

org. Wender Faleiro

Coleção Escola da Terra

# Trieiros da Educação Popular e do Campo

Vol. III

Políticas, Práticas e  
Horizontes de Transformação



# Coleção Escola da Terra

Trieiros da Educação Popular  
e do campo



**Org.** Wender Faleiro

# Coleção Escola da Terra

Trieiros da Educação Popular  
e do campo

Vol. III

Políticas, Práticas e Horizontes de Transformação

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**

EDITORADA 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.3. - Políticas, Práticas e Horizontes de Transformação / Wender Faleiro, organizador - 1ª ed. - Goiânia: Editora Kelps, 2025.

280p.

ISBN: 978-65-5253-522-1

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 MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO  
DE CALDAS NOVAS GOIÁS**

**Vanessa Rodrigues Almeida de Oliveira**

Secretária

**Luciane Belchior de Lima Mesquita**

Diretora do Centro de Formação de Continuada Prof<sup>a</sup> Enir de Fátima Almeida

**Luana Maria de Castro**

Coordenadora do Centro de Formação de Continuada Prof<sup>a</sup> Enir de Fátima Almeida

## Apresentação

Caros(as) leitores(as),

É com imensa alegria que apresentamos o Volume 3 da Coleção *Escola da Terra – Trieiros da Educação Popular e do Campo*, intitulado **Políticas, Práticas e Horizontes de Transformação**. Esta obra é fruto de um compromisso coletivo, reunindo autores e autoras que, a partir de suas vivências, pesquisas e práticas pedagógicas, compartilham reflexões e experiências capazes de fortalecer a construção de uma educação crítica, transformadora e enraizada nos territórios. Nosso agradecimento especial se dirige a cada autor(a), cuja contribuição é essencial para a formação de mentes e corações nas comunidades. Por meio deste volume, esses saberes dialogam com todos(as) aqueles(as) que se aventurarem pelas reflexões aqui reunidas.

O livro reúne 14 capítulos que abordam temas centrais da Educação Popular e da Educação do Campo, da Cultura, do Gênero e da Sustentabilidade. Entre os assuntos tratados, destacam-se a promoção positiva na educação; a valorização das matrizes culturais afro-brasileira, quilombola, indígena e camponesa; os desafios da formação docente; a alfabetização e inclusão de comunidades ciganas; as representações literárias do campo; as especificidades do transporte escolar rural; a etnomatemática; a educação ambiental crítica; a agroecologia e as hortas escolares; além de relatos de experiências que evidenciam as lutas, resistências e conquistas de comunidades campesinas em diferentes territórios.

Cada capítulo contribui com uma perspectiva única:

**Capítulo 1 – OS MOVIMENTOS SOCIAIS & EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE PONTES DE TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA**, de Mônica Aparecida Dias Silva e Wender Faleiro. O capítulo aborda, inicialmente, a relação entre sociedade e Educação do Campo no contexto educacional brasileiro. Para tanto, estabelece um diálogo com autores como Saviani (1999), Caldart (2003), Gohn (2011), Gomes (2007), Freire (1980; 1987), Brasil (2001), Faleiro (2019) e Soares (1986). Analisa-se como as políticas públicas evoluíram para refletir e valorizar as diversas culturas e identidades presentes nas áreas rurais, bem como os desafios e oportunidades enfrentados na implementação dessas políticas nas escolas.

**Capítulo 2 – EDUCAÇÃO POPULAR COMO HORIZONTE PARA GESTÃO ESCOLAR**, de Victória Esther Valério Martins do Nascimento e Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino. O estudo analisa as interseções entre educação

popular e gestão escolar, investigando como a gestão pode dialogar com os saberes populares e os territórios nos quais as escolas estão inseridas. Parte-se da hipótese de que a gestão escolar, frequentemente orientada por lógicas burocráticas e meritocráticas, ainda incorpora de forma limitada os princípios da educação popular, historicamente marcada pelo compromisso com a emancipação, a participação social e a valorização dos saberes comunitários. A pesquisa bibliográfica, realizada na base SciELO, identificou 18 artigos publicados entre 1999 e 2025. A análise indicou que, embora significativa, a produção acadêmica sobre educação popular ainda apresenta articulação incipiente com o campo da gestão escolar. Conclui-se que a incorporação dos princípios da educação popular constitui caminho necessário para fortalecer práticas democráticas, valorizar saberes comunitários e ampliar o sentido formativo da escola pública.

**Capítulo 3 – A RELAÇÃO ENTRE MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A AGROECOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS ESTRUTURAS DE PODER E DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO**, de Karolayne Cardoso Fernandes, Paula Andressa Sena Ferreira e Wender Faleiro. O estudo investiga a relação entre agroecologia e materialismo histórico-dialético (MHD), compreendendo como esse referencial teórico pode sustentar a agroecologia como campo científico, político e educativo voltado à transformação social. A partir de revisão bibliográfica crítica, discute-se a agroecologia como paradigma que integra ciência, prática e movimento social, desafiando estruturas hegemônicas do agronegócio e da ciência convencional. O MHD oferece ferramentas para compreender a totalidade das relações sociais e contradições do campo. A articulação com a pedagogia histórico-crítica evidencia três dimensões centrais: crítica à racionalidade capitalista, valorização dos saberes populares e formação de sujeitos históricos. Conclui-se que essa convergência fortalece a agroecologia como projeto contra-hegemônico e transformador, fornecendo bases teóricas para enfrentar desafios socioambientais contemporâneos.

**Capítulo 4 – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: compreensões necessárias à prática pedagógica**, de Daniel Cerdeira de Souza. Este estudo explora relações entre psicologia e educação, considerando perspectivas inatistas, empiristas (incluindo comportamentalismo), além de teorias como psicanálise, construtivismo, sociointeracionismo e psicogenética. Discute concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, relacionando-as à escola, atuação docente e à prática pedagógica. Analisa-se como diferentes abordagens podem subsidiar o planejamento, construção de currículos e interação com estudantes, destacando a necessidade de uso crítico para evitar exclusão ou psicologização excessiva.

**Capítulo 5 – O PAPEL DA PSICOPEDAGOGA NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**, de Alexa Flores Peixoto de Lima e Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz. O estudo, desenvolvido no âmbito da Especialização em Educação do Campo – Escola da Terra, discute a contribuição da psicopedagogia para a inclusão social e escolar de estudantes com deficiência. Analisa-se o papel do psicopedagogo(a) na articulação entre docentes, estudantes e famílias, promovendo intervenções que considerem a singularidade dos sujeitos e a complexidade dos contextos educacionais. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores como Ferreira (1986), Beuclair (2004), Castanho (2000) e Bossa e Limongi (1998).

**Capítulo 6 – O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LIÇÕES DA EJA**, de Ana Paula Abreu Moura, Beatriz de Lima Pequeno e Jacqueline Cardoso Ferreira. **Capítulo 7 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS – Contribuições das edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Censo Escolar**, de Rita Tatiana Cardoso Erbs, Luciana Moura, Margarete Estulano Garcia de Almeida e Lizia Raquel Macêdo Brito Moreira. O capítulo apresenta aspectos relevantes de três trabalhos de conclusão de especialização, realizados entre 2024 e 2025 pela Universidade Federal de Catalão/GO. Destaca-se a trajetória da Educação Infantil no campo, o fechamento crescente de escolas rurais e a necessidade de políticas públicas eficazes para manutenção e valorização das Escolas do Campo.

**Capítulo 8 – PERFIL PROFISSIONAL E CAMPOS DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NOVA CANAÃ DO NORTE/MT**, de Alesandra Aparecida da Silva e Wender Faleiro. **Capítulo 9 – PANORAMA DA EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, de Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Luciene Cerdas e Priscila Andrade Magalhães Rodrigues. Analisa-se como a Educação Popular atravessa as ações de extensão da Faculdade de Educação da UFRJ, evidencian- do iniciativas dialógicas, participativas, descoloniais e interseccionais. As práticas fortalecem o vínculo universidade-sociedade e formam educadores conscientes de seu papel político e social.

**Capítulo 10 – INVISIBILIDADE DO CAMPO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: LIMITES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**, de Marisia Aparecida Peixoto e Fernanda Welter Adams. Discute-se o impacto das avaliações externas no contexto da Educação do

Campo, considerando as especificidades pedagógicas e socioculturais das comunidades rurais, com foco na necessidade de instrumentos avaliativos mais contextualizados e dialógicos.

**Capítulo 11 – A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: potencialidades, saberes infantis e territoriais**, de Karla Francisca de Souza e Mariana Batista do Nascimento Silva. O texto destaca a literatura infantil como ferramenta pedagógica na Educação do Campo, fortalecendo identidade cultural, saberes locais e práticas educativas emancipadoras.

**Capítulo 12 – SABERES NECESSÁRIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**, de Regiane Viano de Souza Silva e Marina Valentim Barros. Apresenta revisão sistemática sobre saberes essenciais à prática educativa no campo, evidenciando a importância de integrar teoria, experiência, saberes locais e formação docente contextualizada.

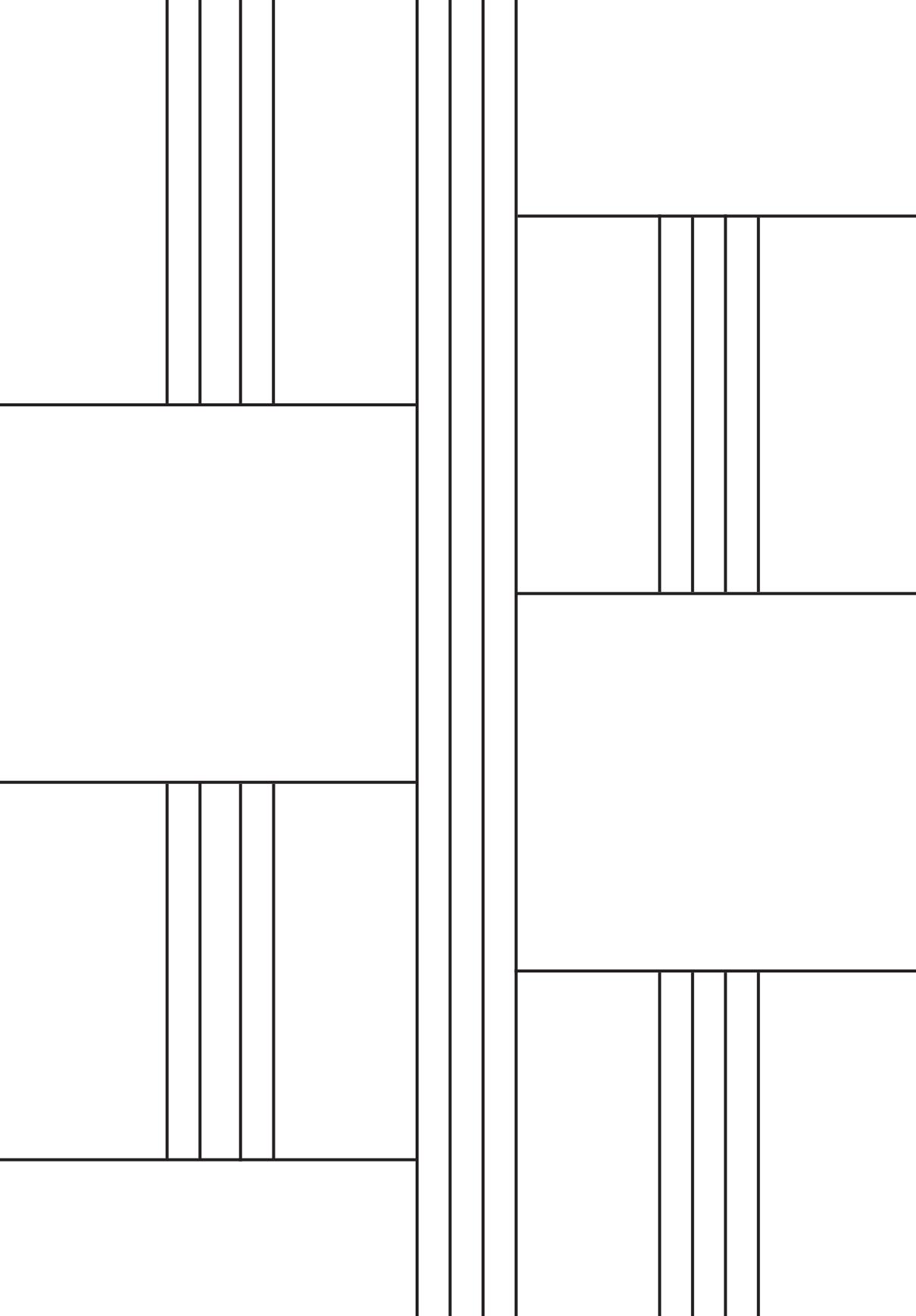
**Capítulo 13 – A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DA MATEMÁTICA EM ESCOLAS NO CAMPO**, de Nayanna Francelle Carneiro Vidica e Janderson Vieira de Souza. O capítulo analisa a integração da etnomatemática na Educação do Campo, mostrando como práticas matemáticas locais podem tornar a aprendizagem mais significativa e culturalmente relevante.

**Capítulo 14 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E ALUNOS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO CEPI CALDAS NOVAS**, de Rejane Cirqueira Valério e Manoel Messias de Oliveira. Encerrando o volume, o capítulo aborda questões de permanência e evasão escolar na educação integral do campo, destacando desafios e estratégias para fortalecer a continuidade dos estudantes no ambiente escolar rural.

Este volume evidencia a riqueza dos saberes do campo, promovendo diálogos entre pesquisa, prática educativa e políticas públicas, oferecendo uma leitura essencial para educadores, gestores, pesquisadores e todos(as) comprometidos(as) com a construção de uma educação emancipadora e socialmente justa.

Boa leitura!

**Wender Faleiro**



# SUMÁRIO

**Capítulo 1** OS MOVIMENTOS SOCIAIS & EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE PONTES DE TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

**14**

**Capítulo 2** EDUCAÇÃO POPULAR COMO HORIZONTE PARA GESTÃO ESCOLAR

**42**

**Capítulo 3** RELAÇÃO ENTRE MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A AGROECOLOGIA: uma análise crítica das estruturas de poder e das transformações sociais no campo

**62**

**Capítulo 4** PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: compreensões necessárias a prática pedagógica

**78**

**Capítulo 5** O PAPEL DA PSICOPEDAGOGA NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

**118**

**Capítulo 6** O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LIÇÕES DA EJA

**146**

**Capítulo 7** EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO  
NO ESTADO DE GOIÁS – Contribuições das  
edições da Conferência Nacional de Educa-  
ção Básica do Campo, do Plano Nacional de  
Educação (PNE) e do Censo Escolar

**164**

**Capítulo 8** PERFIL PROFISSIONAL E CAMPOS DE  
ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADO-  
RAS DO NOVA CANAÃ DO NORTE/MT

**194**

**Capítulo 9** PANORAMA DA EDUCAÇÃO POPULAR:  
a partir das ações de extensão universitária

**216**

**Capítulo 10** A INVISIBILIDADE DO CAMPO NAS  
AVALIAÇÕES EXTERNAS: limites e desafios  
para uma educação contextualizada

**234**

**Capítulo 11** A LITERATURA INFANTIL NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: potencialidades,  
saberes infantis e territoriais

**254**

**Capítulo 12** SABERES NECESSÁRIOS NA PRÁTI-  
CA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: uma revisão sistemática

**270**

**Capítulo 13** A VALORIZAÇÃO DOS SABERES  
DA MATEMÁTICA EM ESCOLAS NO CAMPO

**288**

**Capítulo 14** EDUCAÇÃO INTEGRAL E ALUNOS NO  
CAMPO: Um estudo sobre permanência e evasão  
no CEPI Caldas Novas, GO

**302**

---

## Capítulo 1

---

# OS MOVIMENTOS SOCIAIS & EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE PONTES DE TRANSFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA<sup>1</sup>

Mônica Aparecida Dias Silva

Wender Faleiro

---

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

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, inicialmente, abordaremos a relação entre sociedade e a Educação do Campo no contexto educacional brasileiro. Para isso, estabelecemos um diálogo com Saviani (1999), Caldart (2003), Gohn (2011), Gomes (2007), Freire (1980; 1987), Brasil (2001), Faleiro (2019) Soares (1986) e outros autores que tratam da temática da Educação do Campo na história educacional. Analisaremos como as políticas públicas evoluíram para refletir e valorizar as diversas culturas e identidades presentes nas áreas campesinas, bem como os desafios e oportunidades enfrentados na implementação dessas políticas no ambiente escolar.

### Educação e Sociedade

A educação é um processo essencial na construção de uma sociedade inclusiva e consciente da diversidade cultural que a permeia. No contexto brasileiro, onde as raízes são profundamente entrelaçadas com a história afro-brasileira, destacam-se as comunidades quilombolas, indígenas e os povos do campo, que desempenham papéis fundamentais na composição da identidade nacional. Para compreendermos esse percurso ao longo do tempo, é imprescindível analisarmos, primeiramente, a relação entre a sociedade e o processo educacional.

Saviani (1999) ressalta a dicotomia entre duas concepções opostas sobre o papel da educação na sociedade, enfatizando como diferentes abordagens teóricas influenciam nossa compreensão das potencialidades e limitações do sistema educacional em promover justiça social e igualdade de oportunidades. As teorias educacionais distribuem-se em dois grupos: no primeiro grupo, “temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”; e, no segundo grupo, “as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”.

O primeiro grupo de teorias, denominado “teorias não crítica”, delineado por Saviani (1999), entende a educação como um instrumento de equalização social. Esse grupo de teorias acredita que a escola tem o potencial de mitigar as disparidades sociais e econômicas. Essa perspectiva postula que a educação pode ser um meio para promover a igualdade de oportunidades, fornecendo acesso a conhecimento, habilidades e recursos que permitem às pessoas superar as desigualdades sociais e econômicas. Contudo, apresenta-se de forma ingênua, por não abordar as causas estruturais que perpetuam essas desigualdades. Sendo assim, essas teorias não conseguem alcançar êxito na erradicação da marginalidade, e a educação é vista como um veículo para a ascensão social, aparentemente contribuindo para a redução da marginalidade e a promoção da inclusão.

Entretanto, essa perspectiva pode legitimar as desigualdades sociais, pois alunos das classes populares frequentemente enfrentam dificuldades e fracassos no sistema escolar. Frequentemente, esse fracasso é interpretado não como uma falha do sistema, mas como uma falta de capacidade ou esforço do aluno. Isso resulta em uma percepção errônea de que as desigualdades sociais são “naturais” ou justificadas pelo mérito individual, quando, na verdade, tais desigualdades são frequentemente frutos de um sistema que não proporciona equidade de oportunidades a todos.

Esse processo de legitimação mascara as verdadeiras causas das desigualdades e dificulta os esforços para corrigi-las, na medida em que as transforma em uma questão de aptidão individual, em vez de reconhecer-las como uma falha estrutural que necessita de intervenção. De acordo com Soares (1986, p. 6), “nossa escola tem-se marcada incompetente para a educação das classes populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, legítimo-las”. Essa crítica é um chamado à reflexão sobre a necessidade de reformas educacionais profundas que não apenas aumentem o acesso à educação, mas também melhorem a qualidade do ensino oferecido a todas as camadas da sociedade. A educação tem o potencial de ser uma grande equalizadora, mas, para isso, deve-se garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, recebam um ensino que respeite suas necessidades, culturas e potenciais individuais.

O segundo grupo de teorias, denominado “teorias crítico-reprodutivistas”, por outro lado, entende a educação como um instrumento de discriminação social e argumenta que a “educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade” (Saviani, 1999, p. 16). Sendo assim, é um

mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais. Essa visão crítica da educação sugere que o sistema educacional pode ser estruturado de maneira a favorecer certos grupos sociais em detrimento de outros, reproduzindo e legitimando hierarquias sociais existentes. De acordo com essa perspectiva, a escola, como uma instituição inserida na sociedade capitalista, inevitavelmente reproduz as relações de dominação e exploração presentes nesse sistema. Assim, seu caráter segregador e marginalizador não é uma disfunção, mas uma função própria da escola dentro desse contexto. A educação é percebida como um instrumento de marginalização, que reforça as disparidades de poder e privilégio entre diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, Saviani (1999) destaca a origem dos sistemas nacionais de ensino no contexto histórico do surgimento da burguesia como classe dominante, especialmente nos séculos XVIII e XIX. Nesse período, a burguesia emergente buscava consolidar sua posição no poder e transformar a sociedade de acordo com seus interesses, e, para tanto, estabelecer uma sociedade baseada nos princípios da democracia e dos direitos individuais era considerado essencial. Vencer a barreira da ignorância, através da educação, era um passo crucial nesse processo.

A ignorância, entendida como falta de conhecimento e educação, era vista como uma barreira para a concretização dessa sociedade democrática. Sem acesso à educação, os indivíduos não estariam plenamente capacitados para participar ativamente da vida política e social, e poderiam ser facilmente manipulados ou subjugados pelas classes dominantes. E, para que isso acontecesse, a escola seria vista como o principal instrumento para capacitar os indivíduos, transformando-os de “súditos” ignorantes em “cidadãos” esclarecidos e capacitados a participar ativamente da vida democrática, redimindo-os da ignorância, da miséria moral e da opressão política. Assim, as escolas eram estruturadas em classes, nas quais cada professor expunha as lições diariamente aos alunos, os quais deveriam realizar todas as atividades imbuídos de disciplina, como destaca Saviani (1999). Entretanto, esse modelo de escola-educação não foi bem-sucedido: “nem todos nela ingressavam e, mesmo os que ingressavam, nem sempre eram bem-sucedidos” (Saviani, 1999, p. 18). O trecho em questão aborda a transição de um entusiasmo inicial em relação a um modelo simplificado de escola para uma crescente decepção e crítica, culminando na identificação da escola como “escola tradicional”.

Essa evolução reflete a percepção de que o modelo educacional inicialmente proposto não estava atendendo às expectativas de universalização e adequação aos diferentes contextos, sendo alvo de críticas, marcando o início de um movimento em direção às políticas públicas inclusivas e sensíveis à diversidade, buscando promover uma educação que não apenas universalizasse o acesso, mas

que também reconhecesse e valorizasse as múltiplas expressões culturais presentes na sociedade. Assim, “esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé” (Saviani, p. 19). A busca pela promoção de uma educação que não apenas universalizasse o acesso, mas também reconhecesse e valorizasse as múltiplas expressões culturais presentes na sociedade, torna-se então essencial para a efetivação dos direitos.

A marginalidade é “vista como um problema social”. Logo, a educação, enquanto fator de equalização social, será um instrumento, não apenas por fornecer aos indivíduos as ferramentas necessárias para se integrarem à sociedade, mas também por promover uma cultura de aceitação e respeito mútuo, independentemente das diferenças. Saviani (1999, p. 20) faz a seguinte abordagem: “Cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe”. Quando os membros da sociedade se aceitam e se respeitam em sua individualidade específica, contribuem para a construção de uma comunidade justa e igualitária.

Diante das abordagens de reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, a escola reflete e reproduz as desigualdades e injustiças presentes nesse sistema. Isso ocorre porque a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde valores, ideologias e normas sociais são reproduzidos e legitimados. Ou seja, a escola é um instrumento que serve para manter e perpetuar as hierarquias sociais, incluindo a dominação e exploração de determinados grupos sociais. Isso se reflete no caráter segregador, marginalizador e seletivo, que acaba reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade em seu funcionamento interno:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse “na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reproduтивista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (. Saviani, 1999, p. 41).

Historicamente, a escolarização tem sido usada como uma ferramenta para manter a hegemonia da classe dominante. Ao controlar os currículos e as políticas educacionais, a classe dominante perpetua ideologias e estruturas que favorecem seus interesses, evitando mudanças significativas que possam desafiar seu domínio. No contexto do capitalismo, a educação democrática é caracterizada pelo poder político exercido pela classe dominante, a burguesia, por meio de ideias que legitimam a desigualdade social e econômica, bem como pela supressão de perspectivas críticas que questionem o status quo, além da reprodução das desigualdades sociais ao fornecer oportunidades educacionais diferenciadas com base no modelo socioeconômico Saviani (1999). Ainda, segundo Saviani (1999), educar todos os indivíduos era essencial para transformar os servos em cidadãos, permitindo que esses cidadãos participassem do processo político. Ao se engajarem politicamente, eles fortaleceriam a ordem democrática uma democracia burguesa, evidentemente. Assim, o papel político da escola era claramente definido: ela era vista como uma condição necessária para a consolidação da ordem democrática.

O diálogo entre teorias educacionais críticas e não críticas, conforme explorado pelos autores citados, revela a complexidade das dinâmicas de inclusão e exclusão presentes no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere às áreas campesinas e às identidades culturais diversas. As políticas públicas, ao longo dos anos, têm enfrentado desafios significativos para efetivamente valorizar e integrar as comunidades campesinas dentro das escolas, refletindo a tensão entre modelos educacionais que visam à equalização social e aqueles que inadvertidamente perpetuam desigualdades. Apesar desses desafios, as oportunidades para uma verdadeira transformação educacional são palpáveis, especialmente quando as políticas são direcionadas por um entendimento profundo das necessidades locais e das especificidades culturais.

Assim sendo, a relação entre a educação e a sociedade é intrincada e multifacetada, refletindo não apenas os valores, crenças e ideologias de uma determinada época, mas também as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, consolidando decisões políticas com base na vontade da maioria. No contexto do Brasil, país marcado pela miscigenação cultural, por um lado, a educação é vista como um instrumento de equalização social. Por outro lado, a escola, como instituição inserida em uma estrutura social mais ampla, pode acabar reproduzindo e perpetuando desigualdades e exclusões. No entanto, as populações campesinas muitas vezes são marginalizadas e negligenciadas nos debates e políticas educacionais, o que levanta questões importantes sobre acesso, qualidade e relevância da Educação no Campo.

## Os Movimentos Sociais no Brasil: Qual a Relevância? Agentes de transformação e resistência?

Os movimentos sociais no Brasil, como em qualquer parte do mundo, surgem como resposta às desigualdades, injustiças e demandas específicas de diferentes segmentos da sociedade. Essas mobilizações coletivas têm sido imprescindíveis para impulsionar mudanças sociais, políticas e econômicas, desafiando estruturas estabelecidas e propondo novas formas de organização social e política. A história do Brasil é marcada por uma série de movimentos sociais que refletem as complexas dinâmicas de poder e as desigualdades profundamente enraizadas em nossa sociedade. Desde a época colonial, o Brasil foi palco de numerosos levantes e revoltas. Inicialmente, essas manifestações frequentemente envolviam escravizados africanos e indígenas lutando contra a opressão brutal e a exploração. Com a abolição da escravidão em 1888 e a subsequente Proclamação da República em 1889, novos atores sociais surgiram no cenário político e econômico, ampliando o espectro dos movimentos sociais.

No século XX, o Brasil experimentou transformações significativas que moldaram os contornos dos movimentos sociais, incluindo a industrialização acelerada, a urbanização e a modernização da sociedade. Esses processos não apenas alteraram a estrutura socioeconômica do país, mas também geraram novos desafios e conflitos. As disparidades regionais, a desigualdade socioeconômica e as injustiças raciais se tornaram terrenos férteis para o surgimento de movimentos que buscavam reformas agrárias, direitos trabalhistas, igualdade racial e de gênero, além da democratização do Estado. A redemocratização do Brasil na década de 1980, após um longo período de regime militar, proporcionou um novo impulso aos movimentos sociais. Essa época viu o fortalecimento das organizações da sociedade civil, a emergência de movimentos ambientais, de mulheres, indígenas e do movimento negro, todos exigindo reconhecimento, direitos e proteção sob a nova ordem democrática.

Essencialmente, os movimentos sociais no Brasil surgiram como mecanismos de resistência e proposição frente a um contexto de exclusão e marginalização, surgindo como resposta a percepções de injustiça, desigualdade e demandas não atendidas por parte de grupos marginalizados ou sub-representados dentro da sociedade. Eles são expressões, são as formas das lutas contínuas por um país justo e equitativo, que busca alterações nas normas sociais, políticas, econômicas ou culturais, refletindo a incessante busca da população por direitos civis, sociais e

humanos. Ao longo das décadas, esses movimentos não apenas moldaram a política e a sociedade brasileiras, mas também desempenharam um papel significativo na definição da identidade nacional e na promoção da cidadania ativa.

Ao longo da história de lutas por direitos, surgiram diversos movimentos sociais no Brasil, com suas demandas e formas de atuação. São eles: os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam pela reforma agrária, distribuição de terras e melhores condições de vida para os trabalhadores rurais e agricultores familiares, incluindo o acesso à terra, à moradia, à educação e à saúde; o Movimento Negro, que luta contra o racismo, pela igualdade racial, pelo reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e por políticas públicas que promovam a inclusão e o combate ao racismo estrutural; o Movimento Feminista, que busca a igualdade de gênero, direitos reprodutivos, combate à violência doméstica e sexual e maior representatividade das mulheres na política e em outros espaços de poder; o Movimento LGBTQIA+, que luta pelos direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, etc., incluindo o direito ao casamento igualitário, à identidade de gênero e o combate à discriminação e à violência baseadas na orientação sexual e identidade de gênero; o Movimento Indígena, que luta em defesa dos direitos territoriais, culturais e sociais dos povos indígenas do Brasil, incluindo o direito à demarcação e proteção das terras indígenas, respeito às tradições e modos de vida indígenas e o combate ao genocídio e à violência contra os povos indígenas; o Movimento dos Trabalhadores, em sua atuação em defesa dos direitos trabalhistas, melhores condições de trabalho, salário digno, segurança no emprego, combate à precarização do trabalho e à terceirização abusiva e organização sindical dos trabalhadores.

Esses são apenas alguns exemplos dos movimentos sociais ativos no Brasil, cada um com suas particularidades, desempenhando assim lutas e resistências por uma promoção de mudanças sociais e políticas, na defesa dos direitos humanos. As origens dos movimentos sociais são diversas e variam amplamente dependendo do contexto histórico e geográfico. Os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>2</sup>, têm uma relação intrínseca com a educação no e do campo. Esses movimentos emergem como resposta às desigualdades sociais e econômicas presentes nas áreas rurais, buscando a reforma agrária e a garantia de acesso à terra para trabalhadores campesinos. Para entender essa relação de Educação e campo, é necessário compreender qual escola está

<sup>2</sup> Escolheu-se, neste caso, focar no MST devido à sua relevância para o fortalecimento da Educação do Campo, contudo, é imprescindível ressaltar que diversos outros movimentos rurais desempenharam e desempenham papéis cruciais na concretização desse projeto educacional de caráter contra-hegemônico (Farias; Faleiro, 2019).

sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país. Caldart (2003) faz a seguinte afirmação: “Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”, ficando evidente que não apenas lutavam pela terra, mas também reconheciam a importância da educação como uma ferramenta de empoderamento individual e coletivo. Ao cultivarem o valor do estudo em si mesmos, eles se capacitavam para compreender melhor suas condições de vida e para buscar soluções mais eficazes para suas demandas.

