impiedosamente. Mais ainda levando em consideração o inovador da proposta para a instituição municipal e para a cidadania em geral, assim como o desinteresse que outros vereadores e o próprio Poder Executivo Municipal manifestaram com relação ao assunto: “problemas menores”, sobretudo se considerados em relação a outras situações vividas pela cidade naquela época. Ou pior ainda: “coisa de sonhadores”, pois para alguns outros, essa parecia ser mais uma loucura de jovens do que uma proposta séria de governo (na época, Guillermo era o vereador mais jovem da Câmara, com 30 anos de idade).

Por tudo isso, e convencidos de que não basta com sancionar uma lei para que a mesma se torne efetiva, tomamos a iniciativa e começamos a gerar propostas para seu desenvolvimento buscando garantir atividades para, pelo menos, alguns dias da Semana da Leitura.

A proposta viável naquele momento conformou-se em torno de três eixos:

1. a instalação de um espaço livre de leitura, onde todos os que o desejassem tivessem acesso a uma grande diversidade de livros e outros materiais gráficos, incluindo textos em sistema Braille e em português, e onde, aliás, se apresentassem diferentes atividades culturais vinculadas à leitura ou aos textos;

2. um painel, realizado no prédio da Prefeitura Municipal, ao que foram convidados reconhecidos acadêmicos, para refletir sobre a temática, com o que inseríamos as atividades e a discussão sobre a importância da leitura no “território” do próprio governo municipal. Ato fundamental importante, que buscava instituir o evento nas entranhas do poder municipal, apelando a que o Estado o assumisse como próprio. Ao mesmo tempo, realizou-se uma pequena enquête aleatória, a respeito dos hábitos de leitura dos paranaenses;
3. uma coleta de livros com a finalidade de fundar novas bibliotecas na cidade.

Desta forma, a **Semana da Leitura** se materializou na instalação e abertura de uma grande barraca na Praça “1º de Maio”, em pleno centro da cidade, quase em frente ao prédio da Prefeitura. Nesta, graças à contribuição de algumas bibliotecas e entidades da cidade, encontravam-se a disposição do público distintos “cantos” de leitura. Nestes “cantos” podia-se ler livremente livros, revistas, folders e jornais em espanhol, Braille e português sobre diversas temáticas, assim como consultar enciclopédias e textos em suporte eletrônico. Expuseram-se, ademais, cartazes sobre autores latino-americanos realizados por estudantes de uma instituição universitária local, assim como poesias ilustradas por artistas plásticos da cidade. Também tiveram seu lugar as editoras e livrarias da cidade.

Em forma paralela, devido a que a difusão das atividades através de diversos meios de comunicação locais permitiu a afluência de várias professoras com as suas turmas e inúmeros transeuntes e curiosos, foi possível realizar oficinas de leitura para as diferentes idades, onde jovens e velhos leitores tiveram oportunidade não só de se encontrar com os livros, mas de expressar de diversas formas o que neles tinham descoberto.

Além desta afluência mais “espontânea” de público, previamente, tínhamos organizado diferentes atividades conjuntamente com outros sujeitos, como algumas professoras, bibliotecárias, titereiros, artistas plásticos, meios de comunicação e até a presença de um declamador de poesias, assim como cidadãos interessados na temática.

No entanto, gostaria de destacar duas situações que vivenciamos quem estávamos coordenando as atividades da barraca. A primeira tem a ver com a feliz atração que, em geral, aquele “monte de livros”, só pela sua presença física, causava

naqueles que entravam no local. Tanto crianças quanto adultos e idosos entravam com curiosidade e, aos poucos, começavam a mexer nos livros, a chamar os colegas, a ler para outros trechos ou páginas inteiras, a perguntar o que diz ali ou o que significa isso etc., numa variedade de materiais deliberadamente exposta naquele espaço. Apenas um grupo de jovens de uma escola particular da cidade não pareceu interessado na proposta.

Nossa intenção era justamente essa: mostrar aos leitores a infinidade de possibilidades que podem ser achadas nesses materiais e as múltiplas relações que, a partir deles, estamos convidados a fazer com tantos outros mundos, com nós mesmos, com o passado, com o futuro, com os outros. Entre esses leitores destaco ainda a um menino de rua que, no segundo dia de atividades, entrou na barraca pela manhã, pegou um romance para crianças de tamanho considerável e se sentou num cantinho para ler. As horas se passavam e, enquanto nós o convidávamos com alguns biscoitos, ele continuava ali, lendo sem parar. Já de tarde, quando conseguiu terminar o livro, foi até a mesa e, simplesmente, deixou-o lá e saiu correndo.

A segunda situação tem a ver com o respeito com que o acervo das bibliotecas e entidades que nos emprestaram os materiais foram tratados. Ninguém, apesar de que não havia um controle muito rígido por não contarmos com pessoal de apoio, rasgou, escreveu ou danificou qualquer dos materiais em exposição, desmentindo os vaticínios de mais de uma professora que chegava com a sua turma que, ao ver as mesas com os livros, arregalava os olhos e, colocando a mão na cabeça falava “Meu Deus! Como vamos controlar as crianças!?”. No final dos três dias em que permaneceu aberta a barraca só tinham sumido dois livros “de bolso” sobre futebol. Preocupados com o fato, ao comunicarmos o episódio à bibliotecária responsável pelos livros perdidos, ela simplesmente disse: “E... bom, pelo menos o leitor gostou tanto que os levou. Já conseguimos algo importante”.

Na barraca e seus arredores distribuiu-se um folder com a apresentação do projeto e a lista do conjunto de bibliotecas com que conta a cidade, com dados completos sobre seu acervo literário e funcionamento. Assim mesmo, realizou-se uma enquête sobre os hábitos de leitura na cidade, indagando aspectos como o tipo de material escrito que se lê, onde, com que frequência, entre outras questões. Sua finalidade era conhecer melhor as práticas vinculadas à leitura dos paranaenses, informação que, ainda que limitada levando em consideração o tamanho e a seleção da amostra, foi aproveitada posteriormente por docentes e estudantes universitários que a solicitaram.

Meses depois, em dezembro, no marco do emotivo Ato de Colação de Grau da comunidade educativa da Escola Provincial de Nível Médio Nº 130 das Unidades Penais Nº 1 e Nº 6, realizou-se a entrega dos livros coletados, formando-se assim a Biblioteca “Almafuerte”, nome escolhido pela comunidade educativa do penal, em homenagem a Pedro Bonifacio Palacios, importante autor da literatura argentina do século XIX. A circulação dos livros foi quase imediata entre os alunos da escola e os outros internos da instituição, gerando também vontade de escrever entre os leitores, em especial poesia, segundo tempos depois nos comentaram as professoras que administravam a biblioteca, modificando a vida cotidiana do presídio.

Assim concluíram as atividades da primeira edição da Semana da Leitura, com uma avaliação altamente positiva, já que a mesma se deu a conhecer e começou a fazer parte da vida cidadã. Da mesma forma, somaram-se voluntariamente à iniciativa numerosos atores e instituições locais, gerando-se assim mesmo, expectativas de inclusão para a edição seguinte.

Apesar do grande esforço, conseguimos concretizar o espírito da lei, dar a conhecer a iniciativa e começar um caminho de participação que abriria novos âmbitos para a leitura, assim como potencializaria ou ressaltaria os já existentes na cidade. Começávamos a entender que as distâncias culturais podiam ser questionadas e que, como insiste Escarpit (1962), às vezes torna-se necessário “conduzir o livro ao leitor”.

O centro das atividades se desloca aos bairros

Iniciamos o ano de 2001 em uma outra situação, com mais tempo, experiência e parceiros que já haviam se comprometido durante a primeira edição da Semana da Leitura. Isso permitiu que deixássemos “o centro” e pudéssemos percorrer os bairros buscando mais leitores e parceiros que, para além do nosso mandato na Câmara Municipal, projetassem a sua vigência na vida do bairro ao longo de todo o ano. Nossos objetivos tinham ganhado clareza e conseguimos desenvolver um planejamento mais bem realizado cuja situação-objetivo expressa como intenção da Semana da Leitura:

Consolidar um programa permanente de promoção da leitura e a revalorização do livro na cidade, que fomente a participação de instituições intermediárias e cidadãos interessados na temática, assim como a integração socio-

cultural, buscando reconsiderar os espaços urbanos e tentando potencializar o que a cidade, por si mesma, já tem de educativa, coordenado pela Municipalidade de Paraná.

Em concordância com a experiência lograda no ano anterior, as linhas de ação colocadas, como amplas estratégias, foram:

- Produzir eventos culturais heterogêneos, que possibilitem não só o contato direto com os livros, mas também a recriação das formas de aproximação e uso de distintos tipos de textos, em diversos âmbitos urbanos, priorizando essa intervenção nos bairros da cidade.
- Oferecer instâncias formativas para todos aqueles, cidadãos ou instituições interessados em aprender estratégias que lhes permitam participar em práticas vinculadas à alfabetização e à promoção da leitura para todas as idades.
- Favorecer a fundação de bibliotecas naqueles bairros ou setores da cidade que não contam com este serviço educativo ou colaborar para fortalecer aquelas que o necessitem.

Assim, as atividades programadas para essa edição se apoiaram sobre este tripé para projetar-se aos bairros. Cada dia da semana teve a sua atividade, em um bairro diferente, onde se buscou replicar aquela “barraca” com a que nasceu a Semana da Leitura: livros, revistas, folders em distintos idiomas, jogos de letras, canetinhas e folhas em branco, entre outras coisas, se se encontravam à disposição de todos aqueles interessados em debruçar-se “para ver do que se trata”. Em algum momento da atividade, um painel com pesquisadores, especialistas escritores, representantes de distintas instituições locais e artistas explicavam, liam e recomendavam textos relacionados a um tema referido à cidade. Tema escolhido pela instituição anfitriã previamente, entre as que se encontravam as bibliotecas populares localizadas nos bairros e algumas escolas, com a que realizávamos o planejamento das atividades de forma compartilhada. A intenção era a de dar a conhecer, dar “uma força”, um realce àquela biblioteca no seu próprio entorno, mas

com projeção local, já que todas as atividades foram incluídas na agenda oficial da Prefeitura e assim difundidas através dos meios de comunicação.

Mas, por que insistir no tema urbano para promover a leitura? A ideia foi incentivar a leitura através de aqueles textos que tivessem a ver com nós mesmos, foi sugerir que temos muito de nós mesmos, do nosso cotidiano, para (re)aprender e que a leitura pode nos ajudar nessas (re)descobertas. Nesse intuito, ressoavam em nós as palavras de Paulo Freire (2003, p. 20), quando ele diz que “...a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Desta forma, poderíamos estar enriquecendo os sentidos tanto das nossas palavras quanto dos nossos mundos cotidianos.

Preocupamo-nos em oferecer eixos temáticos para os nossos parceiros que tivessem a ver com o cotidiano da nossa cidade, procurando ressaltar também escritores e artistas locais. Esses eixos temáticos funcionavam como “enredos”, a partir dos quais iniciar um diálogo entre os vizinhos e os convidados especiais para cada dia de eventos, em cada um dos bairros. Assim, as temáticas se aglutinavam em função dos seguintes eixos: a história da cidade, a identidade urbana, as árvores e os espaços verdes, as ruas e espaços urbanos e a arquitetura local.

Desta forma, além dos recursos e atividades com os que contribuíamos desde a coordenação do evento, cada instituição participante escolheu o lugar onde realizaria as atividades, o tema de sua preferência, assim como ficou à vontade para colocar à disposição do público os seus livros e convocou aos vizinhos, que no dia marcado fizeram-se maciçamente presentes.

O deslocamento das atividades aos bairros foi muito positivo porque se vivenciaram em cada lugar experiências que motivaram àqueles que trabalham nas escolas ou bibliotecas participantes e que fizeram que, sobretudo as bibliotecas, puderam posicionar-se de outra forma na sua própria comunidade e também na cidade. Em todos os casos, a forma em que prepararam com cuidado e antecedência as diversas atividades alusivas, demonstrou o interesse que existia no projeto. Por sua vez, cada grupo participante conseguiu imprimir uma marca diferente, própria, a cada dia, mostrando a idiossincrasia de cada bairro, de cada instituição.

Só para se ter uma ideia, vale a pena recordar alguns casos. Em um dos bairros, além da instalação da “barraca de livros”, as crianças da Escola Nº 185 “Alvarez Condarco” prepararam um trabalho especial sobre a história de Paraná,

pesquisaram, escreveram e ilustraram as suas apresentações, realizaram mapas, entre outras coisas, a fim de acompanhar o painel com os pesquisadores do Museu Histórico Provincial “Martiniano Leguizamón” que lhes contaram sobre as novas descobertas arqueológicas da cidade e lhes indicaram mais livros para consultar sobre o assunto. Também participou o Coral da Cidade, resgatando as músicas que se cantavam antigamente e explicando que nos livros também é possível encontrar partituras, para surpresa de muitas das crianças presentes que não tinham visto nenhuma na sua vida.

No outro extremo da cidade, a Biblioteca Popular “Laura Vicuña” e a Escola Intermédia “Maximio Victoria” trabalharam juntas, iniciando um trabalho de levantamento de informação sobre os peixes que dão nome às ruas do bairro, aproximando-se inclusive da biblioteca do Museu Provincial de Ciências Naturais “Prof. Antonio Serrano”, não só à procura de informação, mas também de alguns exemplares embalsamados que foram expostos na Biblioteca Popular. As crianças e adolescentes escreveram poesias e coplas alusivas, uma das que foi publicada como Pliego Literário, publicação que surgiu como premiação local aos escritores paranaenses, concedida pela Câmara de Vereadores.

Já em outro canto da cidade, a Biblioteca Popular “Los Aromos”, realizou trabalhos de artes plásticas e de teatro sobre a base de um conto relacionado às árvores da cidade, tema por eles escolhido. Como se isso fosse pouco, o dia do acontecimento coincidia com o aniversário da fundação da biblioteca e, portanto, decidiram realizar as atividades no terreno onde seria construída a sua nova sede, colocando assim uma “pedra fundacional” simbólica neste novo espaço, que lhes permitiria sair da sala da casa dos seus fundadores.

Naquele dia, por volta das 15 horas, a Banda da Polícia Militar começou a tocar, “chamando” aos vizinhos ao terreno que com os livros, as exposições e os panelistas mais parecia uma “praça cultural”. E os vizinhos não demoraram em chegar com as suas cadeiras de praia e banquinhos para ver o que estava acontecendo. Horas mais tarde, o sol caía lentamente, mas os vizinhos não se levantavam do lugar, pois as perguntas aos painelistas - um poeta, um representante do órgão municipal Parques e Passeios e um ecologista/engenheiro florestal - não cessavam de surgir da plateia. As respostas, segundo havíamos combinado com todos os painelistas em todos os casos, deviam indicar fontes bibliográficas ou recomendar leituras específicas. Várias pessoas anotaram essas referências para levar para casa.

Além dos outros pontos da cidade em que se desenvolveram as atividades programadas que, por uma questão de espaço/tempo não aprofundarei neste texto, no centro da cidade, espontaneamente, os livreiros colocaram em exposição diversos materiais no próprio calçadão, oferecendo ao transeunte uma ocasião distinta para se deter. Ao comentar com um desses livreiros as repercussões que teve essa ação, soubemos que uma mulher, ao perguntar por um livro em particular e ser convidada a ingressar à livraria respondeu: “Não, eu ali não entro porque para mim é como entrar à ópera”. Então, o livro saiu ao calçadão, ao seu encontro...

LEITURAS PARA A CIDADANIA

Uma história ouvida entre vários ajuda a afrontar a angústia de um universo por descobrir e prepara uma cultura comum (Geneviève Patte).

Promover a leitura e revalorizar o livro implica buscar espaços adequados, livros “necessários”, interlocutores e mediadores presentes. Sabemos que satisfazer a experiência da leitura é algo mais que responder a “perguntas documentais” e que quando crescemos e nos educamos em âmbitos onde se cultiva o hábito de não receber “respostas verdadeiras” a “perguntas verdadeiras” adquirimos o hábito de asfixiá-las.

O jogo, a repetição, a narração e o recitado, o fantoche, as dramatizações, a “lanterna mágica”, o cinema e outros meios audiovisuais são eficazes disparadores, um início para promover o diálogo, para aproximar o livro e despertar o prazer pela leitura compartilhada, que sabemos que é um bom caminho de aceso à leitura pessoal, sobretudo em crianças em que as carências não são apenas as vinculadas à alimentação.

Para chegar ao “prazer de ler” é preciso superar uma série de obstáculos, adquirir uma série de saberes. A leitura é uma atividade complexa, que exige decifrar códigos permanentemente em meio de uma cultura que não deixa de nos falar. Por isso, a possibilidade de construir o próprio espaço poético é um direito do ser humano e, fundamentalmente, um direito da infância, com prioridade para a infância excluída. Sobreviver em condições totalmente adversas, não poder imaginar um presente nem um futuro melhor constitui uma situação extremamente limitante no que se refere à constituição dos seres humanos como sujeitos de direito.

Enfrentar a desesperança com imaginação, aliás, parece ser um bom caminho libertador. A imaginação, entendida linguisticamente, não tem apenas uma relação re-produtiva com a realidade dada, mas também uma relação produtiva. A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem (lembramos que *fictio* vem de *facere*), o que “ficcionamos” é alguma coisa fabricada e ao mesmo tempo, ativa. A imaginação, como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma.

Que os livros não se transformem apenas em objetos de consumo implica aproximar o livro necessário no momento adequado, acrescentar a capacidade de escuta e criar as condições para que a leitura se transforme em uma experiência fantástica produtora de sentido.

Agora, talvez estarão se perguntando o que aconteceu nos anos seguintes com as edições da Semana da Leitura, na cidade de Paraná. As edições continuaram, sobretudo, através da elaboração de um outro projeto complementar, denominado “Baus andarilhos: mais livros para mais crianças”, numa parceria entre a Câmara de Vereadores e a Editorial da Universidade Nacional de Entre Rios. O projeto criou e colocou em movimento quatro bibliotecas ambulantes que circularam e ainda circulam pelos bairros e instituições da cidade, coordenados por um grupo de animadores que, assim como nas “barracas”, fazem a “festa de ler” uma realidade.... Mas esses já são outros capítulos, que insistem em nos lembrar que a implantação e a abertura, em todos os sentidos, de uma biblioteca na cidade não é um assunto indiferente, já que, como diz Gianni Rodari, temos que buscar facilitar “...o uso total da palavra para todos, não para que alguém seja o artista, mas para que ninguém seja escravo”.

REFERÊNCIAS

Certeau, Michel. **A invenção do cotidiano. 1- Artes de fazer**. Petrópolis: Edit. Vozes, 1996.

Escarpit, R. **Sociología de la literatura**. Argentina: Edit. Los libros del mirasol, 1962.

Dadico, Luciana. Estudos críticos em Psicologia da leitura: Livro e experiência de ler. In: **Rev. Estudos de Psicologia**, 20(4), outubro a dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/hfNpx6WrNTPPhvGRpGr9XDR/>

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

Klein, Lígia Regina. **Alfabetização e Letramento**: Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. In: Romanowski, Joana Paulin; Martins, Pura Lúcia Oliver e Junqueira, Sérgio R. A. (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004.

Oliveira, Inês Barbosa de. *Sobre a democracia*. In: Oliveira, Inês Barbosa de (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

Patte, G. **Si nos dejan leer... Los niños y las bibliotecas**. Colombia: Edit. Kapeluz Colombiana, 1984.

Pérez, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização: um conceito em movimento**. In: Garcia, Regina Leite e Zaccur, Edwiges (org.). *Alfabetização. Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

Rodari, Gianni. **Gramática de la fantasía**. Barcelona: Edit. Reforma en la Escuela, 1979.

Trilla Bernet, Jaume. **Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**. Barcelona: Edit. Anthropos, 1993.

Sobre a autora:

Silvina Julia Fernández – Bacharel em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos, Argentina (2000), mestre em Educação (2005) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2011). Atualmente é professora associada, vice-diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenadora da especialização CES-PEB-Políticas Públicas e Projeto Socioculturais em Espaços Escolares. E-mail: silvina.ufrj@gmail.com

———— Capítulo 11 ————

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Francisca Aracyara Barros Vieira
Mariana Batista do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Educação no Campo. A escolha do tema justifica-se pela relevância de compreender como se dá o processo de alfabetização aliado ao letramento em contextos rurais, considerando os desafios pedagógicos e socioculturais próprios dessas realidades.

Entende-se que alfabetizar vai além da decodificação mecânica de letras e palavras, exigindo a construção de sentidos e a articulação com o cotidiano dos estudantes. Assim, alfabetizar letrando constitui uma prática que demanda intencionalidade docente, conhecimento teórico e sensibilidade às especificidades do campo.

Com base nessas premissas, este estudo busca responder às seguintes questões: como o letramento influencia a alfabetização das crianças do campo? De que maneira os professores das séries iniciais contribuem, com seus saberes e práticas, para uma alfabetização significativa nesse contexto? O objetivo geral consiste em compreender a importância do letramento no processo de alfabetização de crianças do meio rural. Os objetivos específicos são: analisar a legislação vigente sobre a alfabetização e o ensino nas escolas do campo; conceituar alfabetização e letramento; investigar a atuação do letramento na alfabetização a partir da literatura acadêmica; e identificar os métodos utilizados pelos docentes nesse processo.

A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e documentos oficiais, com foco em estudos que abordam a alfabetização nas séries iniciais e suas articulações com o letramento.

O estudo está organizado em tópicos que buscam discutir a relação entre teoria e prática docente, considerando as especificidades do ensino em escolas do campo e destacando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Considerações sobre a origem da alfabetização

Antes de se adentrar na compreensão da dimensão do letramento no processo de alfabetização, faz-se necessário apreender, de maneira clara, o conceito de alfabetização. Para tanto, Soares (2004) define-a como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (p. 16).

Tal concepção ressalta a especificidade da alfabetização enquanto um processo estruturado, no qual o sujeito aprende as convenções do código linguístico escrito, isto é, as relações entre fonemas e grafemas, além da ortografia, para ler e escrever de forma funcional.

A alfabetização, portanto, é uma etapa indispensável, pois proporciona ao indivíduo o domínio técnico da escrita, condição necessária para sua inserção nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita e, por consequência, para o exercício da cidadania.

A partir dessa perspectiva, Soares (2004) propõe a noção de alfalettrar, como síntese e superação da dicotomia entre alfabetização e letramento. Alfalettrar significa integrar, de forma indissociável, a aprendizagem do sistema alfabético de escrita com o desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita em contextos reais e significativos.

Essa articulação contempla, simultaneamente, a apropriação do código e a vivência das práticas sociais de leitura e escrita, promovendo uma formação mais ampla, crítica e contextualizada. Assim, alfabetizar letrando ou alfalettrar é reconhecer que a aprendizagem da escrita não se restringe à decodificação de símbolos, mas envolve também a compreensão de seus usos sociais e de sua função na construção de sujeitos críticos e participativos.

Após a Proclamação da República, o processo de alfabetização adquiriu forças em nosso país, com a finalidade de buscar métodos para ensinar a leitura e escrita, conforme o regime republicano. As reformas das instituições públicas trouxeram uma modificação nos métodos, surgindo novas metodologias, teorias e conceitos para o desenvolvimento da alfabetização no Brasil. Contudo, mesmo com esses avanços no país, no sistema educacional ainda são enfrentados problemas (Rojo, 1998).

Entre os principais desafios, destaca-se a persistência de altas taxas de analfabetismo funcional, a defasagem idade-série e a dificuldade de garantir que os alunos compreendam o que leem e escrevem, mesmo após os primeiros anos do ensino fundamental.

Esses problemas decorrem, em grande parte, de uma cultura escolar historicamente marcada por práticas mecânicas de ensino, que privilegiam a decodificação em detrimento da construção de sentidos. Soma-se a isso a desigualdade social, que impõe barreiras materiais e simbólicas ao acesso à educação de qualidade, sobretudo para crianças oriundas de contextos de vulnerabilidade.

Como aponta Rojo (1998), muitos dos métodos de alfabetização empregados nas escolas públicas brasileiras não dialogam com as vivências dos alunos, desconsiderando o letramento como prática social, o que contribui para o fracasso escolar precoce e para o desinteresse pela leitura e escrita.

A alfabetização de acordo com Kramer (1986, p.17) “vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Estar alfabetizado é poder percorrer de forma eficiente sem temer uma melindrosa prática social relacionada à escrita.

Por meio de leituras sobre a temática, pode-se constatar o conceito básico da alfabetização, sendo um processo de aprendizagem inicial da escrita e leitura. Desse modo, a pessoa alfabetizada tem o domínio de habilidades básicas essa prática. Sobre a definição de alfabetização, Val (2006, p.19) relata que:

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Baseado nos conceitos apresentados por esses autores, pode-se afirmar a alfabetização como um processo de ensino aprendizagem, acontecendo antes, durante e após o período escolar. Desse modo, vale ressaltar que ela ocorre dentro e fora do âmbito escolar. Contudo, esse processo é a ação da pessoa se apropriar das habilidades que levam a leitura e escrita.

Ao estudar a origem da alfabetização é viável a constatação das necessidades de se comunicar no dia a dia, houve o surgimento da escrita e leitura. Surgindo

a escrita, apareceram as necessidades do homem, para continuar a ser utilizada e passada para as demais gerações. Com isso, manifestou-se a alfabetização, isto é, transmitir a leitura e escrita.

A respeito do surgimento da escrita, Cagliari (1998, p.14) destaca que:

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

Com o passar do tempo surgiram as regras de alfabetização, com a necessidade de transmitir a leitura e escrita de geração para geração, para a compreensão das escrituras. A necessidade de transmitir o conhecimento da escrita e da leitura de geração para geração, ganhou cada vez mais importância, contudo, essa conscientização relacionada a transmissão de conhecimentos é considerada recente, principalmente como maneira de evitar a quantidade de fracasso na formação dos alunos. Segundo Ferreira (2017), a tomada de consciência sobre a importância de alfabetizar inicialmente como uma solução real para o problema de alfabetizar.

No surgimento da escrita, se dava pouco importância para a alfabetização, pela pequena necessidade de domínio. Ensina e aprendia somente o básico para uma comunicação através da escrita e leitura, tendo o modelo mecânico como forma de ensino (Cagliari, 1998).

Antigamente não existiam formas e métodos para a alfabetização das pessoas. A existência do modelo mecânico e padronizado de leitura e escrita, relacionado à maneira em que as pessoas eram alfabetizadas. Mais tarde, chega ao Brasil, a alfabetização, iniciando com os Jesuítas, que ensinavam a ler e escrever. Conforme Mortatti (2004), desde a chegada ao Brasil, os Jesuítas criaram escolas e iniciaram o ensino a leitura e escrita.

Apesar da passagem dos séculos e das transformações educacionais ocorridas ao longo da história, observa-se que, infelizmente, práticas mecânicas ainda

persistem em muitas salas de aula brasileiras. Em diversas instituições, sobretudo nas redes públicas, ainda é possível encontrar docentes que recorrem a métodos tradicionais, centrados na simples codificação e decodificação de palavras, sem considerar o contexto comunicativo da linguagem ou os sentidos que os textos podem produzir. Segundo Ramos (1953), o ensino da leitura e da escrita tem sido frequentemente realizado de maneira automatizada, o que evidencia a permanência de um modelo pouco eficaz para as demandas da sociedade contemporânea.

Métodos para alfabetizar

Uma professora ao alfabetizar seus alunos tem a capacidade de atingir seus objetivos, necessitando de métodos para realizar seu trabalho dentro de sua realidade e dos alunos, realizando um trabalho criativo e lúdico. Esse método é a maneira que o docente direciona suas aulas. Para uma melhor explicação sobre o método (Correa; Salch, 2007).

Pensando na alfabetização é comum se preocupar com qual melhor método para trabalhar e atingir os objetivos para alfabetizar de maneira eficiente. Para alfabetizar não possui uma fórmula pronta relacionada a metodologia, pois a maneira na qual as crianças aprendem é exclusiva, pois um método utilizado com alguns alunos pode não ser eficiente para outros.

Vale ressaltar a necessidade da utilização de métodos, contudo não há definição de um mais eficiente ou único, pois é excelente para uma criança podendo ser considerado ruim para a outra. Relacionado ao pensamento que a alfabetização não possui apenas um método eficiente (Carvalho, 2008).

Contudo, grande parte dos pedagogos não conhecem os princípios metodológicos e sequer aprofundam os estudos com formações contínuas. Alguns acham que uma metodologia adequada para alguns alunos dará certo para todos os alunos e contribuem para o fracasso na alfabetização. Ao iniciar esse processo com as crianças, o professor se depara com curiosidades e disposição de apropriação da leitura e escrita (Correa; Salch, 2007).

Esse é o momento ideal para o estímulo das crianças para criar o hábito de ler e escrever, um dos meios é o professor realizar leituras em voz alta. É importante que o alfabetizador tenha compromisso com a alfabetização, se dedicando e aprofundando nos conhecimentos metodológicos da alfabetização.

A ausência do compromisso por parte do professor, desestimula a disposição e curiosidades das crianças. É fundamental que os professores estejam conscientes para a escolha do método correto para a alfabetização, optando por um que faça sentido para as crianças, abordando a relevância da leitura e escrita, dentro da realidade de cada um. Os métodos para alfabetizar são classificados como métodos globais e sintéticos (Carvalho, 2008).

Com a existência desses métodos, cabe ao professor ter conhecimentos e optar pela melhor maneira de trabalhar a alfabetização com seus alunos. É fundamental que antes de escolher o método, o professor conheça seus alunos, pois, caso contrário, poderá ser um dos motivos para o fracasso nesse processo.

Métodos sintéticos

O método Sintético parte da soletração para à consciência fonológica, tendo como finalidade do aluno se tornar alfabetizado baseado na decodificação dos sons das letras, isto é, o grafema fonema. Alfabetizar por meio desses métodos o professor tem o poder de escolha do uso de cartilhas ou não. Relacionado a esse método, Cagliari (1998, p. 25) destaca que: “partia-se do alfabeto para soletração e sílabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”.

Aplicar esse método de alfabetização exige conhecimentos por parte dos professores para que não aconteça falhas como citado anteriormente. Vale ressaltar que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, esse método pode ser considerado bom para algumas crianças e ruim para outras. Esse método não pode ser classificado como a melhor e única maneira de alfabetizar um aluno.

Métodos analíticos ou globais

Um dos métodos da alfabetização são conhecidos como analíticos ou globais. Sua realização tem como objetivo alfabetizar a criança baseado em orações ou histórias. Ao chegar ao Brasil essa nova maneira de alfabetizar, foi exigida uma grande mudança pelos professores, por ser diferente de outros métodos, eles possuem a finalidade de alfabetizar a criança dos textos para as letras, pelo caminho inverso (Carvalho, 2008).

Esse método é importante, pois ao ensinar a criança a praticar a leitura e escrita baseado em histórias, estimulará as criar hábitos para a leitura, um dos pontos positivos para aplicar esse método. Em todos os métodos o professor deverá partir de orações ou textos até a chegada das letras, ou seja, maior para menor.

Sempre vem o questionamento de qual melhor método. Mas cabe ao professor conhecer seus alunos e decidir qual método adotar na escola. Caso não tenha resultados com nenhum dos métodos apresentados, ele tem a opção de realizar um trabalho com a mistura dos métodos, no qual ele irá ensinar com a consciência fonológica juntamente com o processo que ensinar sobre a leitura e escrita baseado em orações ou histórias (Carvalho, 2008).

Então, é necessário que o docente estude e dedique para assumir a responsabilidade de alfabetizar uma turma, já que as crianças possuem maneiras diferentes de aprender e o método eficiente para um aluno pode não ser adequado para outras. Não existe uma fórmula pronta de como alfabetizar, nem estudos para comprovar a eficiência de um método. Cabe aos professores fazerem o melhor para obtenção do sucesso na alfabetização dos alunos (Ferreiro, 2017).

LETRAMENTO

Os Jesuítas iniciaram a alfabetização no Brasil, com a finalidade da alfabetização era levar o aluno a aprender ler, escrever e contar. Contudo, passando os tempos, a população se desenvolveu, não sendo suficiente apenas dominar a leitura e a escrita para a conquista de seu espaço na sociedade, nesse contexto inclui o letramento.

O letramento tem a finalidade de complementar da alfabetização no âmbito social, para o desenvolvimento de competências nas crianças de maneira com que eles interagem com segurança, levando aos alunos o uso da leitura e escrita. Segundo Soares (2004, p.25): “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

O conceito atual de letramento, introduzido há mais de duas décadas na linguagem da educação e das ciências linguísticas. Pode-se interpretar seu surgimento como o resultado necessitando de configuração e nomeação de práticas e comportamentos da sociedade na escrita e da leitura ultrapassando o controle do ortográfico e alfabético, grau do conhecimento da escrita, após a alfabetização (Soares, 2004).

Conforme Tasca e Guedes-Pinto (2013), o letramento é discutido no âmbito escolar como item relacionado à alfabetização, contudo, é necessário a ampliação e enriquecimento para ensinar sobre a leitura e escrita, oferecendo oportunidades para a utilização das práticas na sociedade. O aprendizado da escrita oportunizando a inclusão dos alunos na prática da escrita, inserida na política e participando socialmente, pois não adianta o aluno dominar a leitura e não ser capaz de relacionar e interpretar textos com a sociedade e o mundo.

Influência do letramento na alfabetização

A alfabetização e letramento são palavras chaves para a sociedade, sendo através dessas práticas que os alunos participam rigorosamente exercitando suas funções no âmbito social, na busca de serem cidadãos conscientes, dominando o a escrita e leitura.

Segundo Ferreira (2017), o letramento é um termo intrínseco na alfabetização, considerando o aluno na construção de seus conhecimentos. Caracteriza-se a alfabetização pelo segmento de fases intelectuais, as crianças elaboram sem o auxílio de adultos em processos de construção de conhecimentos baseada nas interações com a escola e a sociedade.

Em relação aos métodos, na alfabetização não apresenta fórmulas prontas, pois a criança aprende de maneiras diferentes. Vale ressaltar que as crianças não são apenas uma peça moldada e reproduz de maneira igual. É necessário a utilização de métodos, contudo, não pode ser definido como melhor ou único, pois é reproduzido de maneiras diferentes, lembrando que ao aplicar uma metodologia, pode não trazer bons resultados, devendo mudar para outro (Carvalho, 2008).

Desse modo, compreende-se que a prática do letramento traz influências positivas na alfabetização, trazendo habilidades de leitura, escrita e produção de textos com a inserção dos alunos no contexto cultural e social. Conforme Soares (2004), esse processo traz um desenvolvimento para o aluno, para que ele utilize para orientação no mundo e receber instruções.

O letramento conquistou aos poucos sua importância juntamente com a alfabetização, se modificando com o passar dos anos, com um ensino mecânico e tradicional no ensino lúdico, com o aluno interpretando o que lê e produz, levando os alunos a terem voz transformando-se em seres humanos críticos. Houve a introdução do letramento, cultura e experiências sociais dos alunos no âmbito escolar, dando ênfase no conhecimento prévio, desenvolvendo uma visão do

mundo. A metodologia do letramento é fundamental para o aluno conquistar seu espaço na sociedade e no mercado de trabalho.

Metodologias na prática de letramento

Segundo Soares (2004), o letramento é compreendido na grande variedade de competências e habilidades intelectuais, aplicadas na escrita e leitura. Referindo na variedade do uso desses hábitos, praticados nos diferentes meios sociais.

Permitindo que o sujeito sistematize, documente, interprete, confronte, oriente-se, informe, garanta e reivindique sua memória, fazendo uso efetivo da escrita e leitura, é garantido pelo letramento, uma diferente condição relacionada com o mundo. As práticas e concepções pedagógicas dos pedagogos são relevantes ações no processo do letramento. Esses agentes transformadores no processo de conhecimentos anteriores das crianças, que por meio do seu meio social, avaliam a influência da escrita em sua vida cultural e social.

Diante das definições é pertinente questionar as metodologias para ensinar utilizadas pelos professores nos processos de alfabetização. Conforme Albuquerque e Moraes (2007), no ensino tradicional da alfabetização aprende-se primeiramente a decifrar códigos, baseado nas sequências de etapas, para após conseguir ler efetivamente.

É necessária a realização de diferentes práticas, nas quais os alunos são inseridos em diversas maneiras de realização de leituras. É fundamental que a escola transforme seu ambiente no qual ocorre tantas ações, nas quais suas atividades são importantes e ocorrem as práticas de leituras.

Alfabetizar letrando

Alfabetizar letrando é o desenvolvimento de significativas ações de aprendizagem sobre a língua, proporcionando situações na qual as crianças interagem com a escrita por meio de usos expressos em diferentes ocorrências comunicativas, possível na educação infantil. Implicando levar para as salas de aula uma diversidade textual, possibilitando que as crianças reflitam sobre a língua e as normas cultas ou padrão (Britto, 2018).

Assumindo essa responsabilidade, significa ensinar a língua escrita, necessário o educador alfabetizar letrando desde as séries iniciais, iniciando o ensino

da escrita nos contextos de letramento. A alfabetização ocorre nas perspectivas do letramento, utilizado para atender as demandas sociais fazendo necessário a utilização de maneira competente, compreendendo a finalidade de ambas na sociedade (Tfouni, 2017).

Nesse sentido, Soares (2004), destaca as especificidades inerentes aos processos de letramento e alfabetização. Evidenciando que são processos diferentes, porém são inseparáveis, considerando que acessar a escrita ocorre simultaneamente pelos caminhos desse processo.

Na alfabetização trabalhar com textos, é importante enfocar dois aspectos para aprender a escrever, possibilitando aos alunos alfabetizados e letrados utilizando a escrita nas diversas situações do dia a dia. É importante a participação no mundo de leituras e escrita para alfabetizar com êxito, e apropriar a escrita em situações reais. Com isso, na perspectiva do letramento, a alfabetização evidencia a relevância do trabalho com os diferentes gêneros textuais.

Desse modo, aprender a escrever e ler envolve apropriar-se do sistema ortográfico e alfabético, desenvolvendo habilidades textuais, produzir textos observando elementos discursivos, conforme a tipologia textual, percebendo a diferença de cada gênero quanto à organização e estrutura.

Com a finalidade de atender as finalidades do trabalho pedagógico de maneira organizada, baseada na reflexão, enquanto distintos processos, envolvendo diferentes processos de ensino, com a necessidade e importância do desenvolvimento da alfabetização no letramento.

Cabe aos professores o desenvolvimento de práticas significativas para desenvolver aos alunos a utilização, intervindo de maneira efetiva a reflexão por meio de uma imersão profunda das crianças na leitura e escrita. A partir dessa descoberta do princípio alfabético e convenções ortográficas o leitor e escritor são formados de maneira autônoma.

As práticas de letramento ocorrem de maneira reflexiva baseada na apresentação de situações problemas, na qual, são reveladas de maneira espontânea pelas crianças suas hipóteses e levados ao pensamento sobre a escrita, participando, lendo e escrevendo com função social, utilizando textos significativos, interagindo com a escrita, utilizando textos reais, circulando na sociedade, a leitura e escrita como maneira de interação. Nas atividades que produzam coletivamente textos, o professor atua como escrevente, propondo a reescrita de história pelos alunos, refletindo sobre o que elas escrevem.

Alfabetizar letrando não estabelece um novo método de alfabetizar, estabelecendo uma utilização de diversidade de textos, com melhorias na prática para alfabetizar, uma perspectiva pedagógica com metodologias relacionadas à aquisição da escrita e da leitura.

Segundo Weisz (2000, p. 62): “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar”.

A regulamentação legal da alfabetização e da Educação no Campo

A alfabetização de crianças pertencentes às populações rurais constitui uma das dimensões centrais para a efetivação do direito à educação com equidade, sobretudo quando se reconhece a complexidade histórica e sociocultural que caracteriza os sujeitos do campo.

A regulamentação desse processo, além de assegurar o acesso ao letramento formal, deve orientar-se por princípios que valorizem os saberes locais, os modos de vida camponeses e as especificidades territoriais. Trata-se, portanto, de um processo que exige o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo de uma política educacional democrática.

O arcabouço jurídico que embasa a educação no campo no Brasil está fundamentado, prioritariamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 28 dispõe sobre a obrigatoriedade de que os sistemas de ensino assegurem às populações rurais uma organização escolar adequada às suas peculiaridades regionais e formas próprias de organização da vida e do trabalho (Brasil, 1996).

Essa orientação representa um avanço normativo ao reconhecer que a educação do campo não pode ser mera reprodução da lógica urbana, exigindo, ao contrário, políticas próprias, currículos diferenciados e formas de gestão participativas.

Outro instrumento normativo de relevância é o Decreto nº 7.352/2010, que estabelece as diretrizes da Política de Educação do Campo, contemplando a formação de professores, a produção de materiais didáticos contextualizados, a infraestrutura adequada e a construção de propostas pedagógicas vinculadas às realidades territoriais (Brasil, 2010).

Tal decreto também reforça o compromisso do Estado com a construção de uma escola do campo que não negue a identidade rural de seus estudantes, mas que, ao contrário, a valorize como base para o processo educativo. No mesmo sentido, a Lei nº 12.960/2014 (Brasil, 2014), ao tratar da oferta de atendimento educacional especializado, estende esse direito também às áreas rurais, o que reforça a necessidade de articulação entre inclusão, acessibilidade e alfabetização.

Nesse contexto, destaca-se ainda o papel do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem por objetivo ampliar o acesso à educação para os assentados da reforma agrária.

O PRONERA se insere como política pública articulada com os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e busca consolidar uma proposta educativa ancorada em práticas emancipadoras, em conformidade com os princípios da educação do campo.

Apesar da existência desse conjunto normativo, os desafios para a efetivação da alfabetização no campo permanecem significativos. A precariedade da infraestrutura física, a escassez de profissionais qualificados, a descontinuidade de políticas públicas e a utilização de currículos descontextualizados continuam a comprometer a qualidade da alfabetização ofertada às crianças do meio rural.

Como destacam Molina e Freitas (2011), uma verdadeira política de educação do campo exige o enfrentamento das desigualdades territoriais, a valorização das práticas pedagógicas enraizadas na cultura camponesa e a escuta ativa das comunidades envolvidas.

A regulamentação legal, portanto, deve ser compreendida não apenas como formalização de diretrizes, mas como potencial instrumento de transformação social, desde que acompanhada de ações concretas, financiamento adequado e envolvimento comunitário.

A alfabetização, nesse cenário, precisa ser compreendida como um processo formativo integral, que articula a leitura da palavra à leitura do mundo, conforme defende Freire (1989). Essa concepção amplia o entendimento da alfabetização para além da aquisição técnica do código escrito, incorporando dimensões críticas e sociais da linguagem, de modo que o letramento se constitua em uma experiência significativa, reflexiva e vinculada à realidade concreta dos sujeitos, como no caso das populações do campo. No entanto, cabe questionar se a legisla-

ção educacional vigente é suficiente para assegurar essa abordagem mais ampla e emancipatória da alfabetização.

Apesar de existirem diretrizes curriculares nacionais que preconizam uma formação integral, contextualizada e crítica — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo —, sua efetividade ainda é limitada por diversos fatores. Tais como a insuficiência de investimentos, a formação inicial e continuada deficiente dos professores, a carência de materiais didáticos adequados ao contexto rural e a centralização curricular, que muitas vezes descolada das realidades locais, revelam um descompasso entre os marcos legais e a prática educacional cotidiana.

Assim, embora a legislação represente um avanço normativo, sua implementação plena depende de políticas públicas efetivas, de condições estruturais adequadas e de uma escuta ativa das comunidades escolares, especialmente nos territórios historicamente marginalizados.

Contexto e importância

A alfabetização no campo deve ser compreendida dentro de um contexto histórico marcado por desigualdades sociais, omissões políticas e invisibilização das populações rurais no processo de construção das políticas educacionais brasileiras. Durante décadas, o modelo educacional vigente operou a partir de uma lógica urbanocêntrica, desconsiderando os modos de vida, os tempos, os saberes e as necessidades específicas das comunidades do campo.

Essa estrutura excludente comprometeu não apenas o acesso das crianças camponesas à escola, mas sobretudo a permanência e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização.

A alfabetização, nesse cenário, não pode ser concebida como um ato técnico e neutro de codificação e decodificação de palavras. Trata-se de um processo formativo complexo, que exige a mediação entre a linguagem escrita e a realidade concreta dos sujeitos.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 40),

Ler e escrever as palavras só nos fazem deixar de deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética

com a leitura do mundo, tem de ver com o que chamo de re-escrita do mundo, quer dizer, com sua transformação.

O que implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, situado em um contexto social específico. No caso das crianças do campo, esse contexto está profundamente enraizado nas práticas culturais, produtivas e simbólicas das comunidades rurais, razão pela qual o processo de alfabetização deve dialogar com esse universo.

A importância da alfabetização na educação do campo transcende a dimensão escolar e assume caráter estratégico para o fortalecimento da cidadania, da autonomia e da justiça social. A criança que aprende a ler e escrever a partir de referências culturais próximas tende a atribuir maior sentido à linguagem escrita e a estabelecer vínculos mais consistentes com o conhecimento escolar.

Conforme Arroyo (2007), é preciso romper com a lógica da escola que nega o campo e construir práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos rurais como produtores de saberes, e não apenas como destinatários de políticas compensatórias.

Nesse sentido, a alfabetização no campo deve considerar fatores como a oralidade local, as práticas comunitárias, a diversidade linguística e a temporalidade das atividades agrícolas. A isso, Holanda (2017) reflete que a oralidade local, enquanto marca da identidade e da transmissão de saberes entre gerações, precisa ser incorporada ao processo de alfabetização como ponto de partida para a valorização das experiências comunicativas dos sujeitos do campo

Da mesma forma, as práticas comunitárias, como o trabalho coletivo, as festas tradicionais e os rituais religiosos, constituem elementos formativos que atravessam o cotidiano escolar e podem ser mobilizados como conteúdos geradores de aprendizagem (Souza et al., 2020).

Além disso, a diversidade linguística presente nas zonas rurais — incluindo variações regionais, dialetos e expressões próprias — deve ser reconhecida como riqueza cultural, e não como obstáculo ao ensino da língua escrita (Silva; Coutinho, 2025).

É essencial que a alfabetização respeite a temporalidade das atividades agrícolas, ajustando o calendário e o ritmo escolar às dinâmicas da vida no campo, como defendem Molina e Freitas (2011), para que haja real pertencimento e sentido para os estudantes camponeses.

Dessa maneira, a ausência de propostas pedagógicas que integrem de forma efetiva as especificidades socioculturais do campo tem colaborado significativamente para a elevação dos índices de evasão escolar, para o insucesso nos processos de letramento nos anos iniciais e para a crescente desmotivação tanto de professores quanto de estudantes, comprometendo a qualidade e a permanência do ensino nas escolas do meio rural.

Como apontam Molina e Freitas (2011), reconhecer a centralidade da alfabetização no processo educativo rural significa assumir o compromisso com um projeto político-pedagógico emancipador, que não se limite à inserção dos sujeitos do campo na cultura letrada dominante, mas que promova uma educação voltada à valorização da sua identidade e da sua história.

Dessa forma, compreender o contexto e a importância da alfabetização no campo exige um olhar comprometido com a superação das desigualdades educacionais históricas e com a construção de uma escola do campo que não apenas acolha os estudantes rurais, mas que se configure como um espaço de pertencimento, resistência e transformação social.

Regulamentação e Diretrizes

A consolidação da alfabetização no campo, enquanto direito fundamental das crianças pertencentes às comunidades rurais, está amparada em um conjunto de normativas legais que expressam o compromisso do Estado brasileiro com a superação das desigualdades históricas no acesso e na permanência escolar.

Essas diretrizes legais, embora fundamentais, precisam ser compreendidas para além do seu enunciado normativo, pois seu efetivo impacto depende da articulação entre formulação, implementação e controle social das políticas públicas voltadas à educação do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) é o principal marco legal que estabelece os fundamentos da educação brasileira. Em seu artigo 28 (Brasil, 1996), a LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar às populações do campo uma organização escolar própria, que respeite as características regionais, os modos de vida e os tempos do trabalho e das colheitas.

Tal disposição legal reconhece a necessidade de um currículo diferenciado, adaptado às especificidades do território rural, o que inclui a flexibilização do

calendário escolar, a valorização dos saberes locais e o uso de metodologias pedagógicas contextualizadas.

Contudo, conforme apontam Molina e Freitas (2011), a simples previsão legal não tem sido suficiente para garantir a efetiva transformação das práticas escolares, o que exige políticas de indução, formação docente e financiamento específico, articuladas às demandas concretas das comunidades do campo.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) constitui outro importante instrumento normativo que reafirma o direito à educação do campo. Entre suas metas e estratégias, destacam-se aquelas voltadas à universalização do ensino fundamental em áreas rurais, à erradicação do analfabetismo funcional e à valorização dos profissionais da educação que atuam em contextos rurais (Brasil, 2014).

O PNE também prevê a implementação de políticas de formação inicial e continuada para docentes do campo, com vistas ao desenvolvimento de competências específicas para o trabalho em realidades socioeducacionais diversas. Como argumenta Arroyo (2013), é imprescindível que o planejamento educacional nacional considere as singularidades dos territórios camponeses, sob pena de manter as populações rurais à margem do sistema educacional.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1.144/2016 do MEC, como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar e a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, especialmente nas escolas com baixos indicadores de desempenho. Nesse sentido, Prado *et al.* (2020) afirmam que a articulação entre o PNME e as especificidades das escolas rurais representa uma oportunidade de potencializar o trabalho docente com vistas à aprendizagem significativa, desde que respeitadas as peculiaridades locais e garantida a formação dos monitores e educadores envolvidos.

No âmbito das políticas específicas, destaca-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012 como uma estratégia do governo federal para fomentar a qualidade da educação nas escolas do campo, por meio da articulação entre formação docente, infraestrutura, acesso a materiais didáticos contextualizados e valorização da identidade camponesa.

De acordo com Rolim (2024), o PRONACAMPO estrutura-se a partir de quatro eixos estratégicos que visam garantir uma educação pública de qualidade, equitativa e contextualizada às populações do meio rural. São eles: Gestão e

Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Ainda Rolim (2024), o primeiro eixo, voltado à gestão e às práticas pedagógicas, contempla ações como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), o Programa Mais Educação Campo e a Escola da Terra. Essas iniciativas têm por objetivo fortalecer a gestão democrática e oferecer recursos pedagógicos adequados às realidades rurais, promovendo práticas educativas integradas às culturas locais e ao cotidiano das comunidades camponesas e quilombolas.