Conforme aponta (Farias, Faleiro, 2019, apud Ribeiro, 2012a), é relevante ressaltar que a luta pela terra e pelos direitos sociais dos povos do campo, incluindo o direito à educação, envolve uma ampla diversidade de movimentos sociais. Entre esses, destacam-se a Via Campesina, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Atingidos por Barragens, além de Movimentos Quilombolas e Indígenas, entre outros. Apesar de apresentarem especificidades e estruturas organizacionais distintas, todos encontram um objetivo comum: resistir às investidas do capitalismo, que tendem a descaracterizar os modos de vida tradicionais do campo.

No entanto, ao longo do tempo, essas duas lutas foram se integrando, evidenciando que a busca pelo acesso à terra e à educação está intrinsecamente interligada. Isso demonstrava a compreensão de que a educação é um direito fundamental que contribui para a transformação social e para a conquista de outros direitos, e a luta pelo direito à escola tornou-se parte da organização social de massas do MST. Tal fato demonstra como a educação passou a ser uma pauta central dentro do movimento, sendo incorporada às suas demandas e estratégias de mobilização. Essa integração fortaleceu o movimento e ampliou sua capacidade de pressão e articulação política em prol da reforma agrária e de outras causas sociais, refletindo sua importância como um direito humano fundamental e uma ferramenta de transformação social.

A incorporação da escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representa um marco significativo na trajetória desse movimento social e na luta pela reforma agrária no Brasil. A presença da escola no cotidiano e nas preocupações das famílias Sem Terra tornou-se uma característica marcante, refletindo não apenas a busca por educação, mas também a afirmação de uma identidade cultural própria. Nesse percurso, a escola deixou de ser apenas um espaço de aprendizado acadêmico para se tornar um **instrumento político**, integrado

à estratégia de luta pela reforma agrária e à formação dos sujeitos envolvidos no movimento. Esta introdução explorará o impacto dessa incorporação da escola pelo MST, abordando tanto sua dimensão cotidiana quanto sua dimensão política, e examinará como essa dinâmica contribui para a construção de uma identidade coletiva e para o fortalecimento da luta pela justiça social no campo brasileiro (Caldart, 2003, grifo nosso).

Sendo assim, teremos que lutar por outra escola, não por esta que está vigente, pois, as “escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo” (Caldart, 2003, p. 63). As escolas tradicionais frequentemente seguem currículos e práticas pedagógicas que refletem uma perspectiva urbano- centrada, que pode não reconhecer ou valorizar as experiências, culturas e conhecimentos dos sujeitos do campo. E, quem são esses outros sujeitos que lutam por uma Educação do/no campo?

- São as comunidades indígenas, que têm uma conexão profunda com suas terras ancestrais e uma rica tradição cultural que é central para sua identidade. Eles possuem conhecimentos específicos sobre a flora e a fauna locais, bem como práticas sustentáveis de uso da terra.
- São as comunidades quilombolas, descendentes de africanos escravizados que fugiram para regiões remotas do Brasil. As comunidades quilombolas têm uma história única de resistência e uma rica herança cultural que inclui práticas agrícolas, religiosas e sociais distintas.
- São os trabalhadores do campo: Esses sujeitos se deslocam de acordo com as estações para trabalhar em diferentes colheitas e, muitas vezes, enfrentam condições de trabalho e vida desafiadoras, o que requer políticas educacionais que considerem sua mobilidade e necessidades específicas.
- São os jovens e crianças campesinas. Este grupo está em uma fase crucial de desenvolvimento e formação. Eles precisam de acesso à educação que não apenas os prepare para continuar vivendo no campo, mas que também os ofereça oportunidades de explorar outras possibilidades, incluindo a educação superior e profissões urbanas, se assim desejarem.

- São as mulheres campesinas. Frequentemente, elas são as principais responsáveis pela gestão do lar e do trabalho agrícola, juntamente com a criação dos filhos. As mulheres do campo podem ter necessidades educacionais específicas que suportem e reconheçam seus papéis multifacetados.

A diversidade das comunidades do campo, seja indígena, quilombola, trabalhadores agrícolas, jovens, crianças ou mulheres, demanda abordagens educacionais que reconheçam e valorizem suas culturas, conhecimentos e experiências. Uma nova escola precisa ser construída, uma que respeite e promova a identidade e o desenvolvimento integral desses sujeitos, oferecendo oportunidades que atendam tanto às suas necessidades imediatas quanto às aspirações de um futuro mais amplo e inclusivo. A Educação do Campo deve ser um espaço de empoderamento e emancipação, onde cada indivíduo seja reconhecido como agente ativo de sua própria história e de sua comunidade.

A necessidade de lutar por outra escola deve-se ao fato de que as escolas tradicionais muitas vezes não conseguem atender adequadamente às necessidades educacionais desses diversos sujeitos do campo, “porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar” (Caldart, 2003, p. 63). Muitas vezes, os métodos de ensino são baseados em modelos padronizados que ignoram a diversidade de experiências e conhecimentos dos estudantes. A pedagogia adotada nas instituições de ensino nem sempre está alinhada com as necessidades, experiências e formas de aprendizado. Tem-se por imprescindível uma educação que verdadeiramente atenda a essas populações deve reconhecer e incorporar seus conhecimentos, culturas e identidades únicas, promovendo um currículo que seja relevante para suas vidas e que fortaleça suas comunidades e culturas. “É a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (Caldart, 2003, p. 63).

A escola não deve impor um modelo rígido e uniforme, mas sim ser flexível e sensível às características e realidades. Destaca-se a importância de adaptar a escola, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, para atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles que vivem e trabalham no campo. Reconhecendo a diversidade de contextos e experiências, especialmente aqueles que vivem

em áreas campesinas, onde as condições socioeconômicas, culturais e geográficas podem ser diferentes das encontradas em áreas urbanas.

Então, indubitavelmente, a associação entre a luta pela reforma agrária e a luta pela educação demonstra como essas questões estão intrinsecamente ligadas no contexto do campo, onde a falta de acesso à terra e à educação de qualidade são frequentemente desafios enfrentados pelas comunidades. Essa conexão ressalta a importância de abordar essas questões de forma integrada, reconhecendo que a transformação social requer não apenas mudanças econômicas e políticas, mas também uma educação que capacite os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades:

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer no MST que se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela Educação de todos também é uma luta do MST (Caldart, 2003, p. 64).

A transição de ver a educação não apenas como um direito, mas também como um dever, sublinha a responsabilidade coletiva e individual na busca por melhorias sociais. Se queremos um país mais justo, a educação deve ser universal e inclusiva, permitindo que todos os cidadãos possam contribuir para e beneficiar-se de uma sociedade mais justa. Transformar instituições históricas, como a escola, é necessário para que ela possa cumprir seu papel na formação de sujeitos críticos. As escolas devem ser locais onde se promovam valores de justiça, equidade e cidadania, preparando os indivíduos para participar ativamente na sociedade e nas lutas por direitos. O Movimento dos Sem Terra (MST) reconhece que, sem Educação, a reforma agrária e a luta por direitos serão incompletas.

Há uma acentuada ligação entre a educação de qualidade e os movimentos sociais que lutam por uma sociedade equitativa. Muitos desses movimentos, como os ligados à educação popular, à democratização do ensino público e à inclusão social, reconhecem que a educação é um dos pilares para a transformação social e, ao reforçar a relevância da educação para a construção de novas relações

de produção no campo e para a busca por um país mais justo e digno para todos, Caldart (2003) alinha-se implicitamente com os objetivos de diversos movimentos sociais pela reforma agrária, que frequentemente enfatizam a necessidade de uma educação que empodere os indivíduos para que possam lutar por seus direitos. Ao mobilizar indivíduos em torno de uma causa comum, os movimentos sociais promovem a troca de ideias e experiências, gerando conhecimento prático e teórico. Eles desafiam o status quo vigente e propõem alternativas para mudanças do que está proposto na sociedade.

Logo, os movimentos sociais “são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” (Gohn, 2011, p. 33), tendo uma dimensão política intrínseca, pois buscam promover mudanças nas estruturas de poder e nas relações de dominação. Eles contestam a distribuição desigual de recursos e direitos, lutam por reconhecimento e representação, assim como buscam transformações que promovam a justiça social e a inclusão, sendo fenômenos sociais que refletem as tensões e contradições de uma sociedade em um determinado momento histórico, articulando demandas coletivas e promovendo a conscientização e mobilização de grupos marginalizados ou oprimidos.

Para Gohn (2011), a relação entre movimentos sociais e educação é de natureza prática, ressaltando que essa relação não é apenas teórica ou conceitual, mas se manifesta por meio das ações e atividades realizadas pelos próprios movimentos e grupos sociais. Isso significa que a educação dentro dos movimentos sociais não se limita apenas ao ensino formal em salas de aula, mas engloba todas as formas de aprendizagem que ocorrem durante as atividades práticas, como reuniões, protestos, mobilizações, debates, entre outras.

A necessidade de criação desses movimentos foi impulsionada por uma série de fatores, incluindo discriminação, exclusão social, desigualdade, injustiça e violência enfrentadas por diversos grupos sociais. “No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes” (Gohn, 2011, p. 334), apontando, assim, para o surgimento de “novos atores” sociais, que não se limitavam aos trabalhadores fábris ou aos locais de trabalho, mas que também emergiam das periferias urbanas.

Esses “novos atores”, como moradores das periferias urbanas, enfrentavam desafios e necessidades específicas relacionadas à sobrevivência no contexto urba-

no, como acesso à moradia digna, serviços básicos, educação e oportunidades de emprego. Diante dessas demandas não atendidas pelo poder público, esses grupos passaram a se organizar em movimentos sociais para reivindicar seus direitos e melhorias em suas condições de vida.

Nesse processo, a educação desempenhou um papel crucial. Os movimentos sociais urbanos não se limitavam apenas à luta por questões materiais, mas também buscavam conscientização, empoderamento e capacitação por meio da educação. Isso envolvia desde a alfabetização até a Educação Popular, que capacitava os membros das comunidades para entenderem seus direitos, articularem suas demandas e participarem ativamente do processo de transformação social.

Esses movimentos atuam como agentes de questionamento e reflexão dentro da sociedade, provocando debates sobre a representatividade e inclusão de diferentes culturas, perspectivas e experiências em ambientes educacionais. Ao levantar essas questões, eles desafiam a ideia de uma escola homogeneizadora, que tradicionalmente promoveu uma visão única e, muitas vezes, excludente do conhecimento. Além disso, os movimentos sociais e culturais exercem influência política ao se posicionarem como sujeitos ativos na defesa de uma educação plural e democrática. Segundo Gomes (2007, p. 26), eles não apenas questionam os currículos existentes, mas também trabalham para “imprimir mudanças nos projetos pedagógicos das escolas, interferindo na formulação de políticas educacionais e na elaboração de leis e diretrizes curriculares”. Essa na interferência de políticas educacionais e na criação de leis e diretrizes reflete o entendimento de que a educação é um campo político e estratégico, onde as decisões normativas impactam diretamente as oportunidades de aprendizagem, a equidade e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e históricas.

Assim, a atuação desses “novos atores” sociais nas periferias urbanas ampliou o escopo da relação entre movimento social e educação, demonstrando como a Educação pode ser uma ferramenta poderosa para a mobilização, organização e capacitação dos grupos marginalizados na luta por justiça social e igualdade de oportunidades. Ao tratar de justiça social e igualdade de oportunidades, Freire (1980) destaca a relevância da educação como uma “prática de liberdade”, que deve estar sempre em sintonia com as realidades dos educandos. Ele defende que a educação autêntica não deve ocorrer de forma unilateral, ou seja, de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas sim de “A” com “B”, em uma interação dialógica e

mediada pelo mundo em que vivem. Essa interação, permeada por vivências, desafios e questionamentos, é essencial para a construção de perspectivas que refletem desejos, dúvidas, esperanças ou desilusões. Em muitos países, como o Brasil, o contexto colonial deixou marcas profundas nas estruturas sociais e culturais. Operários urbanos e camponeses foram (e ainda são) fortemente influenciados por essas relações de poder e dependência herdadas do período colonial, são sujeitos a condições de exploração, marginalização e dependência econômica que dificultam sua capacidade de se engajarem em processos educacionais que não levem em consideração suas realidades concretas.

Corroborando com essa perspectiva (Caldart, 2003), afirma que a partir desse ponto, o movimento dispersou a compreensão de que não é possível um projeto popular de desenvolvimento rural sem que seja acompanhado de um projeto educacional, e sem uma ampliação substancial da escolarização para todas as comunidades do campo. Não há como conceber um processo de transformação social nas áreas rurais sem que a educação seja um componente central desse projeto. A educação, como ferramenta essencial de emancipação, deve ser expandida de forma significativa para as comunidades do campo, garantindo que todas as pessoas, independentemente de sua origem geográfica, tenham acesso a uma escolarização de qualidade.

Em síntese, ao longo da história do Brasil, os movimentos sociais têm desempenhado um papel fundamental na promoção de mudanças sociais, políticas e econômicas. Desde a época colonial, quando os africanos escravizados e indígenas lutavam contra a opressão brutal, até os dias atuais, com movimentos urbanos e rurais mobilizando-se por reforma agrária, direitos trabalhistas, igualdade racial, de gênero e de orientação sexual, os movimentos sociais têm sido uma força motriz na busca por justiça social e inclusão. É imperativo superar a visão tradicional de educação que privilegia apenas o conhecimento acadêmico formal, abrindo espaço para os saberes gerados pela experiência e pela participação ativa na vida social e política. Somente assim, será possível construir uma sociedade em que todos os conhecimentos sejam valorizados e respeitados.

Logo, os movimentos sociais no Brasil são, de fato, agentes relevantes de transformação, resistência e “instrumentos políticos”. “Conquanto sujeitos políticos, podem ser vistos como produtores de saber” (Gomes, 2007, p. 31). Esses movimentos não apenas desafiam as estruturas de poder estabelecidas, mas também

reivindicam o reconhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos sujeitos políticos em suas lutas cotidianas. Eles impulsionam a inovação, geram saberes e desafiam as estruturas de poder existentes, sendo de extrema importância a sua presença na democratização do Estado e na (re)construção da sociedade vigente. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância da educação como uma ferramenta de empoderamento e transformação social, buscando uma educação que seja inclusiva, relevante e sensível às necessidades das diversas comunidades e grupos sociais. Essa integração entre os movimentos sociais e a luta por uma educação de qualidade é substancial, pois reflete o compromisso contínuo com a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática para todos.

## Educação DO/NO Campo: histórico da inclusão da diversidade cultural e histórica na educação brasileira

A luta pela conquista de uma Educação do Campo é um movimento que emerge da realidade de exclusão social enfrentada pelos moradores das áreas campesinas. Esse grupo heterogêneo, composto por indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses tradicionais, posseiros, acampados e assentados da reforma agrária, entre outros, “encontrou-se à margem dos avanços conquistados na educação pública” (Faleiro et al., 2019, p. 1). A motivação primordial para essa luta decorre da constatação de que as políticas educacionais têm negligenciado suas necessidades e realidades específicas, perpetuando, assim, um ciclo de desigualdade e marginalização. Nesse contexto, torna-se fundamental analisar e justificar os esforços em favor de uma Educação do Campo que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade e as particularidades das comunidades campesinas, promovendo, consequentemente, a inclusão e o desenvolvimento sustentável desses territórios.

De acordo com (Farias, Faleiro, 2019), a questão agrária, presente há séculos na formação da sociedade, pode ser identificada em diversos contextos, como nas mídias, obras literárias, ocupações, acampamentos e latifúndios. Sua principal complexidade está relacionada aos conflitos intrínsecos, que frequentemente desencorajam os estudiosos de analisá-la em sua extensa rede de contradições. Tais contradições têm origem no sistema capitalista, que concentra a riqueza socioeconômica nas mãos de uma elite minoritária, reforçando a supremacia material da classe dominante sobre os trabalhadores subordinados.

A escolarização destinada aos povos quilombolas, indígenas e às comunidades rurais na agenda educacional brasileira caracteriza-se por avanços expressivos, mas também por retrocessos alarmantes. Desde as primeiras iniciativas governamentais até os movimentos sociais que fomentaram a inclusão da diversidade cultural, a trajetória revela-se notavelmente complexa. Para (Farias, Faleiro 2019, apud Hage, 2014), os movimentos participam ativamente das lutas pela posse da terra, pela preservação dos territórios pesqueiros e das áreas florestais, pelo fortalecimento da agricultura familiar e pela defesa do direito a uma vida digna. Nesse processo, afirmam-se como sujeitos coletivos de direito, promovendo novas formas de sociabilidade que incluem, de maneira central, o direito à escolarização.

A história da Educação do Campo está profundamente relacionada a esse processo evolutivo, emergindo como uma resposta às limitações de um modelo educacional urbanocêntrico e padronizador, que, ao longo da história, negligenciou as especificidades, necessidades e a riqueza cultural das populações rurais. Nesse contexto, é relevante destacar que o ensino durante o período colonial estava ancorado nos princípios da Contra-Reforma, alheio à dinâmica da sociedade nascente e excludente em relação aos escravizados, às mulheres e aos trabalhadores agregados (Brasil, 2001). Além disso, o acesso à escolarização no período colonial era extremamente limitado.

Essa visão de Caldart (2003), reforça a perspectiva de que a inclusão educacional é um direito fundamental para o desenvolvimento humano e social, especialmente para os povos do campo, que enfrentam historicamente desafios relacionados ao acesso à escolarização e às condições de vida dignas. Assim, a combinação de desenvolvimento rural e educação torna-se indispensável para a construção de um futuro mais igualitário e justo para essas comunidades. Essa dinâmica de exclusão representa as estruturas sociais e econômicas hierarquizadas do período, que não apenas sustentavam desigualdades profundas, mas também restringiam severamente o acesso ao conhecimento e ao poder.

Nesse sentido (Fernandes, 1998) afirma que as lutas sempre foram persistentes, iniciando-se nas lutas messiânicas e se estendendo até as Ligas Camponezas e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, abarcando desde as capitâncias hereditárias até o latifúndio moderno, o agronegócio. Essas lutas se intensificaram no século XX, adquirindo novas dimensões e se estruturando com estratégias renovadas, devido às transformações no modelo socioeconômico capitalista, e continuam a se fortalecer, ganhando destaque nas políticas públicas do século XXI:

[...] desde a chegada do colonizador português, começaram as lutas contra o cativeiro, contra a exploração e consequentemente contra o cativeiro da terra, contra a expulsão, que marcam as lutas dos trabalhadores. Das lutas dos povos indígenas, dos escravos e dos trabalhadores livres e, desde o final do século passado, dos imigrantes, desenvolveram-se as lutas camponesas pela terra. Lutas e guerras sem fim contra a expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo (Fernandes, 1998, p.01).

Assim, é evidente que o ensino no período colonial estava profundamente enraizado em uma estrutura social que não apenas desconsiderava as necessidades locais, mas também perpetuava a exclusão de grandes parcelas da população, colaborando para a manutenção das estruturas de poder e desigualdade. Atualmente, essa estrutura de poder continua a ser predominante. A legislação brasileira define a educação rural como aquela que abrange não apenas as áreas agrícolas, mas também outros espaços não urbanos, como florestas, áreas de pecuária, mineração, pesca, comunidades caíçaras, ribeirinhas e extrativistas. O campo, nesse contexto, mais do que um território não urbano, configura-se como um campo de possibilidades, dinamizando a relação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana, de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). Ao abranger uma gama tão diversa de territórios e modos de vida, a Educação do Campo reflete a complexidade e a pluralidade das realidades encontradas nas áreas não urbanas do Brasil. Esses espaços são caracterizados não apenas por suas atividades econômicas, mas também pela interação íntima dos seres humanos com o ambiente natural e pelas comunidades que nelas habitavam.

Então, ao descrever o campo como um “campo de possibilidades”, o trecho ressalta a riqueza e a variedade de oportunidades que esses espaços oferecem para o desenvolvimento humano e social. Além de se configurarem como locais de produção econômica, são também espaços nos quais as relações sociais, culturais e ambientais se entrelaçam de maneira intrínseca. Contudo, segundo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), existem divergências em torno da relação entre urbanização e áreas rurais, assim como o impacto dessas dinâmicas na educação. A justificativa para essas observações pode ser articulada em torno de dois principais pontos de discussão:

- Percepção da Urbanização e Desaparecimento do Rural: Alguns estudiosos, influenciados por uma visão idealizada das condições urbanas e do processo de urbanização, tendem a enxergar a especificidade do campo como algo temporário e destinado a desaparecer (Brasil, 2001). Consideram que o avanço do processo de urbanização resultará em uma homogeneização do espaço nacional, na qual as características rurais seriam subsumidas pela expansão urbana. Essa visão pode ser questionada ao subestimar a resiliência e a importância das comunidades campesinas, além de ignorar as complexidades socioeconômicas que caracterizam a transição do rural para o urbano. Em muitos casos, o desenvolvimento urbano não é acompanhado de melhorias sociais e econômicas integradas, levando a problemas como desigualdade, pobreza e falta de infraestrutura adequada nas periferias urbanas.
- Políticas Educacionais e Movimentos Sociais do Campo: As políticas educacionais geralmente refletem essa visão urbanocêntrica, tratando o ambiente urbano como o padrão, e o rural como uma mera adaptação desse padrão (Farias, Faleiro, 2020). Tal abordagem pode resultar em desvantagens para as comunidades em áreas campesinas, onde as escolas podem não apenas carecer de recursos, mas também oferecer um currículo que não reflete as realidades e necessidades locais. Esse urbanocentrismo predominante difunde a ideologia de que "o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses é supérfluo" (Faleiro et al., 2019). Em resposta a essa situação, movimentos sociais rurais emergem como forças críticas que desafiam a ordem estabelecida e reivindicam uma educação inclusiva e adaptada às especificidades do campo. Esses movimentos lutam por uma transformação que ainda não foi totalmente concretizada, visando uma educação que seja verdadeiramente equitativa e representativa no Brasil.

Juntos, esses pontos destacam um cenário no qual a urbanização é frequentemente vista como uma inevitabilidade que nivela as diferenças culturais e socioeconômicas, enquanto movimentos sociais e críticos argumentam que tal visão desconsidera as necessidades e a autonomia das comunidades rurais. Além disso, defendem a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valo-

rizem a diversidade de contextos geográficos e culturais, promovendo uma educação que seja verdadeiramente adaptativa às variadas realidades do país (Farias, Faleiro, 2019).

A compreensão atualizada e realista do conceito de campo, que não deve ser romantizada como um passado rural idílico, mas sim reconhecida como um espaço onde conflitos socioeconômicos e políticos são intensos, especialmente em relação à posse da terra, indica a necessidade de uma visão mais precisa e contextualizada da realidade do campo brasileiro. Ao evitar uma narrativa nostálgica e idealizada do passado rural, é possível reconhecer os desafios enfrentados pelas comunidades campesinas e suas lutas por justiça social, acesso à terra e melhores condições de vida.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país, (Brasil, 2001, p. 02)

Os autores Farias e Faleiro (2019) ampliam o debate ao considerar que a questão da terra tem sido, historicamente, um eixo central na história do país, com disputas entre grandes proprietários, empresas agroindustriais e comunidades tradicionais pela posse e uso da terra. Compreender a existência de conflitos em torno da posse da terra e o processo sistemático atual torna-se uma realidade concreta das dinâmicas sociais e econômicas do campo brasileiro. Historicamente, o Brasil foi um país com uma economia baseada na agricultura, especialmente nos modelos de latifúndio e no trabalho escravo até a abolição da escravatura. Essa estrutura econômica favoreceu as elites agrárias, que possuíam grande influência política e econômica. As constituições de 1824 e 1891 refletem essa realidade, omitem referências específicas à educação rural. Esta omissão pode ser interpretada como um reflexo do desinteresse das elites dominantes em promover a educação para a população do campo, Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001).

A ausência de menção à educação rural nas respectivas constituições, indica uma negligência com a formação educacional dos habitantes das áreas campesinas.

Isso reforça a ideia de que a educação era vista como um privilégio ou uma ferramenta de ascensão social quase exclusivamente urbana e elitista. Tal desconsideração pode ser vista como um resquício de uma matriz cultural que valorizava pouco a formação e o desenvolvimento das capacidades da população do campo, considerando-as menos importantes para o progresso e desenvolvimento nacional.

E, mesmo quando há acesso à educação pública nas áreas campesinas, esta costuma ser de má qualidade. Isso ocorre devido à falta de investimento em infraestrutura adequada, à escassez de professores com formação específica para lidar com as realidades do campo e à prevalência de um currículo descontextualizado das necessidades e vivências dos estudantes camponeses. Além disso, aponta-se para uma questão ainda mais preocupante: a educação fornecida muitas vezes reproduz a ideologia dominante em vez de promover a emancipação das comunidades no campo. Isso significa que, ao invés de capacitar os estudantes para questionar as estruturas sociais injustas e buscar transformações, a educação rural acaba por domesticá-los, reforçando as normas e valores impostos pela elite dominante e perpetuando, assim, a subalternização das comunidades rurais. Esse cenário evidencia a urgência de reformas educacionais que não apenas garantam o acesso à Educação no campo, mas também promovam uma educação crítica e libertadora (Faleiro et al., 2019)

O descaso histórico com a Educação do Campo tem impactos duradouros no desenvolvimento socioeconômico das áreas rurais do Brasil, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e limitando as oportunidades para que essas comunidades alcancem melhorias em qualidade de vida e participação econômica mais ampla. A concentração de terras nas mãos de poucos proprietários (latifundiários) deixa a maioria da população do campo sem acesso a terras próprias, forçando-os a trabalhar em condições de semi-escravidão ou a migrar para as cidades em busca de melhores oportunidades. Historicamente, o Brasil sempre enfrentou altos níveis de desigualdade social, e essa situação é ainda mais acentuada nas áreas campesinas. Os trabalhadores do campo frequentemente enfrentam condições precárias de vida, com acesso limitado a serviços básicos como saúde e educação:

Essa ideia se incorpora na existência dos sujeitos do campo, com a finalidade de desconstruir seus modos de vida, desenraizá-lo de sua epistemologia, cultura e história, para que esses não resistam ao modelo de produção capitalista (Farias, Faleiro, 2019, p. 75).

Então, é evidente a urgência de se instituir políticas públicas voltadas para a Educação do Campo como uma forma de enfrentar tanto a desigualdade social quanto os impactos negativos do avanço do capital no campo. Fica, portanto, incontestável que a falta de atenção à educação rural nas primeiras constituições brasileiras reflete tanto as prioridades socioeconômicas da época quanto as disparidades sociais que continuaram a influenciar o desenvolvimento educacional no país. Assim, a partir da dinâmica de conflitos e considerando a historicidade das questões rurais, surgem os Movimentos Sociais do Campo, especialmente no final do século XX, com a redemocratização do Brasil, acompanhados pelo Movimento de Educação do Campo (Farias, Faleiro, 2019).

Embora a Constituição Federal do Brasil de 1988 não trate diretamente das questões relacionadas ao campo, ela desempenhou um papel fundamental nas declarações da luta e, assim, contribuiu para que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/ 96), as questões relativas à Educação do Campo foram abordadas de forma mais direta, apesar das limitações e insuficiências presentes. Para Farias; Faleiro (2019), observa-se que, após o fim da ditadura militar, houve avanços inovadores na legislação, com a educação sendo reconhecida como um direito de toda a população, conforme previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, abordou-se de maneira especificamente a questão da educação rural, no artigo 28 diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Caldart (2012), complementa essa discussão ao afirmar que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ela reconhece que as condições rurais têm uma história de desigualdade educacional e econômica. Ao afirmar que “não é nova”, sugere-se que essas desigualdades persistem. No entanto, “inaugurar uma forma de fazer seu enfrentamento” implica que há um esforço renovador para abordar essas desigualdades de maneira mais eficaz, talvez integrando práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades locais e culturais.

A relação da Educação do Campo com a luta de classes é fundamental para compreender sua verdadeira natureza e propósito. Ela deve ser entendida como parte integrante da luta dos movimentos socioterritoriais no campo, os quais buscam a emancipação e a formação humana das comunidades rurais. Não se pode dissociar a Educação do Campo das complexas relações sociais que permeiam o ambiente rural, incluindo as contradições entre classes sociais, os conflitos de interesses, as disputas territoriais, a violência, a expropriação de terras e, sobretudo, a resistência contra essas injustiças (Faleiro et al., 2019).

Nesse contexto, a Educação do Campo , na razão de sua origem e de seus princípios, defende o desenvolvimento do meio rural a partir da perspectiva camponesa, promovendo um progresso que preserve seus modos de vida. Considerando que a educação constitui um elemento essencial para o desenvolvimento territorial, então essa educação surge como uma proposta para romper com a lógica urbana-centrada da educação rural, que historicamente teve o propósito de alienar o campesinato por meio de processos educacionais que os subordinavam à lógica de produção capitalista, deslegitimando e inviabilizando seus modos de vida (Farias, Faleiro, 2019).

Conforme enfatizam Faleiro et al. (2019, p. 5), “a Educação do Campo deve ser entendida na contradição da luta de classes”. Isso implica reconhecer sua natureza eminentemente política e seu compromisso com a transformação social, posicionando-a como sociedade um instrumento indispensável na construção de uma mais justa, sobretudo para aqueles historicamente marginalizados e oprimidos no campo. O processo educacional do e no campo não pode ser dissociado das complexas relações sociais que atravessam o ambiente rural, incluindo as contradições de classes, os conflitos de interesses, as disputas territoriais, a violência, a expropriação de terras e, acima de tudo, a resistência a essas injustiças.

Nesse processo, surgiram iniciativas fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo , como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), lançado em 1998, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O PRONERA tem como objetivo implementar ações educacionais em territórios da reforma agrária, desenvolvendo estratégias voltadas às particularidades do campo e ao desenvolvimento sustentável. “A construção da Resolução das Diretrizes Operacionais (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) marca um grande ganho, pois o Estado admite a necessidade de uma educação voltada para as questões do campo, com base nas temáticas da atualidade” (Farias, Faleiro, 2019, p. 93).

A Educação do Campo , ao se configurar como um movimento, busca superar a limitada concepção de Educação Rural, Por essa razão, a consolidação de sua nomenclatura em todos os espaços legislativos e de discussão é essencial. O termo é crucial para a afirmação de um projeto político que incorpore uma perspectiva pedagógica e educacional contra- hegemônica, com o objetivo emancipatório de fortalecer a sociedade do campo, reconhecendo suas lutas, culturas e modos de vida. Dessa maneira, o conceito de “Educação do Campo “ se opõe à expressão e à ideologia da «educação rural», que, historicamente, buscou subordinar o homem do campo a um modo de vida produtivista, dentro da lógica de produção urbana, com o objetivo de transformá-lo em mão de obra assalariada a serviço do capital (Farias, Faleiro, 2019, apud, Oliveira, Campos, 2012).

Dessa forma, (Farias, Faleiro, 2019, apud, Martins, 2009 “np”) salientam a distinção entre a “educação rural” e a “Educação do Campo ”, evidencia-se a importância de compreender a educação como um processo que emerge do próprio território e das necessidades dos sujeitos que nele residem. A expressão “Educação do Campo “ ao contrário de “educação no campo”, reflete a ideia de que a prática educativa não é imposta de fora para dentro, mas sim construída de maneira orgânica e contextualizada, a partir das particularidades e experiências locais. Esse conceito destaca a centralidade dos sujeitos do campo na construção de sua própria trajetória educativa e social, acompanhando-os como protagonistas na transformação de suas realidades. Em outras palavras, a Educação do Campo não se limita à implementação de um currículo formal, mas visa também a proteção e valorização das identidades culturais e sociais desse espaço, alinhando-se aos prin-

cípios de uma educação emancipadora e inclusiva. Ao enfatizar essa perspectiva, é possível promover uma educação mais justa, que respeite a diversidade dos povos do campo e contribua para sua autonomia e desenvolvimento sustentável.

Sendo assim, Freire (1987) visa a libertação dos oprimidos por meio da conscientização e da ação transformadora. Ao aplicar essa perspectiva na prática educativa das comunidades rurais, a Educação do Campo não visa apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma reflexão crítica sobre a realidade, incentivando os camponeses a identificarem as estruturas de opressão e a se engajarem na luta por sua própria libertação. Logo, ao conferir aos camponeses o papel de assuntos dessa transformação, a Educação do Campo permite sua capacidade de agência e sua expertise sobre suas próprias realidades. Isso implica em uma abordagem educacional que valoriza os conhecimentos locais, as práticas tradicionais e as experiências vividas pelas comunidades campesinas, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão crítica e o empoderamento dos camponeses para enfrentarem os desafios e as injustiças que enfrentam em seu cotidiano. Ao buscar construir uma Pedagogia Libertadora na prática para com os sujeitos do campo, a Educação no Campo reafirma seu compromisso com a emancipação dessas comunidades, colocando os próprios camponeses no centro do processo de transformação educacional e social.

## REFERÊNCIAS

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**.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Curriculum sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da Educação do Campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

FARIAS, Magno Nunes; Faleiro, Wender. **Princípios de Movimento de Rducação do Campo: Análise dos Projetos Político Pedagógicos das LEDCs do Centro Oeste Brasileiro**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FALEIRO, Wender; Assis, Maria Paulina de; Farias, Magno Nunes; (Orgs.). Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente, **Prefácio Educação do Campo: Um paradigma educacional emancipatório constituído a partir da realidade Camponesa**, 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. 216- 229, 2020.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, Rio Claro/SP, v. 28, n.1, p. 01-12, jan./dez. 1998.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

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

SAVIANI, Derméval, 1944- Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, **Onze Teses sobre Educação e Política**/ Derméval Saviani - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. In: Linguagem e escola: uma perspectiva social. 1986. p. 96-96.

## 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

---

# EDUCAÇÃO POPULAR COMO HORIZONTE PARA GESTÃO ESCOLAR

Victória Esther Valério Martins do Nascimento

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

## INTRODUÇÃO

**A** Educação Popular pode ser entendida como uma prática coletiva voltada à mobilização e fortalecimento das classes populares, tanto em termos de formação política quanto técnico-científica. Seu objetivo central é a superação das desigualdades sociais, por meio da valorização do conhecimento como instrumento de transformação. Diferente da lógica da educação tradicional, voltada à reprodução da ordem estabelecida, a Educação Popular se articula diretamente com as lutas sociais e com a construção de uma cidadania crítica. Dessa forma, ela está indissociavelmente ligada ao exercício político e ao compromisso com a mudança social (Freire; Nogueira, 2005).

Nessa lógica, inspirada fortemente no legado freiriano, a Educação Popular não se limita ao espaço escolar, nem tampouco a práticas educativas tradicionais. Ao contrário, ela nasce das experiências concretas dos sujeitos populares, valorizando seus saberes, histórias e modos de organizar a vida em sociedade, tendo como horizonte a transformação social. É nesse sentido que ela assume relevância também para refletirmos sobre a gestão da escola pública e suas possibilidades de diálogo com os territórios em que está inserida.

No contexto brasileiro, Paulo Freire é um autor fundamental para compreender a relação entre Educação Popular e a ocupação de um lugar na sociedade pelas classes populares. Freire criticou a educação tradicional e propôs uma pedagogia libertadora, na qual a conscientização e a ação política desempenham um papel central na educação das classes populares (Freire, 2005). O autor enfatizava a importância de entender a realidade concreta dos estudantes e conectar a aprendizagem com suas experiências de vida. Nesse sentido, Freire defendia a educação como um ato político, de modo a capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo em que vivem e a se tornarem agentes de mudança social.

No atual contexto da ideologia neoliberal, a visão predominante sobre educação é moldada pelos princípios econômicos, focando a formação de capital humano. No entanto, é necessário repensar a educação de uma perspectiva contrária a essa ideologia, buscando atender às necessidades daqueles que estão excluídos dos direitos básicos e promover a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de construir sua própria história (Maciel, 2011). Neste sentido, surge uma emergência popular em que a educação passa a ser considerada e usada como um mecanismo para as classes populares ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado (Streck, 2009). Essa emergência é atual, mas está relacionada ao surgimento do movimento operário e dos movimentos de trabalhadores rurais no final do século XVIII e início do século XIX, que reivindicavam melhores condições de vida e trabalho e perceberam que a educação era fundamental para a conscientização e mobilização das classes populares.

A gestão escolar, por sua vez, tradicionalmente orientada por lógicas tecno-cráticas e burocráticas, tem gradualmente sido tensionada por concepções mais democráticas, participativas e formativas, inclusive de normativas legais. No entanto, a intersecção entre gestão escolar e Educação Popular ainda é pouco explorada nos estudos acadêmicos brasileiros. A aproximação entre esses campos pode contribuir para ressignificar a escola como espaço de escuta, diálogo e articulação com os saberes produzidos fora dos muros institucionais.

Este capítulo propõe, portanto, a refletir sobre os possíveis diálogos entre a Educação Popular e a gestão escolar, a partir de um levantamento bibliográfico realizado na base SciELO. Foram analisados 18 artigos publicados entre 1999 e 2025 que apresentaram os descritores “gestão” e “educação popular”, além de uma busca complementar com o descritor “gestão escolar e educação popular”. A análise considerou os enfoques temáticos, áreas do conhecimento, menções diretas ou indiretas à gestão escolar, e relações estabelecidas com práticas da educação popular. A intenção foi compreender como a gestão escolar tem dialogado com os princípios e práticas da Educação Popular e como essa aproximação pode fortalecer os processos de formação docente e de partilha de saberes entre escola e comunidade.

Além de contribuir para o campo da gestão educacional crítica, este estudo também se insere nas discussões sobre formação de professores em contextos de diversidade cultural, desigualdade social e enfrentamento de processos de exclusão. Ao lançar luz sobre as conexões possíveis entre gestão escolar e educação popular, buscou-se ampliar a compreensão sobre o papel da escola pública como instância mediadora entre os saberes populares e os saberes sistematizados.

O capítulo está organizado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se o quadro teórico que fundamenta a discussão sobre gestão escolar e educação popular. Na segunda parte, descreve-se o caminho metodológico adotado para realização da pesquisa. A terceira parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da análise. Por fim, as considerações finais apontam desafios e possibilidades de aproximação entre os campos investigados.

## Educação Popular e gestão escolar em diálogo

A Educação Popular tem se constituído como prática política e pedagógica forjada nas lutas sociais e nas experiências coletivas dos povos da América Latina (Cordeiro; Fischer 2021). Fortemente vinculada ao pensamento de Paulo Freire, ela compreende a educação como ato dialógico, emancipador e comprometido com a transformação das estruturas sociais excluidentes. Freire (1996) defendia que ensinar exige escuta, humildade, abertura ao outro e compromisso com a justiça. Nesse sentido, a Educação Popular afirma-se como projeto coletivo, construído com e a partir dos sujeitos populares, valorizando seus saberes, memórias e práticas culturais.

A concepção de educação popular, portanto, não se limita à escola. Conforme Vasconcelos (2004), ela abrange experiências vividas em comunidades, movimentos sociais, práticas de saúde coletiva, conselhos populares, entre outros espaços onde se produzem sentidos de autonomia, resistência e cuidado. O autor argumentava que a Educação Popular pode ser compreendida como estratégia de gestão participativa, destacando seu potencial de influenciar as formas de organização institucional, especialmente quando há compromisso ético-político com a escuta e a participação dos sujeitos.

Essa concepção de Educação Popular se ampliou nas possibilidades de articulação com a gestão escolar. Embora a gestão da escola pública, historicamente, tenha sido marcada por modelos hierarquizados e tecnocráticos, os movimentos foram se fortalecendo e princípios foram normatizados. Assim, a concepção de gestão democrática da educação está consagrada nos marcos legais que orientam a organização da escola pública brasileira, sendo afirmada de modo pioneiro na Constituição Federal de 1988. Esse documento fundante da ordem democrática no país estabeleceu, em seu artigo 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público” como um dos princípios basilares do ensino nacional (Brasil, 1988). Tal diretriz marcou uma inflexão importante na forma de

organização das instituições escolares, ao reconhecer que os processos de gestão não podem se restringir ao controle técnico-administrativo, mas devem incorporar práticas participativas, dialógicas e socialmente comprometidas com os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Desde então, diversas normativas foram editadas com o intuito de regulamentar e operacionalizar esse princípio. Destaca-se, nesse percurso, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que reforçou o caráter democrático da gestão educacional, atribuindo-lhe um papel central na construção de uma escola pública de qualidade social. A LDB estabeleceu que os sistemas de ensino devem assegurar mecanismos de participação da comunidade escolar na definição e acompanhamento das políticas pedagógicas, administrativas e financeiras, ampliando, assim, o conceito de gestão para além de uma função técnica e hierárquica (Brasil, 1996).

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei n.º 13.005/2014 e prorrogado até 2025, reiterou os marcos legais anteriores e consolidou a gestão democrática como um princípio orientador das políticas públicas educacionais. A gestão aparece de forma explícita no Art. 2.º, inciso VI da referida lei, que determina como diretriz fundamental a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Brasil, 2014). Ainda que mencionada de forma sucinta, a gestão escolar é ali reconhecida como um elemento estruturante da qualidade educacional, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino criar condições efetivas para que a participação de todos os segmentos escolares se concretize no cotidiano das escolas.

No entanto, apesar dos avanços normativos, a materialização da gestão democrática no interior das escolas públicas permanece um desafio. As tensões entre a prescrição legal e a prática cotidiana revelam contradições profundas no modo como a democracia é compreendida e exercida no espaço escolar. A permanência de modelos centralizadores, a burocratização dos processos decisórios e a ênfase em indicadores de desempenho ainda limitam a consolidação de uma gestão verdadeiramente participativa, comprometida com os princípios da justiça social e da valorização dos saberes populares e territoriais.

Autores como Paschoalino (2018) defenderam que a gestão escolar não pode ser compreendida apenas como um conjunto de tarefas administrativas e operacionais, desvinculadas do processo pedagógico. Ao contrário, é fundamental reconhecê-la como uma prática educativa e, sobretudo, política, pois envolve decisões que afetam diretamente o projeto formativo da escola, as relações entre os

sujeitos e a construção de uma cultura institucional pautada na participação, na equidade e na justiça social.

Essa concepção amplia a compreensão tradicional de gestão, deslocando o foco da racionalidade técnica para uma abordagem que articula o fazer administrativo à intencionalidade pedagógica e ao compromisso ético com a transformação social. Nesse sentido, a gestão escolar deixa de ser apenas uma instância de controle e organização, e passa a ser reconhecida como espaço de mediação entre diferentes saberes, interesses e projetos de sociedade, assumindo um papel estratégico na construção de uma escola pública democrática, plural e socialmente referenciada.

Segundo Paschoalino (2018), a atuação dos gestores escolares é atravessada por múltiplas demandas: pedagógicas, institucionais, comunitárias e políticas. Ao assumir esse papel, o gestor torna-se mediador entre as políticas públicas e a realidade vivida no cotidiano da escola. Nessa mediação, ganha centralidade a capacidade de escutar os sujeitos, dialogar com as demandas da comunidade e criar espaços de participação coletiva.

Ainda que elementos como a escuta, a participação e o diálogo estejam presentes no discurso da gestão democrática, é necessário avançar na compreensão da escola como um espaço territorializado, profundamente inserido em contextos sociais, culturais e históricos específicos, e atravessado por saberes populares que coexistem com o conhecimento sistematizado. Reconhecer essa inserção territorial significa deslocar a escola de uma lógica abstrata e universalizante para uma perspectiva situada, em que os sujeitos da comunidade, estudantes, famílias, lideranças locais e trabalhadores da educação possam ser compreendidos como protagonistas do processo educativo.

Nesse sentido, a gestão escolar que se orienta pelos princípios da Educação Popular é capaz de ressignificar seu papel, não apenas como gestora de recursos e processos administrativos, mas como articuladora de sentidos, práticas e saberes. Tal gestão contribui para o fortalecimento de vínculos entre o saber escolar e os conhecimentos construídos nas experiências comunitárias, favorecendo a construção de uma escola mais inclusiva, dialógica e comprometida com a transformação social.

Essa perspectiva, entretanto, se contrapõe de forma evidente às diretrizes das políticas educacionais hegemônicas, pautadas por valores mercantilizados, nos quais a meritocracia, os rankings e os indicadores de desempenho ganham

centralidade. Tais políticas reduzem a escola a um espaço de medição de resultados, muitas vezes desconsiderando as desigualdades estruturais e a diversidade de experiências vividas pelos sujeitos escolares. O predomínio dessa lógica competitiva deixa, como consequência, um rastro de fragmentação, desmobilização e descrédito da escola pública enquanto espaço de formação cidadã e emancipatória.

Além disso, a formação de professores e gestores escolares deve incorporar, de maneira crítica e intencional, a perspectiva da educação popular, compreendendo que a escola não é uma instância isolada, mas um espaço permeado por lutas sociais, culturas diversas, práticas cotidianas e formas de resistência. Trata-se de reconhecer que o processo educativo se dá em meio a tensões e contradições próprias dos contextos locais, exigindo dos profissionais da educação uma escuta sensível e uma atuação comprometida com as realidades concretas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Como destacou Araújo (2023), a Educação Popular possui a potência de tensionar os currículos escolares, deslocando o foco do conteúdo para o contexto, da instrução mecânica para a escuta ativa, e da técnica instrumental para o estabelecimento de vínculos humanos e afetivos. Essa abordagem convoca os educadores a assumirem uma postura dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente e os saberes populares são legitimados como componentes fundamentais do processo pedagógico.

Incorporar essa concepção à formação docente e à prática da gestão escolar implica revisitar os currículos dos cursos de licenciatura e programas de formação continuada, de modo a incluir experiências formativas que articulem teoria e prática, promovam a reflexão crítica e fortaleçam o compromisso ético-político com a equidade e a justiça social. Essa mudança não se dá apenas no plano técnico, mas exige uma transformação paradigmática, que reconheça o papel da escola como agente de mediação entre diferentes saberes e como espaço de produção de subjetividades comprometidas com a transformação social.

Dessa forma, o quadro teórico aqui construído, parte da defesa de que a gestão escolar pode e deve ser atravessada pelos princípios da educação popular. Tal defesa se ancora na perspectiva de uma escola pública democrática, crítica e dialógica, comprometida com a transformação das desigualdades e com a valorização dos saberes que emergem do território.

## METODOLOGIA

Além dos aportes teóricos apresentados, esta investigação adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base em levantamento bibliográfico realizado na base de dados SciELO. A opção metodológica se justifica pelo compromisso da abordagem qualitativa com a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, reconhecendo sua complexidade e a necessidade de interpretação contextualizada. Conforme destacou Godoy (1995), a pesquisa qualitativa permite analisar os significados atribuídos aos fenômenos pelos sujeitos e pelos discursos sociais, sendo especialmente eficaz quando se pretende compreender práticas e sentidos em contextos históricos e culturais específicos.

A investigação adotou também o recurso da pesquisa documental, com foco na análise de artigos conforme explicitado na introdução. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo uso de materiais que não foram produzidos com finalidades estritamente investigativas, mas que, quando sistematizados e analisados criticamente, revelam compreensões e tendências sociais proeminentes. Ainda segundo Godoy (1995), a análise de conteúdo, como técnica para a leitura interpretativa desses materiais, permite identificar categorias, recorrências e ausências, oferecendo subsídios para a construção de reflexões mais densas e contextualizadas sobre o objeto estudado.

## APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

A partir da busca realizada na base SciELO com os descritores “gestão e educação popular”, foram identificados 18 artigos publicados entre os anos de 1999 e 2025, abrangendo as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Agrárias. Desse conjunto, 15 artigos apresentam relação direta ou indireta com a temática da educação popular, e 17 artigos abordam questões ligadas à gestão, seja em sua dimensão institucional, social ou comunitária.

A análise da distribuição temporal dos artigos evidenciou uma produção acadêmica irregular ao longo dos anos, com maior concentração entre o final dos anos 1990 e meados dos anos 2000. O ano de 1999 se destaca com quatro publicações, seguido por 2004 (três artigos), e 2005 (dois artigos). A partir de 2008, observa-se uma redução significativa nas publicações, com apenas um artigo publicado em cada um dos anos de 2008, 2021, 2023 e 2025. Em 2024, houve um

discreto aumento com duas publicações. Esses dados sugerem que, embora a temática da Educação Popular e da gestão tenha sido objeto de atenção no início dos anos 2000, sua articulação direta tem sido pouco explorada na produção científica mais recente indexada na SciELO.

A análise dos textos evidenciou que a articulação entre Educação Popular e gestão tem se dado majoritariamente fora dos contextos escolares formais. Muitas das experiências analisadas referiam-se à gestão de políticas públicas em saúde, extensão universitária, movimentos sociais e organizações populares, como mostram os artigos sobre associativismo rural na pandemia, formação de conselheiros de saúde, ação educativa do MST e práticas de educação em prisões. Tais práticas evidenciaram a força da Educação Popular como estratégia de mobilização social, formação política e construção de autonomia coletiva, alinhando-se às concepções de Freire (1996), Streck (2009) e Vasconcelos (2004) sobre a educação como prática transformadora.

Dentre os 18 artigos analisados, destacam-se aqueles que dialogam explicitamente com a gestão escolar e seus desafios. Em particular, o artigo intitulado “Uma competência emergente na gestão escolar: a animação cultural” é o único que aborda diretamente o cotidiano da gestão escolar, ao propor a animação cultural como uma estratégia que articula a cultura popular, a participação comunitária e as práticas democráticas no contexto escolar (Esteves, Pereira e Siano, 2005).

As autoras evidenciaram a relação da escola com a tensão entre o modelo tradicional e as constantes transformações provocadas pelas dinâmicas sociais contemporâneas. Nesse contexto, a escola é compreendida:

[...] como instituição marcada por sua natureza educativa, como espaço auto-organizado de conservação e de transformação cultural, observamos que muitas das competências administrativas tradicionais, como o planejamento, a organização, a coordenação e a avaliação, permanecerão, por força das necessidades administrativas e pedagógicas, como projeto concebido a partir de seu interior e a gestão escolar como a ponte entre o político, o administrativo e o pedagógico, emergem novas competências cognitivas, comunicativas e socioculturais, como a própria gestão, a informática e a animação cultural (Esteves, Pereira, Siano, 2005, p.174).

Nesse sentido, as autoras argumentaram que a gestão escolar deve assumir o papel de animação cultural, interagindo de forma ativa com a realidade local

e com os sujeitos que integram o processo educativo, com vistas à promoção de transformações significativas no espaço escolar. A proposta de animação cultural ultrapassa a lógica técnico-administrativa, conferindo à gestão uma dimensão mais ampla, voltada à valorização dos saberes da comunidade, à escuta ativa e à construção de vínculos sociais e pedagógicos.

Ao incorporar a animação cultural como competência da gestão, propõe-se uma abordagem que reconhece a escola como espaço de produção e circulação de múltiplas culturas, favorecendo práticas educativas mais inclusivas e dialógicas. Essa perspectiva dialoga com os princípios da gestão democrática, conforme estabelecido na legislação educacional brasileira, sobretudo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que defendem a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e a valorização da pluralidade cultural no ambiente escolar.

Além disso, a animação cultural, enquanto estratégia de gestão, contribuiu para o fortalecimento da identidade da escola pública e para a promoção de um currículo mais sensível às realidades locais. Essa abordagem fomenta a integração entre diferentes saberes, sejam eles os acadêmicos, os populares e os comunitários, incentivando a construção coletiva de projetos pedagógicos que refletem as necessidades e os anseios dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa experiência apontou para a potência da Educação Popular no fortalecimento da gestão escolar democrática, conforme discutido por Paschoalino (2018) e Araújo (2023), que também elucidaram o papel de liderança e transformador da gestão escolar.

Outros dois artigos abordam de forma parcial questões ligadas à gestão educacional, um deles denominado: “Education reform, race, and politics in Bahia, Brazil” (Reiter, 2008) embora redigido em língua inglesa, apresenta uma análise aprofundada da realidade educacional no estado da Bahia. Com base em pesquisas realizadas entre os anos de 2001 e 2005, o autor examinou as manifestações do racismo estrutural na região e suas implicações nas relações estabelecidas com a educação. O estudo evidencia como as desigualdades raciais historicamente construídas impactam o acesso, a permanência e o desempenho de estudantes negros no sistema educacional, ao mesmo tempo em que problematiza as políticas públicas adotadas no período e os desafios enfrentados na promoção de uma educação equitativa e antirracista (Reiter, 2008). Nas suas análises demonstrou como as interferências acontecessem e como:

[...] reduz as expectativas de professores e diretores do potencial acadêmico de afro-brasileiros pobres; isto amplia o abismo entre estudantes e diretores, contribuindo para uma alienação mútua destes dois grupos e põe em perigo a criação de alianças estratégicas e sinergias dentro de escolas; o racismo ainda aliena escolas dos seus bairros, obstruindo um envolvimento significativo da comunidade na gestão da escola (Reiter, 2008, p.126).

A análise parte do entendimento de que o racismo no Brasil não se restringe a atitudes individuais ou manifestações isoladas, mas constitui um componente estruturante das instituições sociais, inclusive da escola. Essa concepção aproxima-se do que autores como Gomes (2017) e Munanga (2001) vêm defendendo ao longo dos anos: a escola, longe de ser um espaço neutro, reproduz valores, práticas e exclusões que muitas vezes invisibilizam a história, a cultura e os saberes da população negra. Nesse sentido, o estudo do autor contribui para desvelar os mecanismos sutis, e por vezes explícitos pelos quais o racismo se manifesta no cotidiano escolar, seja por meio do currículo, da ausência de representatividade, ou ainda pelas práticas pedagógicas excludentes.

Ademais, o texto aponta que, apesar das reformas educacionais implementadas na Bahia durante o início dos anos 2000, como parte de uma agenda nacional de modernização e democratização da educação, tais políticas pouco avançaram no enfrentamento das desigualdades raciais. O autor observou que muitas das ações adotadas careciam de articulação com as demandas históricas do movimento negro e da população afrodescendente, o que resultou em iniciativas pontuais, sem efetiva transformação estrutural. Vale salientar que apesar da publicação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, ter representado um avanço significativo, na compreensão do povo brasileiro, ainda enfrente resistências e lacunas nas práticas pedagógicas na sua implementação.

Assim, o estudo sobre a Bahia contribuiu para o entendimento mais amplo de como o racismo estrutural opera no interior das políticas educacionais, desafiando gestores, docentes e formuladores de políticas públicas a repensarem os modelos tradicionais de gestão e currículo. A superação dessas desigualdades demanda ações integradas que articulem educação, justiça social e reconhecimento da diversidade étnico-racial como pilares para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

O autor ainda argumentou que, diante da presença persistente do racismo estrutural no ambiente escolar, foi possível identificar um cenário de profunda desmotivação e desencanto entre professores e estudantes. Segundo ele, tratava-se de um “sistema desesperado, onde as motivações de professores e estudantes são sistematicamente negadas e suas esperanças frustradas” (Reiter, 2008, p.126). Essa afirmação revelou a dimensão subjetiva e emocional dos impactos do racismo, evidenciando como a exclusão e a negação simbólica de identidades raciais afetavam não apenas os resultados escolares, mas também o senso de pertencimento e a autoestima dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro texto da pesquisa da SciELO que margeou a relação entre a Educação Popular e a gestão foi: “Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?” (Arelaro, 2007). A autora discutiu a relação conflituosa entre o discurso da gestão democrática nas escolas e as práticas produtivistas impostas pelas políticas públicas. Assim, as contradições entre os discursos e as práticas foram evidenciadas pela autora que concluiu seu artigo com a afirmação de que as mudanças seriam necessárias para que a “[...] política pública e educacional, para ser “competente”, tem que ter cheiro, voz e ação das “gentes”. Tem que ter ruptura. Tem que ter povo. Humanizado. Informado. E com o sonho de um dia ser feliz, numa sociedade menos injusta e, aí sim, socialmente competente (Arelaro, 2007, p. 917).

A autora problematiza essa dicotomia entre quem planeja e quem executa no âmbito educacional e as implicações desse modelo contraditório. Dessa forma salienta que muitos: “[...] documentos oficiais, plenos de boas intenções, que não sensibilizam ou comprometem nem os gestores públicos, nem os grupos sociais, especialmente quando uma nova administração assume o governo”. (Arelaro, 2007, p. 902). Ao excluir grupos sociais, as normativas legais ficam distantes das realidades sociais. Assim, a autora evidenciou a contradição persistente entre os dispositivos legais que regem a educação brasileira e as práticas efetivamente implementadas pelas secretarias de governo. Embora o arcabouço jurídico-legal avance em termos de democratização da gestão e garantia do direito à educação de qualidade, Arelaro (2007) argumentou que tais diretrizes muitas vezes não se concretizam no cotidiano das escolas públicas. Essa distância entre o prescrito e o realizado revelou limitações estruturais, como a escassez de recursos materiais e humanos, a fragilidade das condições de trabalho e a permanência de uma cultura institucional marcada por práticas autoritárias e pouco participativas. Desse modo, a análise de Arelaro (2007) denunciou o descompasso entre a formulação das políticas educacionais e sua execução, apontando para a necessidade de ações

que transcendam o campo normativo e promovam transformações reais no ambiente escolar.

Ambos do estudo da SciELO trataram da gestão das políticas públicas educacionais, analisando tensões entre participação social, movimentos populares e a lógica de privatização do ensino, mas sem abordar especificamente o cotidiano da escola e a atuação de seus gestores. Ainda assim, esses textos contribuem para a reflexão sobre os contextos que influenciam a gestão escolar e os desafios à sua democratização.

Dessa forma, observa-se uma baixa produção acadêmica que articule de modo explícito a Educação Popular com a gestão escolar. A maioria dos artigos se concentra na gestão pública mais ampla ou na atuação de organizações populares em espaços não escolares. Isso evidencia uma lacuna significativa, mas também um campo fértil para investigação e intervenção. Como ressaltam González e Tambarussi (2021), é necessário escutar os saberes e práticas populares também dentro da escola, reconhecendo que a gestão escolar democrática se fortalece quando estabelece diálogos horizontais com os territórios, com os movimentos sociais e com os sujeitos históricos que produzem resistências e saberes fora dos muros da escola.

Nesse sentido, a análise aponta para a necessidade de ampliar as perspectivas da formação de gestores escolares, para que estes reconheçam a Educação Popular não apenas como uma prática comunitária externa, mas como uma possibilidade pedagógica e política concreta dentro do espaço escolar. A escuta ativa, a valorização dos saberes locais e a articulação com as lutas sociais emergem como dimensões fundamentais para uma gestão escolar comprometida com a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou investigar as possibilidades de articulação entre a Educação Popular e a gestão escolar, a partir de uma análise bibliográfica sobre os descriptores “gestão e educação popular” e “gestão escolar e educação popular” na base SciELO. A partir do referencial teórico de Paulo Freire, Vasconcelos, Paschoalino, Streck e outros autores comprometidos com uma perspectiva crítica e emancipadora da educação, argumentou-se que a gestão escolar democrática pode e deve ser atraíssada pelos princípios da educação popular, entendida como prática político-pedagógica enraizada nas experiências e lutas dos povos latino-americanos.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma lacuna significativa na produção acadêmica que se dedica a pensar a gestão escolar em diálogo com a educação popular. Embora tenham sido identificados 18 artigos que se relacionavam com os descriptores pesquisados, apenas um texto abordou diretamente a gestão escolar com inspiração em práticas de educação popular. A maioria dos artigos se concentraram em experiências de gestão de políticas públicas de saúde, projetos extensionistas, movimentos sociais ou estratégias de mobilização popular, evidenciando que a Educação Popular é mais frequentemente associada a contextos não escolares. Isso revelou a necessidade de ampliar a produção teórica e prática que conecte essas dimensões no âmbito da escola pública.

Contudo, os textos analisados também revelaram que existem experiências e reflexões capazes de apontar caminhos para a integração entre gestão escolar e educação popular. O artigo que discute a animação cultural como competência emergente na gestão escolar é um exemplo potente de como práticas pedagógicas inspiradas na cultura popular podem fortalecer a dimensão política e participativa da escola. Além disso, os artigos que tratavam das interfaces entre gestão, saúde, conselhos e movimentos sociais revelaram que, mesmo fora do espaço escolar, a gestão democrática e a participação popular se articulavam com princípios pedagógicos e políticos que poderiam ser incorporados à realidade da escola.

Nesse sentido, uma gestão escolar comprometida com a Educação Popular é aquela que reconhece a escola como espaço territorializado, atravessado por culturas, memórias e resistências. Isso implica compreender que os sujeitos da escola, os estudantes, as famílias, os trabalhadores da educação, que são portadores de saberes legítimos, que devem ser considerados na organização do cotidiano escolar, nos projetos político-pedagógicos e nos processos decisórios. A escuta, a participação e o vínculo com a comunidade devem constituir-se como princípios estruturantes da gestão escolar, que, para além de um espaço de controle e avaliação, pode se tornar lugar de emancipação, acolhimento e construção coletiva.

Para que isso ocorra, é urgente repensar os processos de formação de professores e de gestores escolares. A educação popular, enquanto prática político-pedagógica historicamente construída nas lutas dos povos latino-americanos, pode oferecer subsídios teóricos, metodológicos e éticos para que a escola pública se constitua como espaço de emancipação e de justiça social. Retomar Paulo Freire é mais do que citar suas ideias: é assumir o compromisso com a transformação da escola em um espaço vivo de diálogo, escuta e participação, onde os sujeitos possam ser reconhecidos como protagonistas do processo educativo.