O segundo eixo refere-se à formação de professores, reconhecendo que o êxito de qualquer proposta educativa depende da qualificação dos profissionais que atuam nas escolas do campo. O terceiro eixo, relacionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional e tecnológica, busca ampliar as oportunidades de formação básica e qualificação profissional para os trabalhadores rurais.

Por fim, o quarto eixo concentra-se na infraestrutura física e tecnológica das escolas do campo, reconhecendo que condições adequadas de funcionamento são fundamentais para o acesso, a permanência e a aprendizagem. As ações envolvem construção e reforma de escolas, garantia de transporte escolar, acesso à água potável e saneamento, além da inclusão digital como forma de superação das desigualdades tecnológicas entre campo e cidade.

Embora tenha representado um avanço em termos de reconhecimento das demandas específicas da educação rural, sua descontinuidade, associada a cortes orçamentários e à desarticulação entre os entes federados, comprometeu sua capacidade de gerar transformações estruturantes.

A regulamentação e as diretrizes mencionadas delineiam, portanto, um marco normativo que reconhece formalmente o direito à alfabetização das crianças do campo com base em princípios de equidade, diversidade e respeito às identidades culturais.

No entanto, conforme Caldart (2009), o desafio reside em transformar essas diretrizes em práticas concretas, que dialoguem com as condições reais das escolas rurais e com as aspirações das comunidades camponesas, exigindo, para isso, o envolvimento ativo dos educadores, gestores e das próprias comunidades na construção coletiva dos projetos educativos.

Assim, a efetivação da alfabetização no campo requer, não apenas normas legais, mas políticas públicas intersetoriais, formação crítica de educadores e participação ativa das populações do campo na construção de projetos pedagógicos que lhes digam respeito.

Desafios na implementação

Apesar dos avanços normativos e da incorporação de diretrizes específicas para a educação do campo, a implementação concreta das políticas de alfabetização voltadas às populações rurais enfrenta uma série de obstáculos persistentes, que comprometem a universalização do direito à educação com qualidade.

Esses desafios dizem respeito tanto à dimensão estrutural do sistema educacional quanto à ausência de práticas pedagógicas contextualizadas, refletindo a distância entre os marcos legais e a realidade vivenciada pelas comunidades do campo.

Um dos principais entraves refere-se à precariedade da infraestrutura das escolas rurais. Muitas unidades escolares funcionam em edificações improvisadas, carecem de saneamento básico, acesso à energia elétrica e recursos tecnológicos, além de estarem geograficamente distantes das residências dos estudantes.

A oferta de transporte escolar é, em grande parte dos municípios, irregular ou inexistente, o que dificulta não apenas o acesso diário à escola, mas também compromete o vínculo com o processo de ensino-aprendizagem. Conforme alerta Molina e Freitas (2011), a permanência escolar no campo não pode ser pensada sem o enfrentamento das condições materiais que historicamente inviabilizam o direito à educação nessas regiões.

Outro desafio crítico diz respeito à formação de professores. A ausência de programas sistemáticos de formação inicial e continuada voltados especificamente para o contexto do campo gera um descompasso entre a realidade rural e os saberes docentes.

Muitos professores que atuam nas escolas do campo não possuem formação específica para lidar com as particularidades territoriais, culturais e linguísticas dos estudantes, o que resulta, frequentemente, na reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas.

Caldart (2009) destaca que é imprescindível formar educadores que compreendam a educação do campo como projeto político-pedagógico vinculado à luta por justiça social e por uma escola que respeite as identidades camponesas,

promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais e fortaleçam o protagonismo das comunidades rurais no processo educativo.

Ademais, o currículo escolar permanece, em grande medida, alheio às práticas e aos saberes do campo. A padronização curricular e o uso de materiais didáticos urbanos dificultam a criação de vínculos significativos entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes.

A ausência de uma abordagem pedagógica que integre a alfabetização ao cotidiano da vida rural, às experiências comunitárias e ao trabalho coletivo no campo contribui para o desinteresse, o fracasso escolar e, por vezes, a evasão. Como observa Arroyo (2013), a escola precisa se abrir à escuta do território, reconhecendo os saberes populares como parte constitutiva do currículo.

Além dos aspectos estruturais e pedagógicos, existem ainda fatores socio-culturais e econômicos que impactam negativamente a alfabetização no campo, como o trabalho infantil, a migração sazonal das famílias, a desvalorização da profissão docente nas áreas rurais e a ausência de políticas de permanência escolar. Essas questões exigem uma abordagem intersetorial, que articule as políticas educacionais com ações nas áreas de assistência social, saúde, infraestrutura e agricultura familiar.

Portanto, os desafios para a efetivação da alfabetização no campo revelam a necessidade de uma profunda reformulação das práticas institucionais, das políticas públicas e da formação docente, com vistas à construção de uma educação enraizada no território, dialógica e socialmente comprometida.

A superação dessas barreiras depende, em grande medida, do envolvimento das comunidades locais, da escuta dos sujeitos do campo e do fortalecimento das instâncias de controle social, para que os direitos educacionais não sejam apenas formalmente reconhecidos, mas efetivamente garantidos.

Propostas para melhorias

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pela educação do campo no que se refere à alfabetização, torna-se indispensável a formulação e a implementação de estratégias que superem a marginalização histórica das populações rurais e promovam uma educação efetivamente inclusiva, contextualizada e emancipadora.

A construção de alternativas exige um compromisso político-pedagógico com a valorização dos sujeitos do campo e com o fortalecimento de práticas educativas que respeitem suas especificidades territoriais e socioculturais.

Uma das ações prioritárias para o enfrentamento das desigualdades educacionais no campo é o investimento em formação inicial e continuada de professores, com ênfase nas especificidades da educação rural. Essa formação deve transcender os aspectos técnicos e contemplar conteúdos relacionados à pedagogia da alternância, agroecologia, culturas camponesas, diversidade linguística e aos marcos legais da educação do campo.

Como aponta Caldart (2009), é fundamental que os educadores compreendam o território como espaço de vida e de conhecimento, assumindo uma postura crítica e comprometida com as lutas sociais das comunidades rurais, o que implica reconhecer o campo não apenas como local de intervenção pedagógica, mas como sujeito histórico e cultural de direitos.

Outra proposta central é a produção e distribuição de materiais didáticos contextualizados, elaborados com base na realidade do campo, nos saberes locais e na oralidade tradicional das famílias rurais. No entanto, a ausência desses recursos e a fragilidade da formação docente resultam, com frequência, em práticas pedagógicas desarticuladas do território, especialmente em turmas multisseriadas, onde a organização do ensino tende a reproduzir uma lógica fragmentada.

Como descreve Hage (2011, p. 100),

É comum que o trabalho docente se limite à transferência mecânica de conteúdos, apresentados em pequenos trechos retirados de livros didáticos desatualizados e distantes da realidade rural, repassados por meio da cópia no quadro e da divisão da sala em grupos, como se houvesse várias turmas em uma só, separadas por paredes invisíveis.

Nesse sentido, a alfabetização no campo não pode limitar-se à apropriação técnica da leitura e da escrita, mas deve promover a compreensão crítica dos processos sociais que afetam diretamente as comunidades rurais. Incorporar a temática da terra, do território e da justiça social ao processo pedagógico significa reconhecer que o letramento pode (e deve) ser um instrumento de conscientização e de emancipação.

Como propõe Molina e Freitas (2011), é necessário que os sujeitos do campo sejam formados para interpretar e intervir em sua realidade, e isso só se torna

possível com práticas educativas que articulem conhecimento escolar, leitura do mundo e proposição de transformações.

Tais recursos devem contribuir para a valorização das vivências cotidianas dos estudantes, promovendo a construção do conhecimento a partir de referências significativas. Além disso, é importante que os projetos pedagógicos das escolas do campo sejam construídos com ampla participação comunitária, a fim de garantir que o currículo reflita as identidades, as necessidades e os projetos de futuro das populações atendidas.

A expansão e qualificação da infraestrutura escolar também constitui uma condição imprescindível para a melhoria da alfabetização no campo. Isso inclui a construção de escolas bem equipadas, com bibliotecas, salas multisseriadas adaptadas, acesso à internet e espaços para atividades comunitárias.

Do mesmo modo, é essencial garantir transporte escolar seguro e eficiente, sobretudo para regiões de difícil acesso, bem como alimentação escolar de qualidade, respeitando a cultura alimentar local e fortalecendo a agricultura familiar, conforme previsto no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Ainda no plano das políticas públicas, é necessário implementar programas de permanência escolar, que enfrentem a evasão associada ao trabalho infantil, à instabilidade econômica das famílias e à falta de perspectivas educacionais para os jovens do campo. Iniciativas como bolsas de estudo, tutorias, escolas-família e programas de mediação comunitária são estratégias que podem favorecer a continuidade dos estudos e o fortalecimento do vínculo com a escola.

Por fim, é imprescindível fomentar a participação ativa das comunidades rurais na gestão educacional, por meio de conselhos escolares, fóruns de educação do campo e parcerias com movimentos sociais. Como afirmam Molina e Freitas (2011, p. 12),

Antônio Munarim, reflete sobre as principais vitórias alcançadas pelo Movimento da Educação do Campo nesse período, destacando os avanços construídos especialmente por dentro do próprio Estado brasileiro, em função do protagonismo dos movimentos camponeses, a partir da conquista não só de políticas públicas específicas, mas de novos marcos legais que passam a orientar os sistemas educacionais na estruturação de uma Política Nacional de Educação do Campo.

Assim, promover a alfabetização no campo demanda mais do que boas intenções legislativas: requer vontade política, investimento público, formação crítica e envolvimento coletivo. Trata-se de reconhecer o direito à educação como expressão da dignidade humana e de garantir às crianças do campo não apenas o acesso à escola, mas o acesso a uma escola que as compreenda, respeite e valorize em sua inteireza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou uma análise aprofundada sobre a alfabetização de crianças do meio rural, à luz do conceito de letramento e das especificidades da educação do campo. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender como as práticas educativas podem se tornar mais significativas quando enraizadas nas realidades socioculturais das comunidades camponesas, superando modelos instrucionistas e descontextualizados.

O letramento, nesse sentido, revelou-se como um elemento estruturante para uma alfabetização crítica, pois implica não apenas a apropriação das habilidades de leitura e escrita, mas também a inserção do sujeito em práticas sociais concretas de produção e interpretação do mundo.

Para as crianças do campo, esse processo ganha contornos próprios: a linguagem escrita precisa fazer sentido em relação às suas vivências, ao seu território, aos modos de vida e saberes tradicionalmente transmitidos pelas famílias e comunidades. Assim, a alfabetização mediada pelo letramento torna-se não apenas um instrumento técnico, mas um caminho de emancipação e valorização identitária.

Além disso, ficou evidente que os professores das séries iniciais têm um papel decisivo na construção de uma alfabetização significativa nesse contexto. Suas práticas pedagógicas — quando embasadas em uma formação que reconheça a diversidade dos territórios do campo — contribuem diretamente para a superação da fragmentação histórica vivida por essas populações no sistema educacional. São eles que, ao articular o conhecimento escolar aos saberes locais, tornam possível uma educação dialógica, que respeita os tempos, os ritmos e as linguagens da vida rural.

Nesse percurso, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012, figura como um marco importante nas tentativas de estruturar políticas voltadas à valorização da escola do campo. Com propostas que abrangem a formação de professores, a produção de materiais didáticos específicos e a melhoria da infraestrutura escolar, o PRONACAMPO representa um esforço

estatal de responder às demandas históricas das populações camponesas. No entanto, a descontinuidade de políticas públicas e a fragilidade na implementação do programa em muitos municípios ainda limitam seus efeitos transformadores.

As legislações e diretrizes analisadas, embora representem avanços normativos relevantes, ainda enfrentam obstáculos na efetivação de políticas públicas que garantam condições concretas para uma educação do campo de qualidade. O distanciamento entre o que está previsto nas normativas e o que se vivencia nas salas de aula rurais — frequentemente multisseriadas, com poucos recursos didáticos e profissionais não especializados — exige uma atuação mais incisiva do poder público na garantia de infraestrutura, formação continuada e valorização do magistério rural.

A superação desses desafios passa, também, pela escuta ativa das comunidades e pela construção de currículos territorializados, nos quais a alfabetização seja compreendida como um processo que respeita a cultura, o tempo e a memória coletiva do campo. É nesse horizonte que se inscreve a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com o direito de todas as crianças, independentemente do lugar onde vivem, de aprenderem com sentido, pertencimento e dignidade.

Portanto, este trabalho reafirma a necessidade de uma alfabetização que não apenas ensine a ler e escrever, mas que ensine a interpretar o mundo a partir da própria realidade dos sujeitos do campo — e, com isso, que os ajude a transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho, *In*: LEAL, Telma Ferraz; ABUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 147-166.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010** – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014** – Altera a Lei no 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm Acesso em:

BRITTO, Luiz Percival. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goubart e MELLO, Suely Amaral (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: autores Associados, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2025.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CORREA, Djane Antonucci, SALCH, Bailon de Oliveira e et. al. **Práticas de Letramento**: Leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HOLANDA, Driely Xavier de. **O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do campo**. 2017. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14614> Acesso em:

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 58, p. 77-81, 1986. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321>

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org.). Educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

PRADO, Sâmela Taís González do; OLIVEIRA, Luciano de; RUPPENTHAL, Raquel. O Programa Novo Mais Educação em escola rural e urbana de um município da Fronteira Oeste do RS. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 10, n. 3, p. 154-169, ed. esp., 2020.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 3. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**: Perspectivas Lingüísticas. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 1998.

ROLIM, Adriana Coimbra. **O PROCAMPO no contexto do PRONACAMPO**: Estado, políticas públicas e formação política de educadores(as) do campo no IFMA Campus São Luís - Maracanã. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5909>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Andréa Queila de Barros e; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Linguagem, identidade e preconceito: o papel da linguagem regional na construção da identidade rural e seus efeitos no ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, fev. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18140>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n25/n25a02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, Karla Fornari de; WANDERLEY, Débora Mate Mendes; WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos. **Caderno Educação do Campo**. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras? **Caderno CEDES**, v. 33, n. 90, p. 257-276, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200006>. Acesso em: 20 ago. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria Angélica; Mendonça, Rosa Helena de. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Sobre as autoras

Francisca Aracyara Barros Vieira - Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas; Graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Faveni. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Candido Mendes. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Educação de Jovens E Adultos pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. É professora na Rede Municipal de Educação de Caldas Novas (GO). E-mail: aracyarabarro@hotmail.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: marianabatista@ufcat.edu.br

Capítulo 12

A IMPORTÂNCIA DO ALIMENTO NA AGRICULTURA FAMILIAR DO CAMPO COMO INCLUSÃO SOCIAL

Adeliana Florêncio da Silva

Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é parte integrante do percurso formativo exigido para a obtenção do Título de Especialista em Educação do Campo do Programa de Formação Docente TERRA For - Escola da Terra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão. Ao mesmo tempo, ele se trata de um memorial constituído de análise por meio de registros pessoais da própria autora, destacando-se a importância que o alimento sempre teve dentro de sua vivência familiar, que tem origem no campo.

Nesse sentido, pretende-se descrever a forma como o alimento esteve sempre presente como fator importante desde o nascimento, passando-se pelas diversas etapas da vida, com destaque para as memórias afetivas relacionadas às crenças familiares ou momentos familiares como a quebra do milho e o dia da pamonha, onde o grão teve um papel muitas vezes de ser o único alimento para o sustento por semanas e meses, além de lembranças vivenciadas que mostravam a importância de ervas e chás na ancestralidade familiar com uso de alimentos não convencionais que teve ações como medicamentos homeopáticos a males corriqueiros diários de trabalhadores do campo. Busca também levar a uma reflexão de como tudo isso é importante para a construção do indivíduo que, embora em algum momento tenha tido que mudar do campo para a cidade em busca de saúde especializada, expanda esses ensinamentos do campo adiante através da educação que pode ser formal ou informal, mas que deve estar presente na prática docente, principalmente de docentes atuantes em escolas rurais.

Destaco nesse trabalho as vivências ancestrais da minha família de origem do campo, que me ajudaram a moldar o que sou hoje como pedagoga e professora, ao voltar às raízes da minha história de vida, resgatando memórias importantes para mim e minha família, buscando manter vivas recordações para que elas não sejam esquecidas com o tempo e com os avanços da modernidade.

Na trajetória de construção deste memorial, o objetivo foi revisitar meu passado através de lembranças, relatos de familiares, busca de documentos fotográficos, relembando tudo o que considero importante, me fazendo valorizar ainda mais minhas originalidades familiar e cultural com seus saberes tradicionais, além de mostrar como o alimento e a agricultura familiar estão inseridos em todas as fases da vida de uma família do campo e que podem refletir até hoje, inclusive em minha formação profissional ao escolher esse tema para escrever esse memorial.

Um nascimento: família e alimento.

Neste capítulo, faremos uma interação entre o nascimento de um membro de um grupo familiar, destacando a parte mais relevante do memorial, o alimento, com a finalidade de contextualizar as lembranças vivenciadas de uma família do campo.

O alimento e os tipos de cultivo desempenham um papel na história de um povo. Preservar a herança cultural e ancestralidade de um grupo familiar é de suma importância, visando que o povo também constrói sua história no mundo. Isso pode ser confirmado pelo interesse de estudiosos, indústria, cientistas que pesquisam e abordam essa questão partindo de diferentes pontos de pesquisa que abordam o alimento familiar sendo um alimento de verdade.

O alimento no resguardo de uma família do campo

O alimento de um grupo familiar no fortalecimento nutritivo de um pós-parto é aprendido, ensinado desde muito cedo, em geral por um ancião membro do grupo familiar campestre inserido, já tendo uma vivência vasta em comparação aos demais membros familiares. O que se aprende em relação ao resguardo é que ele começa assim que a gravidez é descoberta, e os saberes vão sendo repassados de geração em geração, tais como: o tempo do plantio, cultivo, simpatias e religião entre outros membros do grupo familiar. O manejo da terra, adubação, oxigenação das mudas no plantio das folhagens, raízes e como diferenciar as frangas dos frangos para a canja, sopa e caldos durante o resguardo, por exemplo, para que o novo membro familiar nasça forte e saudável. Assim segue-se a rotina do ancião familiar, passando seu conhecimento vivenciado na prática adquirida ao longo da sua vida, tendo nela adaptações de cultivo com sua singularidade e pluralidade, visto que cada grupo familiar convive com outros grupos familiares acarretando assim

em choques culturais que são acrescentados a saberes e experiências campestres compartilhadas dentro de uma Comunidade, Região, ou Estado.

Em volta dos anos 1980, no governo do então governador Ary Valadão, filho de Benedito Teodoro Valadão e Emília Parrodi Valadão, esposo de Maria Valadão, que foi eleita deputada federal por Goiás em 1990 e 1994, foi prefeito de Anicuns. Seu marco na política foi principalmente a construção de escolas, o cultivo de arroz irrigado em alta escala para exportação, frutos nobres e a atração de empresas para geração de empregos. Ary e Dona Maria Valadão criaram o programa Solidariedade – distribuição de alimentos para comunidades vulneráveis. Veio a falecer aos 102 anos em 09 de agosto de 2021 por pneumonia.

Neste cenário, a família campestre Alves e Silva começa os preparativos para receber um novo membro em seu grupo, como a procura por mamonas roxas para extração do azeite²⁶ de mamonas na cura umbilical, a escolha das sementes de boa qualidade, uma das dicas do ancião da família, e a lavagem para tirar toda sujeira. No cair da tarde, sentava-se à beira do pilão para triturar as sementes, e a panela de água quente a ferver esperando o triturado. Tirava-se o óleo com cuidado, passando-se por uma peneira e colocando-se em outra panela limpa até apurar o azeite. Despejando-se em um vidro já limpo com álcool, ele era reservado para a chegada do bebê na família, junto com pó de fumo para fazer a cura umbilical.

No cercado do pinteiro já estavam separadas as frangas, cujas asas têm um formato visivelmente diferente. Se esticar as asas até as penas ficarem separadas de ambos, dá para perceber que nos frangos as penas têm o mesmo comprimento e as frangas têm dois tamanhos, podendo ser visto poucos dias após a eclosão dos ovos, parte do romper dos ovos dos animais ovíparos.

Ervas, chás e raízes/Ancestralidade familiar.

O poder ancestral das ervas abrange muitas culturas, tradições e crenças. Cada família tem suas próprias práticas, uma parte importante da história de um povo, sendo transmitidas por geração com valores até os dias de hoje. As efusões, chás, banhos têm grandes ganhos nos mercados farmacêuticos e indústrias de cos-

26 Azeite de mamona (óleo de rícino) é secretado das sementes da mamona (*Ricinus communis*) e tem sido utilizado há séculos para diversos fins medicinais e terapêuticos, contendo propriedades anti-inflamatórias, antimicrobianas e analgésicas, o que torna o óleo um remédio versátil para vários problemas de saúde. Porém, hoje em dia, não é indicado para cura umbilical por médicos e especialistas em saúde.

méticos. Cada ano que passa, as pesquisas são crescentes. O mercado global de cosméticos à base de ervas cresce em US\$ 36,6 bilhões entre 2024, sendo o mercado farmacêutico com uma crescente de R\$ 131,2 bilhões em 2022, vindo suas pesquisas fundamentadas sobre doenças, testes pré-clínicos e descobertas de drogas a partir de observações e estudos milenares (Balogh, 2011).

Uma comunidade e grupo familiar do campo têm entre suas hortaliças, ervas e raízes comestíveis e não convencionais ancestrais, tendo um cuidado de algumas espécies em seu preparo para não fazer mal a quem o consome, sementes nativas e também trazidas de até mesmo de outros continentes. Em uma horta do campo, é fácil encontrar boldo, cravo-da-índia, arruda, canela, entre outros, tendo origem nos Alpes chilenos, Índia, Sri Lanka, China, Japão, entre outros.

Com todos os preparativos da gestação e pós-parto, quanto para a cura umbilical, a horta e suas folhagens já estavam esperando a chegada do novo membro da família. Chegando em novembro de 1980, já tinha seus primeiros preparados naturais para as possíveis cólicas, a receita simples e tradicional da família: água quente com três folhas de camomila tampada com um pano de algodão até que fique morno, sendo dado ao bebê sem açúcar para tirar a dor das cólicas. Uma planta de origem europeia foi trazida pela comadre, madrinha e vizinha da recém-nascida da família Alves e Silva (Figura 1). Pronto, parece que esta noite a bebê vai dormir bem calma e sem dor. Caso ele troque a noite pelo dia e vice-versa, chá de melissa, planta de origem mediterrânea, o ancião da família traz uma simpatia lendária. Ele disse que o pai do pai (avô) dele trouxe este ensinamento. Para o bebê dormir bem, tinha que tomar o chá por cinco dias, colhendo as folhas no sereno no primeiro cair da noite, cantarolando canção de ninar. O chá já feito não podia ter arranco no copo nem na jarra para o sono do bebê não ter susto ou pesadelo. Crendices ou não, tudo era feito com amor, carinho e canção.

Figura 1: Bisavó Florência, suas vizinhas e a comadre Ana do Zé Branco em 1960.



Fonte: Arquivo da família.

Costume religioso de um grupo familiar na crença de um indivíduo.

Os costumes religiosos de um povo são o conjunto de valores e tradições características de várias nações, tanto dos povos originários quanto dos chegados aqui há séculos, décadas ou anos, trazendo culturas diversas, às vezes se adaptando a novas realidades, climas, regiões em um país tão vasto como o Brasil (Souza, 2020). Desse modo, é válido salientar que cada religião possui suas próprias tradições, cultura adquirida de um povo, raça e nação, que marcam datas festivas, celebrações entre outras características de um determinado grupo familiar.

Estrela do oriente:

Trazido no início do século XX, de origem portuguesa e espanhola, que remete aos contos cristãos, já tradicionais no Brasil e usados também como meio de catecismos no primeiro século. Acontece em alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, São Paulo e Goiás. Sendo conhecida como Reizada e Festa dos Santos Reis entre os dias vinte e quatro de dezembro e seis de janeiro, que relembra a visita dos três reis magos ao menino Jesus, o festejo abrange orações, danças, roupas, músicas e comidas típicas que são feitas entre as comunidades ou povoados (Menezes, 2003).

Assim tudo começou uma semana antes do dia seis de janeiro, a fazenda da família estava em alvoroço com a preparação e os festeiros eram meu avô Claudionor e minha avó Adélia. O grito do porco capão acordou as crianças, a água fervia para pelar o porco, já separado e alimentado com milho há meses atrás, amolavam-se as facas, picavam os temperos, separando-se as carnes do porco, limpavam as latas. O fogo com braseiro alto aceso com as panelas esquentando, picando-se os toicinhos e colocando-se na panela, a gordura da banha já ia se formando e a peneira de ferro da lata, hora de coar o torresmo da banha, deixando separados. Agora sim, as carnes do porco já estavam separadas e postas em panelas diferentes: as com osso em uma e as sem ossos em outras. Fritas e bem cozidas, foram colocadas em latas e guardadas para o dia seis de janeiro, o dia do tão esperado festejo e escolha do novo.

As doações e contribuições dos devotos já iam chegando com carne de lata bovina, as almôndegas, arroz, feijão, macarrão, tudo ia sendo guardado com muito amor e cuidado. Era hoje o grande dia, já chegaram os violeiros com as canções para animar todos ali da cozinha ao altar entre contos e rezas. Meu pai ia trazendo

quatro forquilhas perto do mangueiro para ajeitar as mesas da comida. Às sete horas da noite, o padre do povoado e outro convidado do município de Piracanjuba/GO já tinham chegado. As orações, louvor e canções iam a todo embalo esta noite. No final do último canto dos violeiros, estava na hora de servir a “boia” (jantar) para todos ali e no meio o sorteio do novo festeiro do próximo ano (Figura 2).