A investigação aqui apresentada não tem a pretensão de esgotar o tema, mas de contribuir com um campo ainda pouco explorado nas produções acadêmicas. O cruzamento entre gestão escolar e Educação Popular precisa ser ampliado, tanto nas pesquisas, quanto nas práticas concretas do cotidiano escolar. As escolas públicas, sobretudo, aquelas localizadas em territórios populares, têm muito a ganhar ao se abrirem para o diálogo com os movimentos sociais, com os saberes do território, com as experiências comunitárias de educação e com as lutas por justiça social. Uma escola que dialoga com a Educação Popular é uma escola que se compromete com o presente e com o futuro de seus sujeitos.

Nesse sentido, reafirma-se que a gestão escolar democrática e a Educação Popular compartilham um mesmo horizonte: a construção de uma sociedade mais justa, solidária e plural. Que este trabalho possa servir de subsídio para que gestores, docentes, estudantes e pesquisadores sigam tensionando os limites da escola tradicional e afirmando novos modos de viver, ensinar e aprender modos comprometidos com a transformação social e com a valorização dos saberes populares como práticas de resistência e de criação de outros mundos possíveis.

Além de reconhecer a potência da Educação Popular como prática formativa e política, é necessário também reconhecer as contradições existentes nos espaços escolares. A escola pública, ainda hoje, convive com pressões e exigências advindas de uma lógica tecnicista, meritocrática e voltada à performatividade. Ao mesmo tempo em que se propõe democrática, muitas vezes a gestão escolar é reduzida a práticas burocráticas que se distanciam do território e das vivências populares. Essa tensão exige da gestão escolar um olhar crítico e uma escuta sensível às demandas dos sujeitos, especialmente dos mais vulnerabilizados.

Nesse contexto, a articulação entre gestão escolar e Educação Popular não é dada, mas construída. Ela demanda engajamento político, formação continuada e abertura institucional para o diálogo com os movimentos sociais, organizações comunitárias, famílias e lideranças locais. A construção de uma escola participativa e dialógica não se resume à existência de conselhos escolares ou de reuniões formais; ela exige processos horizontais, de escuta ativa, de valorização das linguagens e dos saberes diversos que atravessam o cotidiano escolar. As escolas inseridas em territórios populares têm muito a aprender com as práticas de resistência e organização comunitária. Nesse sentido, a gestão escolar pode ser mediadora de parcerias potentes, abrindo espaço para rodas de conversa, oficinas com moradores, construção conjunta de projetos pedagógicos e ações integradas com serviços públicos de saúde, cultura e assistência social. Essa aproximação, longe de enfra-

quecer a escola, a fortalece como espaço de articulação comunitária e de promoção de direitos. Por fim, esta pesquisa reafirma que a gestão escolar não pode ser pensada de forma isolada, descolada das lutas históricas por educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Pensar a gestão escolar a partir da Educação Popular é ampliar o horizonte da escola, fazendo dela um lugar de luta, de cuidado, de memória e de transformação. É fortalecer a autonomia dos sujeitos, valorizando os saberes que emergem do chão da escola e do território. É, em última instância, apostar na educação como prática de liberdade, como propôs Freire (2005), e na gestão como possibilidade de reinvenção cotidiana do público, do comum e do democrático.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Renan Soares de. A Educação Popular e a sua multiplicidade de perspectivas: aspectos históricos e teórico-conceituais de uma concepção em movimento. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 46–68, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69001. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69001>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBqF6zJDBYmmHxZqskmmXHf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de junho de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constiticao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 6 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014 Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/arquivos-diversos-para-publicacao/lei-no-13-005-de-25-de-junho-de-2014.pdf/view>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 28 jun. 2025.

CORDEIRO, B.; FISCHER, M. C. B.. Por onde caminha o campo investigativo da educação popular? questões que orientam o debate atual. **Educação em Revista**, v. 37, p. e230682, 2021.

ESTEVES, Vera Vergara; PEREIRA, Wally Chan; SIANO, Lucia Maria França. Uma Competência Emergente na Gestão Escolar. A Animação Cultural. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 169-180, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/NVLjVDJVJyNZH6NL6tfCncy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de junho de 2025.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. “Definição primeira: o que é educação popular?”. In: **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade:** democratização, políticas públicas e práticas pedagógicas na escola. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZÁLEZ, Fernanda; TAMBARUSSI, Raquel. **Gestão escolar e educação popular:** caminhos para uma escola democrática. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/e6bdaf-78-046d-43dc-b989-9608c6677dcb/full> Acesso em: 18 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação & Realidade,** [S. l.], v. 43, n. 4, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/article/view/84867>. Acesso em: 21 jul. 2025.

REITER Bernd. Education reform, race, and politics in Bahia, Brazil. **Ensaio:** aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 125-148, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SY9GYM7dbYTxB3YHDdZH5kv/?format=pdf&lang=en>. Acesso em 15 de junho de 2025.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 165–177, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/529> Acesso em: 18 jul. 2025

VASCONCELOS, E. M.. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–83, jan. 2004.

## Sobre as autoras:

**Victória Esther Valério Martins do Nascimento** - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desenvolveu atividades de pesquisa como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ), integrando o projeto Professor Gestor: Cenários, Dilemas e Construções, vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ. Atuou como extensão-nista nos projetos Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita e Gestão em Foco: a formação do professor. Suas áreas de interesse incluem políticas educacionais, gestão escolar e formação docente.

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

---

## Capítulo 3

---

# RELAÇÃO ENTRE MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A AGROECOLOGIA: uma análise crítica das estruturas de poder e das transformações sociais no campo

Karolayne Cardoso Fernandes

Wender Faleiro

Paula Andressa Sena Ferreira

## INTRODUÇÃO

**A** agroecologia, enquanto campo transdisciplinar que articula ciência, prática e movimento social, emerge como resposta crítica as incongruências da agroindústria hegemônica, propondo uma reconfiguração na interação entre sociedade e natureza, buscando novos meios de produzir alimentos de modo sustentável. Segundo Gliessman (2018, p. 15), “a agroecologia surge como uma abordagem que integra ciência, prática e movimento social, oferecendo uma resposta crítica às incoerências do modelo agroindustrial hegemônico e propondo mudanças nas relações entre sociedade, natureza e produção de alimentos.” À luz dessas considerações, torna-se fundamental compreender as bases epistemológicas que sustentam essa abordagem, para compreender os princípios e teorias que fundamentam a agroecologia. Nessa direção, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) apresenta-se enquanto método de interpretação e modificação das estruturas sociais, oferecendo instrumentos analíticos potentes para compreender a totalidade dinâmica e contraditória do contexto social nas zonas rurais, revelando como as estruturas de poder moldam os processos de produção e reprodução da vida (Marx e Engels, 1848). Nesse cenário, a agroecologia também se vincula de modo estratégico ao ensino que prima pela sustentabilidade, ao propor uma educação emancipadora e contextualizada, capaz de integrar conhecimentos populares, baseados em experiências cotidianas, e científicos na formação de indivíduos críticos e atuantes em suas comunidades (Freire, 1970). Ao investigar a interação entre agroecologia e MHD, este trabalho busca não apenas explicitar afinidades teóricas, mas também contribuir para a consolidação de uma práxis transformadora no âmbito rural, sustentada em uma leitura crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos. Como apontam Xavier, Mayer e Andrioli (2020), “a Agroeco-

logia se apresenta como um paradigma capaz de superar a visão fragmentada [...] e construir novas bases para o desenvolvimento sustentável”, estabelecendo uma ponte sólida entre epistemologia e prática educativa.

O MHD, ao afirmar o caráter ontológico da realidade (sua existência independente da consciência humana) e simultaneamente reconhecer seu aspecto epistemológico (a abstração mental do real) configura-se como fundamento sólido para métodos de ensino que buscam a sustentabilidade, como ocorre na agroecologia (SANTOS, 1997). Nesse modelo, comprehende-se inicialmente o “fenômeno” (o objeto tal como se apresenta aos sentidos) numa etapa empírica e sensorial, essencial para situar o estudante no contexto real do campo. Em seguida, aplica-se o recurso dialético do “Détour”, palavra francesa que significa “desvio”, inspirado na noção de Kosík e sistematizada por Saviani (1991), que representa um momento de reflexão crítica sobre as aparências, permitindo revelar a essência dos processos socioambientais (fenômeno → abstração → concreto)

A relação entre a teoria marxista do Materialismo Histórico-dialético e as práticas agroecológicas revela-se fundamental para compreender as transformações sociais, econômicas e ambientais no contexto agrícola contemporâneo. O MHD oferece uma análise crítica das condições materiais que moldam as relações de produção, evidenciando como o sistema capitalista impacta negativamente o meio ambiente e a vida dos agricultores, ao mesmo tempo em que impulsiona contradições que podem gerar mudanças sociais profundas. Nesse sentido, a agroecologia surge como um movimento social e político que busca superar essas contradições, buscando a soberania alimentar, justiça e equidade, e promovendo a agricultura sustentável, autônoma e justa.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na urgência de aprofundar a reflexão crítica sobre os fundamentos epistemológicos que orientam as práticas agroecológicas no contexto das transformações socioambientais e educacionais contemporâneas. Em meio a uma crise estrutural do modelo agropecuário, marcada pela concentração fundiária, degradação ambiental e precarização do trabalho no campo, a agroecologia emerge não apenas como uma alternativa produtiva, mas como um campo de disputas teóricas e políticas. Segundo Altieri (2004, p. 12), “o que sustenta o enfoque agroecológico, é a manutenção da produtividade agrícola com o mínimo possível de impactos ambientais e com retornos econômico-financeiros adequados à meta de redução da pobreza, assim atendendo às

necessidades sociais das populações rurais". Nesse cenário, torna-se fundamental compreender em que medida o MHD pode oferecer os instrumentos analíticos e metodológicos para sustentar uma agroecologia crítica, transformadora e comprometida com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Do ponto de vista teórico, este estudo se justifica por contribuir com o aprofundamento das bases filosóficas que sustentam a articulação entre agroecologia e educação popular, dialogando e aproximando as bases epistemológicas de autores como Marx, Saviani, Altieri e Xavier. Do ponto de vista social, a pesquisa se ancora na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas e produtivas comprometidas com a soberania alimentar, a justiça social e a sustentabilidade ambiental nos territórios camponeses e populares.

Dessa forma, este artigo busca contribuir para o aprofundamento da compreensão teórico-metodológica da agroecologia enquanto campo de disputa epistemológica, ao articular criticamente seus fundamentos com o materialismo histórico-dialético. Ao evidenciar a potência analítica e formativa desse referencial, o estudo visa fortalecer a consolidação da agroecologia como práxis educativa, científica e política, enraizada nos saberes populares e nas lutas sociais do campo. Trata-se de uma contribuição que pretende ampliar o debate sobre a necessidade de fundamentos filosóficos coerentes com os objetivos transformadores da agroecologia, ao mesmo tempo em que propõe subsídios para a construção de práticas pedagógicas emancipadoras orientadas pela crítica ao modelo de produção capitalista hegemônico.

A análise aqui proposta se baseia em revisão bibliográfica crítica, privilegiando autores que estabelecem diálogo entre a agroecologia e os fundamentos do materialismo histórico-dialético, como Marx, Saviani, Altieri, Xavier, entre outros. O foco recai sobre a articulação teórica entre esses campos, com ênfase nas categorias ontológicas e epistemológicas que sustentam a práxis agroecológica como um projeto contra hegemônico.

Dessa maneira, o recorte adotado prioriza o campo conceitual, buscando oferecer uma base crítica sólida para a compreensão e o desenvolvimento da agroecologia como campo científico e educativo comprometido com a transformação social. O Materialismo Histórico-Dialético, concebido por Marx e Engels, não se apresenta apenas como uma teoria social, mas como um método de análise da realidade e de transformação concreta da vida material. Sua base ontológica

reside na afirmação de que o ser social é determinado pelas condições materiais de existência, ou seja, que a realidade existe independentemente da consciência humana. Essa ontologia objetiva fundamenta-se na centralidade do trabalho como categoria fundante da existência humana e das relações sociais, em permanente contradição e movimento (MARX; ENGELS, 2007).

Do ponto de vista epistemológico, o MHD propõe uma compreensão crítica e dialética do conhecimento, em que a realidade é reproduzida mentalmente pelo ser humano por meio da abstração conceitual, sem que isso implique uma separação absoluta entre sujeito e objeto. Para conhecer o real, é necessário partir do fenômeno, aquilo que se apresenta aos sentidos, e realizar o movimento teórico de negação da aparência para alcançar a essência, em um processo que Kosík (1976) descreve como o “Détour” ou “desvio” analítico. Essa passagem dialética do concreto sensível ao concreto pensado revela a totalidade contraditória da realidade e constitui o cerne do método marxista de conhecimento.

Nesse contexto, o MHD configura-se como um fundamento teórico potente para a análise das dinâmicas sociais, especialmente no campo rural, onde as contradições entre capital e trabalho, entre natureza e exploração, tornam-se visíveis em sua forma mais brutal. Como destaca Saviani (1991), o MHD fornece as bases para uma pedagogia crítica, voltada não apenas para a interpretação do mundo, mas para sua transformação.

A agroecologia ultrapassa os limites de uma técnica de produção agrícola e afirma- se como um campo epistemológico complexo, que articula ciência, prática social e movimento político. Como destaca Altieri (2009), a agroecologia constitui uma abordagem sistêmica e holística dos agroecossistemas, fundamentada na diversidade, no conhecimento local e na interação equilibrada entre os seres humanos e a natureza. Não se trata, portanto, apenas de adotar práticas ecológicas de cultivo, mas de transformar profundamente as relações sociais e produtivas no campo, questionando os fundamentos do modelo agroindustrial capitalista.

No plano epistemológico, a agroecologia rompe com a racionalidade fragmentadora e instrumental da ciência moderna, resgatando o valor dos saberes tradicionais e das experiências camponesas como componentes legítimos na construção do conhecimento. Conforme Esgenhagen e Gómez (2015), ela opera com uma epistemologia transdisciplinar, que não separa sujeito e objeto, teoria e prática, razão e sensibilidade. Essa característica faz com que a agroecologia se afirme como um

paradigma alternativo e insurgente frente à hegemonia científica dominante, desafiando os pressupostos positivistas que ainda permeiam grande parte da pesquisa agrícola convencional, ou seja, premissas de que o modelo atual de agronegócio é o único viável e que não causa danos a natureza e a saúde da população.

Além disso, a agroecologia se consolida como uma prática política, uma vez que sua implementação está intrinsecamente vinculada às lutas sociais por reforma agrária, soberania alimentar e justiça ambiental. Nesse aspecto, ela se aproxima de uma racionalidade crítica e transformadora, ancorada na ação coletiva de sujeitos historicamente marginalizados, como camponeses, povos indígenas, comunidades quilombolas e agroextrativistas. A agroecologia, portanto, não se limita ao campo da ciência: ela é também projeto de sociedade, que confronta diretamente os interesses do agronegócio e do capital transnacional no campo.

Essa dimensão política fortalece a conexão da agroecologia com a pedagogia crítica, pois sua prática pressupõe processos formativos emancipatórios, baseados no diálogo de saberes, na autonomia produtiva e na crítica ao modo de produção dominante. Desse modo, a agroecologia emerge como um espaço de resistência e construção de alternativas, em que se articulam conhecimento, cultura, política e ecologia, dando forma a uma ciência comprometida com a transformação social.

A pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani a partir do referencial marxista, propõe um modelo educativo voltado para a compreensão crítica da realidade e a transformação das condições sociais concretas. Em oposição às abordagens tecnicistas da educação, essa pedagogia defende que a escola deve se constituir como um espaço de mediação entre o saber sistematizado e a prática social, promovendo o acesso dos sujeitos às formas mais elaboradas de conhecimento historicamente produzidas pela humanidade (SAVIANI, 1991). Trata-se de uma pedagogia que reconhece a historicidade do ser humano, compreende o conhecimento como resultado das contradições sociais e assume a formação como ato político.

Nesse marco, a formação para a sustentabilidade — entendida em sua dimensão crítica, não meramente conservacionista — encontra na pedagogia histórico-crítica um caminho fértil para articular os conteúdos escolares com os desafios socioambientais do tempo presente. Em vez de reproduzir noções simplificadas de “educação ambiental” desvinculadas da luta de classes e das contra-

dições estruturais do sistema, essa proposta busca inserir os sujeitos educandos em processos reflexivos e coletivos de leitura crítica da realidade, identificando os nexos entre produção, natureza, desigualdade e resistência.

A articulação entre pedagogia histórico-crítica e agroecologia torna-se especialmente potente no contexto da educação do campo, em escolas situadas em territórios camponeses. Nesses espaços, o ensino assume o desafio de contribuir para a emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos, formando agricultores e agricultoras capazes de compreender as estruturas de dominação, resgatar seus saberes ancestrais e construir alternativas produtivas e sociais sustentáveis. A prática educativa, nesse sentido, deixa de ser meramente informativa ou adaptativa e passa a ser constitutiva de uma práxis transformadora, em que aprender significa também organizar-se, resistir e reconstruir modos de vida.

Essa concepção pedagógica permite reconhecer que a agroecologia não pode ser ensinada por meio de métodos descontextualizados, baseados na simples transmissão de técnicas, mas requer uma abordagem educativa que articule conhecimento técnico e consciência crítica. Como destaca Caldart (2004), a formação em agroecologia precisa estar comprometida com os sujeitos do campo e com seus projetos coletivos de emancipação, constituindo-se como um processo de construção de autonomia e justiça social enraizado na luta de classes e na defesa da vida.

A aproximação entre a agroecologia e o materialismo histórico-dialético não é meramente metodológica, mas reflete uma convergência profunda de propósitos epistemológicos, políticos e pedagógicos. Ambos compartilham o compromisso com a transformação da realidade, a valorização da experiência concreta dos sujeitos históricos e a crítica às estruturas de dominação que sustentam o capitalismo e sua racionalidade produtivista e exploratória. Ao conceberem o conhecimento como uma construção social e histórica, ancorada nas contradições da prática social, agroecologia e MHD se unem na tarefa de construir alternativas emancipadoras para o campo.

No plano epistemológico, essa convergência se expressa na rejeição de uma ciência neutra e fragmentada. Enquanto o MHD propõe o método dialético para apreensão da totalidade concreta e contraditória da realidade, a agroecologia propõe uma ciência comprometida com a vida, que integra múltiplos saberes científicos, populares e tradicionais e reconhece a centralidade da prática na constru-

ção do conhecimento. Como apontam Xavier, Mayer e Andrioli (2020), a agroecologia “exige a superação de paradigmas reducionistas e se aproxima do método dialético para entender a complexidade das relações socioambientais”.

No campo político, a agroecologia, assim como o MHD, se constitui como prática insurgente e contra hegemônica. Ambas denunciam as formas de exploração e opressão sustentadas pelo capitalismo, e propõem a organização coletiva dos trabalhadores como meio de superação das condições materiais de subordinação.

A agroecologia, ao defender a soberania alimentar, a reforma agrária e a autonomia dos povos do campo, dialoga com a concepção marxista de transformação das relações de produção, colocando-se como um projeto político radicalmente alternativo ao agronegócio.

Pedagogicamente, as duas abordagens se encontram na valorização da práxis, ou seja, a unidade entre teoria e prática como princípio formativo que ressignifica o pensar e agir dos sujeitos em sua realidade. A formação agroecológica inspirada no MHD realiza-se a partir da leitura crítica da realidade, do engajamento coletivo na resolução de problemas concretos e da construção de saberes situados. Como destaca Saviani (1991), a pedagogia crítico-dialética não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove a formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Essa perspectiva é coerente com o que propõe a educação agroecológica, que busca formar agricultores conscientes, organizados e protagonistas na construção de novos paradigmas de vida e produção.

Assim, a interlocução entre agroecologia e materialismo histórico-dialético não apenas enriquece ambas as abordagens, como fortalece o horizonte de transformação social que as une. Trata-se de construir um conhecimento vivo, crítico e situado, capaz de responder às exigências de uma sociedade mais justa, sustentável e solidária.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica crítica, com abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Seu objetivo principal é analisar as bases epistemológicas da agroecologia à luz do MHD, evidenciando suas convergências teóricas, implicações pedagógicas e potencial político-transformador.

Segundo Gil (2008), a revisão bibliográfica é um procedimento fundamental em investigações teóricas, pois permite o levantamento, a sistematização e a análise crítica de produções já existentes sobre determinado tema, possibilitando ao pesquisador compreender o estado da arte e formular novas interpretações. No caso desta pesquisa, a revisão foi orientada por critérios de relevância teórica, atualidade e vinculação direta com os eixos centrais: agroecologia, materialismo histórico-dialético, educação do campo e pedagogia crítico-emancipatória.

Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Demeval Saviani, Miguel Altieri, Luan Xavier, Paulo Mayer, Inemar Andrioli, além de artigos científicos publicados em periódicos como Revista NERA, Educação & Sociedade, Cadernos de Agroecologia e Revista Brasileira de Agroecologia. A análise dos textos foi orientada por categorias como ontologia, epistemologia, práxis, sustentabilidade, emancipação e totalidade.

O recorte temporal priorizou publicações a partir da década de 1990, marco da institucionalização da agroecologia como campo científico no Brasil, até produções recentes que dialogam com as lutas sociais contemporâneas no meio rural. Foram utilizados bancos de dados como Scielo, Google Scholar, CAPES Periódicos, bem como acervos institucionais e bibliotecas universitárias.

O método de análise adotado foi a análise de conteúdo temática, com base na identificação de núcleos significativos de sentido relacionados às categorias teóricas do MHD e sua articulação com a agroecologia. A partir da leitura crítica e interpretativa dos textos, buscou-se construir uma síntese argumentativa que permitisse sustentar a proposta de aproximação entre esses dois campos do saber e da ação.

Por fim, a adoção do materialismo histórico-dialético como referencial teórico e metodológico não se restringe à análise dos conteúdos, mas orienta a própria concepção de ciência e conhecimento adotada nesta pesquisa, comprometida com a transformação da realidade e com a emancipação dos sujeitos coletivos do campo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permite afirmar que a agroecologia, em sua concepção mais avançada e crítica, não pode prescindir de uma base teórica sólida que a ancore em um projeto de transformação social e política. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético se apresenta como referencial epistemológico e metodológico coerente com os princípios que orientam a agroecologia como ciência, prática e movimento social.

Ao longo da revisão, observou-se que os principais pensadores da agroecologia crítica, como Altieri, Xavier e Andrioli, identificam limites na abordagem convencional do conhecimento científico, destacando a necessidade de superação da fragmentação e da neutralidade epistêmica. Essa crítica converge com a concepção marxista de conhecimento, que reconhece a historicidade e a totalidade das relações sociais como chaves interpretativas da realidade. A agroecologia, ao se apoiar em saberes locais e práticas comunitárias, incorpora uma dimensão dialética que se aproxima da lógica materialista marxiana. A análise também revela que a agroecologia, enquanto prática política, compartilha com o MHD o horizonte de ruptura com as estruturas de dominação do capital. A crítica ao agronegócio, à monocultura e à subordinação tecnológica dos agricultores evidencia o conflito entre modos de vida sustentáveis e o avanço do capital sobre os territórios. O MHD oferece, portanto, categorias centrais para compreender tais contradições, como luta de classes, alienação, exploração e resistência, que são fundamentais para situar a agroecologia como parte de um projeto político emancipador.

No campo da educação, a convergência entre pedagogia histórico-crítica e formação agroecológica é especialmente significativa. A proposta de uma educação libertadora, que parte da prática social concreta para refletir criticamente sobre a realidade e intervir nela, encontra plena ressonância nas experiências formativas voltadas à agroecologia. A articulação entre saber científico e saber popular, central tanto para a pedagogia crítica quanto para a prática agroecológica, constitui uma estratégia formativa de enfrentamento às desigualdades históricas do campo.

Além disso, a agroecologia se mostrou não apenas compatível com os princípios do MHD, mas também dependente de uma matriz teórica crítica para resistir à sua captura pelo mercado e pela institucionalização burocrática. A ausência de um fundamento filosófico robusto pode levar à neutralização da agro-

cologia como força transformadora, reduzindo-a a uma técnica “verde” integrada ao agronegócio. O MHD, por sua vez, garante a radicalidade política e a coerência epistemológica necessárias para evitar esse esvaziamento.

Dessa forma, a análise dos textos demonstra que o diálogo entre agroecologia e materialismo histórico-dialético não é apenas possível, mas necessário. A práxis agroecológica se fortalece quando sustentada por um referencial crítico que compreenda a totalidade das relações sociais e que se comprometa com a emancipação dos sujeitos do campo. Trata-se, portanto, de consolidar a agroecologia como um campo em disputa, tanto científica quanto política, cuja vitalidade depende de sua ancoragem em fundamentos teóricos consistentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as bases epistemológicas da agroecologia em articulação com o materialismo histórico-dialético, a fim de compreender de que maneira esse referencial teórico pode contribuir para fortalecer a agroecologia como ciência crítica, prática social e proposta educativa transformadora. A partir de uma revisão bibliográfica crítica, evidenciou-se que a agroecologia, em sua vertente mais avançada, ultrapassa os limites de uma técnica produtiva alternativa, consolidando-se como um paradigma contra hegemônico que propõe novos modos de produção, vida e saber.

O materialismo histórico-dialético, por sua vez, revelou-se um referencial teórico robusto e coerente para a sustentação epistemológica da agroecologia. Ao conceber a realidade como uma totalidade histórica, contraditória e transformável, o MHD oferece os instrumentos analíticos necessários para compreender as determinações estruturais que condicionam a produção agrícola, a degradação ambiental e a exclusão social no campo. Essa abordagem permite não apenas interpretar a realidade, mas também orientar ações concretas de transformação, tornando-se essencial para consolidar a agroecologia como práxis.

No campo educacional, observou-se que a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no MHD, dialoga diretamente com as propostas formativas da agroecologia. Ambas defendem uma educação libertadora, ancorada na prática social, que valoriza os saberes populares e que forma sujeitos capazes de atuar criticamente em seus territórios. Essa convergência reforça a necessidade de projetos

pedagógicos que não se limitem à transferência de técnicas, mas que contribuam para a emancipação dos povos do campo.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre agroecologia e materialismo histórico- dialético é não apenas possível, mas desejável e necessária. Ela amplia o potencial teórico e político da agroecologia, conferindo-lhe profundidade crítica e orientação estratégica diante dos desafios impostos pelo avanço do capital sobre os territórios rurais. Ao reconhecer essa conexão, este trabalho contribui para o fortalecimento de uma agroecologia comprometida com a justiça social, a soberania alimentar e a transformação das estruturas opressoras que historicamente marcaram o campo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- ALTIERI, Miguel A. **The ecological role of biodiversity in agroecosystems.** In: HUNTER, Malcolm D. et al. (Org.). Sustaining Biodiversity in Agricultural Ecosystems. Washington: Island Press, 2005. p. 27-54.
- CALDART, Renato. Educação ambiental e agroecologia: reflexões críticas. **Cadernos de Agroecologia**, v. 3, n. 1, p. 15-28, 2004.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007. ESGENHAGEN, María L.; GÓMEZ, Luis F. Las bases epistemológicas de la agroecología. [S. l.]: s.n., 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. KOSÍK, Karel. Dialética como teoria da totalidade concreta. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SANTOS, Mário da Silva. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético. **Revista Internacional de Educação de Estudos**, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SILVA, João Paulo; PIRES, José. O materialismo histórico-dialético como possibilidade teórica: instrumento lógico de interpretação da realidade. In: **Revista Internacional de Educação de Estudos**, 2007.
- STÁLIN, Joseph. **Materialismo dialético e histórico.** São Paulo: Global, 1982.
- XAVIER, Luan Pereira; MAYER, Paulo Henrique; ANDRIOLI, Inemar Alípio. O materialismo histórico-dialético e a pesquisa-ação na construção do conhecimento em Agroecologia. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 53, p. 238-262, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/7233>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007. STÁLIN, Joseph. **Materialismo dialético e histórico**. São Paulo: Global, 1982.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

XAVIER, Luan Pereira; MAYER, Paulo Henrique; ANDRIOLI, Inemar Alípio. O materialismo histórico-dialético e a pesquisa-ação na construção do conhecimento em Agroecologia. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 53, p. 238–262, maio–ago. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/7233>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

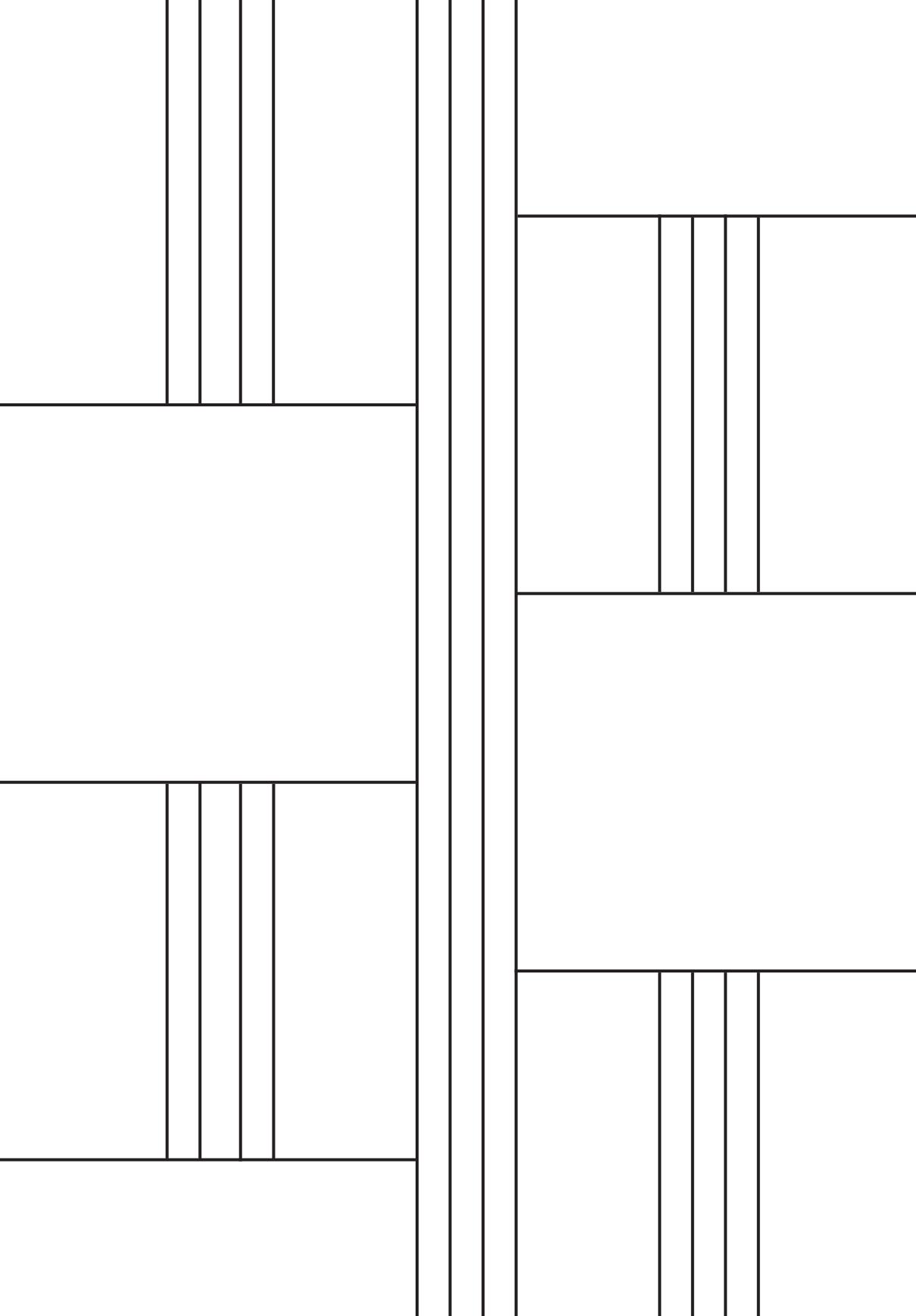
SANTOS, Gonçalves dos. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético. **Revista Internacional de Educação de Estudos**, 1997.

## Sobre os autores:

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

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

**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 4

---

# PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: compreensões necessárias a prática pedagógica

Daniel Cerdeira de Souza

## INTRODUÇÃO

**A**o longo da história, a concepção dominante de educação no ocidente foi a *escola tradicional*, que orientava uma educação para o ‘desenraizamento’ do mal natural advindo do pecado original dos seres humanos e o conhecimento tinha foco em ritos e regras rígidas, pois a compreensão estava voltada à noção de que essa era a única forma de fazer com que os sujeitos controlassem sua parte má, desenvolvessem e se mantivessem em sua parte boa. Nesse tipo de concepção educacional, a Psicologia não encontrou espaço de atuação, sendo que a foi somente no século XX, com o movimento chamado *escola nova* que ocorreram modificações substanciais em como se comprehende o ser humano, e a criança passou a ser vista como naturalmente boa, e ainda que existisse nela uma parte que pudesse ser corruptível, era responsabilidade da escola a manter na bondade (Bock, 2003).

É no contexto da escola nova que a Psicologia encontra abertura para adentrar na escola e sua relação com a educação é firmada. Souza, Duque e Coelho (2018) explicam que nesse contexto, influenciadas por mudanças advindas das grandes guerras, a infância passou a ser valorizada e começou a ser enxergada como o “futuro”, sendo então necessário a construção de novas práticas pedagógicas, práticas essas que buscaram nos estudos da Psicologia, o embasamento teórico para suas formulações. É essa necessidade de olhar a criança de maneira humanizada que oportuniza a Psicologia se entrelaçar com a educação.

Para pensar essa relação é necessário a compreensão do entrelace entre produção de conhecimento e prática profissional. De acordo com Antunes (2008), pode-se elencar a relação entre psicologia e educação a partir de duas perspectivas: a psicologia educacional (ou psicologia da educação), que corresponde a produção de conhecimento da psicologia relacionada à educação, ou seja, é uma área de saber psicológico-científicos da educação e da prática peda-

gógica, sendo reconhecida como uma por sua fundamentação teórica própria, mas que utiliza referencial de outras áreas do conhecimento, no intuito de explicar o que ocorre no contexto educacional.

A segunda perspectiva é a psicologia escolar, que corresponde a uma área de atuação profissional específica do/da profissional da psicologia: a escola. Essa modalidade de atuação profissional tem o processo de escolarização, com foco na instituição escolar e as relações ali estabelecidas como área de intervenção. A Psicologia escolar fundamenta sua atuação nos conhecimentos da psicologia educacional, assim como utiliza conhecimentos de outras áreas para articular intervenções que possibilitem a superação de barreiras que estejam impedindo o processo de escolarização do aluno (na interlocução escola-família-comunidade), bem como seu trabalho também objetiva a promoção de bem estar para os profissionais que atuam na escola (Antunes, 2008).

Na área educacional, é reconhecido o potencial de contribuição da psicologia em diversas áreas e uma dessas corresponde a formação de professores da educação básica. A Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2024) estipula que estejam presentes nos componentes comuns da formação de professores, conhecimentos relacionados ao processo de desenvolvimento humano da infância à velhice, com um olhar biopsicossocial. Nesse sentido, Souza (2025) observou que o ensino de psicologia na formação de professores é marcado pela presença de teorias psicológicas que são importadas do norte global e ensinadas de maneira descontextualizada, o que faz com que a psicologia pouco contribua de maneira realmente efetiva na formação de professores.

O efeito dessa questão está principalmente no que Libâneo (2012) chamou de psicologização do processo educacional, que consiste na redução de toda a complexidade do processo educacional a dimensão psicológica do aluno, ignorando os efeitos das condições sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas. Bock (2003) discute que no decorrer da relação histórica entre psicologia e escola, a psicologia serviu para fazer com que a educação (e o processo de escolarização) fosse lido como um processo individual, ou seja, o sucesso ou fracasso do aluno dependeria unicamente de seu esforço individual e não das condições sociais e políticas da educação, o que leva a individualização e culpabilização dos alunos.

Nesse sentido, observa-se que, apesar de existir uma diversidade de possibilidades de teorias psicológicas que podem ser aplicadas à educação, contudo, essa aplicação precisa ser pensada como um ato político, intencional e que visa os interesses de alguma classe. A partir disso, este estudo, que consiste o objetivo

deste trabalho é apresentar e refletir sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem chamadas inatista, empirista (incluindo o comportamentalismo) e além disso, navego por teorias como a psicanálise, o construtivismo, o sociointeracionismo e a psicogenética, concepções essas que fazem parte dos saberes psicológicos aplicados à educação na formação de professores do ensino básico. No decorrer do texto, apresento as definições das concepções e intento, sem encerrar as discussões possíveis, compreender como tais epistemologias compreendem o aluno, o professor, a escola e o ensino, bem como a relação pedagógica.

## A concepção inatista

A palavra inatismo vem do latim *in natu*, que significa ‘nascer com’ e de acordo com Dabolsco (2012) a perspectiva inatista da aprendizagem é aquela que considera que o sujeito já traz pronta, de forma biológica e hereditária, suas estruturas e bagagens conceituais necessárias para a aprendizagem e conhecimento do mundo. Este modelo se baseia na tese de que as ideias, as habilidades, qualidades e o conhecimento nascem com o sujeito, portanto, são anteriores à experiência e esses “dons” são transmitidos de seus pais para si. Essa perspectiva é conhecida ainda como racionalismo, apriorismo, maturacionismo ou nativismo.

O principal expoente desta concepção é Platão (427-347 a.C.). De acordo com Santomauro (2010), Platão defendia que a alma é anterior ao corpo e que antes do processo de encarnação, ela tem acesso ao conhecimento, de forma que as ideias estão na própria alma do homem e não podem ser encontradas na natureza, onde conhecer é na verdade relembrar, pois o sujeito já nasce com determinadas aptidões. O inatismo é então, um determinismo biológico, onde a inteligência é herdada dos pais e está pré-determinada, pois a personalidade, valores e conduta já se encontram prontos ao nascer, precisando apenas serem “despertadas”. Não existindo a possibilidade de mudança do indivíduo e os aspectos sociais não são essenciais para o desenvolvimento deste.

De acordo com Davis e De Oliveira (1994), o papel do ambiente é o de interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento da pessoa, que é espontâneo. As autoras explicam ainda que as origens dessa concepção ainda estão atreladas a teologia, pois Deus, em um só ato, criou cada pessoa em sua forma definitiva - e o destino individual de cada criança já estaria determinado pela graça divina - mas também está atrelada à concepções da biologia a partir

da proposta evolucionista de Darwin, que defendia que a evolução advém de mudanças graduais e cumulativas no desenvolvimento das espécies, decorrendo de variações hereditárias que oferecem vantagens para a adaptação ao ambiente, visto que o papel deste último é limitado. Por fim, o inatismo, ao postular que a pessoa nasce pronta, defende que se pode apenas aprimorar aquilo que ela é ou inevitavelmente virá a se tornar.

A prática pedagógica a partir do inatismo do desenvolvimento humano/aprendizagem, envolve a compreensão de que o conhecimento é entendido como algo que está pronto dentro do aluno, pois este já nasce com suas pré-disposições à aprendizagem, não existindo a possibilidade de mudança, e valoriza-se a concepção de “dom ou talento”. O aluno deve então, “recordar” suas verdades inatas, já que a aprendizagem e a educação seriam processos que são de dentro pra fora. Dessa forma, entende-se que o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. A aprendizagem da criança depende do seu amadurecimento pessoal e dos seus dons, pois a biologia é determinante para esse processo: se ela não herdou o dom, ela nunca vai aprender – é um processo de “ele é burro, ele não tem capacidade versus ele é um prodígio, um gênio”.

Por conta disso, a escola deve interferir o mínimo possível e não ser desafiadora, já que o aprendizado vai depender dos traços que a criança traz ao nascer, seu papel é apenas socializar o conhecimento que foi sendo acumulado na criança. Por sua vez, o papel do professor nesse contexto é aprimorar o educando naquilo que ele inevitavelmente virá a ser, visto que sua atuação não interfere na aprendizagem do aluno, ou seja, o professor questiona apenas para despertar as ideias adormecidas no aprendiz. Nessa perspectiva, não existe crítica do conhecimento, pois o educador só auxilia o aluno a acessar suas informações natas. O quadro 1 resume as ideias do Inatismo:

## Quadro 1: Inatismo – características básicas

INATISMO			
Aluno	Professor	Escola/Ensino	Relação pedagógica
Traz consigo no nascimento, de forma hereditária todos os componentes necessários à sua aprendizagem. O aluno será o que está determinado a ser.	Interfere o mínimo possível no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, apenas qualifica o que o aluno já traz consigo de forma biológica.	A escola e o ensino não desafiam. Inclusive perdem relevância nessa perspectiva. O centro do ensino é o aluno, mas não pelo entendimento de que é necessário ser ativo para aprender, mas porque o aluno já vem pronto.	Baseia-se em mínima interferência. A didática e as metodologias de ensino são entendidas como de baixa relevância.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025

## A concepção empirista

A concepção empirista (também conhecida como materialismo, sensacionismo, comportamentalismo ou behaviorismo) apresenta uma perspectiva contrária ao inatismo. De acordo com Davis e De Oliveira (1994), o empirismo defende que o ambiente tem um poder imenso sobre o desenvolvimento humano, onde os sujeitos são percebidos como extremamente plásticos, que se desenvolvem em função das condições ambientais as quais se estão submetidos, de modo que determinados fatores estão associados a outros, onde, quando identificadas essas associações, seria possível controlá-las e manipulá-las. O ambiente é muito mais importante que a maturação biológica, os comportamentos (a aprendizagem) são respostas aos estímulos do ambiente, ou seja, a aprendizagem se dá de fora para dentro.

Na filosofia, o principal expoente dessa concepção é Aristóteles (384-322 a.C.), que defendia que embora as crianças nasçam com a capacidade de aprender, somente essa capacidade não garante o desenvolvimento e elas precisam de experiências ao longo da vida. A aprendizagem se dá então, a partir dessas experiências pois a fonte do conhecimento são as informações que são externas ao sujeito, devem-

do estas serem captadas pelos sentidos, pois tais informações se transformam em conhecimento quando passam a fazer parte do hábito das pessoas. As informações do ambiente são absorvidas, acumuladas e fixadas no indivíduo, pois essa concepção entende que a mente humana é um espaço vazio a ser preenchido e o aprendizado se dá por meio da cópia, da imitação e memorização (Santomauro, 2010).

As concepções pedagógicas do empirismo envolvem a compreensão de que a criança nasce sem características próprias, ou seja, um quadro vazio a ser preenchido pelo ambiente em que está inserida e é esse ambiente que fornecerá todas as variáveis necessárias para seu desenvolvimento (muda-se o ambiente, muda-se o desenvolvimento da criança). A aprendizagem é entendida como repetição ou imitação, que termina na memorização de comportamentos/conteúdos advindos do ambiente. A educação teria o papel central de modelar a criança, onde o professor tem total poder sobre o desenvolvimento desta pois é ele que organiza o ambiente de aprendizagem, detém o saber e dá à criança aquilo que ela não tem (esta, por sua vez recebe o conhecimento do professor de forma passiva), portanto, aprender significa adquirir um novo comportamento ou modificá-lo através da experiência. Dessa forma, o ensino é supervalorizado, com destaque ao planejamento das atividades pedagógicas (a organização do ambiente e dos estímulos da aprendizagem) e essa concepção ainda tem o professor no centro do processo, pois é ele que transmite o saber a partir de uma relação vertical com seus alunos e além de ignorar o que a criança já sabe, essa concepção tem foco no treinamento e na repetição.

Na Psicologia, o principal expoente da concepção empirista é Skinner, que criou a teoria comportamental - ou behaviorismo. Davis e De Oliveira (1994) explicam que a teoria criada por Skinner tem como objetivo a explicação dos comportamentos observáveis do sujeito, desprezando outros aspectos como sentimentos, raciocínio e fantasias. O teórico utilizou a perspectiva de controle das variáveis (medir, comparar, testar, prever) para construir sua teoria, de modo que se manipularmos os estímulos presentes no ambiente, conseguiremos controlar o comportamento. Nessa perspectiva, a aprendizagem é descrita como uma mudança de probabilidade da resposta comportamental sob determinadas condições ambientais claramente especificadas conforme Souza, Duque e Coelho (2018), onde três variáveis devem ser claramente observadas pois são a partir delas que ocorrem a aprendizagem: 1) o ambiente em que o comportamento ocorre, 2) o comportamento em si e 3) as consequências deste comportamento (Ogasawara, 2009).

De acordo com Moreira (1999), os pontos principais da teoria de Skinner são: o estímulo (evento que afeta os sentidos do sujeito); o reforço (evento que aumenta a probabilidade de um comportamento) e as contingências de reforço (o ambiente em que o comportamento ocorre). O teórico ainda define dois tipos principais de comportamento: o respondente, que compreende as respostas involuntárias diante de estímulos anteriores e o comportamento operante, em que o indivíduo opera sobre o ambiente e são mantidos ou abandonados por conta de suas consequências. Tudo aquilo que aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer é chamado de reforço e aquilo que diminui a probabilidade de um comportamento ocorrer é chamado de punição.

Conforme Souza, Duque e Coelho (2018), o professor tem um papel central na educação baseada no comportamentalismo, pois é ele que é o responsável pelo ensino e deve ter um planejamento claro de quais estímulos serão utilizados para que o comportamento esperado (a aprendizagem) seja alcançado. O professor deve trabalhar a partir da hierarquização do ensino, a partir do que se chamou de modelagem, ou seja, é um encadeamento de aprendizagem, onde os assuntos são distribuídos em pequenas doses e há reforçamentos todas as vezes em que as pequenas etapas são alcançadas (até se chegar na etapa final), ou seja, o professor deve começar o ensino a partir do que é mais simples e gradualmente aumentar sua complexidade.

Moreira (1999) explica que a principal técnica de ensino postulada por Skinner foi a chamada instrução programada, que consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos módulos logicamente encadeados, onde o aluno recebe a instrução e logo em seguida é questionado sobre ela, recebendo também imediatamente o retorno, visando a memorização de conceitos. O processo é descrito da seguinte forma:

- *Pequenas etapas*: a atividade é apresentada por um grande número de pequenas e fáceis etapas, diminuindo a probabilidade de cometer erros;
- *Resposta ativa*: o aluno é levado a escolher uma resposta a cada item questionado;
- *Avaliação imediata*: o aluno recebe imediatamen-

te a correção de sua resposta antes de passar para o próximo item;

- *Ritmo próprio:* o aluno pode avançar nas atividades em seu próprio ritmo;
- *Verificação da aprendizagem:* o aluno é automaticamente testado a cada pequena etapa.

A tecnologia educacional de Skinner se baseia na noção de que as pessoas aprendem melhor quando percebem que estão progredindo (quando são reforçadas), ou seja, promover a sensação de sucesso no aprender é essencial para que novas aprendizagens ocorram. O erro na perspectiva de Skinner é algo desvalorizado, pois é entendido como aversivo, e o objetivo da teoria, além de ensinar os conhecimentos ditos “certos”, é ainda reforçar o aluno para que ele acerte sempre. Mas como desvantagem, a instrução programada ensina apenas conhecimentos fechados e não promove discussões baseadas em pontos de vistas diferentes, pois cada estudante aprende sozinho um conjunto de conhecimentos. O quadro 2 apresenta um resumo das características do empirismo:

## **Quadro 2: Empirismo - características básicas**

<b>EMPIRISMO</b>			
<b>Aluno</b>	<b>Professor</b>	<b>Escola/Ensino</b>	<b>Relação pedagógica</b>
É entendido como uma tábula rasa em que os conhecimentos advindos do ambiente serão escritos.	É o centro do processo pedagógico. Domina a sala de aula e deposita conhecimento no aluno controlando as contingências ambientais da aprendizagem. O planejamento pedagógico tem papel importante.	A escola tem papel controlador do comportamento dos alunos e da formação de sujeitos voltados ao “bem”. O foco do ensino é fornecer estímulos sensoriais que ensejarão respostas comportamentais.	Pressupõe uma relação vertical na sala de aula. Foi uma das bases para se criar o conceito de educação bancária de Paulo Freire, já que esse tipo de relação não enseja senso crítico.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025.

## Perspectivas críticas em relação ao inatismo e empirismo na educação

Apresentadas as perspectivas inatista e empirista, vamos agora a uma reflexão crítica sobre as mesmas e como suas aplicações na educação podem gerar exclusão escolar.

Ao começar pelo inatismo, observamos que ao ter o indivíduo e suas capacidades inatas como o centro da discussão, o inatismo reduz o papel da escola e do professor. A escola passa a ser um local de pouca interferência no desenvolvimento e aprendizagem, pois a prática escolar não desafia o aluno, que fica limitado àquilo que já está pré-determinado a sua existência e além do mais, o processo de ensinar e aprender só pode ocorrer na medida em que a biologia do aluno permitir, ou seja, ele precisa estar maduro e “pronto” para a aprendizagem, se não, essa não ocorrerá. Dessa forma, a prática pedagógica é limitada e descontextualizada (Queiroz, S/D). Isso pode contribuir para a psicologização da educação na medida em que o foco nas habilidades supostamente inatas do aluno desresponsabiliza a escola e a prática docente, que fica focada excessivamente no aluno.

Conforme Dabolsco (2012), a perspectiva inatista ainda limita as possibilidades de novas aprendizagens, habilidades e competências, uma vez que o indivíduo já carregaria dentro de si tudo o que precisa. Há ainda de se pensar que a perspectiva inatista não consegue reconhecer a diversidade individual, uma vez que a biologia é quem determina o caminho de desenvolvimento dos sujeitos, se todos são da mesma espécie, estes nasceriam com as mesmas características e o meio pouco ou nada influenciaria nesse percurso (Almeida, 2021).

Assim, o inatismo seria uma justificativa plausível para práticas pedagógicas ineficazes, pois o problema da não aprendizagem estaria no aluno e não na escola, visto que essa perspectiva também desvaloriza a experiência e o meio social. Além do mais, o inatismo ainda pode ser uma das bases para a discriminação contra alunos com funcionamento corpóreo biológico diferente da norma social, vulnerabilizando e violentando alunos com deficiência. Por fim, pode-se ainda citar que o inatismo reforça ideias de um determinismo educacional, como a ideia de que alguns são inteligentes e outros não, mascarando problemas do sistema educacional, que passa a reforçar desigualdades sociais ao invés de superá-las, o que enfraquece o papel da didática, da mediação e dos métodos de ensino.

Quanto ao empirismo, suas limitações implicam na supervalorização do ambiente em detrimento do desenvolvimento de raciocínio abstrato do aluno. Como a perspectiva utiliza os sentidos como meio de acesso ao mundo exterior, ela tende a desconsiderar os processos mentais como o pensamento crítico para o desenvolvimento de competências complexas. Nesse bojo, se o ambiente tem preponderância no processo pedagógico, o aluno é visto como passivo, como um mero produto das contingências ambientais as quais está submetido, reduzindo seu protagonismo, sua autonomia e dificultando a construção da sua capacidade de questionamento sobre as demandas da vida. A prática pedagógica baseada no empirismo tende a ser mecanicista e fragmentada, restringindo-se a transmissão de dados isolados, sem articulação interdisciplinar, dificultando - ou mesmo impossibilitando - a construção de pensamento crítico, gerando um aprendizado superficial e pouco significativo pela dificuldade de lidar com conceitos abstratos.

A pedagogia empirista não socializa o aluno, não resolve problemas de aprendizagem e torna o aluno um produto manipulável, sem a capacidade de tomar decisões críticas, pois tem foco na memorização de ideias fragmentadas (o que dificulta que o aluno aplique conhecimento em novas situações). Ao desconsiderar a cognição e outros processos psicológicos internos ao aluno, o empirismo reduz a aprendizagem a um processo de absorção de informações e além disso, o empirismo ainda negligencia a influência do contexto social, cultural e histórico na aprendizagem, visto que seria o ambiente imediato que forneceria os estímulos necessários a aquisição/mudança de comportamento pretendida. O quadro 2 apresenta as principais limitações das perspectivas inatista e empirista na prática pedagógica:

### Quadro 3: limitações das perspectivas inatista e empirista na prática pedagógica

INATISMO			
Aluno	Professor	Escola/Ensino	Relação pedagógica
O entende como sujeito pronto e pré-determinado, sem possibilidade de mudança. A ideia de destino é aceita nessa perspectiva.	É um sujeito que pouco age sobre o processo pedagógico, apenas questionado o mínimo possível para que o aluno ande sozinho.	A escola e o ensino exercem pouca influência na aprendizagem, se o aluno aprende ou não, o mérito é exclusivamente dele, o que mascara práticas escolares discriminatórias e excludentes.	Tem o aluno como o centro, mas o isola em si. A relação pedagógica é distante porque entende que o aluno já traz em si aquilo que é necessário para sua aprendizagem a partir de sua maturação.
EMPIRISMO			
Aluno	Professor	Escola/Ensino	Relação pedagógica
É visto como um quadro em branco a ser preenchido pelo ambiente e por isso, é passivo, recebendo informações a partir de seus sentidos.	É o protagonista na sala de aula, pois o ensino parte dele, ele detém o conhecimento e direciona ao aluno de forma vertical.	É o lugar onde o aluno vai para ser condicionado a ser um bom cidadão e o ensino tem como objetivo o controle do comportamento do sujeito, não sendo emancipatório e libertador.	Mecanicista e fragmentada, restringindo-se a transmissão de dados isolados, sem articulação interdisciplinar, dificultando - ou mesmo impossibilitando - a construção de pensamento crítico

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Dessa maneira, as perspectivas inatista e empirista, ao serem aplicadas nos processos educacionais podem gerar muitos equívocos nas práticas pedagógicas, pois tem como pontos em comum, o isolamento do aluno – e por consequência, o psicologismo –, seja com o foco na biologia e maturação orgânica, seja com o foco no controle dos estímulos do ambiente. As duas perspectivas apresentam possibilidades limitadas no processo de ensino/aprendizagem, mas ainda hoje são encontradas em vigor em muitas escolas. Frases como “esse aluno aí não tem jeito, ele já veio de casa assim” indicam o encerramento do processo educativo pois a escola nada poderia fazer em relação a sua aprendizagem. Agora, do ponto de vista empirista, observamos sua aplicação nos contextos atuais como as relações autoritárias entre professores e alunos, onde os professores são os protagonistas em sala de aula, detentores do saber e exercem poder sobre seus alunos. Na perspectiva empirista, a educação tem a função de controle social dos corpos, de modo que esse controle esconde interesses das classes dominantes em relação às classes populares.

Compreendendo que as perspectivas discutidas até aqui são grandes guarda-chuva relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, a partir de agora avançarei para abordagens específicas da psicologia e sua relação com a educação.

## Psicanálise e educação

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2018), a Psicanálise é um termo utilizado para se referir a uma teoria, um método de investigação e uma prática profissional. Como teoria, caracteriza-se como um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica. Seu método de investigação é a interpretação, que busca significado daquilo que é manifestado por meio de ações, palavras ou outros processos mentais como os sonhos. E a prática profissional se refere a forma de tratamento - a análise - que busca o autoconhecimento ou a cura por meio desse processo de investigação.

A psicanálise tem como seu principal expoente Sigmund Freud (1856-1939). Freud não postulou uma teoria da aprendizagem. Por ser médico, seu foco estava voltado principalmente para o tratamento de problemas psicológicos. Apesar disso, seus estudos têm significativa importância no que diz respeito ao funcionamento da personalidade e desenvolvimento psicossexual e por isso, conhecê-los é de relevância para a prática pedagógica. Nesse sentido, abordarei algumas das principais questões da teoria freudiana que podem ser utilizadas no processo pedagógico.

De acordo com Piletti, Rossato e Rossato (2018), Freud foi um dos teóricos com grande expressividade no que diz respeito à compreensão do funcionamento do aparelho psíquico. O estudioso compreendeu o psiquismo humano como composto por nossas ideias, emoções, sentimentos, lembranças e atos volitivos. Freud definiu a primeira teoria do funcionamento do aparelho psíquico como formada por:

- Consciente: é a instância que está ligada a recepção de informações exteriores e interiores, destacando-se a percepção -principalmente do mundo exterior -, a atenção e o raciocínio;
- Pré-consciente: é a instância em que as informações permanecem acessíveis à consciência, funcionando de forma que tais informações não estão disponíveis imediatamente, mas podem vir a estar de forma relativamente fácil.
- Inconsciente: é o conjunto de conteúdos não presentes na consciência. São conteúdos reprimidos por ação de censuras internas. Tem suas próprias leis internas de funcionamento, sendo atemporal, ou seja: não existem noções de passado e presente.

Bock, Furtado e Teixeira (2018) explicam ainda que entre 1920 e 1923, Freud remodela a teoria do funcionamento psíquico, e acrescenta os conceitos de Id, Ego e Superego:

- Id: é o reservatório da energia psíquica (a libido), onde se localizam as pulsões. Essa instância é regida pelo princípio da busca pelo prazer;
- Superego: refere-se às instâncias das exigências das normas culturais e sociais. Surge na resolução do complexo de édipo a partir da internalização das proibições, dos limites e da autoridade. A moral e os ideais são funções do superego e ele é responsável pelo sentimento de culpa.
- Ego: estabelece um equilíbrio entre as exigências do id e as exigências da realidade e as ordens do superego.

rego. Procura dar conta dos interesses do sujeito, mas é regido pelo princípio da realidade, sendo um regulador que altera o princípio do prazer para buscar a satisfação a partir das condições que são possíveis.

Biaggio (2009) explicou que a Psicanálise estipulou fases do desenvolvimento psicossexual. Freud avaliou que dois processos maturacionais: no desenvolvimento psicossexual, a fonte de gratificação libidinal muda da boca para o ânus e após, para os órgãos genitais e a maturação do ego, no qual ele se diferencia da personalidade global do recém-nascido, havendo um aumento do princípio da realidade e uma compreensão maior das relações interpessoais. As fases são descritas a seguir:

- Fase oral: é a primeira fase do desenvolvimento, onde a libido concentra-se na boca e está ligada, um primeiro momento, a succção e ao alimentar-se (a redução da tensão provocada pela fome quando a criança se alimenta gera prazer) e posteriormente se torna autoerótica;
- Fase anal: nesse momento, a zona de erotização passa a ser o ânus, ligada a função de controle dos esfincteres;
- Fase fálica: a zona de erotização passa a ser seu próprio órgão genital, onde a masturbação passa a ser um comportamento exploratório, fazendo parte dessa etapa e produzindo prazer. É nessa fase que ocorre o complexo de édipo;
- Latência: caracteriza-se por uma diminuição das atividades sexuais, isto é, há um intervalo na evolução da sexualidade que se estende até a puberdade. É o período de vivências escolares em que a criança está livre para viver experiências intelectuais;
- Fase genital: é atingida na puberdade e o objeto de erotização não está mais no próprio corpo, mas no outro.

De acordo com De Souza, Duque e Coelho (2018) Freud postulou a educação como uma tarefa impossível, pois isso é feito de pessoas neuróticas para pessoas na mesma condição, e dominar por completo o processo pedagógico é algo inalcançável. Nesse sentido, o educar é permeado pelo desejo, que em grande parte é inconsciente e as dinâmicas da sala de aula dão pistas sobre o funcionamento inconsciente dos alunos. Além do mais, a função básica da educação é auxiliar o desenvolvimento do ego a partir da instauração do princípio da realidade, pois a criança é em grande parte influenciada pelo princípio do prazer do id, dessa forma, a educação ajuda a reprimir pulsões dessa instância, auxiliando também na construção do superego.

Outro ponto importante é que, de acordo com Kupfer (2000), a educação tem um papel importante na vida das crianças na medida em que proporciona a sublimação das pulsões sexuais parciais. Feist, Feist e Roberts (2015) a sublimação é um mecanismo de defesa do ego o qual os impulsos inaceitáveis (como desejos sexuais ou agressivos) são redirecionados para atividades culturalmente valorizadas e socialmente aceitáveis, permitindo que o sujeito satisfaça seus desejos sem incorrer em conflito com as normas culturais. Kupfer (2000) explica que a supressão das pulsões não é efetiva, e compreendendo o papel da sublimação na sala de aula, o professor pode reduzir a coerção e direcionar de forma proveitosa as pulsões dos alunos. Dessa forma, torna-se relevante que o educador conheça o funcionamento do aparelho psíquico.

De Souza, Duque e Coelho (2018) ainda explicam que um dos pontos chave da psicanálise na educação é o fenômeno da transferência na relação professor/aluno. Feist, Feist e Roberts (2015) explicam que a transferência consiste nos sentimentos que o paciente desenvolve em relação ao analista, mas essa questão pode ser observada em diversas relações durante a vida e na relação com os professores não é diferente. De Souza, Duque e Coelho (2018) explicam que a transferência na educação é entendida como a reedição de experiências psíquicas passadas no presente, na figura do professor. Ou seja, o aluno revive na relação pedagógica com o professor os impulsos, sentimentos e fantasias vividos nos seus primeiros anos de vida (advindos principalmente das suas relações parentais). Esse fenômeno pode se estabelecer nos dois sentidos (transferência e contratransferência).

Conforme Ribeiro (2014), é a transferência que garante o sucesso do aprendizado na sala de aula e garante que o professor se estabeleça como uma

figura de autoridade. Nesse sentido, o aluno deve supor ao professor um determinado saber/poder e isso implica também uma relação afetiva, pois o aluno vê no professor um substituto das figuras parentais que lhes foram importantes. Kupfer (2000) então explica que o professor deve renunciar a essa posição de detentor do saber em que foi colocado pelo aluno, pois, ao fazer isso, o professor permite, a partir da frustração do aluno, que ele caminhe de forma autônoma para se constituir como sujeito. Assim, as contribuições da psicanálise a educação em resumo podem ser elencadas no quadro 4:

**Quadro 4:** Contribuições da psicanálise para a educação

Psicanálise e educação			
Educação	Professor	Relação didática	Escola
Uma tarefa impossível, que tem como um dos objetivos, instaurar o princípio da realidade na criança e controlar os impulsos do Id (bem como auxiliar na construção do superego).	Trabalha a partir da transferência. Recebe do aluno conteúdos infantis e é colocado num lugar de poder/saber e precisa renunciar a esse lugar para auxiliar o aluno a se constituir como sujeito autônomo.	Baseia-se principalmente na transferência, que pressupõe um vínculo afetivo importante. Tem função ainda de sublimar as pulsões inconscientes do aluno.	Lugar de manifestações do inconsciente através de diversas questões. Também é responsável por auxiliar na construção e internalização das normas de convívio social (superego).