Figura 2: Tia Sebastiana no Festejo e Folia de Reis com mulheres da região e o casal acolhedor do festejo em 1964.



Fonte: Arquivo da família.

Uma mesclagem de cultura religiosa dentro de uma família brasileira, ali tinha a tia evangélica, tia-avó espírita, primos ateus, umbandistas e outros tantos católicos, porém todos envolvidos para uma celebração familiar respeitando o credo religioso de cada um. Esta mesclagem nos encontros era comum quando os membros da família eram convocados para participar de mutirões nas festas familiares. Com a música ‘Folia de Reis’ (Trio Parada Dura) encerrava o festejo, o ritmo ficou marcado por cantarem uma parte da canção e os devotos repetiam a mesma parte em um só coro, isso ficou marcado na memória e eternizado em saudades sempre que ouço este estilo de música. Minha avó batucando com duas colheres no ritmo da viola, meu avô com triângulo feito por ele com vergalhões finos, trazer à memória estas lembranças é uma mistura de sons, cheiro e paladar que só é explicado quando a saudade aperta o peito e um choro silencioso escorre nos olhos. Como registra a cantiga música Folia de Reis do Trio Parada dura:

*"Agradecemos a esmola e o seu amor também.
E o seu amor também.
Agradecemos a esmola e o seu amor também.
E o seu amor também.
Os Três Reis que abençoam e voltam no ano que vem.
E volta no ano que vem.
Os Três Reis que abençoam e voltam no ano que vem.
E volta no ano que vem."* (Trio Parada Dura, 1983).

O festejo chega ao fim e todo mundo na fazenda ouve o som de uma vitrola com seu disco de vinil a tocar João Viola, Roberto Carlos, Erasmo Carlos entre Samba de Caboclo, a seletiva eclética musical da família é grande (Figura 3).

Figura 3: Tio Felix e tia Sebastiana no dia da Folia de Reis, o casal se conheceu nos festejos em 1964.



Fonte: Arquivo da família.

O Batismo

O batismo é tido por muitos como um ritual de purificação, consagração praticado por várias religiões, até mesmo simbolizando a remissão dos pecados, sendo um ato de obediência e submissão a Deus (Figura 4). Neste cenário religioso, a família reunida para a celebração, com todos envolvidos em alimentos, cada uma tinha que trazer um prato de comida que a família mais gostava de comer. Desta vez, cada família iria trazer algo diferente para a reunião após o batismo.

Todos os credos da minha família estavam presentes, respeitando a devoção deste dia e a fé individual de cada um, mesmo sendo batizada na fogueira em um dos festejos de tantos santos²⁷ quando bebê, senti a necessidade de um novo batismo religioso em uma denominação evangélica, desta vez nas águas, uma escolha feita por mim e não por meus pais, o que não tirava o respeito e prazer de pedir a bênção dos meus padrinhos escolhidos por eles anos atrás. Sucos, refrigerantes e muita comida, arroz com ou sem pequi, com frango e carne de porco, macarronada e a parte dos doces que tinha uma mesa somente para eles.

Um dia de comemoração e agradecimentos por todos. Eu, vendo hoje em dia, olhando lá para trás, posso ver o privilégio de ter uma família multirreligiosa que, acima de tudo, é respeitosa, caridosa em amor entre todos os credos, tendo empatia e valorização de cada membro de forma imparcial. Ao ver o funcionamento dentro da cozinha, de como o alimento era e é importante nos dias atuais, desde o plantio, cultivo, colheita e preparo, das dicas de como “fazer fazendo”, mexendo, picando, lavando e limpando, as mãos do arado, enxadas, matracas, podão, facão, cuia com grãos, também mexendo e remexendo as panelas, é sem sombra de dúvida uma riqueza inexplicável de ter vivenciado na prática. De repente, uma fala do tio Bastião: “o feijão só precisa de três águas para ser bom”, e todos respondem “é...” com uma firmeza só. Ele teve uma explicação bem curta: terra boa para plantar, água para brotar, água para regar na formação e água para cozinhar.

A respeito de todos os familiares, o feijão mais gostoso, que veio da casa dele, é um tropeiro feito do jeito que todos gostam: feijão cozido ao dente, couve manteiga tirada da horta, torresmo, linguiça suína apimentada, ovo mexido, farinha torrada sem tempero, sal, pimenta e tempero a gosto. Depois de tudo frito e cozido, vai acrescentando aos poucos um bocado de cada item, fazendo uma cama de cada ingrediente. Sempre que o tio Bastião faz este prato, não tem para quem quer como diz minha avó: “eu que ensinei a ele, sou a mais velha”. Lembrando que o feijão foi plantado e colhido pelo meu tio Bastião, guardado em garrafas pet hoje em dia, mas antes, conta meu tio, que era em baldes de plástico com tampas, os antigos galões de leite.

27 Santos: menção a nomes de mártires cristãos como: São Pedro, Lucas, Paulo, Sebastião, Antônio, José Operário, Jorge, Cosme e Damião. Muitos deles enfrentaram desafios, sofreram perseguições e até mesmo o martírio por causa de sua fé, sendo lembrados e reverenciados em algumas religiões.

Figura 4: Meu batismo com meus pais e tia Sebastiana em 1975.



Fonte: Arquivo da família.

O milho

O milho (*Zea mays*), de origem mexicana, chegou ao Brasil em torno de nove mil anos, inicialmente encontrado nas regiões oeste da Amazônia, próxima ao Acre, tendo uma jornada muito antes da colonização do Brasil, sendo um dos grãos mais antigos do mundo, consumidos pelos Maias, Astecas e Incas, que o reverenciavam não apenas como alimento, mas também como elemento sagrado em seus rituais. Seu cultivo doméstico pelos Povos Nativos²⁸ (originários/indígenas) do território brasileiro tinha como base de alimento frequente e abundante nas tribos até os dias de hoje, sendo uma fonte importante de nutrientes, muitas vezes servindo de troca de grãos (Duarte, 2021).

²⁸ "Os povos nativos são aqueles que foram os primeiros a habitar uma região. Sendo assim, o termo é muito utilizado para se referir aos povos que habitavam um local antes da chegada dos europeus e do início da colonização. No caso do Brasil, quando falamos de povos nativos ou originários, referimo-nos aos povos indígenas."

Após a colonização do Brasil, este grão teve sua exploração abundante pelos colonos, o milho foi integrado às práticas agrícolas das primeiras fazendas estabelecidas no Brasil. A produção de milho passou por várias fases de transformação, com a introdução de novas tecnologias e práticas agrícolas (Globo Rural²⁹, 2022).

No mês de outubro de 1989, o meu avô já tinha combinado com os outros moradores da região de Piracanjuba o plantio do milho em forma de mutirão. Os homens vinham chegando com enxadas e matracas nas mãos, o arado em sociedade agrícola entre eles já tinha passado na partilha da terra que seria plantada. Na manhã do plantio, logo cedo, já estava lá posto o café da manhã para os homens, feito pela avó e tias no dia anterior. As panelas do almoço já estão no fogo a ferver a água e os frangos já estão separados. Hoje a avó já dizia: “o angu vai ser de fubá de milho, até o milho chega ao ponto”, o riso solto com lenço nas mãos para o amarrado na cabeça e entregando outros para as filhas ajuda do almoço. Os homens iam a caminho do plantio quando o sol já estava no alto da cabeça, tendo a sombra sobre os próprios pés. Meu avô Claudionor ouvia de longe minha avó gritar: “Olha o almoço”. O cheiro ia longe do frango ao molho, arroz, feijão gordo e angu de fubá sem sal, salada de couve. Por hoje é só, falava meu avô à espera da chuva cair para a próxima semana. Entre eles, o combinado já era para a manhã seguinte na fazenda do seu Zé Branco, onde seria a próxima para o plantio. Com cachimbo ao lado da boca e soprando um café após o almoço, era o costume ou mania do meu avô todos os dias.

Quebra do Milho e Pamonha

O mês era janeiro de 1990, a família se reunia mais uma vez para a quebra do milho, o dia da pamonha chegou. Os sacos separados, facão, água e a carroça com cavalo piado do tio Zilmar, meu pai, primos e amigos já iam para a quebra do milho em uma manhã bem cedo (Figura 5). Os homens saíram para a colheita, as mulheres já iam separando tiras de bananeiras para o amarrar das pamonhas, queijos cortados e linguiça de porco fritando no tacho de cobre. Com uma cuia nas mãos, tenho lembranças da tia Joana (Corina) indo cantarolando uma canção rumo à horta e colhendo jiló, pimenta, abobrinha, tudo lavado na bica d’água que

29 Globo Rural é uma revista mensal publicada pela Editora Globo, com foco em temas relacionados à produção agrícola, pecuária, tecnologias aplicadas ao campo, biotecnologia, sustentabilidade rural, vida no campo e cultura popular. A publicação também se destaca pela ênfase na prestação de serviços ao produtor rural, com reportagens baseadas em entrevistas com pesquisadores, produtores e especialistas ambientais, mantendo um compromisso com a informação técnica e precisa.

vinha lá do pé da serra. Tudo era picado em bacia esmaltada. Assim que a colheita estava para chegar, o meu avô Claudionor logo pegava o podão e uns facões para fazer as amolações deles, as carroças gemendo do peso do milho com as crianças por cima se equilibrando.

O cheiro do milho verde espalhava-se pelo ar com um aroma único, representando a fartura desta época na área dos fundos. Os homens cortavam o milho, amontoando-o em um canto da área, enquanto as mulheres separavam as palhas em pares, catando os cabelos dos milhos. As panelas com água para ferver já iam para o fogo, colocando as palhas dos milhos para dar uma mochada, que ficavam melhor para os copinhos de palhas fecharem, com bacias de alumínio grandes para colocar os ralos. Conforme iam catando o milho, as mulheres o ralavam e se revezavam nesta tarefa. A banha de porco no fogo já estava estalando de tão quente. Com uma porção de massa na bacia, era colocada um pouco da banha, mexendo, fazendo o rescaldo da massa, e um punhado de sal para o tempero. E a melhor hora de fazer o copinho com a palha do milho, enchendo-os com a massa temperada e um pedaço generoso de queijo na pamonha de sal, se for à moda leva linguiça, jiló, pimenta e queijo, fechando com outra palha por cima amarrado com tiras de bananeiras.

Tudo pronto para levar ao fogo dentro das latas com água fervente. Para a pamonha de doce, acrescentava o açúcar em cima da massa de sal, onde ficava meio agri-doce queijo, daí uns minutos do fogo pronto. Era hora de tirar uma para ver se estava cozida. Pronto, escorria-se elas em peneira, e cada um comia como gostava: uns com frango de molho e abobrinha batida junto com o almoço, outros almoçavam já garantido a sobremesa. No dia, fazia curau ou bolo de milho. O lanche não podia ser diferente da colheita: milhos cozidos, bolinho de milho frito com queijo, pimenta e jiló, o café bem quentinho para acompanhar o lanche.

Figura 5: "Quebra do milho" pelos tios e primos da família e vizinhos em 1961.



Fonte: Arquivo de família.

Do campo para a cidade

Antes da folia de Reis, em fevereiro de 1990, minha bisavó Florência não estava bem de saúde. À procura de mais recurso para que ela voltasse a andar bem e sem dores, levou uma parte da família Alves Silva à capital Goiânia/GO. Os remédios caseiros, banhos, simpatias e rezas já não minimizavam mais as dores da bisavó, que foi diagnosticada com reumatismo e osteoporose. Junto com ela foram os filhos e netos. Os recursos eram poucos na época, virando prioridade a saúde e conforto da bisavó, que de origem africana dizia que nunca iria se sentar em cadeira de rodas. Ela dizia que não se curvava em sua doença e nem se sentaria na cadeira de roda. Ela relembra sempre de seus pais e avós que lutaram muitas batalhas com poucos recursos para cuidar da sua saúde. A vida de meeiros de terra ficava para trás, sem direitos, somente o acerto era feito no fio do bigode.

A família na cidade foi dividida, pois o lote não alojava os seus sete filhos e algumas dezenas de netos, todos os filhos já casados na época. O seu filho Sebastião fez para ela uma casa com blocos de adobe, janelas de tramelas, porta de madeira maciça, um fogão de lenha no canto da cozinha, as paredes rebocadas de terra depois de pintadas com cal, xadrez azul e óleo para a tinta fixar por um

tempo longo sem sair na roupa. Os problemas geriátricos por conta da idade, com as lidas na roça desde muito nova, ainda criança, deixaram marcas permanentes já em sua terceira idade. Na casa dela, me lembro que tinha várias cordas amarradas nas figas no telhado, por onde ela segurava para se locomover pela casa, sendo que a cadeira de rodas era um assunto delicado para ela. Quando íamos visitá-la, minha bisavó sempre relembrava as histórias e contos da sua vida, dos seus pais, era o assunto mais prazeroso para ela. Sempre tinha um café coado para este assunto e um pito (cigarro) fumo de corda para seus alongados dedos dos finais de tarde.

A vida de todos os familiares foi se adequando à nova realidade de trabalho com cronogramas diferentes, onde os horários eram diferentes uns dos outros. Não tinha espaço para plantio de longa duração, às vezes um lote baldio para uma safra de milho, muitas vezes para pouco consumo. Aquela grande horta no campo que alimentava até os animais domésticos deu lugar a temperos em bacias de pneus e algumas fruticulturas no quintal. Os trabalhos e ocupações dos filhos e netos não foram nada fáceis, pois vinham de lida e conhecimentos com a terra. Na cidade, foram para serviços braçais como: servente de obra, limpeza de terreno, poço (cisternas e fossas), faxinas etc. A dificuldade só aumentava conforme a família crescia. A luta agora por uma porção de terra sua na cidade foi a partir de movimento de pequenos grupos com invasões em periferias na capital, em casa de lona, com banheiros improvisados (privadas). Com o passar do tempo, cada filho casado da minha avó Adélia conseguiu sua moradia própria. A casa de lonas foi dando lugar à alvenaria de chão batido. Meu pai, Ginderlei, obteve conhecimentos trabalhando em diversos e diferentes tipos de trabalho na cidade. Um compadre seu de casamento foi lhe ensinando novos ofícios e ele se aperfeiçoou como: pedreiro, carpinteiro, azulejista, eletricista, entre outras funções. Tudo isso somado ao desenho de casas riscadas por ele que saíram do papel, sendo levantadas por suas mãos, onde moramos. Lá tivemos eventos religiosos, festas, aniversários, noivados e velórios etc. (Figuras 6).

Figura 6: Minha festa de aniversário em 1988.

Fonte: Arquivo da família.

Alimentos que curam

Muitas pesquisas referentes à cura através dos alimentos geraram livros, teses e estudos até os dias de hoje. A introdução dos alimentos ricos em proteínas, gorduras, ferro, entre outros, é abordada em grandes e pequenas rodas de conversação. O cenário nacional e internacional em relação ao consumo alimentar que cura é um mosaico interessante. As grandes indústrias, como Nestlé e Danone, tentam criar iogurtes funcionais “Activia³⁰”, citados por Raud (2018).

As tentativas de ter o alimento saudável industrial que traga a cura para problemas como gastrite, prisão de ventre, mau hálito e perda de peso vêm sendo consumidas por uma quantidade maior de pessoas diariamente no Brasil e no mundo. Em uma contramão de inúmeros pedidos de *Ifood* for com refeições pré-prontas e entregas rápidas, onde se abrem mais pacotes e se descascam menos alimentos ditos reais, o preparo e a manipulação dos alimentos ditos saudá-

30 A marca Activia inaugurou o segmento de iogurtes funcionais no Brasil, trazendo toda a expertise de 30 anos de pesquisa. Com a principal missão de promover bem-estar por meio da saúde digestiva, Activia traz a combinação dos benefícios dos bilhões de probióticos naturais com deliciosos sabores.

veis. O que era plantado, cultivado, colhido e estocado por pequenos produtores do campo para consumo próprio tem se tornado cada vez mais escasso. Os alimentos que curam têm comércio garantido para os consumidores que procuram esses alimentos sem agrotóxicos, combinando alimentos tradicionais característicos da dieta brasileira.

Muitas indústrias criaram suplementos alimentares para repor a carência de vitaminas de A a Z, geradas por hábitos alimentares errados, que de certa forma, adquirimos com o passar dos anos. Com a alta do crescimento de HIV nos anos 90, a minha avó Adélia embarcou em um composto alimentar que tinha como propósito aumentar o nível de glóbulos vermelhos no sangue de infectados com HIV em estágio avançados da infecção, com saberes adquiridos com sua mãe e quilombolas da região de Piracanjuba/GO, raízes, batatas e ervas eram a base de uma mistura fina inicialmente chamada por ela de “Todynho” saindo da capital e morando na cidade das Águas quentes, Caldas Novas/GO, pois com a divulgação de seu nome, os resultados foram o aumento de forma significativa, pois em manchetes e colunas de jornais locais de Caldas Novas e da Capital Goiânia/GO, como no jornal O Popular, assim muitas pessoas vinham de várias regiões do Brasil consumir o “Todynho” feito de forma artesanal por ela. Eles traziam o exame ELISA³¹ (do inglês *Enzyme-Linked Immunosorbent Assay*) do antes e depois de 12 meses de tratamento com o suplemento feito por ela (Figura 7).

31 O exame de HIV ELISA é um teste essencial para detectar a presença de anticorpos contra o vírus HIV no organismo, sendo uma das principais metodologias utilizadas para o diagnóstico precoce da infecção. Esse exame oferece alta precisão e é fundamental para um acompanhamento de saúde seguro e eficaz. Na Central de Consultas, realizamos o exame de HIV ELISA com confidencialidade e precisão, garantindo resultados rápidos e confiáveis.

Figura 10: Reportagens com minha Avó Ádelia no Jornal "O Popular", com os títulos: *Soropositivos se tornam reféns de chá; Goiânia diz ter achado a cura da Aids e a manchete: Cura de ervas aumenta resistência de ai*.



Fontes: O Popular, Goiânia, 12 mar. 1995. Caderno Cidades, p. B1.; O Popular, Goiânia, 12 mar. 1995. Caderno Local, p. A8. e O Popular, Goiânia, 15 mar. 1995. Caderno Cidades, p. B2.

REFLEXÕES FINAIS

Concluo que este capítulo, vivenciado para a elaboração desse memorial para o curso de Especialização da Escola da Terra, como um verdadeiro desafio pessoal, onde foi possível relembrar dores, sentimentos e traumas do passado revirado, porém lá também tinham diversas memórias prazerosas, abraços, beijos, canções, danças, sabores, cheiro da terra molhada e da fumaça do fogão a lenha, que apesar das dores, tem o sabor doce da vida vivida a partir do campo, com terra debaixo das unhas. Articular e reunir informações de pontos vividos dos seus familiares e agregados foi uma jornada de construção significativa, em uma perspectiva investigativa, para questionar suas próprias ações, procurando identificar o que é, como aprendeu, de onde veio tal conhecimento, as dificuldades encontradas e como as superou, além de emitir comentários e sugestões. Um espaço onde os membros da família externalizam as vivências e seus aprendizados frutos de afetos, trabalhos, reflexões, acertos e avanços coletivos e pessoais, problemas, dificuldades de inclusão social e a forma como conseguiram superá-las. Trazer esses relatos resgatando vivências e histórias a partir da visão de quem as viveram, de fato, desde os campos agrários, político, cultural, racial, social, regional.

Foi uma forma de manter vivos os saberes de um determinado grupo familiar, agregando a eles adubos acadêmicos, onde os investigados têm o papel de historiadores de suas próprias vivências, contadas deles, para eles e seus descendentes, pois o povo também conduz e produz a história do Brasil interferindo ativamente nos rumos do país, sendo em grupos, famílias e movimentos sociais, onde são permanentes e seculares, carregando saberes perpétuos apesar das políticas atuais.

Esta investigação analisou a constituição de pensamentos históricos, de memórias contadas a partir da preservação dos bens materiais e imateriais de um determinado grupo, a família Alves e Silva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. *Cinco séculos de colonização*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BALOGH, T. S. *Uso cosmético de extratos glicólicos: avaliação da atividade antioxidante, estudo da estabilidade e potencial fotoprotetor*. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Fármaco e Medicamentos) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo – um estudo sobre a religião popular*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

CAMARGOS, Onofre Mariano de. Diferenciação de frango e franga pelas asas. Relato de membro da família. Catalão, 2025.

DUARTE, Jason de Oliveira; MATTOSO, Marcos Joaquim; GARCIA, João Carlos. Importância socioeconômica – milho. Brasília, DF: Embrapa Milho e Sorgo, 08 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/cultivos/milho/pre-producao/socioeconomia/importancia-socioeconomica>>. Acesso em: ago. 2025.

FERNANDES, Carol. De onde veio o milho? Conheça a origem e benefícios do grão. *Globo Rural*, São Paulo (Editora Globo), 11 jun. 2022.

FRANZONI, Elisa. FREYRE, Gilberto. *Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLOBO RURAL. De onde veio o milho? Conheça a origem e benefícios do grão. *Revista Globo Rural*, 2022. Disponível em: <<https://globorural.globo.com/Noticias/Agricultura/noticia/2022/06/de-onde-veio-o-milho-conheca-origem-e-beneficios-do-grao.html>>. Acesso em: ago. 2025.

GOMES, Geraldo. *Engenho e arquitetura: o sistema construtivo dos engenhos banguês em Pernambuco*. Recife: Editora Massangana, 2006.

MENEZES, Renata de Castro. A benção de Santo Antônio e a “religiosidade popular”. In *Estudios sobre Religión*. N. 16, dez. 2003 p. 1-6.

NUNES, Naidea. *Palavras doces: terminologia e tecnologia históricas e atuais da cultura açucareira do Mediterrâneo ao Atlântico*. Governo Regional da Madeira, Centro de Estudos de história do atlântico, Secretaria Regional do Turismo, 2003.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. Expressões religiosas populares e Liturgia. *Revista Eclesiástica Brasileira*, [local da revista], v. 43, fasc. 172, p. 909–948, dez. 1983.

RAUD, Cécile. Os alimentos funcionais: a nova fronteira da indústria alimentar. Análise das estratégias da Danone e da Nestlé no mercado brasileiro de iogurtes. *Revista Sociologia & Política*, v. 16, n. 31, p. 85-100, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/dHh5pCdL7fzkBgCSYFrmjXr/>>. Acesso em: ago. 2025.

ROSA, Adélia Alves de Moura. Receita do chá do sono. Relato de membro da família Alves e Silva (já falecida). [S.l.], 2025.

SILVA, Sebastião Alves da. Receita do feijão tropeiro. Relato de membro da família. [S.l.], 2025.

SILVA, Gínderlei Florencio da. Receita do azeite da mamona. Relato de membro da família Alves e Silva (72 anos). [S.l.], 2025.

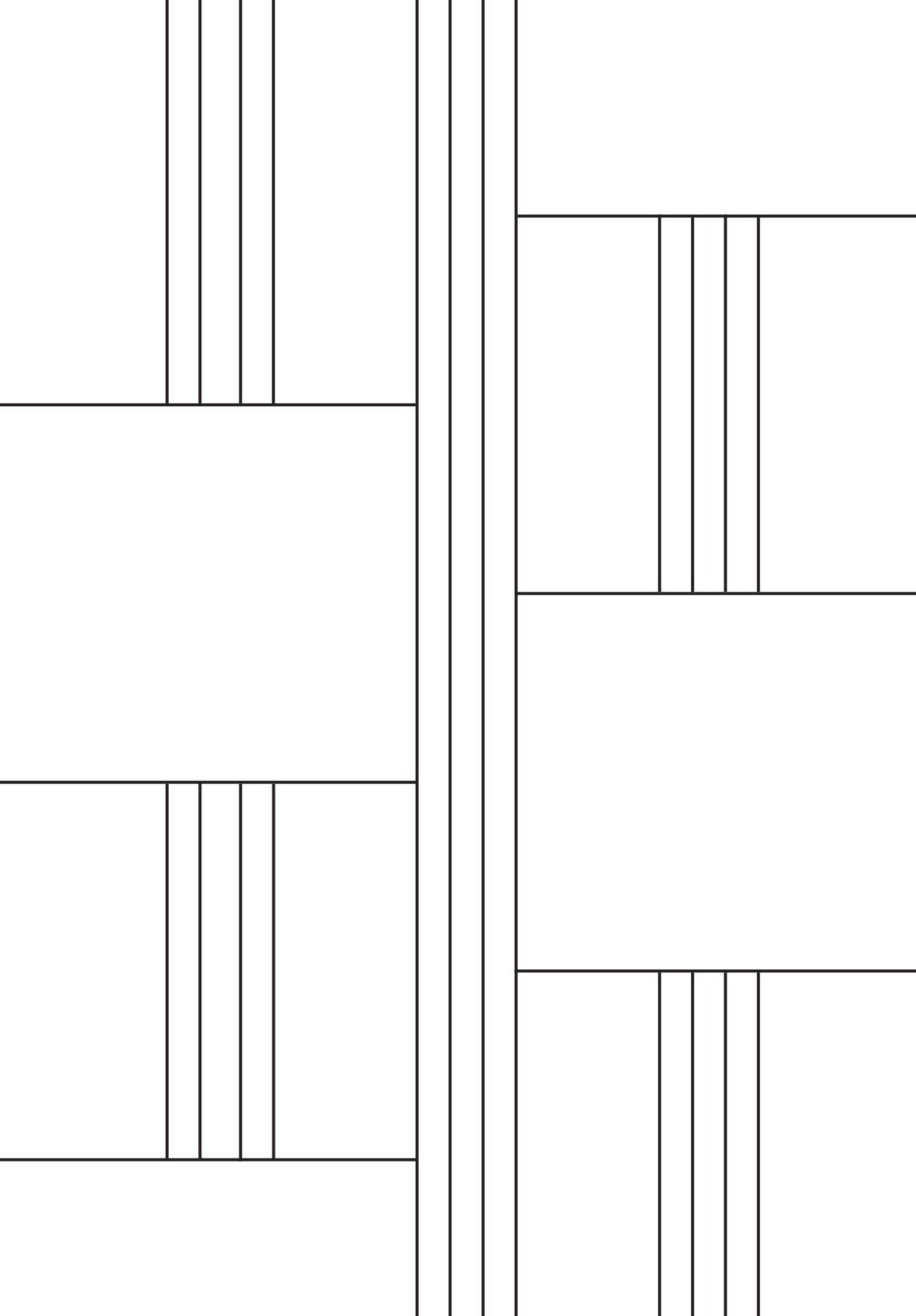
SOUZA, Miguel. Folia de Reis. *Brasil Escola*, 2020. Disponível em: brasilestola.uol.com.br/historiab/folia-de-reis.htm. Acesso em: ago. 2025.