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025.

## Implicações educacionais de Piaget e o construtivismo

De acordo com Moreira (1999), a teoria de Jean Piaget é considerada uma das mais importantes do construtivismo (de forma que, mesmo existindo outras teorias construtivistas, a de Piaget é a mais influente), que parte da premissa epistemológica de que o conhecimento é uma construção dos próprios sujeitos, pois o teórico deu foco na gênese e no desenvolvimento da inteligência, com foco na

cognição humana. O teórico ainda explica que o cognitivismo teve sua ascensão com o declínio do behaviorismo, em termos de influência nas questões de ensino e aprendizagem.

Piaget procurou compreender como o indivíduo percebe o mundo ao seu redor e investigou quais mecanismos são utilizados para a construção do conhecimento. É possível afirmar que o teórico estava preocupado em explicar como o pensamento e a inteligência nascem e se desenvolvem, se modificando e se complexificando gradativamente, desde o nascimento até a adolescência no contexto de vida e interação social em que os sujeitos estão inseridos. Piaget rompe com a perspectiva empirista, ao discordar que as crianças fossem tábua rasas preenchidas exclusivamente pelo meio social, postulando que a criança é um sujeito ativo e protagonista na construção do seu próprio conhecimento, interagindo com o meio social a partir daquilo que é a ela oferecido para se adaptar a esse meio (Gomes, Ghedin, 2012).

É possível afirmar ainda que para o teórico a inteligência não é inata, mas é uma continuidade de hábitos e reflexos com as experiências vividas com o meio social, tendo a ação ativa do sujeito como elemento essencial. É importante destacar que a teoria de Piaget não é uma teoria da aprendizagem, mas sim uma teoria do desenvolvimento cognitivo, onde a aprendizagem está entrelaçada com o desenvolvimento, de forma que o sujeito precisa se desenvolver para aprender, ou seja, só há aprendizagem se houver primeiro o desenvolvimento, e para se desenvolver e aprender, é necessário a interação entre a maturação biológica da criança e a experiência ativa.

Lefrançois (2008) explicou que a aprendizagem em Piaget é trabalhada a partir do processo de adaptação ao meio, ou seja, a aprendizagem acaba por ser um componente necessário para que o sujeito domine o meio social e se sobreponha ao mesmo. Esse processo é explicado a partir dos conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio:

- Assimilação: implica em reagir com base na aprendizagem e compreensão prévias, ou seja, diante de uma situação nova, o sujeito manifesta-se a partir de aprendizagens passadas. É a interação do sujeito com a realidade, ou seja, quando o organismo assimila, ele incorpora a re-

lidade a seus esquemas mentais anteriores, impondo-se diante dessa realidade, mas o conhecimento que a criança já tem não se modifica. A complexidade dessa questão envolve o fato de que nem sempre o sujeito consegue assimilar a realidade aos seus conhecimentos prévios e diante disso, ou o sujeito se modifica ou desiste. Nesses casos, a assimilação gera um desequilíbrio entre o sujeito e a realidade (Moreira, 1999; Lefrançois, 2008);

- Acomodação: é o processo de modificação do organismo para que este dê conta da aprendizagem de um novo objeto, implicando em uma mudança na compreensão. É através das acomodações que ocorre o desenvolvimento cognitivo. Se o meio social não apresenta problemas relevantes e desafiadores o suficiente, o sujeito apenas assimila informações e não ocorre a aprendizagem genuína. A acomodação é então, a próxima fase da assimilação, é sua reestruturação. É o sujeito alcançando o reequilíbrio diante do desequilíbrio que a assimilação causa (Moreira, 1999; Lefrançois, 2008);
- Equilibração: é o equilíbrio entre assimilação e acomodação, pois experiências acomodadas dão origem, posteriormente, a novos esquemas de assimilação. Novas experiências não assimiláveis darão origem a novas acomodações e a novos equilíbrios e esse processo de desequilíbrio/reequilíbrio prossegue durante todo o percurso de vida do sujeito, ou seja, o desenvolvimento cognitivo se dá por sucessivos processos de reestruturação cognitiva (Moreira, 1999).

Lefrançois (2008) explica que toda atividade envolve tanto a assimilação e a acomodação, pois a criança não consegue reagir a uma situação totalmente nova sem usar algo que aprendeu antes (assimilação), e mesmo que o indivíduo esteja respondendo a um estímulo pela milésima vez, pode ocorrer em sua estrutura cognitiva alguma mudança (acomodação). É importante que haja um balanço entre a assimilação e acomodação (um equilíbrio), pois é esse balanço que garante a adaptação do organismo ao meio social. Se há muita assimilação, não há uma nova aprendizagem; se há muita acomodação (ou seja, mudança), o comportamento torna-se caótico.

Pensando a educação em ótica piagetiana, ela deve fornecer à criança os desafios necessários para gerar processos de assimilação complexos o suficiente

para que novos processos de acomodação ocorram, ou seja, a educação deve fornecer a criança a descoberta, a exploração do ambiente de forma ativa e protagonista e a construção do conhecimento através de atividades desafiadoras e adequadas ao seu nível de desenvolvimento maturacional da época. E para essa melhor compreensão, considerando o disposto por Moreira (1999) e Lefrançois (2008), Piaget propôs fases de desenvolvimento, em que nos dá pistas sobre como o pensamento e a inteligência se manifestam cronologicamente, observemos:

- **Sensório motor** (do nascimento aos 2 anos): é um período marcado pela ausência de linguagem e de representação interna, pois o mundo da criança ainda não é representado mentalmente por ela, sendo um *aqui e agora*. Então, objetos existem apenas quando a criança os sente concretamente e faz coisas com eles (por isso se chama inteligência sensório-motora). Nesse estágio, quando os objetos não são sentidos, deixam de existir. A criança ainda não consegue diferenciar o seu eu do mundo que a rodeia: ela é o centro e os objetos do mundo existem em função dela. Sua única referência é o seu corpo e tudo que a criança vê é uma extensão do seu próprio corpo, decorrendo daí um egocentrismo total. Sua principal forma de comunicação são seus reflexos sensoriais e motores;
- **Pré-operatório** (dos 2 aos 7 anos): o principal marco característico dessa fase é a aquisição da linguagem e da função simbólica (a capacidade de representação de uma coisa pela outra mentalmente, formando esquemas simbólicos). Isso faz com que a criança passe por uma expansão de sua sociabilidade. A criança, apesar de mais estruturada mentalmente, ainda não consegue fazer a reversão de pensamento (percorrer o caminho de ida e volta de um pensamento), e continua egocêntrica, vendo a realidade principalmente a partir de como essa realidade a afeta, suas explicações podem ser confusas e contraditórias e não coerentes com a realidade. A criança se detém aos aspectos mais atraentes do objeto, ou seja, seu pensamento ainda é governado mais pela percepção do que pela lógica.
- **Operações concretas** (dos 7 aos 11 anos): a criança sai de um pensamento pré-lógico, egocêntrico, do-

minado pela percepção, para um tipo de pensamento mais regulado por regras. A criança começa a ser capaz de pensar o todo e suas partes, adquirindo a noção de reversibilidade, bem como o princípio de conservação (a compreensão de que certos atributos quantitativos dos objetos não se alteram, a menos que se adicione ou que se tire algo deles). Apesar de avanços qualitativos no pensamento da criança, ela ainda depende de objetos concretos para a efetividade de seu pensamento, não sendo capaz de operar com hipóteses com as quais poderia raciocinar livremente para saber se são verdadeiras ou falsas.

- **Operações formais** (dos 11 ao restante da vida): a principal característica dessa fase é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não somente com objetos concretos, é o pensamento proposicional. O adolescente consegue fazer raciocínios hipotético-dedutivo e passa a buscar hipóteses gerais para explicar fatos.

Piaget estipula que existem quatro forças que impelem o desenvolvimento humano: a equilíbrio (fruto do balanço entre assimilação e acomodação); a maturação biológica; a experiência ativa e a interação social. A aplicação dessas propostas nos contextos escolares envolve a questão de que a aprendizagem envolve muito mais do que a simples exposição de informação para a criança, pois o construtivismo é uma abordagem para ensinar e aprender que dá à criança papel central e ativo na construção do conhecimento. Os métodos construtivistas estimulam os alunos a serem pensadores críticos e aprendizes independentes, onde o professor é um facilitador.

## Quadro 5: implicações de Piaget na educação

Princípio piagetiano	Implicação na educação
Equilíbrio	É necessário que as atividades didáticas estimulem processos de assimilação e acomodação, não sendo nem tão simples que não motivem os alunos e fiquem somente em nível de assimilação e nem tão complexas que desmotivem os estudantes, fazendo com que estes não consigam se modificar (acomodar)
Maturação	Na atuação pedagógica, os docentes precisam compreender como os sujeitos se desenvolvem, como pensam e como aprendem, pois isso ajuda a otimizar suas experiências educacionais
Experiência ativa	Implicado ao ensino, dispõe-se que o aluno deva ser ativo na prática pedagógica e na aprendizagem, ou seja, o aluno é envolvido no processo de descobrir e aprender. Além do mais, essa postura deve estar presente no currículo.
Interação social	As instituições educacionais devem oferecer amplas formas de interação social nas áreas acadêmicas (sala de aula) e não acadêmicas (playground, biblioteca etc.) As brincadeiras e o lúdico podem ser boas estratégias para tal.

**Fonte:** adaptado de Lefrançois (2008)

A partir de cada estágio de desenvolvimento, é possível que o professor planeje e execute atividades didáticas que coloquem o aluno no centro da atividade, de forma ativa e construtiva, ou seja, o professor precisa intervir educacional e didaticamente de forma que suas metodologias criem assimilações complexas suficiente para que o aluno se modifique ativamente (acomodação). Os desafios propostos pelo professor não podem nem ser tão fáceis (pois gerarão apenas assimilação) e nem tão difíceis (que paralisem o aluno). Isso significa que o professor, compreendendo a teoria piagetiana deve saber o que propor para seus alunos mas também o que deve esperar em resposta às suas intervenções.

A relação didática deve ser então desafiadora, motivadora e que promova exploração e a escola é o lugar que privilegia questões como essas, merecendo destaque. Na escola, o ensino é entendido como a organização de situações desequi-

libradoras e de interação social, com especial atenção ao lúdico e às brincadeiras. Em Piaget, o brincar é a supremacia da assimilação sobre a acomodação e é através do brincar que a criança conhece o mundo, bem como interage socialmente e ativamente, constrói seu próprio conhecimento. Aprender é a capacidade de se reestruturar mentalmente buscando um novo reequilíbrio e essas situações devem estar adaptadas aos períodos de desenvolvimento mental das crianças, portanto, deve-se compatibilizar o ensino com o nível de desenvolvimento da criança. Observemos o quadro 6 resumindo as perspectivas aqui discutidas:

### **Quadro 6: Contribuições do construtivismo piagetiano para a educação**

<b>Construtivismo e educação</b>			
<b>Educação</b>	<b>Professor</b>	<b>Relação didática</b>	<b>Escola</b>
Deve fornecer ao aluno situações de assimilação, acomodação e equilibração, respeitando os princípios de maturação, interação social e postura ativa na construção do saber.	É um agente de equilibração. Sua atuação deve considerar os períodos de desenvolvimento mental e as capacidades que se quer desenvolver nos alunos a partir do que esses são capazes de fornecer no momento.	Deve ser desafiadora, privilegiando a interação social (com atenção à educação lúdica). O professor deve ser aberto e propulsivo, e possibilitar ao aluno a exploração do ambiente e a interação social.	É um ambiente privilegiado para a interação social. Deve incentivar a exploração, a descoberta e deve ter um currículo que coloque o aluno como protagonista da descoberta e construção do conhecimento.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025.

## O sociointeracionismo de Vigotsky e a educação

Piletti, Rossato e Rossato (2014) explicam que Vigotsky é o principal expoente do sociointeracionismo (sua teoria também é conhecida como psicologia histórico-cultural). O teórico buscou construir uma “nova psicologia” com uma nova concepção de ser humano, rompendo com as concepções inatistas e empiristas, ao defender que as pessoas se constituem dialeticamente na sua relação com a cultura, mediadas pelo outro. Moreira (1999) explica que Vigotsky defende que o desenvolvimento humano não pode ser entendido sem referência ao meio social em que o sujeito está inserido, ou seja, o contexto social, histórico e cultural tem forte influência no desenvolvimento cognitivo, além do mais, o teórico foca nos mecanismos por meio dos quais se dá o desenvolvimento cognitivo (e não em estágios de desenvolvimento), de forma que os processos mentais só podem ser entendidos se entendermos os instrumentos e signos que os mediam, pois o acesso a realidade é sempre mediado.

De Souza, Duque e Coelho (2018) explicam que o teórico buscou as origens sociais das funções cognitivas humanas e que o fenômeno psicológico deve ser estudado em sua origem e desenvolvimento, pois ele se transforma ao decorrer da história da humanidade, ou seja: nossa compreensão do que é ser humano muda conforme as mudanças da sociedade. Vigotsky defende que o humano carrega consigo dois componentes complexos que ao se inter relacionarem, o constituem: a evolução biológica e a evolução cultural e histórica da sociedade, de forma que as relações sociais são a mola propulsora do desenvolvimento, visto que a biologia por si só não dá conta de desenvolver funções cognitivas complexas e essa precisa então ser superada na apropriação das relações sociais (Piletti, Rossato, Rossato, 2014). Assim, a criança aprende desde que nasce, até se tornar um humano cultural e esse desenvolvimento não é linear, mas é um processo vivo, de constante interação, contradição e não é uma simples continuidade do desenvolvimento biológico, antes, o mundo cultural se abre paulatinamente para a criança, que dele se apropria e vai então construindo suas funções psicológicas (Moreira, 1999).

Enquanto Piaget se preocupou com a compreensão dos sistemas lógicos envolvidos na construção do significado pela criança, Vigotsky enfatiza como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana e consequentemente na construção dos significados. Dessa forma, enquanto Piaget olha para as forças que estão dentro da criança (a assimilação, acomodação e equilíbrio) Vygotsky enfatiza as forças que estão fora da criança – a

cultura (Lefrançois, 2008). A ênfase vigostkyana está nos processos pelos quais o desenvolvimento humano ocorre (e não nos produtos em si). Piletti, Rossato e Rossato (2014) explicam que a medida em que o sujeito se apropria da experiência humana, ele transforma e desenvolve permanentemente suas funções psíquicas. Lefrançois (2008), Moreira (1999) e Piletti, Rossato e Rossato (2014) pontuam três questões importantes na teoria de Vygotsky:

- **O papel da cultura:** o teórico aponta que a interação social está intimamente envolvida com o desenvolvimento da cognição e é isso que nos diferencia dos animais, pois usamos ferramentas e símbolos para criar cultura e as culturas são poderosas e dinâmicas, exercendo grande influência sobre nós, apontando, por exemplo, o que temos que aprender para nos adaptarmos ao mundo. O teórico defende ainda que cada aspecto de desenvolvimento aparece duas vezes: primeiro na cultura (nível interpsicológico) e depois no indivíduo (nível intrapsicológico). A importância da cultura está na compreensão das funções psicológicas, que são divididas em duas: *funções psicológicas básicas ou elementares* - que são nossas tendências naturais, não aprendidas, evidentes na capacidade do recém-nascido de sugar, balbuciar e chorar (estão presentes em humanos e animais). E *as funções psicológicas superiores*: é a transformação das funções elementares a partir da internalização da cultura a partir da interação social. Incluem todas as atividades que consideramos pensamento, como a resolução de problemas, a imaginação. Só estão presentes no ser humano porque são fruto da cultura.
- **O papel central da linguagem:** importante destacar que as funções psicológicas superiores só podem funcionar por conta da linguagem. Sem a linguagem, a inteligência da criança permanece semelhante à dos animais, portanto, a interação verbal que ocorre entre crianças e adultos é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois a partir disso, a criança desenvolve a linguagem e após, o pensamento lógico. A linguagem é então, o sistema de signos mais importante da criança, pois permite a interação social e a fala é extremamente importante no desenvolvimento da linguagem, sendo um marco no desenvolvimento cognitivo. É possível destacar ainda que existem dois tipos de inteligência: a prática, que se refere

ao uso de instrumentos e a abstrata, que se refere ao uso de sistemas de signos, dentre os quais, a linguagem é o mais importante. Existem então três fases do desenvolvimento da fala:

## Quadro 7: estágios de desenvolvimento da fala

Fala social	Fala egocêntrica	Fala interior
Ocorre até os três anos. Tem o objetivo de controlar principalmente o comportamento dos outros (“Quero leite!”) ou expressa conceitos simples.	Surge entre os 3 e os 7 anos, é uma espécie de ponte entre a fala do primeiro estágio (externa), e a fala do terceiro estágio (interna). As crianças geralmente falam para si próprias para orientar seu próprio comportamento em vez de apenas o dos outros.	A partir dos 7 anos. Refere-se ao falar para si. Nos indica que estamos vivos e conscientes, permite observar e dirigir nosso pensamento e comportamento. É o tipo de fala que torna possível o funcionamento mental superior.

**Fonte:** adaptado de Lefrançois (2008)

- **A zona de desenvolvimento proximal (ZDP):** sendo a interação social um requisito essencial para a internalização de cultura e de desenvolvimento humano, Vygotsky postula que a aprendizagem é uma condição para o desenvolvimento e essa aprendizagem ocorre no que foi definido como zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito a aquilo que a criança só consegue fazer se tiver ajuda de um sujeito mais experiente que ela. É a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do sujeito (medido por sua capacidade de resolver questões de forma independente) e seu nível de desenvolvimento potencial (medido pelas atividades que o sujeito pode alcançar se tiver orientação de um outro - ou outros - mais capaz). São as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, representando a “região” em que o desenvolvimento cognitivo ocorre, sendo dinâmica e em constante mudança. Destaca-se que a interação social que provoca aprendizagem deve ocorrer na ZDP, de forma que se perceba os limites dessa zona: o

nível inferior é o nível de desenvolvimento real do aprendiz e o nível superior é determinado pelos processos instrucionais da interação social disponibilizada.

De acordo com De Souza, Duque e Coelho (2018) as implicações educacionais da teoria de Vigotsky privilegiam o ensino que promove interações sociais, pois não há como apreender o mundo se não tivermos o outro, visto que o desenvolvimento é um processo que envolve a maturação do organismo, o contato com a cultura e as relações sociais e o outro é esse sujeito, que nos orienta no processo de apropriação da cultura na ZDP, assumindo um papel de mediador entre o sujeito e a cultura historicamente produzida e acumulada pela sociedade. E aqui entendemos que a formação humana não é isolada, mas sim atrelada ao contexto cultural, se dando a partir da assimilação da experiência histórico social. Assim, a aprendizagem da criança começa muito antes de sua inserção na escola, pois a mesma traz sua história, história essa que se modifica na medida em que ela interage com seus pares. A escola, por sua vez, pode ser compreendida como um local que organiza e auxilia na internalização da cultura historicamente acumulada e valorizada pela sociedade, pois seu papel é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas à criança. Por sua vez, a escola, em sua organização pedagógica e curricular, pode criar as condições para que as novas gerações tenham acesso ao conhecimento produzido socialmente.

Avançando nessa compreensão, o educador é um agente mediador entre a criança e o conhecimento, sendo ele o sujeito mais experiente que, através de sua atuação didática e comprometida no ensino, permite o acesso da criança a cultura, trabalhando na ZDP existente no aluno e não somente isso, uma das funções do professor é criar novas ZDP's. Deve-se então, considerar os conhecimentos que a criança já traz consigo em sua história, e a partir disso, de maneira integrada, motivá-lo a construir novos conhecimentos, tendo as interações sociais como essenciais para tal. Além disso, o professor na perspectiva vigotskiana é um agente de desenvolvimento, pois a criança precisa aprender para se desenvolver, então, o bom ensino é aquele que está levemente à frente do desenvolvimento cognitivo real da criança, o dirigindo, algo como se o professor estivesse um pouco à frente da criança guiando seus passos (Moreira, 1999).

## Quadro 8: Contribuições do sociointeracionismo vigostkyano para a educação

Sociointeracionismo e educação			
Educação	Professor	Relação didática	Escola
Deve proporcionar à criança o acesso aos bens culturais relevantes na sociedade, ou seja, proporcionar o acesso à cultura para a formação humana.	É um agente de desenvolvimento humano, pois sua atuação permite ao aluno a apropriação da cultura, sendo um mediador entre a criança e a realidade.	Deve privilegiar as interações sociais e a atuação na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.	Organiza os conhecimentos valorizados socialmente, onde a criança encontra diversas possibilidades de interação social para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025.

## A psicogenética do desenvolvimento humano de Henri Wallon

De acordo com Dantas (2012), Wallon defendia que os sujeitos são organicamente sociais, ou seja, sua estrutura orgânica precisa da intervenção cultural para se atualizar. Wallon foi um teórico que buscou compreender o sujeito de forma completa, dando atenção aos aspectos emocionais, que não foram devidamente observados pelos seus pares teóricos em sua época. As emoções têm então, uma grande influência no desenvolvimento humano e também no processo de ensino e aprendizagem (Daurto, Lima, 2018). Ao propor que se estude e compreenda a criança como sujeito integral, Wallon abrange as partes afetivas, cognitivas e motoras, onde as três se inter relacionam e juntas, formam a pessoa completa (Assis, Oliveira, Santos, 2022).

Na empreitada de compreender a criança de forma completa, Wallon propôs o conceito de campos funcionais, que são constructos utilizados para analisar a criança por meio do agrupamento de funções em categorias, de acordo com suas

características predominantes. De acordo com Daurto e Lima, (2018), Assis, Oliveira e Santos (2022) e Dantas (2012), existem quatro campos funcionais:

- **Ato motor ou movimento:** é o primeiro campo a se desenvolver (ainda no período fetal) e o ato motor é que dá apoio a evolução dos outros campos funcionais, possibilitando o deslocamento no tempo e espaço, garantindo o equilíbrio do corpo, dando apoio para as emoções se exteriorizarem. O movimento é a tradução da vida psíquica antes do surgimento da palavra e é o movimento que possibilita a criança o processo de individualização entre criança e o meio;
- **Afetividade:** corresponde aos estados de bem e mal-estar vivenciados na interação com o meio, é todo o domínio das emoções, dos sentimentos e da capacidade de entrar em contato com sensações, estando ligada a manifestações fisiológicas da emoção, sendo o ponto inicial do psiquismo. A emoção é essencialmente social porque fornece os primeiros vínculos entre as pessoas, estabelecendo a relação entre biológico, social e psicológico. As manifestações psicológicas são representadas pelos sentimentos e desejos, e as manifestações biológicas são representadas pelas emoções. As emoções possuem características próprias, visíveis no corpo pois são acompanhadas e alterações orgânicas. Já a afetividade é mais permanente e abrangente e complexa;
- **Inteligência:** seu surgimento está ligado a fatores biológicos e sociais. Os fatores biológicos são as emoções, que estabelecem relações entre os indivíduos e os fatores sociais corresponde ao meio em que a criança está inserida, que contribui com duas questões - o sistema de símbolos e a linguagem;
- **Formação do eu (Pessoal):** é um campo funcional ao mesmo tempo que se constitui dos outros campos, representando a integração de todas as dimensões anteriores, que são inseparáveis, mas nem sempre harmônicos.

## O desenvolvimento humano na perspectiva psicogenética de Wallon

O desenvolvimento é visto por Wallon como um processo marcado por conflitos, retrocessos e rupturas. Antes, a criança, em consequência das modificações ambientais, vai se constituindo em um processo contínuo que ocorre através de estágios de desenvolvimento não lineares. De acordo com Daurto e Lima, (2018), Assis, Oliveira e Santos (2022) e Dantas (2012), existem então três leis que regem o desenvolvimento em Wallon:

- **Lei da Alternância Funcional:** ao longo dos estágios de desenvolvimento, os aspectos afetivo e cognitivo se alternam, onde em um estágio há a predominância de aspectos afetivos (com orientação voltada para a construção do eu) e no estágio subsequente, a de aspectos cognitivos (com orientação voltada para as relações externas a pessoa);
- **Lei da Preponderância Funcional:** durante as fases de desenvolvimento ocorre a predominância de um dos conjuntos funcionais, embora os outros campos não estejam ausentes. Exemplo, no primeiro estágio de desenvolvimento (estágio impulsivo emocional) ocorre a prevalência da função motora;
- **Lei da Integração Funcional:** corresponde a noção de que as funções já desenvolvidas não se perdem, mas são agregadas as novas conquistas. As experiências passadas não se perdem, permanecem latentes até que algumas situações as façam ressurgir.

Conforme Mahoney e Almeida, (2005), Wallon propôs cinco fases de desenvolvimento, que não lineares, e a passagem de uma fase para outra depende da resolução, por parte da criança, de seus conflitos internos. As fases são descritas a seguir:

## Quadro 8: fases de desenvolvimento propostas por Wallon

Etapa	Características
<b>Estágio I - Impulsivo emocional</b>	<p>Vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Nesse período a criança se encontra em total dependência do meio social, onde ela não se diferencia do meio. O estágio se inicia pela impulsividade motora: a criança manifesta suas atividades apenas por reflexos e movimentos impulsivos com predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos). A impulsividade motora é um recurso para que tenha contato inicial com os outros. O segundo momento nessa fase é o momento emocional, que tem como principal característica a transformação da impulsividade motora em comunicação. A manifestação motora se traduz em sinais que estabelece vínculo entre a criança e o adulto, criando um campo emocional, onde os gestos vão sendo compreendidos e atendidos gradualmente. Essa é a primeira forma de sociabilidade. O estágio tem predominância afetiva.</p>
<b>Estágio II - Sensório motor e projetivo</b>	<p>Compreendido entre um a três anos. Nesse estágio, a predominância é cognitiva, prevalecendo a investigação do meio e o início da representação simbólica. O estágio é dividido em dois sub-estágios: no <i>estágio sensório-motor</i> observa-se o domínio das atividades de exploração do mundo físico, ampliado pela capacidade de locomção e no <i>estágio projetivo</i> predomina o funcionamento mental da criança, com a aparição da inteligência representativa discursiva. Considera-se que o pensamento da criança está no início, e ainda precisa de gestos para se expressar, mas o gesto antecede a palavra.</p>
<b>Estágio III - Personalismo</b>	<p>Vai dos três aos seis anos de idade e a predominância é emocional, pois a criança volta-se à construção de sua personalidade e formação do caráter. É marcado por três momentos diferentes: a oposição (em busca de uma diferenciação em relação ao outro); a sedução (a idade da graça caracterizada pela necessidade de ser admirada e chamar a atenção de todos a sua volta) e a imitação (a criança entende que suas próprias qualidades já não são suficientes, assim passa a desejar a qualidade das pessoas que mais admira usando-as como modelo para criar personagens).</p>

<b>Estágio IV - Pensamento categorial</b>	Acontece entre os seis e vai até os onze anos. A criança alterna seu interesse para a exploração do mundo, e seu comportamento é determinado pelo desenvolvimento intelectual, uma “idade da razão”, pois a criança está em idade escolar. Uma das características principais do estágio é a capacidade de autodisciplina mental: a atenção. Além disso, há uma significativa redução dos pensamentos confusos (sincretismo).
<b>Estágio V - Puberdade e adolescência</b>	Inicia por volta dos onze anos e é a última etapa identificada por Wallon. É um momento em que ocorrem mudanças fisiológicas e transformações corporais e psíquicas, onde a criança está direcionada para si, levantando questões existenciais, pessoais e morais. Retoma-se as questões afetivas, que se tornam muito intensas. Uma das principais características dessa fase é a ambivalência de atitudes e sentimentos, que faz surgir à necessidade da conquista e da independência, de surpreender-se e se juntar a pessoas com os mesmos ideais.

Fonte: Adaptado de Daurto, Lima, (2018) e Assis, Oliveira, Santos (2022)

## Implicações educacionais da psicogenética de Wallon

De Souza, Duque e Coelho (2018) postulam que as implicações educacionais da teoria psicogenética partem da noção de que a aprendizagem se inicia no sincretismo (pensamentos confusos e generalistas) e conforme a criança vai resolvendo seus conflitos internos, tais pensamentos se diferenciam. A interação social é essencial nesse processo. Nesse cenário, a escola tem o papel de promover o máximo de aptidões o possível, sendo uma instituição de acolhimento e interação com os pares, pois para que a criança se perceba como diferenciada da família, ela precisa ter interações sociais diferentes em razão de suas preferências e afinidades, pois estas representam seu aspecto afetivo. O ensino deve ter como referência os processos de desenvolvimento infantil, considerando as etapas de desenvolvimento propostas pelo teórico, visto que elas dão pistas de como a criança pensa e como pode responder às atividades propostas pelos professores e estes devem respeitar o desenvolvimento afetivo, cognitivo, de socialização e maturação biológica de cada indivíduo aliado aos interesses dos mesmos.

Daurto e Lima (2018) destacaram cinco grandes contribuições de Wallon para a educação, sendo:

- 1) compreensão da criança enquanto ser completo, rompendo com a clássica dicotomia mente/corpo;
- 2) ênfase na relação professor-aluno e valorização da afetividade, onde Wallon destaca que o professor é um mediador do processo de construção de identidade do aluno, sendo que sua atuação também considera os aspectos emocionais dos alunos;
- 3) o papel da escola, onde Wallon defende que a escola é um meio social fundamental, que pode humanizar e transformar o sujeito (ao mesmo tempo que é modificada pela presença dos indivíduos ali);
- 4) papel da motricidade, onde o ato motor vai além de executar as ações pensadas pelo sujeito, tendo papel de garantir a expressão da afetividade (seja por gestos ou expressões faciais). Destaca-se ainda que quanto maior o domínio dos signos culturais, maior será o refinamento do ato motor;
- 5) visão política da educação, pois o teórico defende uma educação mais justa para uma sociedade democrática, a partir dos princípios norteadores da justiça e dignidade, valorizando ainda a cultura e defendendo a escola para todos, independente de classe social e outras diferenças.

Cabe ao professor trabalhar com atividades que ativem todos os campos funcionais da criança, privilegiando ainda as interações sociais, mantendo relações afetivas seguras e saudáveis com os discentes, pois a criança nutre-se dos sentimentos e emoções que vivenciam. Assim, o professor é um formador de humanidade que deve considerar a afetividade no espaço educacional, estando disponível e se debruçando de maneira genuína sobre as necessidades dos alunos (De Souza, Duque, Coelho, 2018). Destaca-se ainda que a teoria auxilia o professor no planejamento das atividades propostas, com base nas informações fornecidas em relação aos estágios de desenvolvimento, leis que regem o desenvolvimento e campos funcionais (Mahoney, Almeida, 2005).

## Quadro 9: Contribuições da psicogenética walloniana para a educação

Psicogenética e a educação			
Educação	Professor	Relação didática	Escola
Deve promover o máximo de aptidões de forma que potencialize o desenvolvimento humano integral ao possibilitar o acesso à cultura, que atualiza a biologia da criança.	Deve ter especial atenção a relação afetiva que mantém com os alunos e suas atividades devem considerar a integralidade do sujeito.	Deve usar como referência pedagógica os processos de desenvolvimento da criança, seus interesses e opiniões.	A instituição, que é formadora de humanidade, deve ser aberta a todas as pessoas, independente das diferenças sociais.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi elencar algumas relações entre psicologia e educação a partir das perspectivas inatista, empirista (incluindo o comportamentalismo), psicanalítica, construtivista, sociointeracionista e psicogenética. Essas são algumas das principais perspectivas teóricas que servem de embasamento para a prática pedagógica Brasil afora. Foram elencados os principais conceitos sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, educação, e como, a partir das abordagens, se pode compreender a atividade professorial, a relação didática e a escola enquanto instituição formadora.

Foi possível perceber a diversidade de concepções que orientam a prática pedagógica, mas aplica-las indiscriminadamente pode fazer com que se reduza o processo educacional ora no indivíduo, ora no ambiente. Isso pode causar diversos problemas nos processos educacionais, como a desresponsabilização da escola em relação aos problemas pedagógicos ou o foco excessivo no ensino, desconsiderando a história e protagonismo dos alunos. Em relação a psicanálise, foi possível compreender que sua principal contribuição para a educação é a aplicação do conceito de transferência na relação entre professor e aluno. Essa questão é central para a abordagem.

Foram apresentados os principais pontos das três principais teorias intelectacionistas, representadas por Piaget, Vigotsky e Wallon. Onde se pode observar a necessidade de maturação biológica aliada a interação social para o desenvolvimento e aprendizagem. As abordagens dos teóricos referência na formação de professores, estando presentes na formação de núcleo comum principalmente dos cursos de licenciatura. Por fim, espera-se que este estudo possa ser utilizado na formação de professores, resguardadas as devidas críticas para que se forme sujeitos emancipados focados na transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Symara de. Chomsky e a linguagem: um estudo acerca da teoria inatista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.1, 2021.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

ASSIS, Letícia Alexandra de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. *As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação*. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 21, n. 52, p. 60–75, 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 79-104.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 15º ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 102, p. 65-67, 30 maio 2024.

DALBOSCO, Claudio. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 35, n. 02, p. 268-276, 2012.

DANTAS, Helyoysa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Helyoysa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1992.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: KAMII, Constance; SIGNORINI, Deolinda; LAJONQUIÈRE, Leandro de (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp.35-44.

DAUTRO, Grazziany Moreira; LIMA, Welânio Guedes Maias de. A teoria psico-genética de Wallon e sua aplicação na educação. In: V CONEDU – V Congresso Nacional de Educação, Campina Grande (PB), 17 out. 2018. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46160>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DAVIS, Cláudia; DE OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

DE SOUZA, Daniel Cerdeira; DUQUE, Andrews do Nascimento; COELHO, Ingrid Mesquita. Contribuições Da Psicologia Aos Contextos Educacionais. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades –Cidadania, Diversidade e Bem Estar.** Humaitá, v.1, n. 1, p.192-221, 2018.

FEIST, Jess; FEIST, Gregory J.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Teorias da personalidade.** 8.ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GOMES, Ruth Cristina Soares; GHEDIN, Evandro. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações na educação científica.** 2012. Disponível em: [https://cursoextensao.usp.br/pluginfile.php/774990/mod\\_resource/content/1/O%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20NA%20VIS%C3%83O%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf](https://cursoextensao.usp.br/pluginfile.php/774990/mod_resource/content/1/O%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20NA%20VIS%C3%83O%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf)

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: editora Scipione, 2000.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem:** o que a velha senhora disse. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia; CODÓ, Wanderley. (orgs.), **Psicologia social: o homem em seu movimento.** São Paulo: Ed. Brasilense, 2012, p. 154-180.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação,** São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

QUEIROZ, Elaine Moral. **Teorias da Aprendizagem.** Sem data. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/LOPADQ.pdf>

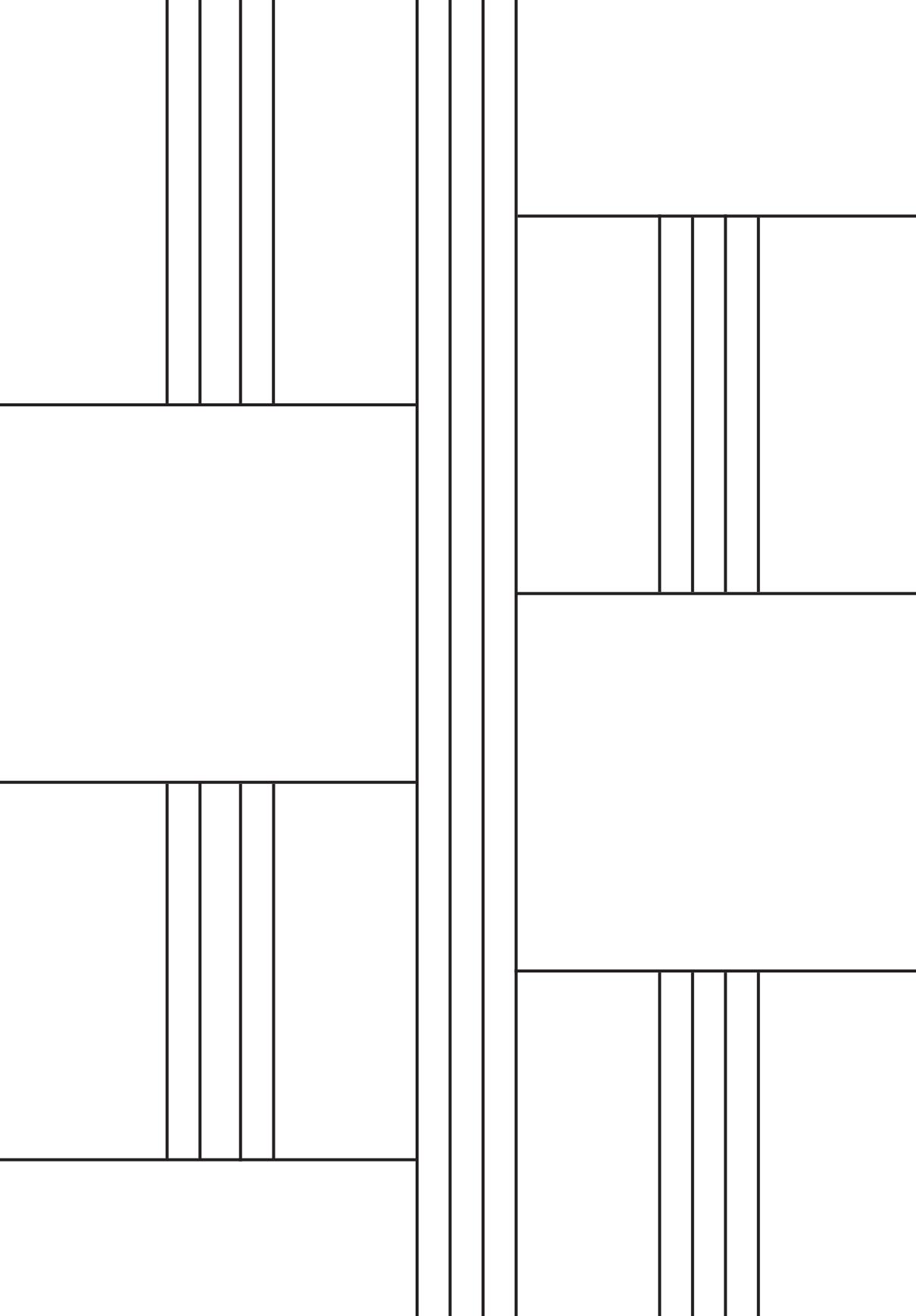
RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, 2014.

SANTOMAURO, Beatriz. Inatismo, empirismo e construtivismo: três ideias sobre a aprendizagem. **Nova escola**, São Paulo, v.237, n.5, p.1-5, 2010.

SOUZA, Daniel Cerdeira de. A psicologia como um componente na formação de professores do ensino básico – revisão de literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 28, p. 1–22, 2025.

## SOBRE O AUTOR

**Daniel Cerdeira de Souza** - Doutor em Psicologia na área de Psicologia Social e Cultura pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em Psicologia na Linha de Processos Psicosociais pela Universidade Federal do Amazonas; Professor da Universidade Federal do Amazonas; Instituto de Natureza e Cultura - INC/UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6802772660969516>. E-mail: dancer-deira01@gmail.com>



---

## Capítulo 5

---

# O PAPEL DA PSICOPEDAGOGA NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Alexa Flores Peixoto de Lima

Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo apresenta uma explanação sobre o papel do psicopedagogo(a) para a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência, bem como o impacto desta atuação e se esta pode de fato, contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem.

O trabalho está organizado que modo que se apresente inicialmente, os motivos para a necessidade da especificidade abordada na psicopedagogia. A problematização para o surgimento, por assim dizer, da capacitação em Psicopedagogia nasce, a partir da possibilidade de pensar que este profissional poderia auxiliar o estudante na superação de seus desafios sociais e intelectuais, que podem impactar diretamente no processo de aprendizagem.

Autores como Ferreira (1986) e Beuclair (2004) definem a psicopedagogia como uma ciência experimental da pedagogia. Já Castanho (2000) afirma que a psicopedagogia pode também atuar na interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem.

A psicopedagogia ganha força, no intuito de auxiliar o professor na busca pelo conhecimento nas deficiências de seus estudantes no processo de inclusão escolar e social, além de garantir um espaço de escuta para que o professor possa sistematizar e ampliar os conhecimentos que possibilitem pensar práticas educativas que possam viabilizar a mediação entre aluno e professor(a). Dessa forma, buscar estratégias criativas de intervenções psicopedagógicas, necessárias às necessidades individuais e peculiares dos estudantes com deficiência.

A fundamentação teórica desta produção, está organizada em tópicos que irão embasar e sustentar a temática deste. No primeiro tópico intitulado: *A Institui-*

ção Escolar e a Psicopedagogia, mostra o dever da escola em propiciar ao professor(a) e ao estudante com deficiência, ferramentas necessárias para atuar diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário também a compreensão das necessidades e limitações do professor para que ele consiga desenvolver práticas pedagógicas que corroborem com a aprendizagem e desenvolvimento destes estudantes.

No segundo tópico: *O Papel do Psicopedagogo(a) Junto à Família*, destaca a importância da parceria entre a escola e a família onde o Psicopedagogo(a) além de atuar no processo de ensino e aprendizagem, também trabalha como mediador entre os familiares, a escola e seu aluno de inclusão.

## METODOLOGIA

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de especialização em Educação do Campo, considerando a interdisciplinaridade do curso e necessidade crescente no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, é que este estudo adota uma abordagem qualitativa. Foi desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico em base de dados digitais, especificamente no Google Acadêmico. Este levantamento foi realizado com o propósito de aprofundar a compreensão sobre a temática, além de examinar criticamente as produções acadêmicas e materiais já publicados a respeito da temática que está sendo apresentada. Nesse sentido, destacamos que estudos dessa natureza têm como objetivo a investigação e o aprofundamento de conhecimentos previamente discutidos, por meio da análise e descrição de diferentes contextos e situações (Sampieri, 2006).

Na construção e obtenção do material que seria analisado, após o acesso virtual no site Google Acadêmico, foram aplicados filtros específicos, que remetem-se a buscar por material com a relação a temática desejada. O filtro utilizado foi a restrição temporal de publicações entre os anos de 2010 e 2024, a autoria brasileira e o artigo ter sido redigido em língua portuguesa. O processo de exclusão foi conduzido em duas etapas: inicialmente, por meio da análise dos títulos dos artigos, seguida da leitura dos resumos, a fim de garantir a pertinência dos estudos ao tema investigado.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. A Psicopedagogia na Inclusão Escolar e Social de Estudantes com Deficiência: o papel do psicopedagogo(a)

A psicopedagogia surge da necessidade de se compreender de forma mais aprofundada o processo de aprendizagem em todo o seu alcance e contribuir na superação dos limites e dificuldades que podem impactar de forma negativa no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com deficiência, que acarretam consequências de atraso escolar que podem se estender ao longo da vida, minimizando as chances do desenvolvimento pleno e a formação profissional e intelectual. A atuação do psicopedagogo(a) na educação tem se consolidado como fundamental no contexto escolar, especialmente no que se refere à sua contribuição no/para os processos de aprendizagem e à identificação e intervenção frente às mais diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos. De acordo com Bossa (2015, p. 46), “a psicopedagogia é um campo de atuação que busca compreender o processo de construção do conhecimento, atuando na prevenção, diagnóstico e tratamento das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem”. Essa compreensão é ainda mais relevante quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, e nos demais espaços de vida social desse sujeito.

A psicopedagogia tem suas raízes, na carência de uma teoria que fosse desenvolvida no intuito e na possibilidade de pensar na perspectiva do desenvolvimento social e cognitivo de estudantes com deficiência, bem como outros impedimentos que possam provocar atrasos na apropriação da aprendizagem. Portanto, considerando a falta de estudos na área, é pautado nessa carência que, enquanto paradoxo, que a mobiliza no sentido de buscar as possíveis alternativas para compreender o sujeito da aprendizagem nos diferentes contextos socioculturais (Rubinstein; Castanho; Noffs, 2004, p. 231).

Autores da área, tem evidenciado a atuação do profissional formado em psicopedagogia, nos espaços de educação formal e não formal, o que reforça a multifuncionalidade deste profissional. Campagnolo e Marquezan (2019, p. 342), afirma que: “Para definição do termo, a Psicopedagogia é uma profissão que tende a ser bastante abrangente, pois é capaz de atuar em espaços escolares e não escolares – como clínicas, hospitais, assim como com diferentes personagens humanos”. Na verdade, a compreensão da psicopedagogia – essa área do conhecimento relativamente nova no conjunto das ciências – requer uma elaboração teórica mais densa para abranger-lhe o significado, sem prejuízo de suas especificidades. Segundo Beuclair (2004):

[...] a psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimento e princípios de diferentes ciências humanas com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano [...] interessa a psicopedagogia compreender como ocorrer os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais com a psicologia, psicanálise, a filosofia, a psicologia transpessoal, a pedagogia, a neurologia entre outros (Beuclair, 2004, p. 18)

Para Castanho (2000) o diferencial da psicopedagogia é ter se constituído ao longo dos anos, como uma área de atuação interdisciplinar, na abordagem dos processos de aprendizagem, pois:

[...] embora tributária tanto da psicologia como da pedagogia, la psicopedagogial tem ampliado o leque de disciplinas que lhe possibilitam entender os fenômenos de aprendizagem, renunciando a qualquer tipo de reducionismo, na compreensão e enfrentamento desses processos (Castanho, 2000, p. 30).

Bossa (2000, p. 21) afirma que o interesse da psicopedagogia pela aprendizagem humana surgiu da demanda apresentada pelas dificuldades de aprendizagem, colocados “num território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia, e evoluiu devido à existência de recursos [...] para atender essa demanda, constituindo-se assim numa prática”.

Embora com um longo caminho já percorrido na história da educação e das dificuldades de aprendizagem a psicopedagogia não goza ainda de um patrimônio teórico consolidado, configurando-se, por enquanto como uma área de saber em construção. Está em uma etapa intermediaria em que os conceitos compartilhados já transitam por novos caminhos de uma área específica das ciências humanas (Andrade, 2004).

Para alguns a Psicopedagogia estaria numa “fase de pré-saber”, ou ainda “saber pré-científico”. “No entanto, considerando que a educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas no mundo da economia e do trabalho: “não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim, último do desenvolvimento” (Delors, 1998, p. 85) de seus talentos e aptidões, a psicopedagogia pode “integrar com propriedade as prerrogativas de educação para o terceiro milênio (Castanho, 2000, p. 30), conforme os quatro pilares constantes do relatório para a UNESCO”.

A psicopedagogia agindo dentro dos saberes da psicologia e da pedagogia, e ainda agregando contribuições de outras ciências e áreas de conhecimento afins, pode buscar uma compreensão global e criteriosa do processo de aprendizagem e de quantos nele estejam envolvidos: aqueles que ensinam aqueles que aprendem e as instituições diversas.

Nesse sentido, a psicopedagogia assume um caráter libertador ao promover a superação de algumas situações de exclusão, mascaradas do processo de ensino-aprendizagem e de seus agentes. Atualmente, reconhecemos que grande parte dos problemas enfrentados pela escola, no que se refere ao atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, tem lugar no ambiente da sala de aula e nas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

A prática psicopedagógica pode ser compreendida como clínica ou institucional (escola, hospitais, creches, empresas, entre outros), porém sua atuação está sempre voltada no sentido de compreender a situação da aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo, dentro do seu próprio contexto (Bossa, 2000, p. 85).

Como estamos tratando da questão de inclusão e exclusão escolar e social, focaremos a atuação do psicopedagogo(a) no âmbito escolar e de que forma este pode contribuir para efetivação da educação, numa perspectiva inclusiva, bem como para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, em sua forma mais integral o possível, considerando o desenvolvimento, social, intelectual, comportamental e assim poder corroborar com para a aprendizagem escolar.

Na instituição escolar, a intervenção psicopedagógica caminha não só dentro de um caráter preventivo, como também com uma atuação efetiva diante dos casos que são considerados como “fracasso de aprendizagem”. O termo é utilizado pelo senso comum de profissionais que de forma homogênea, consideram que a aprendizagem em diferentes sujeitos deva ocorrer em padrão, que impõe aos estudantes, um certo modelo de desenvolvimento. Portanto consideramos pertinente ressaltar, que neste estudo defendemos que, os estudantes (com e sem deficiência), são sujeitos únicos e peculiares, que a depender de suas particularidades, apresentam distinção no modo de assimilação e internalização do conhecimento.

O psicopedagogo(a) que atua na escola diagnostica e atua nos processos de resolução de conflitos entre alunos, professores e entre alunos e professores. Assim sendo, podemos considerar duas linhas de atuação: preventiva e corretiva. Na prevenção, o psicopedagogo trabalha para evitar casos de fracasso escolar e minimizar os efeitos de casos de distúrbios de aprendizagem que possam ser agravados por situações de fracasso escolar.

O profissional formado em psicopedagogia, deve atuar na escola de forma facilitadora de todo e qualquer processo de inclusão escolar ou social, o que implica necessariamente em atuações junto de quem aprende quem ensina à família e a sociedade.

O psicopedagogo(a) em sua atuação busca possibilitar que o papel de cada pessoa se estabeleça nesse “entre” dentro do grupo e que cada um se perceba nesse espaço, enquanto responsável pelo seu desejo, além de se permitir o fazer, o pensar e o desejar do outro, tornando saudável o relacionamento das pessoas destes círculos. Para isso, o psicopedagogo precisa entender os saberes da escola, do professor, da família e da própria criança. Muitas vezes a ação escolar deve ser acompanhada por um trabalho clínico.

A exemplo desta situação, uma criança que precisa de apoio momentâneo, por estar enfrentando uma dificuldade pontual devido a uma inadequação na forma de compreender a situação escolar e se concentrar nas atividades de estudo, por um impasse na relação estabelecida com um professor, ou por uma mudança drástica nas regras da instituição, ou até por uma instabilidade do docente, e demais eventualidades do cotidiano entre a vida privada, que pode influenciar dentro e fora da escola.

A interferência psicopedagógica nesses casos é necessária e relevante, tanto no sentido de encaminhar o aluno a um atendimento fora da escola, quanto para pensar em estratégias dentro da própria escola que possam consertar a situação. O psicopedagogo pode exercer um papel de mediador de conflitos dentro da escola, inclusive nos casos de crianças que, por algum motivo, estejam caminhando à margem do processo institucional.

Pensando no caso de um estudante com deficiência, que além das dificuldades que todas as demais podem enfrentar em um dia na escola, tem outros elementos, por exemplo, um déficit cognitivo, motor, um quadro psiquiátrico grave, entre outros, que podem intensificar (ou não), a assimilação e apropriação do conhecimento. O olhar e a escuta psicopedagógica, torna-se elemento primordial para a superação de obstáculos que possam estar interferindo neste processo. Este atendimento será importante no sentido de garantir uma intervenção apropriada, visando à inclusão desta criança.

Fernández (1991) chama nossa atenção para o lugar onde se lança esse olhar onde acontece essa escuta psicopedagógica, afirmando que esta atuação se coloca numa posição de espaço transicional, de criatividade e de confiança, que pode ocorrer entre o profissional e o estudante. A partir deste olhar e desta escuta, o psicopedagogo cria devires, pois interage com a complexidade da situação e tem uma postura transdisciplinar, caminhando por entre caminhos que possibilitam uma fuga, uma possibilidade.

Conhecer sobre a inclusão escolar, a educação especial e as especificidades de cada sujeito ou principalmente de um estudante que se encontra excluída é ver além do diagnóstico que a acompanha, recusando a busca de uma única solução que elimine o problema, através de uma atuação prática que não se apoie na linearidade de pensamento, e para isso, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são fundamentais. Dependemos de um preparo técnico e pedagógico,

além de apoio constante ao professor responsável por esta criança que está sendo incluída no âmbito escolar. Todos os demais estudantes da escola fazem parte desse processo e devem ser trabalhadas no sentido de desenvolverem a tolerância as diferenças. Além disso, todas as pessoas que trabalham na escola são responsáveis pela inclusão desta nova criança. E a atuação do psicopedagogo cabe em todas as instâncias institucionais, nos casos de inclusão.

Entender a dinâmica institucional e seus agentes é primordial para que o psicopedagogo elabore, junto com a equipe, de forma coletiva e integral um programa de inclusão e adaptação de atividades que possa de fato contribuir com o desenvolvimento escolar e social destes sujeitos.

O psicopedagogo(a), também pode auxiliar o professor na busca de conhecimentos sobre as deficiências de seus alunos de inclusão, como também garantir um espaço de escuta para que o professor possa assumir as coisas que não sabe. Uma vez que o professor assumir sua falta de conhecimento sem culpa, poderá buscar soluções através de estratégias criativas de intervenções psicopedagógicas, necessárias às necessidades individuais de seus alunos.

Reuniões psicopedagógicas com os professores são interessantes e necessárias, onde o psicopedagogo deverá estar atento para não assumir uma postura de detentor do saber e que irá ensiná-los a lidar com crianças e adolescentes “diferentes”. O psicopedagogo(a) buscará compreender que estes espaços são de troca e escuta das angústias que tais crianças provocavam na equipe de terapeutas e professores. Assim, somam-se experiências, resultados e metodologias.

Geralmente as questões iniciais trazidas pelos professores resumem-se em saber sobre o diagnóstico, as características da patologia apresentada e o prognóstico do quadro, bem como buscam orientações sobre como lidar com aquelas crianças especificamente. Os encontros entre psicopedagogos e professores podem propiciar um espaço no qual questões subjetivas possam ser trazidas à luz, enfrentadas e ressignificadas, o que traduz em melhorias para os alunos, professores e a instituição.

Ao enfrentar suas dificuldades, o professor é capaz de entender o que há de expectativa criada por ele a partir de seus valores, e o que realmente pode ser feito com aquele aluno em particular, independente do molde pré-concebido.

Mudando o olhar direcionado a esta criança que necessita de uma educação inclusiva, o profissional da educação dá um novo significado à prática edu-

cional, e passa a focar na ação pedagógica, não nas impossibilidades do aluno, mas nas suas potencialidades.

## 1.1 A Instituição Escolar e a Psicopedagogia

Destacamos o papel da instituição escolar, enquanto agente social na oferta do ensino. Uma instituição é constituída por diversos elementos, históricos e sociais, dentre eles, recursos pedagógicos, materiais e humanos, que juntos fornece condições para a materialidade na promoção do ensino e aprendizagem para os estudantes, sendo estes com e sem deficiência. Na perspectiva da educação especial, a instituição deve condicionar para o fortalecimento de ações que corroborem para a inclusão destes estudantes.

É necessário compreender as necessidades, e as especificidades de cada aluno público-alvo da educação especial, bem como as limitações, e os desafios vivenciados que o professor enfrenta na sua prática. Sobretudo, a equipe gestora de uma instituição escolar (direção e coordenação pedagógica), precisam oferecer condições para que o professor consiga desenvolver suas atividades, na perspectiva de uma educação para todos, sendo que dessa forma consiga contribuir com os estudantes com deficiência, de maneira eficaz.

É importante que o psicopedagogo(a), possa desenvolver ações de modo a mobilizar toda a comunidade escolar, promovendo a conscientização e compreensão, sobre o movimento de escola inclusiva, que pensem as necessidades específicas de cada um dos seus alunos.

O psicopedagogo deve promover a circulação do conhecimento entre todos os membros da instituição para que possam partilhar e construir experiências positivas e negativas nos assuntos pertinentes a inclusão.

Faz-se necessário o apoio de um professor especialista nas salas de aulas quando a deficiência é visual, auditiva ou motora. Além de uma equipe especializada, a escola precisa oferecer a adaptação de um espaço físico adequado que facilite a circulação de todos os seus alunos e funcionários, evitando barreiras arquitetônicas que prejudiquem esta locomoção.

## 1.2 A relação entre o Psicopedagogo(a) e Família de Estudantes com Deficiência

Este artigo destaca a relevância do estreitamento, na relação entre as duas instituições (família e escola). Sendo, importante que ocorra uma parceria entre a família e a escola independente da condição do aluno. No que tange os estudantes com deficiência, essa parceria se torna ainda mais importante, sendo que dessa forma o psicopedagogo(a), possa ser esse canal de mediação entre a escola e a família, estabelecendo a relação coletiva em prol de um objetivo único, que o desenvolvimento das potencialidades destes estudantes.

Todavia, essa parceria na tríade entre escola, família e o estudante, reforça a possibilidade de que a educação especial é construída por vários agentes, que de forma coletiva possam, cada um na sua esfera, corroborar para o desenvolvimento pleno do sujeito. É necessário entender qual o papel que a criança ocupa na família e quais são as expectativas dos pais com relação ao desempenho escolar do seu filho. É importante que o professor saiba a rotina do seu aluno junto à família para que este possa traçar estratégias de organização de tempo e espaço e assim a criança consiga realizar as atividades escolares destinadas a serem desenvolvidas em casa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos selecionados para análise e discussão, foram selecionados mediante a leitura do título e resumo. Na primeira busca utilizando o seguinte descritor: “o papel do psicopedagogo e a inclusão de estudantes com deficiência”, foram apresentados como resultado da busca, 43 trabalhos. Dos quais foram selecionados 4 trabalhos que irão compor a análise crítica e a discussão que salienta esta produção. Após a seleção do material, iniciamos a leitura e a reflexão, articulado a demais aportes teóricos que será apresentado no Quadro 1 a seguir.

## Quadro 1 - Material selecionado para análise

Título	Type	Ano de Publicação	Autor/es
O papel do Psicopedagogo como mediador do processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência	Artigo científico	2022	Urélia Carneiro de Aguiar Daysivania Santos do Carmo Joel Sousa Santos Tatiane Batista Ferreira Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos
O papel do Psicopedagogo no atendimento a estudantes com deficiência intelectual na escola	Artigo científico	2019	Rosangela dos Santos Rodrigues Shirlene Coelho Smith Mendes Fabiane Silva Martins
O papel do psicopedagogo na educação inclusiva	Artigo científico	2022	Nubia Maria Pinto Gemaque Rogeria Maria Ricetti
O papel do psicopedagogo no processo de inclusão social na escola	Capítulo de livro	2019	Edna Maria Rodrigues da Silva Antônia Derlângia Correia do Nascimento Nobre

**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2025.

Marques (2021), realizou um estudo que analisou crenças e saberes dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acerca das características clínicas do Transtorno do Espectro Autista, e de que forma sua influência na aprendizagem. O intuito do autor era delinejar o perfil profissional e acadêmico do professor do AEE das escolas da rede estadual de Pernambuco da Região do Sertão do Médio São Francisco.

Marques (2021), buscou ainda verificar o conhecimento específico desses professores; e, por fim, analisar os resultados de um curso de atualização ofertado aos docentes participantes da pesquisa. A partir dos objetivos de sua pesquisa, dentre os 68 docentes do AEE que atuam nas escolas da rede estadual que foram contatados e convidados a participar da pesquisa 65 docentes preencheram os critérios de elegibi-

lidade e deram seu consentimento livre e esclarecido. Apenas 3 docentes não foram incluídos nesta pesquisa devido ao afastamento por licença prêmio. O estudo de Marques (2021) analisou a atuação do psicopedagogo na alfabetização de crianças com TEA, destacando a importância desse profissional na promoção do ensino e da aprendizagem. Os resultados indicaram que as práticas psicopedagógicas favorecem a superação das dificuldades enfrentadas por esses alunos, contribuindo para o avanço gradual no processo de aquisição da leitura e da escrita (Marques, 2021, p. 213). O autor ainda enfatiza que o trabalho psicopedagógico deve acontecer de forma a estimular o interesse do estudante em questão, através de atividades adaptadas e significativas, pois, ao serem desafiados de forma lúdica, os estudantes com TEA se sentem motivados a aprender (Marques, 2023, p. 213).

Segundo o autor, “ressalta-se também a necessidade de o psicopedagogo atuar em parceria com professores e famílias, tornando o processo educativo mais efetivo” (Marques, 2021, p. 220). O artigo destaca ainda que a ausência de profissionais capacitados pode comprometer seriamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dessas crianças. Isso evidencia a necessidade da presença constante do psicopedagogo, considerando a especificidade de cada aluno com TEA e a necessidade de práticas inclusivas planejadas (Marques, 2021, p. 214). Além disso, o uso do lúdico foi identificado como uma estratégia fundamental no trabalho com esses alunos. Atividades como jogos, brincadeiras e contação de histórias não apenas facilitam a aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional, reforçando o papel da escola como espaço inclusivo (Marques, 2021, p. 218-219). Outro resultado relevante apresentado foi a importância do Plano de Atendimento Individualizado (PAI), apontado como um recurso necessário para garantir intervenções pedagógicas adequadas e efetivas (Marques, 2021, p. 218).

Utilizamos o estudo de Marques (2021), como um referencial atual que aponta caminhos e possibilidades para pensar a atuação do psicopedagogo frente aos desafios no processo de escolarização e socialização de estudantes com deficiência, visto que essa não necessariamente está atrelada à deficiência, mas também a uma condição psíquica e emocional de estudantes com e sem deficiência.