TRIO PARADA DURA. *Folia de reis*. In: ALTO ASTRAL. [S.l.]: [s.n.], 1983. 1 LP.

Sobre as autoras

Adeliana Florêncio da Silva - Graduada em Pedagogia Plena (2010) Faculdade de Caldas Novas, UNICALDAS, Brasil. Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2015) pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. Especialista em Educação do Campo, Escola da Terra (2025) pela FaE/UFCAT Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Caldas Novas/Goiás. E-mail: adelianaflorencios@gmail.com

Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira - Graduada em Licenciatura Plena em Química (2007) e com mestrado em Química Orgânica (2010), pela UFPI - Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Ciência & Tecnologia/Química (2014) pela UFABC - Universidade Federal do ABC. É professora Adjunta pelo Instituto de Química da Universidade Federal de Catalão – UFCAT. E-mail: joceliapereira@ufcat.edu.br



———— Capítulo 13 ————

A LUTA PELA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO POPULAR OZIEL ALVES EM CATALÃO (GO)

Aloma Andressa da Silva Cruz Ribeiro

Gabriel de Melo Neto

INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Artigo 205, que a define como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovido com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, esse direito, por si só, não garante o acesso real e efetivo à escola, especialmente em territórios do campo, onde persistem desigualdades históricas e estruturais.

No Assentamento Popular Oziel Alves, localizado no município de Catalão (GO), no distrito de Santo Antônio do Rio Verde, a luta das famílias pela garantia do direito à educação revela os entraves enfrentados por comunidades camponesas na busca por políticas públicas que considerem suas especificidades territoriais, sociais e culturais.

A ausência de instituições escolares dentro do próprio assentamento e a instabilidade de políticas voltadas à educação do campo e o fechamento de escolas no/do campo são expressões de uma lógica excludente que desconsidera o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e de vida.

Nesse contexto, destaca-se a atuação de movimentos populares e da própria comunidade na reivindicação de uma escola vinculada à realidade local, fortalecendo a identidade do território e o direito à permanência no campo com dignidade. Conforme aponta Arenhart:

O MST ocupa a escola para fazer dela um foco irradiador da cultura, da identidade e dos anseios dos trabalhadores da terra. Não é a escola que vai impor à comunidade suas lições, que, na cultura burguesa, são influenciadas pelos valores urbanos e capitalistas que são introjetados

no meio rural, oprimindo e negando sua identidade de gente do campo. (Arenhart, 2013, p. 92)

Observa-se, portanto, a ausência de valorização dos saberes e da cultura das famílias e das comunidades no currículo escolar. Soma-se a isso o distanciamento entre residências e escolas, a negligência das políticas públicas e a falta de propostas pedagógicas que considerem as particularidades do campo e promovam uma educação articulada com a realidade local.

Este artigo tem como objetivo compreender, por meio da análise de documentos públicos, os caminhos percorridos pelas famílias do Assentamento Popular Oziel Alves, em Catalão (GO), na luta pela garantia do direito à educação.

O artigo busca evidenciar os desafios enfrentados nesse território e as formas de mobilização comunitária registradas em fontes documentais, com ênfase nas tensões entre as demandas locais e as políticas públicas implementadas.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

Contextualização do Assentamento Popular Oziel Alves

O Assentamento Popular Oziel Alves, localizado na Fazenda São João da Cruz de Cima, no distrito de Santo Antônio do Rio Verde, município de Catalão (GO), constitui-se como um símbolo da resistência camponesa e da luta por justiça social.

Seu nome homenageia Oziel Alves Pereira, jovem militante assassinado no Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Ainda adolescente, Oziel destacou-se por sua liderança no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo lembrado como: “um militante de altivez, imbuído com a mística que impulsiona a defesa da causa da luta das trabalhadoras e trabalhadores Sem Terra” (MST, 2020).

A ocupação da área teve início por volta de 2017, abrangendo cerca de 400 hectares e reunindo aproximadamente 35 famílias de agricultores familiares e trabalhadores rurais sem terra.

De acordo com a divisão territorial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região integra a microrregião de Catalão, pertencente à Mesorregião do Sul Goiano. A escolha pela ocupação de terras improdutivas teve

como principal objetivo assegurar o direito à terra e desenvolver práticas produtivas sustentáveis.

Desde então, a comunidade estabelecida no local passou a produzir alimentos com base na agroecologia, tornando-se referência regional na produção sustentável e na valorização da cultura alimentar camponesa.

Entre os principais cultivos destacam-se o milho crioulo³², feijão, mandioca, abóbora, hortaliças, além da criação de pequenos animais. Essas práticas não apenas garantem a autossuficiência alimentar das famílias, como também fortalecem os laços comunitários e o conhecimento ancestral transmitido entre gerações. A imagem a seguir ilustra esse modo de vida, retratando o trabalho coletivo de uma família no processamento da mandioca recém-colhida, símbolo da integração entre produção agroecológica, tradição cultural e resistência camponesa.

Imagem 1 - Família do assentamento popular no processo de produção e lavagem da mandioca



Fonte: MST-GO.

Na fotografia, toda a família participa ativamente da lavagem da mandioca recém-colhida. Reunidos ao redor de grandes caixas d'água reaproveitadas como tanques de lavagem, adultos e criança esfregam e enxaguam as raízes, reti-

32 O milho crioulo é uma variedade tradicional de milho, cultivada e preservada por agricultores ao longo de gerações, sem modificação genética por técnicas industriais. Adaptado às condições ambientais e culturais locais, mantém ampla diversidade genética, sendo elemento central na alimentação, na cultura e na autonomia produtiva de comunidades camponesas.

rando a terra com cuidado. O chão de terra batida e a vegetação típica do cerrado compõem o cenário, transmitindo a rusticidade e a simplicidade do ambiente. A mandioca, cultivada de forma agroecológica no assentamento, serve de base para diversos alimentos tradicionais, como farinha, polvilho e bolos, que sustentam a alimentação das famílias e fortalecem a economia local.

A cena retrata o trabalho coletivo, o aproveitamento criativo de recursos, a transmissão de saberes entre gerações e a valorização da cultura alimentar camponesa, reafirmando a autonomia e a identidade do território.

Em 2018, o Banco do Brasil manifestou intenção de negociar a propriedade com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entretanto, o processo de regularização fundiária não avançou.

Em 2020, a Polícia Militar executou uma liminar favorável ao Banco do Brasil, referente à posse da terra em disputa com o antigo proprietário. Atualmente, a área encontra-se em processo de leilão promovido pela instituição financeira, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 Dados do Assentamento Popular Oziel Alves.

ÁREA SEM REGISTRO NO INCRA NACIONAL, PODENDO TER TIDO ABERTURA DE PROCESSO NAS SRS OU MESMO NEM TER INICIADO PROCESSOS DE VISTORIAS				
GO	Catalão	Acampamento Oziel Alves/ Fazenda São João da Cruz de Cima e Bar- reiro	Área pertencia ao Banco do Brasil, ocupada em 2017, foi a leilão no ano de 2019, disputa com proprietário arrematante, Banco e as famílias acampadas. Há uma ação de imissão de posse em andamento movida pelo arrematante. Possibilidade de Negociação com o INCRA através da Comissão de Conflitos fundiários	Não há registro na base de informações da Coordenação de obtenção e Implantação do INCRA/Nacional.

Fonte: Secretaria Geral. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cadernos-de-respostas/caderno-de-respostas-mst/anexo-I>. Acesso em 02 mai. 2025.

A postura adotada pelo Banco, ao não buscar alternativas de negociação para a destinação da terra às famílias que nela vivem, organizadas em um assentamento popular, e optar por encaminhar o imóvel a leilão, revela uma lógica que desconsidera os sujeitos do campo. Nesse contexto, um arrematante adquire a propriedade sem que os assentados sejam ouvidos, utilizando-se posteriormente de medidas judiciais para promover sua retirada. Tal dinâmica evidencia a fragilidade das garantias legais asseguradas a essas populações e expõe a concentração de poder nas mãos de instituições financeiras e do sistema de justiça, relegando as comunidades camponesas à condição de meras espectadoras diante de decisões que afetam diretamente seus territórios e modos de vida.

No caso do Assentamento Popular Oziel Alves, as famílias não foram notificadas nem tiveram a oportunidade de apresentar defesa no processo judicial. O episódio registrado na imagem a seguir ilustra a utilização de força por parte da Polícia Militar para destruir casas de famílias camponesas, no município de Catalão (GO), ação executada sem aviso prévio, como parte do cumprimento de uma liminar de reintegração de posse em favor do Banco do Brasil.

Imagem 2 - Polícia Militar utiliza máquina para destruir casas no Assentamento Popular Oziel Alves



Fonte: MST-GO.

Este episódio reflete a fragilidade das garantias legais asseguradas aos sujeitos do campo, especialmente no que se refere aos direitos fundamentais à mora-

dia, à terra e à educação. O deslocamento forçado compromete diretamente a permanência das crianças nas escolas, rompe o vínculo das famílias com o território e fere princípios básicos da dignidade humana e da justiça social.

A mobilização das famílias do Assentamento Popular Oziel Alves não se limitou à permanência física na terra. Houve também a articulação de atos públicos, protestos e denúncias formais junto aos poderes públicos locais, com o objetivo de impedir as ações de despejo e exigir o cumprimento dos direitos constitucionais à terra e à moradia. Em um dos momentos mais emblemáticos dessa mobilização, famílias camponesas, acompanhadas por militantes de movimentos sociais, realizaram um ato em frente à Câmara Municipal de Catalão (GO), denunciando as irregularidades no processo de reintegração de posse e reivindicando a soberania popular sobre os territórios ocupados. A presença de cartazes com frases como “Essa terra é nossa”, “Vida em primeiro lugar” e “Comida de verdade” evidencia a interligação entre a luta por terra, dignidade e justiça social.

Imagem 3 - Famílias do Assentamento Popular Oziel Alves protestam contra a reintegração de posse em frente à Câmara Municipal de Catalão (GO)



Fonte: MST-GO.

A luta pela permanência no território articula-se à reivindicação por direitos básicos, como acesso à saúde, moradia, assistência técnica e, principalmente, educação. A inexistência de uma escola no assentamento compromete o direito à aprendizagem e reforça o distanciamento entre o campo e as políticas públicas.

Nesse cenário, a mobilização das famílias por uma educação contextualizada ao território é expressão concreta da busca por dignidade e reconhecimento enquanto sujeitos de direito.

Assentamento, Assentamento Popular e Acampamento: Conceitos e Distinções

Para compreender a realidade do Assentamento Popular Oziel Alves e os desafios enfrentados por suas famílias, é necessário esclarecer as diferenças entre assentamento, assentamento popular e acampamento, conceitos que, embora relacionados, possuem significados distintos no contexto da reforma agrária e das lutas sociais no campo.

Assentamento é a denominação dada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a áreas destinadas à fixação de famílias de trabalhadores rurais, oriundas de processos de desapropriação ou aquisição de terras para fins de reforma agrária. Trata-se de um território com regularização fundiária em andamento ou concluída, onde o Estado assume a responsabilidade de garantir infraestrutura básica, assistência técnica, crédito e políticas públicas que assegurem condições dignas de vida e produção às famílias assentadas.

Assentamento popular, por sua vez, é uma expressão utilizada para designar áreas ocupadas e organizadas por movimentos sociais e comunidades camponesas, mas que ainda não passaram pelo processo formal de reconhecimento e regularização pelo INCRA. Nesse sentido, embora cumpra a função social da terra e apresente organização produtiva e comunitária, o assentamento popular encontra-se à margem das políticas oficiais, o que limita o acesso a direitos básicos como moradia adequada, transporte, saúde e educação.

Já o acampamento corresponde, em geral, à fase inicial da luta pela terra. É a forma de organização provisória adotada pelas famílias em áreas ocupadas ou em terrenos próximos à propriedade reivindicada, enquanto aguardam a negociação ou a decisão judicial sobre a destinação da terra. Os acampamentos caracterizam-se pela precariedade de infraestrutura e pela instabilidade da permanência, mas também pela intensa mobilização social e pelo fortalecimento da identidade coletiva, constituindo-se como espaços de resistência e formação política.

No caso do Assentamento Popular Oziel Alves, sua trajetória combina

elementos desses três conceitos: iniciou-se como acampamento, estruturou-se como assentamento popular a partir da ocupação coletiva e da organização produtiva, e permanece em disputa judicial, à espera da regularização oficial. Compreender essas categorias é fundamental para analisar as implicações políticas, sociais e educacionais de sua existência, especialmente no que se refere ao direito à educação no território.

Educação no/do campo: conceito, fundamentos e princípios

A Educação no campo, historicamente, referiu-se à presença de escolas em áreas rurais, mas com práticas pedagógicas, currículos e metodologias moldadas a partir de uma lógica urbana, descolada da realidade do campo. Essas escolas, muitas vezes, desconsideravam os saberes locais, as especificidades socioculturais e as formas de organização da vida camponesa, reforçando um modelo de educação que negava o território onde estavam inseridas. Como afirmam Arroyo e Fernandes:

A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 17-18)

Em contraposição a essa lógica, emerge a Educação Popular, fortemente influenciada pelas lutas por reforma agrária e pelos movimentos sociais, incluindo organizações ligadas à Igreja. Essa concepção buscava romper com a reprodução da marginalização do campo, propondo uma educação comprometida com a transformação social e a valorização da vida rural. É nesse contexto que nasce a Educação do Campo, especialmente impulsionada por encontros de educadores e movimentos sociais realizados em Luziânia (GO), nos anos 1990.

A Educação do Campo não se limita a atender crianças, jovens e adultos do meio rural; ela se constrói a partir dos sujeitos do campo, com base em suas realidades, culturas, valores e modos de vida. Seu objetivo é romper com a lógica capitalista que domina a educação urbana e escolariza o campo para preparar mão de obra para o mercado, sem garantir a permanência das pessoas em seus territórios. Como apontam Arroyo e Fernandes:

O movimento no campo não é só de homens. Todos, mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social, constituindo-se como sujeitos de direitos. Acordando e lutando. A escola reconhecendo a história concreta de cada educando, do coletivo, da diversidade dos gêneros, das raças, das idades... (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 19-20)

Nessa perspectiva, a Educação do Campo reconhece o território rural como espaço legítimo de produção de conhecimento e de vida plena, pautada pela agroecologia, pela agricultura familiar, pela economia solidária, pela soberania alimentar e por uma nova filosofia de relação com a natureza, a saúde e a alimentação. Não se trata apenas de adotar práticas orgânicas, mas de resistir às imposições das multinacionais, dos transgênicos e do agronegócio.

A Educação do Campo se apresenta, portanto, como uma retomada histórica e uma resposta política à exclusão. É protagonizada por comunidades rurais, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, e tem como horizonte a construção de uma sociedade mais justa, onde o campo não seja visto como atraso, mas como parte ativa de um projeto nacional transformador. Ela reivindica a permanência no campo com dignidade, o fortalecimento da identidade camponesa e a valorização dos sujeitos que produzem o alimento, criam suas próprias condições de vida e resistem cotidianamente às lógicas de expropriação.

A educação como direito social

A educação é reconhecida como um direito social fundamental, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205, o qual prevê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Ainda no artigo 206, a Constituição estabelece os princípios que orientam o ensino, entre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reforçando a universalidade e a equidade como fundamentos da política educacional brasileira. Ou seja, trata-se de um direito que deve ser garantido a todos, sem distinções de classe, cor, território ou origem social.

No entanto, nas comunidades rurais, particularmente em assentamentos da reforma agrária, o acesso à educação pública de qualidade ainda é marcado por desigualdades estruturais, o que revela a distância entre a legislação e sua efetivação concreta.

No que se refere especificamente às crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reconhece expressamente a educação como um direito fundamental. De acordo com o artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. (Brasil, 1990)

Complementarmente, o artigo 54 do ECA define como dever do Estado assegurar: o ensino fundamental obrigatório e gratuito; o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos; o acesso à escola pública próxima da residência; e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Essas legislações reforçam a obrigação do Estado em garantir não apenas o acesso físico à escola, mas também a permanência e a qualidade do ensino oferecido, o que inclui a adaptação curricular e metodológica à realidade de cada território, como é o caso dos assentamentos da reforma agrária.

Além da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 28, com redação atualizada pela Lei nº 14.767/2023, estabelece que a educação do campo deve respeitar as peculiaridades da vida rural, assegurando organização escolar e curricular compatíveis com os interesses e as necessidades dessas populações.

Portanto, reafirmar a educação como direito social implica reconhecer que esse direito precisa ser materializado de forma equitativa, contemplando as especificidades territoriais, culturais e econômicas das populações camponesas. No contexto dos assentamentos, essa luta se traduz em reivindicações por escolas com infraestrutura adequada, transporte escolar regular, formação de professores, currículo contextualizado e valorização da identidade camponesa. Garantir esse direito, como estabelece o ECA, é assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes do campo como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história.

Educação como prática de resistência

A educação, no contexto das lutas sociais, assume um papel que ultrapassa os limites escolares e se constitui como uma prática de resistência coletiva. No âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), essa prática é vivida cotidianamente por crianças, jovens e adultos, em um processo que articula a formação política, a construção de identidade e o exercício da cidadania.

O MST reconhece a importância das crianças como protagonistas no cenário de luta, resistência e dignidade que marca sua trajetória. Como afirma Arenhart:

A questão dos direitos é constantemente ensinada para as crianças, porque o MST é um movimento que luta pelos direitos humanos, incluindo todas as idades. É orientação do Movimento que todas as crianças Sem Terra tenham conhecimento de seus direitos, de modo que construam uma consciência de cidadania. (Arenhart, 2007, p. 119)

Desde muito cedo, as crianças vivenciam, junto às suas comunidades, experiências de opressão e resistência, especialmente nas ocupações de terra. Sua presença nas atividades do movimento representa não apenas força e coragem, mas também esperança e vitalidade, pois mesmo em situações adversas são capazes de brincar, cantar e sorrir.

Nesse sentido, a participação das crianças vai além do simbolismo: elas exercem um papel ativo na construção de uma identidade coletiva e se tornam agentes da transformação social defendida pelo MST. Ainda segundo Arenhart:

Os Sem Terrinhas, como os próprios se denominam para marcar sua identidade de "ser criança Sem Terra", são, sobretudo, "crianças em movimento", portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. (Arenhart, 2007, p. 43)

Assim, a inserção das crianças Sem Terrinha nas lutas sociais constitui-se como um marco importante na construção de saberes e da identidade camponesa, demonstrando que a educação como prática de resistência não se limita à escolarização, mas se expressa nas experiências vividas, na coletividade e na consciência crítica forjada desde a infância. Nessa mesma perspectiva, Caldart destaca que:

Muitas famílias sem-terra convivem com a escola, até porque a relação que têm com ela é anterior à sua entrada no Movimento, mas não chegaram ainda à ocupa-la. A ocupação da escola não é uma decorrência necessária da ocupação da terra, embora tenha sido uma ação produzida no mesmo processo e pelos mesmos sujeitos. Mas ela se constitui como uma possibilidade histórica para todos os sem-terra que integram o MST ou partilham de sua herança. (Caldart, 2000, p. 145)

Essa reflexão reforça que a escola é, também, espaço de disputa e construção de novas práticas educativas, que devem ser apropriadas coletivamente. A luta pela terra e pela escola caminham juntas, como parte do processo de transformação social construído pelos sujeitos do campo, inclusive pelas crianças.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica. A escolha por essa metodologia se justifica pela intenção de compreender a luta das famílias do Assentamento Popular Oziel Alves, localizado no município de Catalão (GO), com base em registros já existentes, sem a realização de entrevistas ou pesquisa de campo.

A análise documental contempla fontes institucionais e públicas, como reportagens, publicações do MST, relatórios de organizações da sociedade civil, registros de órgãos oficiais e textos normativos que tratam do direito à educação no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, com última alteração em 2023). Esses documentos foram examinados com o objetivo de identificar como o direito à educação é formalmente reconhecido e como ele se expressa, ou é negado, nas práticas que afetam diretamente a vida das famílias do assentamento.

Complementarmente, a pesquisa se apoia em uma revisão de literatura voltada à educação do campo, à reforma agrária e à resistência popular. Foram mobilizados autores como Roseli Salete Caldart (2000), Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999) e Deise Arenhart (2007), cujas contribuições permitem problematizar a relação entre educação, território, identidade camponesa e políticas públicas.

O diálogo entre os documentos analisados e os referenciais teóricos sustenta uma leitura crítica da realidade vivida pelas famílias assentadas, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência na escola, à ausência de estruturas educacionais no território e às formas coletivas de enfrentamento das desigualdades educacionais e territoriais.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Ao analisar os documentos e registros disponíveis, torna-se evidente que o direito à educação das famílias do Assentamento Popular Oziel Alves é sistematicamente violado. A ausência de uma escola no território e o silêncio das políticas públicas frente às demandas da comunidade escancaram a desigualdade que persiste no campo.

A falta de estrutura educacional dentro do assentamento compromete diretamente o acesso das crianças ao ensino e, mais do que isso, desconsidera a vida no campo como legítima e produtiva. Embora a Constituição Federal, o ECA e a LDB garantam esse direito, na prática ele continua sendo negado quando o Estado não assegura as condições mínimas para sua efetivação no cotidiano das famílias camponesas.

As imagens apresentadas anteriormente mostram com clareza o que está em jogo. A destruição das casas por meio de força policial, sem notificação e sem respeito ao devido processo legal, como retratado na Imagem 2, revela o tratamento desumano reservado às famílias do campo. Trata-se de um exemplo de violência institucional que impacta diretamente não apenas o direito à moradia e à terra, mas também o direito à educação. Afinal, como garantir a permanência das crianças na escola se a permanência no território é constantemente ameaçada?

Por outro lado, as imagens também revelam a força da resistência coletiva. A mobilização da comunidade diante da Câmara Municipal, como retratado na Imagem 3, evidencia que essas famílias não se calam diante das injustiças: lutam, denunciam, organizam-se. Essas ações configuram-se como práticas educativas, conforme discute Arenhart (2007), pois é nesse processo que se forma a consciência crítica, a identidade camponesa e a luta por direitos.

A produção agroecológica, como mostra a Imagem 1, também se constitui como forma de educar. A convivência com a terra, a valorização das sementes crioulas³³, o envolvimento de crianças nas atividades produtivas e o resgate de práticas coletivas revelam que o assentamento não é apenas um espaço de moradia, mas de aprendizagem, resistência e construção de um outro modo de vida. É importante ressaltar que essa participação infantil não se refere ao trabalho no

33 As sementes crioulas são variedades tradicionais cultivadas, selecionadas e preservadas por agricultores e comunidades, geralmente ao longo de gerações, sem sofrer alterações genéticas industriais. Adaptadas às condições ambientais e culturais locais, constituem patrimônio genético e cultural, fundamental para a soberania e a segurança alimentar, preservando a biodiversidade e a autonomia produtiva das comunidades camponesas.

sentido capitalista, vinculado ao mercado e à exploração da força de trabalho. Sob a perspectiva marxista, o trabalho é compreendido como atividade humana consciente e criadora, por meio da qual o ser humano se constitui historicamente e transforma a realidade. Nesse caso, assume um caráter eminentemente pedagógico: contribui para a formação integral das crianças, fortalece vínculos comunitários, preserva e transmite saberes tradicionais, além de ampliar a compreensão sobre a relação entre produção, território e identidade camponesa. Trata-se, portanto, de um trabalho educativo, e não de exploração, reafirmando a centralidade da coletividade e da autonomia na vida no campo.

A luta pela educação, portanto, não está dissociada da luta pela terra, pela moradia e pela vida. Quando a comunidade do Assentamento Popular Oziel Alves reivindica uma escola no território, reivindica muito mais: afirma o direito de existir, de permanecer, de criar seus filhos com dignidade e de produzir saberes que nascem da terra, da luta e da coletividade.

CONCLUINDO A PESQUISA

A luta das famílias do Assentamento Popular Oziel Alves, em Catalão (GO), evidencia que o direito à educação, embora garantido legalmente, continua sendo negado na prática, sobretudo quando se trata de populações do campo. A ausência de escola no território, somada à precariedade das condições de acesso e à invisibilidade das demandas comunitárias, revela a desigualdade estrutural que marca a relação entre o campo e as políticas públicas no Brasil.

Com base em documentos públicos e fontes institucionais, foi possível compreender como a resistência comunitária se converte em prática educativa, articulando produção agroecológica, organização política e defesa do território. Essas práticas fortalecem a identidade camponesa e constroem saberes que vão muito além do espaço escolar, envolvendo a preservação de sementes crioulas, o manejo sustentável da terra, a solidariedade comunitária e a participação ativa de crianças em processos coletivos. Tal envolvimento infantil, longe de qualquer exploração, possui caráter pedagógico, contribuindo para a formação integral e para a compreensão crítica da realidade.

Ao mesmo tempo, os registros revelam a violência institucional sofrida pelas famílias, como no caso da ação de despejo realizada sem aviso prévio, evidenciando o paradoxo entre o que a legislação assegura e o que a realidade permite viver. Transformar propostas como a criação de escolas no território, a formação

docente contextualizada e a garantia de transporte escolar digno em políticas públicas efetivas e sustentáveis requer, portanto, um conjunto de estratégias articuladas. Entre elas, destacam-se: o reconhecimento do campo como espaço legítimo de vida e produção; a institucionalização de mecanismos permanentes de diálogo entre comunidades e poder público; o investimento contínuo na infraestrutura escolar; e a formação de professores ancorada nos princípios da Educação do Campo e na pedagogia da alternância.

Fortalecer a Educação do Campo é assegurar que crianças, jovens e adultos tenham direito à escola sem abrir mão de sua terra, sua cultura e sua história. A experiência do Assentamento Popular Oziel Alves demonstra que, mesmo diante da omissão estatal, as famílias constroem cotidianamente formas de ensinar, aprender e resistir, reafirmando que a educação pode, e deve, nascer do território, da luta e da esperança.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Redação dada pela Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Famílias sem-terra de Oziel Alves lutam por direitos e subsistência. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/familias-sem-terra-de-oziel-alves-lutam-por-direitos-e-subsistencia>. Acesso em: 02 maio 2025.

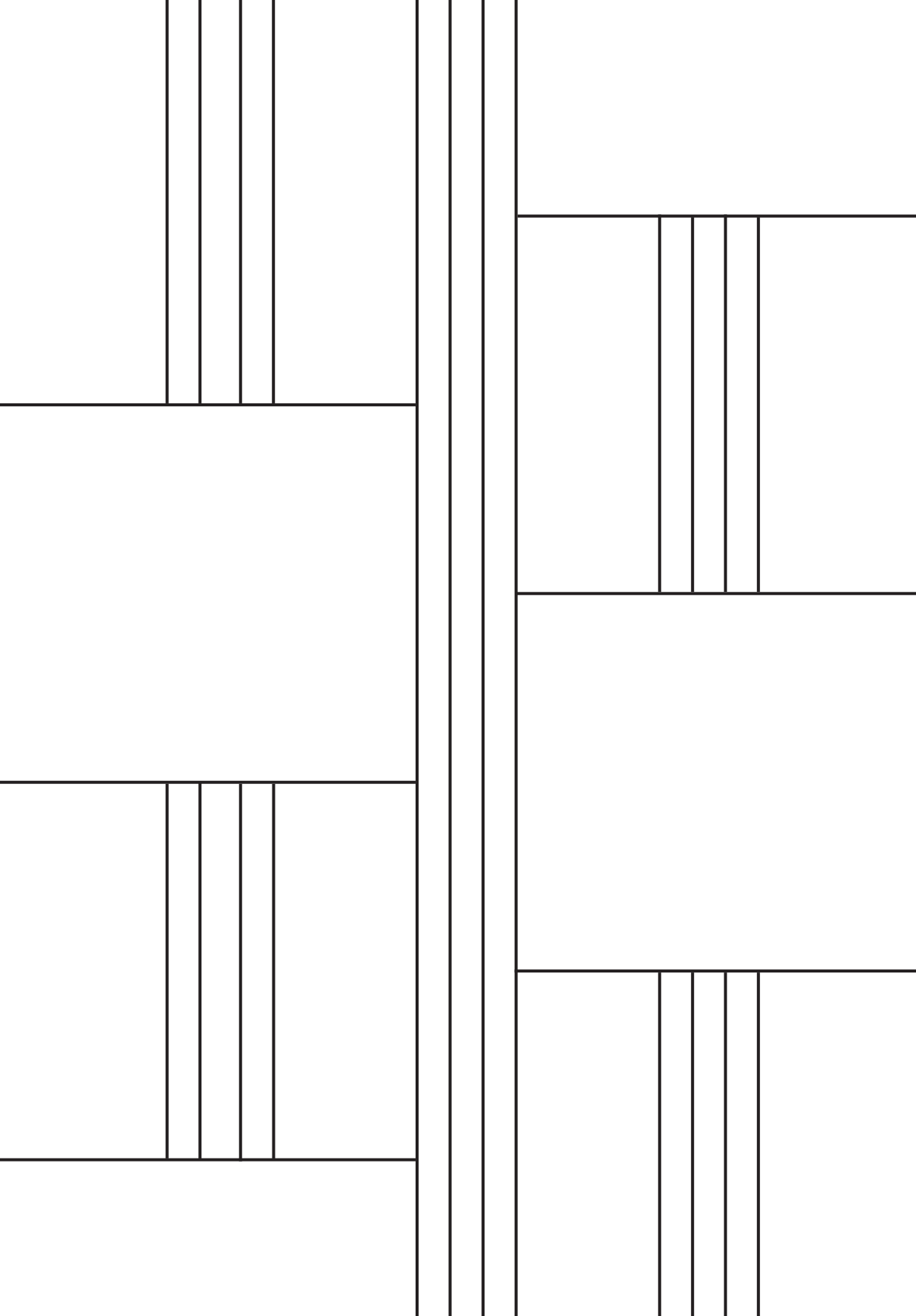
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **O jovem que ousou doar a vida por uma causa coletiva: Oziel Alves Pereira**. 17 abr. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/04/17/o-jovem-que-ousou-doar-a-vida-por-uma-causa-coletiva-oziel-alves-pereira/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Secretaria Geral. **ÁREA SEM REGISTRO NO INCRA NACIONAL, PODENDO TER TIDO ABERTURA DE PROCESSO NAS SRS OU MESMO NEM TER INICIADO PROCESSOS DE VISTÓRIAS**. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cadernos-de-respostas/caderno-de-resposta-mst/anexo-I>. Acesso em: 03 maio 2025.

Sobre os autores

Aloma Andressa da Silva Cruz Ribeiro - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Atualmente, cursa Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: alomaandressa@gmail.com.

Gabriel de Melo Neto - Possui Licenciatura em Geografia (2004) e Mestrado em Geografia na Área de Concentração, Geografia e Ordenamento do Território, na Linha de Pesquisa, Trabalho e Movimentos Sociais (2011), pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2019), na área de concentração Geografia e Gestão do Território. É Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) desde 2014. Encontra-se em cooperação técnica na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), na Faculdade de Educação. Coordenou o Curso de Licenciatura em Ciências Naturais do IF Goiano/Catalão (2020/2021). Atuou como professor na área de Geografia Humana no Departamento de Geografia da UFG/RC (2011/2013), nas especializações de Gênero e Diversidade na Escola (2010/2012) e Direitos Humanos da Criança e Adolescente (2013/2015), ambas pela UFG/Catalão. Foi conselheiro do Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente de Catalão (GO) (2008/2011). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase na Geografia Humana, com destaque para os seguintes temas: Direitos Humanos, Ensino de Geografia, Educação Ambiental, Agroecologia, Movimentos Sociais e Controle Social. E-mail: gabriel.neto@ufcat.edu.br.



———— Capítulo 14 ————

A ETNOMATEMÁTICA NO CAMPO: contribuições para uma educação contextualizada e relevante

Kênia de Oliveira
Janderson Vieira de Sousa

INTRODUÇÃO

A Matemática, historicamente divulgada nas instituições educacionais sob uma abordagem abstrata, eurocêntrica e desprovida de contexto, frequentemente se revela alheia às vivências cotidianas dos alunos, especialmente no âmbito da Educação do Campo. Este estudo tem como objetivo explorar de que maneira a Etnomatemática, compreendida tanto como uma abordagem pedagógica quanto como uma perspectiva epistemológica, pode fomentar a reinterpretação do ensino de Matemática. Ao alinhar-se mais estreitamente às vivências, aos conhecimentos e às práticas culturais dos sujeitos oriundos do contexto rural, essa abordagem demonstra potencial para enriquecer significativamente o processo educativo.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque bibliográfico, pautada na análise de livros, artigos científicos e dissertações que discutem a Etnomatemática e sua relação com os processos educativos no campo. O estudo busca compreender de que forma essa perspectiva pode colaborar para uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

A comunidade rural enfrenta dificuldades significativas na preservação de instituições escolares que respeitem suas particularidades culturais, sociais e econômicas. Nesse cenário, a Etnomatemática apresenta-se como uma alternativa viável para desafiar a rigidez da educação convencional, ao mesmo tempo em que fomenta um intercâmbio enriquecedor entre o saber acadêmico e as práticas do conhecimento local.

A Educação do Campo, que no passado e no presente enfrentou e ainda enfrenta a exclusão e a negação dos conhecimentos dos trabalhadores rurais, atualmente começa a ganhar espaço nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas que buscam valorizar as culturas e os modos de vida das populações campo-

nessas. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de se repensar o ensino da Matemática, uma vez que ele tradicionalmente segue modelos europeus e desconsidera a realidade vivida pelos estudantes do campo.

Segundo D'Ambrosio (1990), a matemática configura-se como uma construção social, uma vez que o ser humano vive em sociedade. Assim, o processo de construção de saberes é enriquecido pela influência mútua com outros saberes vivenciais.

A Etnomatemática, conforme enfatizado por Ubiratan D'Ambrosio em 1990, sugere que se deve reconhecer e valorizar os conhecimentos matemáticos presentes nas culturas de diferentes grupos sociais. É possível perceber práticas matemáticas em situações do cotidiano, como o plantio, a construção, a comercialização de produtos em feiras e a organização de comunidades rurais.

Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, a Etnomatemática contribui para a construção de um currículo que estabelece diálogo, promove a libertação e valoriza as vivências das populações do campo. Conforme afirmou Paulo Freire (1968), “ensinar requer respeito pelos conhecimentos dos alunos.” O autor enfatizou que o processo educativo deve ter início na realidade dos estudantes, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa e transformadora.

Para tanto, a pesquisa apresenta três categorias: a primeira trata de um estudo com a temática relacionada aos saberes populares e saberes científicos; a segunda contempla uma bibliografia resumida dos autores, com os pontos mais relevantes de suas trajetórias e considerações; e, por fim, são apresentadas reflexões sobre o histórico da Etnomatemática no campo e suas contribuições.

Autores como Ubiratan D'Ambrosio, Márcia Ascher, Paulo Gerdes, Eduardo Sebastiani, Gelsa Knijnik e Bill Barton exemplificam bem essa dicotomia e estabelecem paralelos que elucidam diversas situações passíveis de modificação na prática pedagógica.

Esta pesquisa é importante porque pode auxiliar na melhoria do ensino de matemática. Busca reconhecer a diversidade e valorizar conhecimentos que foram menosprezados no passado. Assim, promove igualdade na educação e justiça social nas escolas do campo. Dessa forma, enriquece a discussão acerca da Educação do Campo e do ensino de Matemática, propondo uma educação que reconheça e valorize os saberes tradicionais, sem, no entanto, abdicar da formação de um conhecimento crítico e reflexivo. O presente estudo tem como um de seus objetivos contribuir para uma prática pedagógica que esteja intimamente alinhada com a

realidade social, que promova a formação integral dos discentes e que favoreça a edificação de uma nova abordagem do conhecimento, caracterizada por sua pluralidade, humanização e conexão vital com a existência cotidiana.

Saberes populares e saberes científicos

Ao conectar a Etnomatemática com a Educação do Campo, é necessário pensar sobre como o conhecimento é construído nesse processo de interação, oportunizando aos estudantes uma relação dialógica e transformadora, articulando o conhecimento acadêmico e saberes populares.

No entanto, Paulo Freire (2000) percebe que, historicamente, no Brasil, o ato de construir conhecimento foi visto apenas como passar informações de uma pessoa para outra, sem foco no aspecto social e humano. Essa observação de Freire levanta uma pergunta importante para esta pesquisa: até que ponto essa ideia de ensino-aprendizagem, que tem uma visão limitada sobre o que é educação e aprender, contribuiu para a separação entre as disciplinas e para a desconexão entre o conhecimento aprendido na escola e o que as pessoas vivenciam em seu dia a dia, nas comunidades e nos movimentos?

Entender esse problema é uma tarefa grande, porque é necessário refletir sobre os métodos usados para construir conhecimento em todos os processos de formação de professores. Por isso, devido à variedade de abordagens, a pesquisa foca nos processos de formação na Educação do Campo. Critica-se o modelo tradicional, que é dominante. Esse modelo é rígido e se baseia na memorização de conteúdos científicos, o que cria uma separação entre quem ensina e quem aprende.

Paulo Freire critica o modelo de formação de professores, afirmando que, para que o aluno aprenda de verdade, é necessário que ele seja reconhecido como sujeito do aprendizado. O autor sustenta que isso não combina com um tipo de ensino que é apenas uma prática mecânica ou com a atitude de pessoas que acreditam saber tudo e possuir a verdade absoluta. Freire destaca que a interação entre professores e alunos envolve sentimentos e emoções. Como o aprender é um processo difícil e contínuo, as emoções se entrelaçam com as diferentes situações e pontos de vista que as pessoas trocam durante as experiências de aprendizagem mediadas pelo trabalho dos professores.

Portanto, pode-se entender que o risco e o afeto são partes importantes da educação. Esses processos não apenas transmitem informações, mas também buscam criar um ambiente democrático para a produção e construção do conheci-

mento. O que tem sido cada vez mais aceito nas discussões atuais é que o processo de aprender é muito mais dinâmico e complexo (MORIN, 2002; UDE, 2014).

Segundo MORIN (2002), essa questão ocorre porque, embora os seres humanos sejam diferentes, eles possuem uma estrutura mental que integra a complexidade do que significa ser humano. Ou seja, ou se foca na unidade do gênero e se ignora a diversidade das culturas e das pessoas, ou se concentra na diversidade cultural esquecendo que todos são humanos (MORIN, 2002, p.).

Neste momento, considerando a situação atual, fica claro que, nos ambientes de aprendizagem, o profissional deve não apenas se comprometer com o que está no currículo, mas também adaptar esses conteúdos às necessidades que surgem no dia a dia do ensino. Nesta pesquisa, observa-se que, nos processos de ensino que envolvem a formação de professores de matemática no campo, o diálogo entre o conhecimento científico e as experiências cotidianas das comunidades contribui para a criação de práticas pedagógicas que se ajustam à realidade dos alunos e das comunidades rurais.

Na formação dos professores na universidade, essa interação é fundamental para o avanço e a democratização do conhecimento. Ela permite que matérias que, historicamente, ficaram separadas por especialização e divisão social do trabalho, possam dialogar entre si. Além de ser uma maneira importante de incluir os conhecimentos e saberes das pessoas, que muitas vezes não são valorizados pela ciência moderna, isso contribui para o reconhecimento desses saberes que estão fora do que é considerado relevante pela maioria. De fato, é sabido que, por muito tempo, os conhecimentos populares foram ignorados.

O projeto educativo mostrava como a relação entre quem explora e quem é explorado funcionava. A forma como as classes populares eram subordinadas à lógica técnica desse projeto era escondida por uma ideia aceita por todos sobre a escola. Essa ideia fazia parecer que a escola era neutra e não tinha ideologia. Porém, a educação não é neutra. Na verdade, esse campo de forças ideológicas tem sido usado ao longo da história pelas elites no poder para controlar a sociedade e impor os interesses do sistema capitalista. Um exemplo disso é que, ao olhar para a história da educação no Brasil, percebe-se muitos projetos e ações do governo que foram feitos de cima para baixo e sem a participação das pessoas que realmente estão nos processos educativos. Esse projeto tinha basicamente dois objetivos: formar trabalhadores qualificados para o mercado e transformar a população em um grupo que obedece e aceita o que o mercado determina. Um exemplo disso foi o MOBREAL durante o regime militar e, mais recentemente, o programa Reinven-

tando o Ensino Médio, que foi implantado nas escolas de Minas Gerais nos anos 2000 pelos governos neoliberais.

A principal abordagem dessas ações do governo na educação não levava em conta a formação política e humanística das pessoas. Focava muito na prática pedagógica e no treinamento técnico, o que diminui a possibilidade de os indivíduos mudarem a realidade ao seu redor. Além disso, nos currículos, a conversa entre o conhecimento popular e o conhecimento científico era bloqueada por ideias que viam o saber dos especialistas como melhor em comparação com o saber das classes mais baixas da sociedade.

Em outras palavras, a escola é um lugar que transmite e repete as ideias que surgem nas lutas sobre como a sociedade funciona. Esses espaços, que permitem consentimento e resistência, são onde se pode pensar e praticar mudanças sociais. De acordo com HALL (2011), quando se investiga, regula e controla os conhecimentos gerados por sociedades modernas, diversas e multiculturais como a brasileira, a escola e o sistema educacional são instituições que separam o que é considerado valioso na cultura, como a herança cultural e a história que deve ser passada, do que é visto como “sem valor”.

Levando isso em conta, nota-se que, ao valorizar alguns tipos de conhecimento em vez de outros, o sistema educacional brasileiro manteve uma forma ruim de formar pessoas que não pensam criticamente. Por isso, a luta para que a educação seja reconhecida e garantida como um direito tem sido feita por grupos de pessoas, principalmente nas áreas da cultura e da política. Nesses lugares, não existem vitórias permanentes, mas sim posições que precisam ser conquistadas ou podem ser perdidas a todo momento.

Na Educação do Campo, todos concordam que o ensino deve reconhecer e valorizar os conhecimentos das comunidades menores, como quilombolas, assentados, agricultores familiares, extrativistas e ribeirinhos. Essas pessoas vivem no campo e suas experiências são importantes.

Na verdade, necessita-se de uma maneira diferente para compreender o que esses grupos sabem. Pode-se observar que eles possuem suas próprias formas de organização política e cultural, que não estão nos espaços dominados pela ciência moderna e pela razão cartesiana. No entanto, o fato de que o que se aprende nesses espaços fora da escola e da universidade não significa que seja contrário ao conhecimento científico. O problema, conforme foi observado neste estudo, são as hierarquias estabelecidas em relação às diferentes formas de conhecimento. Essas

hierarquias devem ser sempre questionadas e desafiadas, sendo necessário também incluir o valor da experiência das comunidades e dos movimentos.

Em resumo, na Educação do Campo, a construção do conhecimento deve ocorrer de maneira diferente. As práticas de ensino não podem mais ser divididas em categorias opostas, como acontecia no passado, quando se afirmava que algumas formas de saber eram mais importantes que outras. Esse pensamento tradicional organiza os pares como povo e elite, popular e científico, civilizado e primitivo, homem e mulher, branco e negro, centro e periferia, original e cópia, campo e cidade, rural e urbano. É necessário deixar esses pares de lado e buscar uma interação que valorize todos os conhecimentos.

Seguindo essa ideia, é claro que, entre as várias formas de exclusão no sistema de ensino, uma das mais fortes é a desigualdade que existe entre o conhecimento teórico dos especialistas e a prática e a experiência dos grupos que não têm o mesmo reconhecimento que o saber formal. Essa desigualdade está ligada ao valor que as pessoas têm na estrutura hierárquica e vertical dos espaços sociais.

De maneira geral, LINO GOMES (2010) aponta que, ao longo da história do Brasil, as diferenças foram criadas e se tornaram desigualdades. Isso aconteceu nas políticas, no poder, no trabalho, na posse da terra, nas cidades, no conhecimento, na linguagem, na ciência, na tecnologia e na vida em sociedade (GOMES, 2010, p. 05).

Essa perspectiva demanda uma reconfiguração do papel do educador, que transita de uma posição de simples transmissor de conhecimentos para firmar-se como um mediador cultural, sensível às vivências dos alunos e empenhado na promoção de uma educação transformadora. Nesse contexto, a Etnomatemática desponta como uma robusta ferramenta para a concepção de uma prática pedagógica que não seja apenas equitativa, mas também crítica e enraizada nas especificidades culturais dos educandos.

Aportes teóricos : Etnomatemática como campo do saber

A Etnomatemática também foi pensada em contextos diversos por diferentes pesquisadores. Ubiratan D'Ambrosio não foi o único interessado em estudar a relação que o contexto e a cultura poderiam ter com o desenvolvimento da Matemática. Outros autores demonstraram preocupação em refletir sobre essas relações.

Falar de todos é um trabalho demasiadamente extenso, por essa razão, optou-se por que se dissertasse sobre cinco indivíduos que passaram a exercer uma contribuição significativa para o desenvolvimento do entendimento da Etnomatemática: Marcia Ascher nos Estados Unidos, Paulus Gerdes em Moçambique, os brasileiros Eduardo Sebastiani Ferreira e Gelsa Knijnik e o neozelandês Bill David Barton.

2.1 - Marcia Ascher

Ela nasceu em abril de 1935, em Nova York , NY; é filha de Harry (um vidraceiro) e Frances (uma secretária) Alper; Casou-se com Robert Ascher (um antropólogo), em 1956. Educação: Queens College, City University of New York , BS, 1956; University of California em Los Angeles , MA, 1960.

CARREIRA: Ithaca College, Ithaca, NY, ele começou como professor assistente em 1961, tornou-se professor titular, e foi nomeado professor emérito em 1995.

PRÊMIOS, HONRAS: Getty Scholar, Getty Center for the History of Art and the Humanities; Dana Research Fellow, Ithaca College.

Escritos: (Com Robert Ascher) Código dos Quipu: Um estudo em mídia, matemática e cultura, University of Michigan Press (Ann Arbor , MI), 1981, publicado como Matemática dos Incas: Código dos Quipu, Dover (Nova York , NY), 1997.

Etnomatemática: Uma visão multicultural das ideias matemáticas, Brooks/ Cole (Pacific Grove, CA), 1991.

Matemática em outros lugares: uma exploração de ideias entre culturas, Princeton University Press (Princeton, NJ), 2002.

Ele é colaborador de vários artigos para livros editados e periódicos acadêmicos sobre o tema dos quipos incas e ideias matemáticas em culturas tradicionais e de pequena escala.

Em uma conversa com Ubiratan D'Ambrosio, publicada em 1994 pela revista *For the Learning of Mathematics*, Ascher relata que chegou a um primeiro entendimento sobre Etnomatemática em um trabalho realizado em conjunto com seu marido, o antropólogo Robert Ascher. Na época, eles estudavam os Quipus Incas e buscavam compreender o que eles eram e o significado dos nós nas cordas. (Ascher, D'Ambrosio, 1994).

A matemática Marcia Ascher destacou-se como a mais conhecida por seus trabalhos que examinam ideias matemáticas em seus contextos culturais. Em obras como *Etnomatemática: Uma Visão Multicultural das Ideias Matemáticas* e *Matemática em Outros Lugares: Uma Exploração de Ideias entre Culturas*, Ascher examina a maneira como culturas não ocidentais e sociedades tradicionais utilizam e expressam ideias que envolvem números, lógica e configurações espaciais. Segundo TC Holyoke, na *Antioch Review*, “ela mostra como diversas culturas utilizam técnicas matemáticas surpreendentemente sofisticadas”. Joanne Caniglia, em uma resenha de *Matemática em Outros Lugares* para o *Ensino de Matemática no Ensino Fundamental*, observa que Ascher leva o leitor a uma jornada por terras estrangeiras, “examinando a matemática que ocorre naturalmente em outras culturas e relacionando-a a conceitos matemáticos universalmente aceitos”. James V., colaborador de *História Natural*, escreveu que Ascher examina a natureza da matemática posta em prática por sociedades individuais. Em sua resenha do mesmo livro, Rauff declarou que ela considera como esses conceitos matemáticos não ocidentais se encaixam e expressam o ethos das culturas que os originaram.

Um exemplo de registro sofisticado realizado em uma civilização não ocidental é o quipu inca, que serviu aos burocratas do início do império sul-americano moderno em substituição à linguagem escrita. Fios de linha com nós transmitiam enormes quantidades de informações codificadas no tipo e tamanho dos nós, nas cores e no comprimento dos fios e no espaçamento entre as cordas. Em *Matemática dos Incas: Código do Quipu*, Ascher e seu marido, o antropólogo Robert, analisaram quase duzentos quipu, muitos deles do acervo da biblioteca da Universidade de Michigan. “O texto”, escreveu Medhat H. Rahim, colaborador da *School Science and Mathematics*, “atrairá estudantes e professores de arte popular, antropologia e etnologia, pois detalha como pedaços de fios coloridos incorporavam a rica tradição lógica e numérica da civilização inca.”

Ascher disse à CA: “Minha principal motivação para escrever é ampliar a história da matemática para uma perspectiva global e humanística. Ao mesmo tempo, espero ampliar a visão dos leitores sobre o que é matemático e fazê-los enxergar o papel vital das ideias matemáticas nos empreendimentos humanos.”

Muitas vezes, Marcia Ascher mostra seu entendimento de *Etnomatemática* como a “Matemática de povos não-letrados” (Miarka, 2011, p. 261). Em seu trabalho, busca evidenciar os traços da Matemática acadêmica em produções culturais de certos povos.

2.2 - Paulus Gerdes

Paulus Pierre Joseph Gerdes (11 de novembro de 1952 – 10 de novembro de 2014) foi um matemático e professor universitário holandês, considerado um dos pioneiros no campo da pesquisa etnomatemática, especialmente na África.

Gerdes estudou matemática e física na Universidade Radboud de Nijmegen. Após visitar o Vietnã, ele retornou a Radboud para obter um segundo bacharelado, em antropologia cultural, em 1974, e um mestrado em matemática, em 1975.

Ele mudou-se para Moçambique em 1976, começou a trabalhar na Universidade Eduardo Mondlane em 1977 e permaneceu no país pelo resto da sua vida, ocupando cargos no Ministério da Educação e Cultura, além de exercer as funções de reitor e, posteriormente, reitor do Instituto Superior Pedagógico (atual Universidade Pedagógica de Maputo).

Também chefiou a comissão fundadora da Universidade Lúrio e presidiu a Comissão de História da Matemática na África da União Matemática Africana. Serviu como secretário da Associação de Ciências Matemáticas da África Austral, foi vice-presidente da Academia Africana de Ciências e presidente da Associação Internacional para a Ciência e Diversidade Cultural, assim como do Grupo Internacional de Estudos Etnomatemáticos.

Gerdes foi eleito membro da Academia Africana de Ciências em 2001 e tornou-se membro correspondente da Academia Internacional de História da Ciência em 2005.

Uma edição especial do *Journal of Mathematics and Culture* foi publicada em memória dele/dela em 2021.

Os livros de Gerdes incluem:

- Etnogeometria. Kulturanthropologische Beiträge zur Genese und Didaktik der Geometrie [Etnogeometria. Contribuições para a gênese e a didática da geometria do ponto de vista da antropologia cultural] (em alemão; Franzbecker, 1990). Revisado e traduzido para o inglês como " O Despertar do Pensamento Geométrico na Cultura Primitiva" (Publicações MEP, 2003)
- L'etnomatemática como novo domínio de pesquisa em. Quelques réflexions et expériences du Moçambique [A etnomatemática como novo

campo de investigação em África. Algumas reflexões e experiências em Moçambique] (em francês; Inst. Sup. Ped. Moçambique, 1993)

- Pitágoras Africano: Um estudo em cultura e educação matemática (originalmente em português, 1992; Inst. Sup. Ped. Moçambique, 1994; ed. colorida, Centro de Pesquisa Etnomatemática de Moçambique, 2011)

- Sipatsi: Tecnologia, Arte e Geometria em Inhambane (com Gildo Bufalo, Inst. Sup. Ped. Moçambique 1994)

- Geometria Sona: Reflexões sobre a tradição dos desenhos de areia em África a sul do Equador (Inst. Sup. Ped. Moçambique 1994)

- Etnomatemática e Educação em África (Univ. Pedagógica, Gabinete do Reitor, Estocolmo, 1995)

- Mulheres e Geometria na África Austral: Algumas sugestões para futuras pesquisas (Univ. Ped. Maputo 1995); traduzido como Femmes et géométrie en Afrique Australe (L'Harmattan, 1996)

- Une tradição géométrique en Afrique – les dessins sur le sable [Uma tradição geométrica na África – desenhos em areia], Vols. I – III (em francês; L'Harmattan, 1995)

- Etnomatemática — dargestellt am Beispiel der Sona Geometrie [Etnomatemática — descrita pelo exemplo da geometria Sona] (em alemão, Spektrum, 1997)

- Lusona: récréations géométriques d'Afrique [Lusona: recriações geométricas de África] (1997)

- Geometria da África: Explorações Matemáticas e Educacionais (Associação Matemática da América, 1999)

- Mulheres, Arte e Geometria na África Austral (Africa World Press, 1999)

- Matemática na História e Culturas Africanas: Uma bibliografia anotada (com Ahmed Djebbar, União Matemática Africana, 2004; 2ª ed., 2007)

- Geometria Sona de Angola: Matemática de uma tradição africana (Polimetria International Scientific Publisher, 2006)
- Doutoramentos Africanos em Matemática: Um Catálogo (União Matemática Africana, 2007)
- Otthava: Fazer Cestos E Geometria Na Cultura Makhuwa Do Nordeste de Moçambique (publicado pelo próprio, 2007; traduzido como Otthava: fazendo cestos e fazendo geometria na cultura Makhuwa no Nordeste de Moçambique , 2011)
- Desenhos de Angola: Matemática Viva (autopublicação, 2007)
- Tindhèlò. Entrelaçando arte e matemática. Bandejas coloridas de cestos do sul de Moçambique (autopublicação, 2010)
- Da Etnomatemática à Arte: Matrizes de Design e Matrizes Cíclicas (UNESP, 2010).

O envolvimento de Gerdes com a Etnomatemática começou por volta da década de 1970, logo após a independência de Moçambique. Borba descreve que Gerdes iniciou a elaboração de um novo currículo de Matemática a convite do governo moçambicano. A ideia dos governantes era elevar a autoestima dos estudantes em contraponto à “guerra de desestabilização” promovida pelo governo racista da África do Sul. Dessa forma, Gerdes e outros professores ficaram responsáveis por elaborar um currículo que fosse “matematicamente robusto e impregnado de raízes africanas” (Borba, 2010).

No livro Da Etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas (2010), Gerdes relata que, em seu trabalho com o desenvolvimento curricular, encontrava matemáticas nas manifestações culturais estudadas e tinha como intenção inspirar a “conscientização cultural” de seus alunos e dos futuros professores de Matemática. Esses estudos já eram muito interessantes para ele, porém, após contato com as ideias de Ubiratan D’Ambrosio, passou a se entender como um “filho da Etnomatemática” (Gerdes, 2010).

Gerdes não gostava de algumas definições de Etnomatemática, como “matemática de povos não-letrados” ou “matemática de um grupo populacional”, pois entendia que esses entendimentos traziam uma conotação ocidentalizada.

Ele entendia a Etnomatemática como “um campo de estudos científicos em que se estudam as relações entre ideias, pensamentos e práticas matemáticas e outros elementos culturais” e ressaltava que qualquer estudo deve ser contextualizado historicamente (Miarka, 2011, p. 261).

2.3 - Eduardo Sebastiani Ferreira

Eduardo Sebastiani Ferreira constitui uma figura central para a Etnomatemática no Brasil. Com sólida formação em matemática tradicional, destacou-se pela aplicação do rigor científico em contextos culturais diversos, sobretudo na formação de professores indígenas. Sua trajetória revela uma visão genuína de respeito aos saberes culturais, consolidando sua posição como referência na área.

Sebastiani é bacharel em Matemática e fez seu mestrado, doutorado e dois estágios de pós-doutorado em “Matemática Pura”. Por muitos anos foi professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em uma entrevista concedida a Carlos Mathias, no canal do YouTube “Matemática Humanista” (2021), o entrevistado relata que seu contato com a ideia de Etnomatemática teve início em um curso de fotografia. Durante o curso, demonstrou interesse em acompanhar o trabalho de um pedreiro em uma comunidade de Campinas-SP e observou que, embora o pedreiro nunca tivesse estudado Matemática formalmente, apresentava em suas construções diversos conhecimentos compatíveis com a chamada “Matemática Acadêmica”. Esse entendimento teve um impacto tão significativo que o levou a ministrar, na UNICAMP, um novo curso no qual os estudantes passaram a investigar as conexões entre a “Matemática e a Sociedade”.

Naquela época, tanto Sebastiani quanto Ubiratan atuavam na UNICAMP e mantinham conversas frequentes sobre os estudos e as interseções entre a Matemática acadêmica e o “saber-fazer” cotidiano (Miarka, 2011, p. 156). Sebastiani mostrava-se bastante ativo em sua produção etnomatemática, especialmente no que se referia aos conhecimentos indígenas. Na entrevista já citada, ele comenta que era tão procurado para pesquisas com diversos grupos indígenas que passou a desenvolver um trabalho de orientação, permitindo que seus orientandos dessem continuidade a essas investigações, sempre mantendo o respeito e a dedicação a um grupo por vez (Matemática Humanista, 2021). “Apesar de uma grande pesquisa de campo, Sebastiani deixa claro que seu objetivo está na educação escolar.

Considera que trabalhar com educação etnomatemática é uma forma de “empoderar” as comunidades envolvidas no estudo. Além disso, considera que a etnomatemática auxilia na desmistificação da universalidade da matemática acadêmica”. (Miarka, 2011, p. 152)

O entendimento de Etnomatemática apresentado por Miarka (2011) é, no entanto, um pouco diferente dos entendimentos de Ubiratan D'Ambrosio, Paulus Gerdes e Marcia Ascher. Enquanto considera os entendimentos dos dois primeiros muito abrangentes, discorda da perspectiva de Ascher por considerá-la excessivamente restritiva. Ressalta, porém, que a diversidade de concepções sobre Etnomatemática é extremamente positiva (Miarka, 2011, p. 143).

Um dos pontos mais ressaltados por Sebastiani na pesquisa em Etnomatemática é a importância de uma postura de respeito com o grupo estudado. O autor era bastante enfático ao afirmar que qualquer pesquisador que pretenda realizar uma pesquisa de campo deve conhecer a cultura do grupo, evitando impor suas próprias concepções às daquele que está sendo estudado (Miarka, 2011, p. 154), além de tomar muito cuidado para não ser ‘folclórico’ ao estudar e divulgar os conhecimentos aprendidos (Matemática Humanista, 2021).

2.4 - Gelsa Knijnik

Gelsa Knijnik possui Licenciatura em Matemática (UFRGS, 1970), Mestrado em Matemática (UFRGS, 1979) e Doutorado em Educação (UFRGS, 1995). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidad Complutense de Madrid (2002) e estágio-sênior na Aalborg University (2012). É professora aposentada do Instituto de Matemática da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em estudos sobre educação matemática a partir de uma perspectiva social, econômica, política e cultural, sob a ótica da Etnomatemática. Seus estudos empíricos relacionam-se aos movimentos sociais camponeses, em especial ao Movimento Sem Terra.

Com Licenciatura e Mestrado em Matemática e Doutorado em Educação pela UFRGS, além de um estágio de pós-doutoramento na Universidad Complutense de Madrid, Gelsa é professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Seu entendimento sobre a Etnomatemática tem distinções sobre dos outros apresentados:

“Knijnik concebe a etnomatemática como uma caixa de ferramentas (...) que a possibilita questionar, analisar, problematizar e pôr em questão o discurso da matemática acadêmica e da matemática escolar. Nessa caixa considera que existem ferramentas que vêm do campo antropológico, do campo filosófico e do campo sociológico. (...) Na concepção de Knijnik, a etnomatemática não é um fim, mas um meio para analisar discursos” (Miarka, 2011, p. 205)

Uma curiosidade relevante é que Gelsa, ao estudar as técnicas utilizadas para medições de terra no MST, **não as denomina** como “Matemática dos colonos”, pois compreende que esses saberes **não se constituem** academicamente como um corpo de conhecimento estruturado. No entanto, destaca que **esses conhecimentos vêm sendo estudados**, evidenciando-se semelhanças com a Matemática Acadêmica. Por essa razão, **ela os denomina** como “práticas que se assemelham à Matemática”. (Vem Brasil - Etnomatemáticas Brasis, 2020)

Nesse contexto, é muito importante lembrar que, ao observar as práticas do outro e tentar encontrar correlações com a Matemática, o matemático busca uma aproximação entre seu próprio grupo e o do outro. Essas aproximações podem gerar observações relevantes, mas também choques. A autora reforça que é importante destacar esses choques, pois eles interferem diretamente no modo como o outro é representado (Miarka, 2011, p. 221).

“A pesquisadora argumentou que a Etnomatemática estuda diferentes tipos de Matemática que emergem de distintos grupos culturais. No entanto, destaca que é impossível reconhecer e descrever qualquer objeto sem que o pesquisador use seus próprios referenciais. Em outras palavras, ao identificar e descrever diferentes Matemática, usamos como referencial a “nossa” Matemática. Isto é, mesmo admitindo a existência de diferentes Matemáticas, o que fica destacado, ocupando um lugar privilegiado, seria a matemática institucionalizada. Para Milroy (1992), isso seria um paradoxo, pois “como pode alguém, que foi escolarizado dentro da Matemática ocidental convencional, ‘ver’ qualquer outra forma de Matemática que não se pareça à Matemática convencional que lhe é familiar?” (MILROY, 1992, p.11). O paradoxo da Etnomatemática faria com que as pesquisas dessas para se reduzissem a enxergar apenas o que se parece com a “nossa” Matemática.” (Knijnik et al., 2019, p.22).

2.5 - Bill David Barton

Bill David Barton é neozelandês, mas mudou-se várias vezes de país devido a questões profissionais de sua família. Ao retornar à Nova Zelândia, formou-se e obteve o mestrado em Matemática. Após adquirir experiência lecionando Matemática no exterior, regressou à Nova Zelândia para cursar o mestrado e o doutorado em Educação Matemática. Um de seus principais interesses está voltado à forma como as línguas distantes do inglês expressam ideias matemáticas (Miarka, 2011, p. 313).

Conforme relatado em uma conversa com Abreu (2017, p. 128), o envolvimento de Bill Barton com a Etnomatemática teve início quando passou a lecionar em escolas bilíngues (Inglês e Maori) na Nova Zelândia. Naquele período, estava em andamento o desenvolvimento do currículo de Matemática em Maori, e Barton participou das discussões acerca do vocabulário específico necessário para determinados conteúdos a serem ensinados, como Cálculo e Estatística.

Ele considera que uma das principais características da Etnomatemática é possibilitar a expansão do conhecimento matemático e da compreensão do que se entende por matemática. Barton indica que a Etnomatemática revela tanto o poder da matemática quanto sua característica colonizadora, ou seja, a tendência de apropriar-se de conhecimentos matemáticos oriundos de diferentes culturas (Miarka, 2011, p. 331).

Em entrevista concedida a Miarka (2011, p. 351), Barton ressalta como a Etnomatemática tem contribuído para a mudança na percepção da Matemática, aproximando-a de uma perspectiva mais humana e integrando dimensões sociais. Além disso, enfatiza a importância de estar atento às diferenças culturais potenciais – a forma como se lida com essas diferenças evidencia questões ético-políticas relacionadas aos desdobramentos da colonização, à matemática e ao exercício de poder (Miarka, 2011, p. 347).

Desde os primeiros entendimentos das relações entre etnos (grupo, cultura) e desenvolvimento matemático, cada autor teve seu entendimento refinado por meio de reflexão, prática e discussão com os demais. Ao apresentar cada um dos autores, busca-se resumir suas histórias com a Etnomatemática e como compreendem seus limites. Cada autor traz nuances que enriquecem o entendimento da Etnomatemática e leva a refletir um pouco mais sobre quais são suas possibilidades e quais cuidados devem ser observados ao estudá-la.

Apesar das diferenças, é importante notar que algo comum a todos é a visão de que a Matemática é uma criação da humanidade, e que a matemática acadêmica não é universal.

“Um entendimento comum sobre a Etnomatemática é a tentativa de descrever e compreender as maneiras pelas quais ideias que o etnomatemático chama de matemáticas são entendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de ‘matemática.’” (Barton, 1996, p.215)

O problema ao qual um indivíduo foi exposto e como ele resolveu esse problema fez com que ele chegasse ao conhecimento que se tem hoje e chama-se Matemática.

2.6 – Ubiratan D'Ambrosio

Ubiratan D'Ambrosio (1932-2021) foi um renomado matemático e educador brasileiro, conhecido por sua abordagem humanizada da matemática e por sua defesa da etnomatemática. Ele foi reconhecido por sua contribuição para a História e Filosofia da Matemática, assim como para a Educação Matemática.

Formou-se e obteve doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) e trabalhou em diversos centros universitários, tais como PUC, UNICAMP, Brown University e a própria USP (Coll, 2021).

D'Ambrosio foi reconhecido como um dos fundadores da Etnomatemática e dedicou-se a trabalhar e produzir extensamente sobre seus princípios, estudos e aplicações. Em seu artigo de 2018, intitulado “Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade”, ele definiu a Etnomatemática da seguinte maneira:

“Ao conceituar Etnomatemática, no sentido amplo, pratiquei um abuso etimológico com a apropriação “livre” de raízes gregas: *techné* [tica] significando maneiras, estilos, artes e técnicas; *matema* significando fazer e saber, as explicações, os entendimentos, o ensinar e aprender para lidar com situações e resolver problemas de seu próprio *etno*, que significa o meio ambiente natural, socioculturais e imaginário. Assim, usando essas raízes gregas, as maneiras, estilos, artes e técnicas [ticas] para fazer e saber, explicar, entender, ensinar e apreender [*matema*] no meio ambiente natural, sociocultural e imaginário [*etno*], podem ser sintetizados em uma palavra composta: ticas de matema em distintos etnos ou *tica+matema+etno* ou, reorganizando a frase, *etno+matema+tica* ou simplesmente *Etnomatemática*.”

Ubiratan D'Ambrosio (1932-2021) foi um renomado matemático e educador brasileiro, conhecido por sua abordagem humanizada da matemática e por sua defesa da etnomatemática. Ele é reconhecido por sua contribuição para a História e Filosofia da Matemática, assim como para a Educação Matemática. D'Ambrosio foi graduado e doutor em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) e trabalhou em diversos centros universitários, tais como PUC, UNICAMP, Brown University e a própria USP (Coll, 2021).

D'Ambrosio é reconhecido como um dos fundadores da Etnomatemática e por ter produzido vasta obra sobre seus princípios, estudos e aplicações. Em seu artigo de 2018, intitulado “Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade”, ele apresenta o conceito de Etnomatemática: “A matemática, como o conhecimento em geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. A virtualidade dessas representações, que se manifesta na elaboração de modelos, distingue a espécie humana das demais espécies animais” (D'Ambrosio, 2020, p.29)

Um exemplo clássico de como essa interação se dá é o desenvolvimento do Cálculo Diferencial e Integral. Isaac Newton procurava entender os fenômenos naturais, principalmente a movimentação de corpos celestes. Para entender a relação instantânea (quando um intervalo de tempo se aproxima de zero), ele desenvolveu algumas ferramentas matemáticas para conseguir explicar essas relações. Essas ferramentas, publicadas no seu livro *Principia Mathematica Philosophiae Naturalis*, descreveram o que viria a ser as bases do Cálculo Diferencial (D'Ambrosio, 2011).

METODOLOGIA

Com o objetivo de discutir e compreender as contribuições da Etnomatemática para a prática pedagógica e para a formação docente, principalmente no contexto da Educação do Campo, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de abordagem qualitativa, fundamentando-se na análise de materiais teóricos já publicados.

A pesquisa bibliográfica foi elaborada por meio do estudo de dissertações e teses que abordam o tema de forma direta e indireta. A abordagem qualitativa

valoriza os significados, as crenças e as interpretações dos sujeitos sociais. Assim, ao analisar as produções acadêmicas sobre Etnomatemática, busca-se compreender como esse campo tem sido teorizado, aplicado e discutido nas práticas pedagógicas.

Por se tratar de um estudo que visa analisar reflexões já construídas por diferentes autores acerca desta temática, esta pesquisa possibilita reunir e analisar produções que exploraram o tema sob diferentes enfoques, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão da Etnomatemática e suas contribuições na Educação do Campo. Para tanto, foram utilizadas seleções dos materiais a partir da relevância científica, da pertinência ao tema e do período de publicação entre 2010 e 2025.

Após a seleção dos materiais, estes foram organizados por meio de fichamentos temáticos, visando identificar recorrências, convergências e divergências entre os autores que dialogam sobre esta temática.

Etnomatemática e suas contribuições para educação no campo

Desde os primeiros entendimentos das relações entre *etnos* (grupo, cultura) e desenvolvimento matemático, todos os autores tiveram seus entendimentos refinados por meio de reflexão, prática e discussão entre si. Ao apresentar cada um dos autores tentamos resumir suas histórias com a Etnomatemática e como entendem seus limites. Cada autor traz nuances que enriquecem o entendimento de Etnomatemática e nos faz pensar um pouco mais sobre quais são as possibilidades dela e quais cuidados precisamos ter ao estudá-la.

Apesar de diversos, é importante notar que algo comum entre todos eles é o de que a Matemática é uma criação da humanidade, e que a matemática acadêmica não é universal.

“Um entendimento comum sobre a Etnomatemática é a tentativa de descrever e compreender as maneiras pelas quais ideias que o etnomatemático chama de matemáticas são entendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de ‘matemática.’” (Barton, 1996, p.215)

Os problemas aos quais os diferentes grupos sociais foram expostos e como eles resolveram esses problemas fizeram com que chegasse aos conhecimentos que atualmente são chamados de Matemática.

Os conhecimentos matemáticos surgem a partir de uma situação da realidade, pois, segundo D'Ambrósio (1999), conhecer é saber fazer. Para o autor, a construção do conhecimento corresponde a uma coerência cultural identificada pelos modos de explicações, filosofias, teorias e ações, bem como pelas condutas cotidianas.

Naturalmente, esses modos se apoiam “em processo de medição, de contagem, de classificação, de comparação, de representações, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e transformam-se ao longo do tempo” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 35). O sujeito sempre apresenta influências geradas pelo meio e se organiza com uma lógica cognitiva interna, transcreve para uma linguagem lógica e, finalmente, formaliza esses conceitos.

Dessa forma, surge a Matemática e seus campos de saberes. A Etnomatemática é, segundo D'Ambrósio (1997), a arte ou técnica (*techené=tica*) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (*matema*), dentro de um contexto cultural próprio (*etno*).

Contudo, o que se observa na maioria das instituições de ensino é uma educação desvinculada da realidade. Para Fernandes e Molina (2004, p. 36), “em suas correntes mais conservadoras, tem uma visão exterior que ignora a própria realidade que se propõe trabalhar”. Essa concepção de educação adota princípios e valores sem vínculos com a prática cotidiana, ou seja, não considera os saberes que os moradores do campo possuem do solo, da floresta, da água, da pesca e das culturas de cultivos, por exemplo. Ao ignorar o convívio com a natureza e com os outros agentes sociais, que estão envolvidos no cotidiano do campo, desconsidera-se os princípios da Etnomatemática. Colaborando com esse pensamento, Freire (2001, p. 23) afirma que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Corroborando a assertiva de Freire (2001), Arroyo (2004) defende que a Educação do Campo necessita ser diferenciada, em que haja respeito às especificidades dos diferentes sujeitos. Assim sendo, sugere-se que a educação esteja voltada para promover uma formação cidadã, que estabelece referenciais políticos e culturais para o convívio harmônico com os outros sujeitos sociais e seu espaço na realidade.

Sobre o conhecimento cultural, D'Ambrósio (2015, p. 35) argumenta que:

A cultura, que é o conjunto de comportamentos compatibilizados e de conhecimentos compartilhados, inclui valores. Numa mesma cultura, os indivíduos dão as mesmas explicações e utilizam os mesmos instrumentos materiais e intelectuais no seu dia-a-dia. O conjunto desses instrumentos se manifesta nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas, nas *ticas*, de lidar com o ambiente, de entender e explicar fatos e fenômenos, de ensinar e compartilhar tudo isso que é o *matema* próprio ao grupo, à comunidade, ao *etno*. Isto é na sua etnomatemática.

Nesse sentido, propõe-se que a Etnomatemática sirva como referência para o ensino de matemática na Educação do Campo, por considerar os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida e o cotidiano do meio rural. Ainda segundo D'Ambrósio (2015, p. 44):

A etnomatemática privilegia o raciocínio qualitativo. Um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, e a etnomatemática raramente se apresenta desvinculada de outras manifestações culturais, tais como arte e religião. A etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística de educação.

Com base no referencial teórico supracitado, é preciso refletir sobre o currículo nacional único e a necessidade de adequações para a realidade do campo, sobre as abordagens contidas nos livros didáticos e nas avaliações padronizadas nacionais aplicadas nas escolas de nosso país.

Talvez o cansaço ou a sobrecarga façam a gente pensar “tem mais isso agora pra eu fazer? Eu tenho que cobrir todo o currículo programado da minha escola! Não vou ter tempo para ensinar mais uma coisa!” e vai por mim, eu entendo o sentimento, mas precisamos lembrar que a Etnomatemática não será, em sala de aula, um objeto de estudo, mas sim uma abordagem, uma filosofia, uma postura com relação ao ensino (Abreu, 2017, p. 147).

Ao criar aulas inspiradas pela Etnomatemática, tentaremos evitar a “mera transmissão de conteúdos obsoletos, na sua maioria desinteressantes e inúteis, e inconsequentes na construção de uma nova sociedade” (D'Ambrosio, 2020, p.48).

“Mas e o currículo programado?! Eu tenho que cumprir ele!”, opa! eu sei!, e não tô falando que tem que ignorar ele - nem eu nem o Ubiratan, olha só: “Do ponto de vista utilitário, que não deixa de ser muito importante como uma das metas da escola, é um grande equívoco pensar que a etnomatemática pode substi-

tuir uma boa matemática acadêmica, que é essencial para um indivíduo ser atuante no mundo moderno. Na sociedade moderna, a etnomatemática terá utilidade limitada, mas, igualmente, muito da matemática acadêmica é igualmente inútil nessa sociedade.” (D'Ambrosio, 2020, p.45)

À luz de todas essas considerações, pode-se entender que a Etnomatemática não emerge como uma alternativa que exclui a matemática acadêmica, mas sim como uma proposta integradora que se mostra atenta e receptiva às realidades sociais e culturais dos indivíduos inseridos nesse contexto. Essa metodologia demanda do educador uma postura analítica, sensível às vivências dos alunos e profundamente engajada em uma prática pedagógica que seja verdadeiramente significativa. Ao legitimar os conhecimentos locais e valorizar os métodos distintivos de raciocínio e prática matemática, cria-se um ambiente propício para uma educação mais contextualizada, humanizada e emancipadora. Sob essa ótica, é imperativo investigar de que maneira esses princípios podem ser assimilados na prática pedagógica, assim como identificar os desafios persistentes que se apresentam para a concretização dessa proposta no âmbito da Educação do Campo.

Para que essa proposta se concretize no âmbito da Educação do Campo, é essencial aprofundar a compreensão acerca das diversas concepções que diferentes autores têm sobre a Etnomatemática, assim como suas potencialidades, restrições e as implicações pedagógicas que delas decorrem. Nesse contexto, a seguir será realizada uma análise das contribuições de distintos pesquisadores que, a partir de variadas perspectivas e ambientes, enriqueceram a compreensão da Etnomatemática e suas implicações na prática educacional.

Análise de materiais bibliográficos

Uma das características mais importantes da Etnomatemática é permitir o aumento do conhecimento matemático e da própria compreensão sobre o que representa a Matemática. Conforme mencionado por Miarka (2011, p.331), a Etnomatemática demonstra tanto a força da matemática quanto seu aspecto colonizador, ou seja, a habilidade de se apropriar de saberes provenientes de diversas culturas.

Durante diálogo com Miarka (2011, p.351), Bill Barton enfatiza que a Etnomatemática tem ajudado a transformar a forma como se vê a Matemática, tornando-a mais humanizada e incorporando aspectos sociais. Ele também destaca a relevância do reconhecimento das diferenças culturais e da forma como elas

são gerenciadas, o que traz à tona questões ético-políticas ligadas à colonização, à matemática e ao exercício do poder (Miarka, 2011, p.347).

Todos os autores mencionados nesta pesquisa desenvolveram seus conhecimentos através da reflexão, da prática e do intercâmbio com outros estudiosos, apresentando histórias, publicações e contribuições essenciais para a afirmação da Etnomatemática. Cada um, à sua maneira, expande o conhecimento sobre o tema e incentiva a ponderação sobre as oportunidades e as precauções essenciais ao abordá-lo.

Apesar das divergências entre os autores, existe um aspecto em comum: a Matemática é uma invenção humana, e a maneira acadêmica de sua apresentação não é uniforme. Conforme mencionado por Barton (1996, p. 215), um entendimento compartilhado sobre a Etnomatemática consiste na tentativa de descrever e compreender as maneiras pelas quais conceitos que o etnomatemático denomina de matemáticas são percebidos, expressos e aplicados por indivíduos que não possuem a mesma visão de “matemática”.

“Um entendimento comum sobre a Etnomatemática é a tentativa de descrever e compreender as maneiras pelas quais ideias que o etnomatemático chama de matemáticas são entendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de ‘matemática.’” (Barton, 1996, p.215)

Os desafios enfrentados por diversos grupos sociais e as soluções que encontraram resultaram na construção dos saberes que atualmente se chamam Matemática. Pode-se, então, levantar a questão: se a trajetória da humanidade tivesse lidado com diferentes desafios, teria formas distintas de compreensão matemática? Quais oportunidades ainda permanecem inexploradas? Fomentar as aulas com base na Etnomatemática implica em prevenir a “simples transmissão de conteúdos antiquados, geralmente desinteressantes e sem utilidade, e sem relevância na formação de uma nova sociedade” (D’Ambrosio, 2020, p. 48). Isso não significa desconsiderar o currículo, conforme ressalta D’Ambrosio (2020, p.45). Sob a perspectiva utilitária, a qual é extremamente relevante como um dos objetivos da educação, é um erro significativo acreditar que a etnomatemática pode substituir uma sólida matemática acadêmica.

“Do ponto de vista utilitário, que não deixa de ser muito importante como uma das metas da escola, é um grande equívoco pensar que a etnomatemática pode substituir uma boa matemática acadêmica, que é essencial para um indivíduo ser atuante no mundo moderno. Na sociedade moderna, a etnomatemática

terá utilidade limitada, mas, igualmente, muito da matemática acadêmica é igualmente inútil nessa sociedade.” (D’Ambrosio, 2020, p.45)

Dessa maneira, entende-se que a Etnomatemática é, primordialmente, uma atitude — uma maneira de tratar os conteúdos de forma mais contextualizada e relevante. Com frequência, os próprios professores não percebem utilidades práticas para os conteúdos que lecionam. Portanto, D’Ambrosio (2005, p. 107) recorda que: “Todo saber é fruto de um extenso processo acumulativo [...] sujeito a condições bastante específicas de estímulo e vinculado ao contexto natural, cultural e social.” Mesmo ao contextualizar historicamente um determinado conteúdo, é comum ouvir de alunos: “Sim, compreendi tudo isso, mas qual a sua utilidade agora?”

Essa preocupação é válida e incentiva a transcender a teoria, possibilitando usos efetivos e reflexões críticas. Conforme mencionado por Conrado (2004, p.86), “Participar de um debate crítico que desafie a suposta superioridade da matemática [...] deve levar a uma reflexão que vá além da matemática em si, possibilitando assim a criação de uma nova visão sobre o conhecimento matemático, bem como sobre seu ensino e aprendizagem.”

Se faz necessário lembrar que:

“Todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo, no qual se identificam estágios, naturalmente não dicotômicos entre si, quando se dá a geração, a organização intelectual, a organização social e a difusão do conhecimento. Esses estágios são, normalmente, o objeto de estudo das teorias de cognição, das epistemologias, da história e sociologia, e da educação e política. O processo como um todo é extremamente dinâmico e jamais finalizado, e está obviamente sujeito a condições muito específicas de estímulo e de subordinação ao contexto natural, cultural e social. Assim é o ciclo de aquisição individual e social de conhecimento” (D’Ambrosio, 2005, p.107)

Às vezes, pode-se descobrir todas as origens do que se deseja estudar, mas um aluno desinteressado ainda perguntará: “Legal, você me explicou várias coisas antigas, mas o que eu faço com isso AGORA?”. Pode ser difícil (e sempre há um aluno assim nas aulas), mas, de certa forma, ele não está errado. É importante que, além de fornecer o contexto, se sugira uma maneira de usar o conhecimento. Afinal de contas:

“Recorrer ao debate crítico questionador da superioridade matemática e da ausência de associações entre seu desenvolvimento e a história humana, requer um pensamento transdisciplinar que nos leve a uma revisão dos caminhos toma-

dos ao longo da história e nos direciona para além de uma reflexão centrada na própria matemática que possibilite a construção de uma nova ideia sobre o conhecimento matemático, seu ensino e aprendizagem”. (Conrado, 2004, p. 86)

Porém, se há novas produções de conhecimento sobre Etnomatemática acontecendo o tempo todo, é possível que o indivíduo se atualize por meio de ações que possibilitem enxergar novos caminhos e fazer parte dessa produção.

A Etnomatemática, enquanto domínio teórico e filosófico, advoga uma ruptura com a concepção de uma Matemática singular, isenta de viés e universalmente aplicável. Em contrapartida, valoriza a pluralidade de conhecimentos acumulados por distintos grupos culturais ao longo da história, reconhecendo que os saberes matemáticos advêm de contextos particulares, das práticas diárias e da interação dos indivíduos com o ambiente em que se encontram. Essa perspectiva revela-se particularmente incisiva na Educação do Campo, uma vez que contesta o modelo hegemônico de ensino e sugere uma abordagem mais atenta às especificidades locais e aos conhecimentos tradicionais.

Miarka (2011) oferece contribuições essenciais ao examinar de que maneira a Etnomatemática não apenas ressalta a Matemática como um instrumento vital para a compreensão do mundo, mas também expõe sua faceta colonizadora. Ao assimilar saberes oriundos de diversas culturas, a Matemática acadêmica recontextualiza esses conhecimentos sob uma perspectiva eurocêntrica, resultando na obliteração de suas raízes e das distintas formas de raciocínio que os sustentam. Essa análise torna-se mais profunda por meio do intercâmbio com Bill Barton, que enfatiza como a Etnomatemática confere uma dimensão humana à Matemática, estabelecendo conexões significativas com questões sociais e ético-políticas. Ao abordar as diferenças culturais como elementos fundamentais no processo educativo, Barton instiga o indivíduo a reavaliar o ensino da Matemática, considerando-o um espaço propício para a escuta ativa, o diálogo enriquecedor e o reconhecimento da alteridade.

Nesta mesma trajetória, D'Ambrosio, pioneiro da Etnomatemática, sugere uma visão ampliada do conhecimento, que entrelaça as práticas de criação, explicação e interpretação do mundo, fundamentando-se em uma lógica cultural singular. Conforme elucidado por D'Ambrosio (1997), a Etnomatemática pode ser conceituada como a “arte ou técnica que possibilita a explicação, a compreensão e a atuação na realidade, inserida em um contexto cultural específico.” O autor postula que todo saber é fruto de um extenso e complexo processo histórico e cultural, que se organiza em ciclos de geração, sistematização e disseminação. Além disso,

assevera que esse saber está intrinsecamente conectado às condições sociais e ambientais que permeiam as diversas coletividades humanas. Dessa forma, a prática de ensinar Matemática não deve se restringir à simples reprodução de conteúdos abstratos; ao contrário, deve operar como uma atuação mediadora que conecta os conhecimentos pré-existentes no cotidiano dos alunos.

Sob a óptica da Educação do Campo, tal abordagem ganha uma relevância ainda mais acentuada. Fernandes e Molina (2004) denunciam que a instituição escolar frequentemente adota uma postura desprovida de contexto, negligenciando os saberes tradicionais do universo rural e veiculando uma perspectiva de mundo que desconsidera as experiências e realidades dos indivíduos que habitam esse espaço. Ao desconsiderar os saberes relacionados ao solo, à água, aos ciclos naturais e à produção agrícola, a instituição escolar perpetua uma lógica colonizadora que enfraquece e de legitima o conhecimento popular. Essa crítica é reavivada por Freire (2001), que enfatiza que o processo educativo deve originar-se das necessidades autênticas dos educandos, promovendo assim uma construção coletiva do conhecimento. A população rural não deve limitar-se a ser meramente receptora de informações, mas deve assumir um papel ativo em seu próprio processo de formação e transformação.

Ao examinar os autores de forma coletiva, torna-se evidente a presença de um elemento central em suas abordagens: a primazia da experiência cultural como fundamentação para o ensino da Matemática. Em lugar de estabelecer uma matemática abstrata e desconectada das realidades cotidianas, sugere-se a adoção de uma abordagem matemática contextualizada, dialogal e reflexiva. Para alcançar tal objetivo, é imperativo desvincular-se do modelo tradicional de ensino, que se fundamenta na mera transmissão de conteúdos, e promover a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes locais como elementos legítimos e estruturantes do processo de aprendizagem.

Essa perspectiva é corroborada por Conrado (2004), que sustenta a necessidade de cultivar um pensamento transdisciplinar capaz de desafiar a noção de supremacia da Matemática formal e de fomentar uma nova compreensão do saber. Isso implica não apenas validar outras formas de saber, mas também reexaminar as metodologias pelas quais o conhecimento é gerado, transmitido e internalizado. A Etnomatemática, nesse panorama, transcende a mera condição de metodologia alternativa, configurando-se como uma postura epistemológica e política que interroga e contesta os paradigmas hegemônicos da educação.

Contudo, é crucial ressaltar, conforme a avaliação de D'Ambrosio (2020), que a Etnomatemática não deve ser considerada uma alternativa à Matemática acadêmica, mas sim como uma metodologia complementar que aprimora o processo de ensino e aprendizagem. D'Ambrosio argumenta que tanto a Matemática tradicional quanto a Etnomatemática apresentam suas respectivas limitações e que é imprescindível que haja um diálogo entre elas, a fim de que o ensino se torne não apenas eficaz, mas também profundamente significativo. A harmonia entre esses dois domínios é crucial para garantir que os estudantes da área consigam acessar tanto o saber tradicional quanto as instrumentalizações requeridas para atuar de forma efetiva na sociedade atual.

Finalmente, a investigação dos recursos bibliográficos revela que a Etnomatemática apresenta abordagens significativas para redefinir o ensino da Matemática no contexto da Educação do Campo. Ao fomentar a confluência entre distintos conhecimentos, a Etnomatemática propicia uma educação que se revela mais equitativa, democrática e profundamente vinculada à realidade dos indivíduos. Essa perspectiva instiga os educadores a reavaliarem suas metodologias, a ouvirem atentamente seus alunos e a colaborar na criação de inovadoras abordagens para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta investigação foi analisar as valiosas contribuições da Etnomatemática para o ensino de Matemática no contexto da Educação do Campo, fundamentando-se em um levantamento bibliográfico e em uma abordagem teórica embasada em autores seminalmente relevantes da disciplina.

Ao longo da trajetória investigativa, tornou-se evidente que a Etnomatemática vai além da mera concepção de uma abordagem metodológica alternativa; ela se configura, de fato, como uma postura abrangente que incorpora dimensões pedagógicas, éticas e políticas.

Essa abordagem tem como objetivo reconhecer, valorizar e integrar os conhecimentos que foram elaborados por diversos grupos culturais ao longo do tempo. No âmbito da Educação do Campo, essa abordagem se solidifica, uma vez que sugere a quebra com a tradição escolar que marginaliza ou silencia os saberes gerados pelos indivíduos do meio rural.

Desde os primórdios das investigações acerca da Etnomatemática, sob a orientação de Ubiratan D'Ambrosio, compreende-se que a Matemática não deve ser vista como um conhecimento neutro e universal, como frequentemente se propaga na educação convencional.

Pelo contrário, ela é reconhecida como uma construção humana e cultural, intimamente contextualizada no tempo e no espaço em que se manifesta. D'Ambrosio advoga pela validação da matemática como uma expressão cultural, enfatizando as distintas maneiras pelas quais cada grupo humano estrutura, quantifica, contabiliza, representa, soluciona desafios e atribui significado ao mundo ao seu redor.

Esta perspectiva desafia o paradigma eurocêntrico e colonialista que, ao longo da história, tem determinado o que é reconhecido como conhecimento legítimo. Em seu lugar, advoga-se por uma educação que valorize e incorpore a diversidade de saberes e vivências.

Ao realizar uma análise dos escritos de autores como Barton, Miarka, Fernandes, Molina, Arroyo, Conrado e o próprio D'Ambrosio, constatou-se uma notável convergência na percepção de que a Matemática escolar precisa estabelecer um diálogo com os saberes locais para adquirir significado. A Etnomatemática, nesse contexto, não descarta os saberes acadêmicos; antes, propõe uma abordagem que possibilita a compreensão desses conhecimentos à luz da realidade vivenciada pelos alunos.

Conforme salientado por D'Ambrosio (2020), é um erro conceber a Etnomatemática como um substituto para a matemática formal. A proposta consiste em que a educação seja aprofundada por meio de uma perspectiva contextualizada, sensível e analítica, na qual as experiências dos alunos não sejam relegadas ao esquecimento, mas sim reconhecidas como base fundamental para o processo de aprendizagem.

No contexto da Educação do Campo, essa demanda torna-se ainda mais premente. A escola rural, ao longo da história, tem sido submetida a processos que sistematicamente negam a identidade e os direitos de seus sujeitos. Por um longo período, a abordagem educacional implementada nas áreas rurais replicou, sem adaptações, a daquele concebida para os contextos urbanos, desconsiderando as particularidades culturais, sociais, econômicas e ambientais das comunidades camponesas.

Fernandes e Molina (2004) e Arroyo (2004) apontam significativamente que o paradigma educacional tradicional perpetua interesses voltados à manuten-

ção das estruturas sociais e econômicas existentes, ao mesmo tempo em que afasta a instituição escolar das autênticas necessidades e demandas das comunidades rurais.

Freire (2001) enfatiza que a educação deve ser concebida com base na escuta ativa dos educandos e na consideração de suas realidades, valorizando os conhecimentos adquiridos através de suas experiências. Este ato de escuta também se configura como uma manifestação política de reconhecimento. Ao considerar os saberes pré-existentes dos alunos e suas práticas diárias — como a agricultura, o manejo do solo, a observação dos ciclos naturais e a utilização de ferramentas artesanais — o professor aproxima o ato de ensinar de forma mais íntima, afetiva e eficaz.

Isso é particularmente pertinente no que tange à Matemática, que, quando apresentada em uma abordagem abstrata e desprovida de contextualização, costuma ser vista como inacessível, distanciada e desprovida de aplicação prática.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a inclusão da Etnomatemática no ensino da Matemática transcende a mera introdução de conteúdos “originais” como curiosidades ou exemplos isolados. Antes de tudo, é imperativo que se adote uma abordagem pedagógica que não apenas reconheça a legitimidade dos conhecimentos rurais, mas que também os incorpore ao processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e metódica. Ao estabelecer conexões entre o conhecimento acadêmico e o saber popular, o educador assume o papel de mediador em um processo dialógico, no qual todos participam do aprendizado e da instrução.

A investigação dos recursos bibliográficos revelou que tal movimento já está em avanço, impulsionado por um número significativo de pesquisadores e educadores dedicados à promoção de uma educação mais equitativa e democrática. Simultaneamente, foram ressaltados os obstáculos que persistem de forma alarmante: a inflexibilidade dos currículos educacionais, a imposição de uma lógica avaliativa homogênea, a falta de formação específica dos educadores para as dinâmicas do campo, a carência de recursos didáticos adaptados ao contexto e, frequentemente, a intensa carga de trabalho que recai sobre professores que, apesar de suas boas intenções, encontram-se aprisionados em um modelo de ensino rígido e obsoleto.

Entretanto, conforme demonstrado pelos autores analisados, é viável transformar essa realidade através de ações cotidianas aparentemente insignificantes. A

Etnomatemática, ao ser adotada como uma perspectiva fundamental, pode direcionar não apenas a seleção dos exemplares utilizados em ambiente acadêmico, mas também a forma como o educador estrutura suas aulas, realiza a avaliação dos alunos e interage com a comunidade. Cada ato que reconhece e valida os conhecimentos originários do campo desempenha um papel fundamental na desconstrução da concepção de que exclusivamente a Matemática formal detém legitimidade.

Assim, esse reconhecimento não apenas dismantela preconceitos, mas também enriquece a valorização das identidades e da cultura do campo.

Esta experiência possibilitou uma imersão mais profunda na compreensão da função do docente como intermediário na interação entre distintas manifestações do saber. O exercício da docência no campo requer uma notável sensibilidade, um compromisso genuíno com a escuta ativa, um engajamento social significativo e uma disposição para o diálogo intercultural. Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos, a missão reside em oportunizar indivíduos críticos, plenamente reconhecedores de sua história, de sua cultura e de seu potencial de transformação.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa enriquecer a reflexão acerca das práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo, com particular ênfase no ensino da Matemática. Que sua abordagem inspire outros educadores a reconsiderar suas práticas pedagógicas sob a perspectiva da Etnomatemática, promovendo um espaço que favoreça um ensino mais contextualizado, humano e democrático. E que, primordialmente, promova a valorização dos conhecimentos oriundos do campo como uma expressão autêntica e indispensável do patrimônio educativo e cultural brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rodrigo Guimarães. **Uma história oral da Etnomatemática: caminhos para a dimensão educacional**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ALVES, Leila de Cassia Faria. **A (des) construção do conhecimento na Educação do Campo: diálogos entre os saberes no ensino de Matemática**. 2016.

ASCHER, Marcia; D'AMBROSIO, Ubiratan. **Ethnomathematics: A dialogue**. For the learning of mathematics, v. 14, n. 2, p. 36-43, 1994.

BARTON, Bill. **Making sense of ethnomathematics: Ethnomathematics is making sense**. Educational Studies in Mathematics, v. 31, n. 1, p. 201-233, 1996.

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

BUCK, R. Creighton. Sherlock Holmes in Babylon. **The American Mathematical Monthly**, v. 87, n. 5, p. 335-345, 1980.

COLL, Liana. **Professor Ubiratan D'Ambrosio uniu matemática, educação e busca por justiça social**. 2021.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática-arte ou técnica de explicar e conhecer**; São Paulo-SP; Editora Ática; 5ª. 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 99-120, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. , 2.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2012.

DA SILVA, Fernando Helder Cassimiro. **Educação Matemática no movimento da Educação do Campo: percepções de educadorxs sobre o fazer pedagógico com educandxs camponesxs**. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Papirus Editora, 2005.

DE JESUS CARAÇA, Bento. **Conceitos fundamentais da matemática**. Tipografia matemática, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Editora Paz e terra, 1996.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática: reflexões sobre Matemática e diversidade cultural**. Ribeirão: Edições Húmus, 2007.

GERDES, Paulus. **Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas**. Autêntica, 2013.

KNIJNIK, Gelsa. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de educação**, n. 04, p. 35-42, 1997.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e os problemas da “vida real”. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, p. 123-134, 1998.

SILVA, Bruna da. **Contribuições da contextualização para a aprendizagem da matemática de alunos de uma escola do campo**. 2020.

SOUZA, Janderson Vieira de. **A Identidade Profissional do Professor de Matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do Município de Goiânia à luz da Etnomatemática**. 2009.

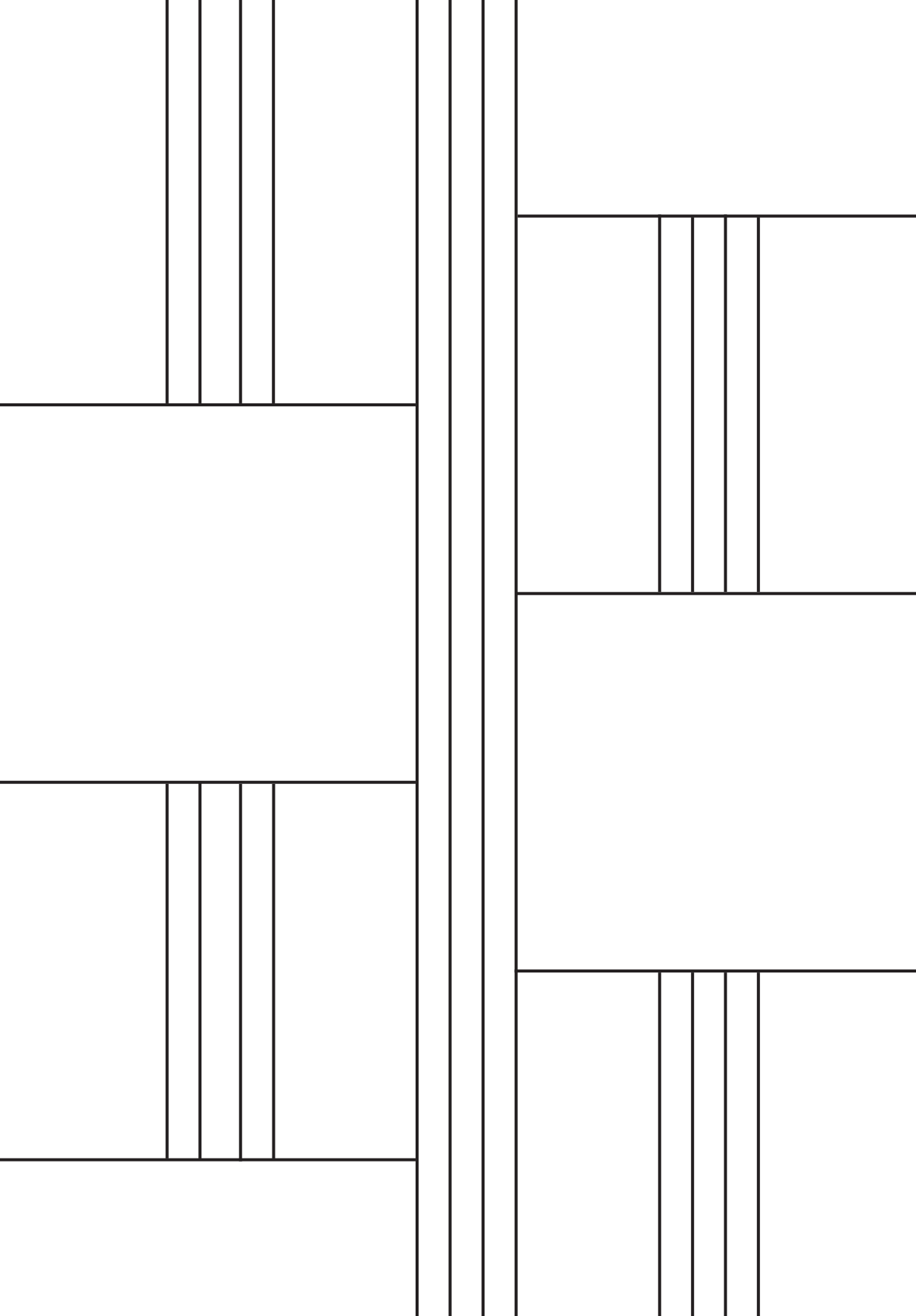
VISNADI, Marcela. **Um convite as possibilidades da Etnomatemática em sala de aula**. 2024. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Sobre os autores

Kênia de Oliveira- Graduada em Pedagogia com pós graduação em Psicopedagogia (2013) pela Faculdade de Caldas Novas – Unicaldas e Pós graduação em Coordenação Pedagógica (2016) Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Diretora escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Vó Tuta Pereira. E email: knia.caldas@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.

.





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