## O que dizem as produções: caminhos para potencialização da atuação do psicopedagogo(a)

Iniciamos a discussão apresentando uma reflexão sobre o capítulo de livro intitulado: “*O papel do psicopedagogo no processo de inclusão social na escola*”, publicado em 2019, no qual Silva e Nobre (2019) abordam e destacam o papel do psicopedagogo no processo de inclusão social escolar, ressaltando a relevância desse profissional frente aos desafios enfrentados pela escola no atendimento às especificidades das mais diversas especificidades dos estudantes com deficiência e diversidade no alunado. O objetivo principal da pesquisa foi “investigar a colaboração do psicopedagogo no processo de inclusão social na instituição escolar” (Silva; Nobre, 2019, p. 154). Tencionam que a inclusão social, não se restringe apenas ao atendimento de alunos com deficiências físicas ou mentais, mas abrange todas as crianças com necessidades especiais, sejam estas de origem biológica ou decorrentes de fatores sociais, familiares e culturais (Silva; Nobre, 2019, p. 155).

Atualmente no Brasil, é comum que as instituições escolares atrelam os serviços de inclusão, ao laudo da deficiência. Entretanto destacamos que há de se considerar que devido o crescente índice das necessidades educacionais especiais como, dislexia; discalculia; transtornos transitórios; transtornos permanentes e demais, que legalmente não se enquadram como deficiência e, portanto, na maioria dos casos não são atendidos em suas especificidades.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Skliar e Quadros (2000), para quem a deficiência está relacionada à própria ideia de normalidade e sua construção histórica.

Silva e Nobre (2019) reforçam a educação como um dos principais instrumentos de transformação social, citando Gadotti (1995, p. 155), que afirma “ser a educação um meio para o desenvolvimento integral do ser humano e para sua emancipação”. A inclusão escolar, nesse contexto, deve ser pautada na aceitação das diferenças e na promoção de oportunidades de aprendizagem equitativas. Nesta direção, o com base no artigo “*O Papel do Psicopedagogo como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem de Crianças com Deficiência*” (Aguiar et al., 2022), que também foi objeto de estudo deste artigo, os resultados da pesquisa destacam a relevância do psicopedagogo na promoção da inclusão escolar, enfatizando o papel mediador desse profissional entre alunos, professores e comunidade escolar.

O estudo foi realizado mediante entrevista com os agentes que compreendem parte da organização escolar, no qual os participantes da pesquisa — uma psicopedagoga e uma coordenadora pedagógica — reconhecem que **tratar a educação inclusiva** exige ações efetivas da escola, principalmente no acolhimento das diferenças e na garantia de oportunidades e de possibilidades que maximizem os instrumentos de aprendizagem para todos os alunos. Para as participantes, “a inclusão vai além das pessoas com deficiência, abrangendo qualquer um que se sinta excluído, sendo a escola o espaço de acolhimento e valorização da diversidade” (Aguiar et al., 2022, p. 60-61).

Ainda tecendo interlocução com que apresenta Silva e Nobre (2019), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é destacada como um marco para a Educação Inclusiva, ao defender o direito de todos os alunos a serem educados juntos, na mesma escola regular, com os apoios necessários (Silva; Nobre, 2019, p. 156). Contudo, os autores reconhecem que a prática da inclusão enfrenta resistências e desafios no ambiente escolar, sendo muitas vezes marcada pela exclusão e pelo preconceito. Portanto consideramos que esta concepção capacitista que também é histórica, reforça precarização que é disposta aos alunos com deficiência, especialmente quando não há uma compreensão sensível a estes estudantes.

No que tange os parâmetros legais, “as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial enfatizam que a educação especial deve ser organizada de forma a complementar ou suplementar o ensino regular, garantindo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Silva; Nobre, 2019, p. 157).

Na pesquisa de Aguiar et al. (2022), as participantes ainda tecem que, quanto às **ações preventivas e estratégias**, a coordenadora destacou a necessidade de aulas dinâmicas, atividades lúdicas, projetos e acompanhamento contínuo entre escola e família, como formas de estimular o desenvolvimento e prevenir dificuldades de aprendizagem. A psicopedagoga reforçou a importância da parceria entre todos os profissionais da escola para um trabalho efetivo de acompanhamento das crianças. Tais tensionamentos, nos remetem problematizar dois elementos que aparecem como práticas de inclusão, sendo eles, a relação coletiva entre os profissionais da educação e a família, e o outro é a ludicidade inserida nas dinâmicas escolares em interface com os conteúdos que serão abordados. Aguiar (2022, p. 62-63), ressaltou que: “a psicopedagoga relatou que utiliza intervenções

baseadas na ludicidade, como jogos e atividades que trabalham atenção, concentração e aspectos específicos das dificuldades apresentadas, sempre iniciando o processo por meio da anamnese com os pais e escuta dos professores”.

No que se refere à **relação entre professor e psicopedagogo**, ambas as entrevistadas por Aguiar (2022), enfatizaram que essa parceria é essencial para identificar e superar dificuldades de aprendizagem, uma vez que o professor observa e encaminha os casos, e o psicopedagogo intervém analisando e criando estratégias pedagógicas adequadas. O que também aparece na pesquisa de Silva e Nobre (2019), ao apontar que o AEE, conforme apontam os autores, requer práticas diferenciadas, respeitando as limitações e potencialidades dos alunos. Quanto ao papel do psicopedagogo, Silva e Nobre (2019) destacam que este não é um psicólogo escolar, mas um profissional especializado em compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem, tanto no âmbito clínico quanto institucional (p. 161). Bossa (2000) ressalta que a Psicopedagogia é um campo interdisciplinar que se propõe a estudar o processo de aprendizagem e suas dificuldades (Silva; Nobre, 2019, p. 161).

Ainda afirmam que “o psicopedagogo atua junto ao aluno, à família e aos professores, empregando recursos como a anamnese e práticas lúdicas, com o objetivo de diagnosticar e intervir no processo de aprendizagem” (Silva; Nobre, 2019, p. 162-164). Sua atuação também inclui a orientação e formação continuada dos docentes, propondo estratégias metodológicas mais eficazes (Silva; Nobre, 2019, p. 163). Entretanto, os **principais desafios apontados** pela psicopedagoga foram a falta de acompanhamento familiar, o suporte pedagógico insuficiente, o baixo rendimento de alguns alunos e a resistência de algumas escolas em compreender o verdadeiro papel do psicopedagogo (Aguiar et al., 2022).

Nesta direção, ao analisarmos o artigo de Gemaque e Ricetti (2022), intitulado de “*O papel do Psicopedagogo na Educação Inclusiva*”, o trabalho do psicopedagogo, configura-se como um elemento essencial no enfrentamento dos desafios impostos pela diversidade dos estudantes nas escolas, e as especificidades dos estudantes com deficiência. Os autores enfatizam que a inclusão escolar, de forma geral, demanda novas práticas pedagógicas e um olhar mais atento às particularidades dos alunos, especialmente os estudantes com deficiência. Afirmando ainda que, “nesse contexto, a psicopedagogia surge como campo intermediário entre a saúde e a educação, contribuindo para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento dos educandos” (Gemaque; Ricetti, 2022,

p. 02). O olhar capacitista histórico que marca a sociedade brasileira, é destaco por Mantoan (1997, p. 20), ao afirmar que “a sociedade tende a marginalizar aqueles que não se enquadram nos padrões normativos, tornando urgente uma postura educacional baseada na tolerância e na aceitação das diferenças”. Contudo, o olhar psicopedagógico, nesse sentido, deve transcender o caráter clínico e patologizante do sujeito com deficiência, como destaca Sacks (1998), e considerar a dimensão social da aprendizagem.

Os autores teceram interlocução com teóricos que discutem o desenvolvimento dos sujeitos, por bases da psicologia que corroboram com a discussão. Ressaltam que Vygotsky (1993) reforça essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento da personalidade da criança não é determinado apenas por suas limitações, mas pelas interações sociais e pelas oportunidades oferecidas. “Essa visão fundamenta a atuação do psicopedagogo na escola, entendendo que o potencial de cada aluno pode ser despertado pelo ambiente educacional inclusivo” (Gemaque; Ricketti, 2022, p. 05). Com isso, percebemos que os trabalhos que foram selecionados para discussão e construção do presente artigo, articulam e contemplam a temática proposta, considerando que vão ao encontro da problematização e destaque nas contribuições do psicopedagogo para o processo de inclusão e desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência. Nesta interface, o último dos 4 materiais que foram utilizados “*O Papel do Psicopedagogo no Atendimento a Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola*”, de Rodrigues, Mendes e Martins (2019), reforçam que a presença e atuação do psicopedagogo se apresente como uma possibilidade positiva que contribui para que alguns desafios possam ser superados. A pesquisa, de caráter exploratório, utilizou entrevistas semiestruturadas e observação não participante como instrumentos de coleta de dados, o que permitiu um olhar aprofundado sobre a atuação pedagógica na inclusão desses estudantes (Rodrigues; Mendes; Martina, 2019, p. 05). As autoras dialogaram com teóricos como Bossa (2000), Fernandes (1990) e Sassaki (2004) para embasar suas análises.

As autoras Rodrigues, Mendes e Martins (2019), apresentam uma reflexão histórica e acenam que o cenário educacional contemporâneo tem demandado práticas inclusivas efetivas, refletindo as políticas públicas que garantem o direito de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) à educação. Nesse contexto, o psicopedagogo assume um papel essencial dentro do ambiente escolar, sobretudo no atendimento a estudantes com deficiência intelectual.

Assim, mediante nossa reflexão, os trabalhos se encontram no sentido de acentuar que para além de um direito a educação especial e a inclusão é feita por profissionais comprometidos que de forma coletiva, e com fundamentos teóricos disponíveis, conseguem pensar possibilidades, alternativas e elementos que potencializem a mediação da aprendizagem e o desenvolvimento social dos estudantes com deficiência.

Os autores destacam que o psicopedagogo, como afirma Bossa (2000), atua como facilitador no processo ensino-aprendizagem. Este profissional contribui, identificando e intervindo nas possíveis dificuldades. Dizem ainda que, essa atuação não se restringe ao diagnóstico, mas inclui ações preventivas e colaborativas, como a formação de professores e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Utilizando Porto (2011) como referência, “enfatiza que o psicopedagogo, ao integrar saberes da psicologia, pedagogia e outras áreas, possui ferramentas para mediar o processo de aprendizagem e auxiliar na superação das barreiras educacionais” (Gemaque; Ricetti, 2022, p. 09-10).

No âmbito da educação inclusiva, o psicopedagogo desempenha um papel de mediação, apoiando tanto os estudantes quanto os professores. Conforme destaca Weiss (2017, p. 89), “o psicopedagogo atua como um facilitador na busca de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso, a permanência e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência no ambiente escolar”. Sua atuação envolve a análise das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de estratégias adaptativas e a orientação aos docentes e familiares.

Vejamos os seguintes destaques:

“O psicopedagogo deve analisar os fatores que dificultam a aprendizagem — sejam eles de ordem institucional, familiar ou pessoal — e atuar de forma integrada com a comunidade escolar para promover um ambiente de aprendizagem favorável a todos” (Gemaque; Ricetti, 2022, p. 15-16).

“Isso significa que sua ação vai além do diagnóstico, sendo essencial para o planejamento e execução de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência intelectual” (Rodrigues; Mendes; Martins, 2019, p. 30).

"Essa mudança de paradigma passa pela atuação do psicopedagogo como mediador entre alunos, professores, famílias e gestores, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e acolhedora (Gemaque; Ricetti, 2022, p. 32-33).

"Portanto, o papel do psicopedagogo é também o de apoiar o professor, orientando-o no desenvolvimento de estratégias que valorizem as potencialidades dos estudantes, em vez de focar exclusivamente em suas limitações" (Rodrigues; Mendes; Martins, 2019, p. 36).

Entendemos que a efetivação do papel do psicopedagogo se amplia numa perspectiva coletiva. Não devendo ser um trabalho individual, mas sim coletivo, integrativo e socializador de conhecimento, informação que irão juntos atribuir um conjunto de ações que se findaram na possibilidade de traçar mecanismos que contribuem para o rompimento de barreiras. Nesta direção, (Fernandes, 1990, p. 117), corrobora que "o estudo destaca que o psicopedagogo não atua apenas sobre os sintomas das dificuldades de aprendizagem, mas procura mobilizar a modalidade de aprendizagem do estudante, promovendo uma transformação no processo ensino-aprendizagem".

Além disso, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) reforça a importância de uma rede de apoio contínua e adaptada às necessidades dos estudantes, na qual o psicopedagogo ocupa um lugar estratégico ao articular ações que favoreçam tanto o estudante quanto a prática docente. O AEE, previsto pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), é destacado como um espaço complementar que deve atuar em articulação com o ensino regular para promover autonomia e participação plena dos alunos (Brasil, 2008, p. 10).

No campo prático, os resultados da pesquisa de Rodrigues, Mendes e Martins (2019), revelaram que os professores entrevistados sentem grande dificuldade em atender adequadamente os estudantes com deficiência intelectual devido às variações nos níveis de comprometimento desses alunos. Dizem o seguinte: "Essa constatação reforça a necessidade da presença do psicopedagogo na escola como agente mediador entre as necessidades dos estudantes e as práticas docentes" (Rodrigues; Mendes; Martins, 2019, p. 38).

Assim, consideramos que no contexto da deficiência, o psicopedagogo não atua apenas frente às dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas também como um articulador do processo inclusivo, intervindo para que a escola compreenda e atenda as especificidades dos processos de aprendizagem. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma atuação ética e fundamentada no compromisso social da educação, como aponta Mantoan (2015, p. 21), ao afirmar que “a inclusão escolar é um movimento político, ético e pedagógico que exige compromisso de todos os profissionais da educação, incluindo o psicopedagogo, para assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes”.

As autoras também enfatizam a necessidade de formação continuada dos professores e da construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade seja respeitada e valorizada (Rodrigues; Mendes; Martins, 2019). Nesse processo, o psicopedagogo pode atuar na identificação das barreiras à aprendizagem e na proposição de intervenções que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes, conforme defende Feldman (2006). Outro estudo ainda contempla que “quando há atuação integrada entre psicopedagogo, escola e família, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento global da criança com TEA” (Marques, 2023, p. 220). O autor trouxe a especificidade considerando os estudantes com TEA, entretanto como visto mediante os trabalhos apresentados, são possibilidades para ser pensadas num contexto de inclusão de forma mais geral e heterogênea. “A prática psicopedagógica, aliada a métodos lúdicos e a um planejamento individualizado, possibilita a superação de barreiras no processo de alfabetização” (Marques, 2023, p. 220).

Além disso, a prática psicopedagógica na escola visa romper com práticas excludentes, oferecendo suporte ao planejamento pedagógico e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático. Fonseca (2012, p. 63) salienta que “o psicopedagogo deve trabalhar em parceria com a equipe escolar para construir práticas educativas pautadas na diversidade e na valorização das potencialidades de cada aluno”.

## Quadro 2 - Considerações finais dos trabalhos/pelos autores

Autor/es	Resultados
Silva e Nobre (2019)	Concluem que a inclusão escolar só se efetiva com o reconhecimento das causas da exclusão social e a adoção de práticas educativas baseadas no respeito às diferenças. (Silva; Nobre, 2019, p. 166). Assim, o psicopedagogo se revela um aliado essencial na promoção da educação inclusiva, contribuindo para a construção de uma escola democrática, que acolha e respeite a diversidade.
Aguiar et al. (2022)	Concluiu ressaltando que a atuação do psicopedagogo é indispensável no ambiente escolar, tanto na perspectiva da <b>prevenção</b> , quanto da <b>intervenção direta</b> , visando à construção de práticas pedagógicas inclusivas. “O trabalho efetivo do psicopedagogo requer ações integradas da escola, família e comunidade, reforçando a importância do olhar interdisciplinar para a promoção da inclusão e do sucesso escolar” (Aguiar et al., 2022, p. 64).
Gemaque e Ricetti (2022)	“Para que a equidade e as ações inclusivas sejam concretizadas e solidificadas dentro da esfera educacional, tanto na educação básica quanto nos ambientes acadêmicos, faz-se necessária a adoção de mecanismos pelo Poder Público, em conjunto com o corpo de docentes em geral e com a sociedade como um todo, para que toda a população histórica e culturalmente excluídas e invisibilizadas possam ter seus direitos fundamentais e sociais garantidos na prática, assim como a recepção do tratamento e assistência adequada à sua necessidade, e o acesso a atividades inclusivas e incentivadoras, capazes de orientar e solucionar quaisquer óbices ao aprendizado e à convivência dentro doa ambientes escolares isentos de qualquer tipo de preconceito ou exclusão” (Gemaque; Ricetti, 2022, p. 53-54).
Rodrigues, Mendes e Martins (2019)	O trabalho é finalizado, quando reforça que a efetiva inclusão escolar não se restringe à garantia legal do acesso, mas exige ações concretas e planejadas que envolvam toda a comunidade escolar. “O psicopedagogo, nesse cenário, é um agente fundamental para a promoção de práticas inclusivas que considerem as especificidades de cada estudante, contribuindo diretamente para a democratização do ensino e a construção de uma escola mais justa e acolhedora”.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou uma visão ampla e fortalecedora das possibilidades de atuação do psicopedagogo, frente aos desafios de inclusão social e escolar de estudantes com deficiência. Portanto, a atuação do psicopedagogo na educação é essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, colaborando diretamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência, assegurando-lhes condições adequadas de aprendizagem e respeito às suas singularidades.

Diante do que foi estudado, a construção de uma escola inclusiva não é uma utopia. Porém é preciso uma conscientização dos pais, dos educadores, dos atuantes no poder público legislativo e executivo, bem como de toda sociedade como um todo de que a esta é uma realidade possível de ser construída mediante a luta e resistência coletiva.

O papel da escola é viabilizar através de práticas pedagógicas consistentes, o ingresso de todos aqueles que buscam uma possibilidade de aprendizagem, especialmente dos estudantes com deficiência. Porém o que ocorre ainda na atualidade, é que as pessoas ainda encontram uma grande dificuldade ao tentarem ingressarem no convívio das instituições, devido à discriminação e à falta de informação da sociedade em relação às pessoas que necessitam de Educação Especial, e principalmente pelo viés capacitista que permeia a constituição histórica da sociedade.

A educação especial concilia a inclusão para todos e é a favor de um ensino especializado. Mas não consegue implantar uma opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior que recai sobre o fator humano. Ao longo deste artigo, observou-se que a atuação psicopedagógica vai além da intervenção individual, abrangendo também a formação de professores, e o fortalecimento de estratégias inclusivas no cotidiano escolar. A psicopedagoga atua como articuladora de saberes e práticas que respeitam as singularidades, potencialidades e limites de cada estudante, buscando compreender suas formas de aprender e se relacionar.

As produções analisadas apontam que o psicopedagogo deve atuar de maneira integrada à equipe escolar, promovendo intervenções que considerem a singularidade dos sujeitos e a complexidade dos contextos educacionais. A ludicidade, a escuta ativa, a observação atenta e o planejamento individualizado surgem como estratégias fundamentais nesse processo, especialmente no atendimento a

estudantes com deficiência intelectual e com TEA, assim como pode ser adaptada a outros tipos de deficiência, com base nas especificidades dos estudantes.

Constata-se também que o trabalho do psicopedagogo, ancorado em referenciais teóricos como Vygotsky (1993), Bossa (2000), Mantoan (1997) e Weiss (2017), contribui para a superação de barreiras educacionais ao propor práticas que valorizam as potencialidades dos alunos, em vez de enfatizar suas limitações. Essa atuação demanda compromisso ético, formação contínua e diálogo constante com a comunidade escolar, sendo essencial para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Outro aspecto relevante diz respeito à importância do trabalho coletivo e interdisciplinar, especialmente na construção de uma cultura escolar que respeite a diversidade. A articulação entre escola, família e serviços de apoio, como o AEE, reforça a ideia de que a inclusão não se faz de forma isolada, mas por meio de um esforço conjunto, sustentado por políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Por fim, reafirma-se a necessidade de fortalecimento das ações psicopedagógicas no espaço escolar, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência. A atuação do psicopedagogo, nesse cenário, revela-se como elemento estratégico para transformar a escola em um ambiente de acolhimento, aprendizado e justiça social.

## REFERÊNCIAS

**AGUIAR, Aurélia de Carneiro; CARMO, Daniela dos Santos; SANTOS, João Sousa; FERREIRA, Tatiane Batista; MATOS, Eduarda Oliveira da Fonseca.** O papel do psicopedagogo como mediador do processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência. *Revista Educação & Ensino*, v. 6, n. 1, 21 fev. 2022.

**ANDRADE, Maria de Souza.** Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. *Cadernos de Psicopedagogia*, v. 3, n. 6, p. 70-71, jun. 2004.

**BEAUCLAIR, João.** *Psicopedagogia, trabalhando competências, criando habilidades*. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

**BOSSA, Nadia Aparecida; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan.** *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

**BOSSA, Nádia Aparecida.** *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

**BOSSA, Nádia Aparecida.** *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

**BRASIL.** *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

**CAMPAGNOLO, Camila; MARQUEZAN, Fernanda Figueira.** A atuação do psicopedagogo na escola: um estudo do tipo estado do conhecimento. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 341-351, dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000400009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 ago. 2025.

**CASTANHO, Marisa Irene Siqueira.** Competências na psicopedagogia: um enfoque para o novo milênio. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 19, n. 51, p. 25-30, 2000.

**DELORS, Jacques.** *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

**FELDMAN, Juliane.** *A importância do psicopedagogo*. 2006. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-psicopedagogo/48/>. Acesso em: 9 set. 2019.

**FERNÁDEZ, Alícia.** *A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

- FERNANDES, Alícia.** *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- FONSECA, Victor da.** *Psicopedagogia da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- GADOTTI, Moacir.** *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ética, 1995.
- GEMAQUE, Nubia Maria Pinto; RICETTI, Rogeria Maria.** *O papel do psicopedagogo na educação inclusiva*. 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 14. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** Interação x inclusão – educação para todos. *Pátio*, n. 5, p. 49-51, 1997.
- MARQUES, Sandro Augusti Reis.** A questão do autismo na alfabetização e o olhar do psicopedagogo sobre essa questão. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 3, n. 3, p. 213-222, 2021. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revista-deestudiosinterdisciplinar/article/view/207>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- PORTO, Rogério.** *Psicopedagogia: práticas e reflexões*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- RODRIGUES, Rosangela dos Santos; MENDES, Shirlene Coelho Smith; MARTINS, Fabiane Silva.** *O papel do psicopedagogo no atendimento a estudantes com deficiência intelectual na escola*. São Luís: 2019.
- RUBINSTEIN, Edith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; NOFFS, Neide de Aquino.** Rumos da Psicopedagogia Brasileira. *Revista Psicopedagogia*, v. 21, n. 66, 2004. Disponível em: <https://www.gn1.com.br/psicopedagogia/v21n66a05.pdf> Acesso em: 28 jan. 2024.
- SACKS, Oliver.** *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAMPIERI, Roberto Hernández.** *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi.** *Deficiência mental ou deficiência intelectual?* Virtual Books, 2004.
- SILVA, Vanderson de Sousa.** Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos-historicos-e-a-praxis-institucional>. Acesso em: ago. 2025.

SILVA, Edna Maria Rodrigues da; NOBRE, Antônia Derlângia Correia do Nascimento. O papel do psicopedagogo no processo de inclusão social na escola. In: **Educação Como Forma de Socialização - Volume 5**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 153-168.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1415-71282000000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1415-71282000000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1998.

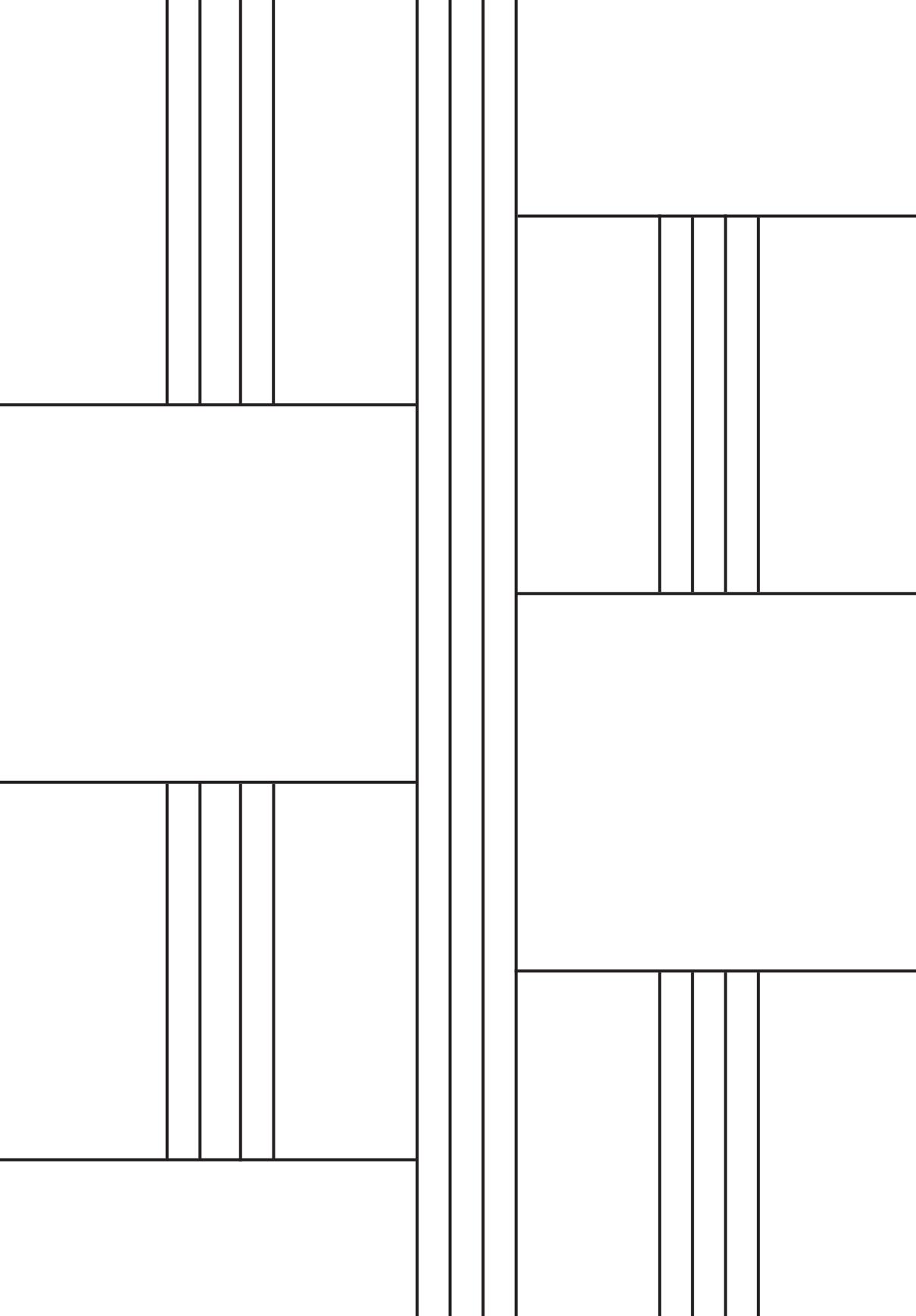
VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1993.

WEISS, Maria Cristina da Silva. *Psicopedagogia e educação inclusiva: práticas e reflexões*. Curitiba: CRV, 2017.

## Sobre as autoras

**Alexa Flores Peixoto de Lima** - Graduada em Pedagogia pela UniCaldas, com Especialização em Educação do Campo (2025) pela Universidade Federal de Catalão (UFcat). É professora na Rede Municipal de Caldas Novas. Email: alexaflores2009@outlook.com

**Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz** - Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Catalão (UFcat), graduada em Pedagogia pela UniBF. Mestrado em Educação pela UFcat (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: rafaelafdf89@gmail.com



---

## Capítulo 6

---

# O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LIÇÕES DA EJA

Ana Paula Abreu Moura

Beatriz de Lima Pequeno

Jacqueline Cardoso Ferreira

*Como o senhor mesmo disse o nome: "educação popular", quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que ta faltando pro povo saber? (Antônio Cicero de Souza, Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradâs e Caldas, no sul de Minas Gerais, In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. Posfácio).*

## INTRODUÇÃO

**A**s palavras de Ciço, na epígrafe acima, nos possibilitam inúmeras reflexões sobre a produção escolar e sua relação com a desigualdade socioeconômica, visto que no Brasil, somente no século XX, principalmente a partir do processo de urbanização e industrialização na década de 1930, a preocupação com a escolarização da população passou a fazer parte do cenário nacional, em virtude da urgência de maior qualificação da população, associando assim a educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país.

As disputas envolvendo o acesso à escola nos revelam embates de distintas forças sociais e diferentes concepções de projetos de formação dos sujeitos para a construção de nosso mundo, sendo materializados pelo tensionamento entre o acesso aos espaços de escolarização, assim como a dualidade do tipo de escolarização oferecida a partir dos sujeitos da aprendizagem: “propedêutico” para as classes médias, com vistas à preparação para a universidade e “instrumental” para as classes populares, com o intuito de preparação para o mercado de trabalho (Esteban; Tavares, 2013).

No bojo dessa discussão, a escolarização de pessoas jovens e adultas era ainda incipiente, de forma pontual e fragmentada. Somente na década de 1940, ocorrem as primeiras grandes iniciativas educacionais governamentais direcionadas para a alfabetização da população jovem e adulta, uma vez que “[...] o recenseamento geral de 1940 revelara que mais da metade da população acima de 15 anos de idade era constituída por analfabetos” (Beisegel, 2018, p.4). Frente a esse quadro, o governo precisava dar resposta às críticas, tanto a nível nacional, quanto internacional que recebia. A partir desse período, a resposta veio em forma de campanhas, programas e projetos, apresentando ritmo e extensão desiguais de acordo com as regiões do país.

Contudo, mesmo nos anos subsequentes as ações educativas para jovens e adultos eram pautadas por uma perspectiva compensatória, reduzidas ao seu aspecto mais simples e instrucionista. No que tange às abordagens didáticas, essas guardavam similaridades com práticas pedagógicas desenvolvidas com criança, com ênfase na leitura, escrita e cálculo e conteúdos básicos de outras áreas do conhecimento, incluindo ainda noções de higiene e saúde. Cabe destacar as funções atribuídas a esses processos de contenção social e de preparação para a profissionalização.

Frente a esse cenário, podemos afirmar que historicamente o fazer pedagógico tem se constituído como um grande desafio para os educadores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Num primeiro momento, pela própria forma como era concebido e, atualmente, não só pela garantia de acesso, mas também pela diversidade de seus sujeitos, que envolve questões intergeracionais, regionais e de distintos níveis de aprendizagens. Acrescenta-se ainda, a pouca presença ou mesmo ausência de discussões sobre a EJA nos processos de formação docente, que com frequência têm seu direcionamento para os sujeitos da infância e da adolescência.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de construção coletiva de materiais didáticos destinados à EJA e analisar as características desses materiais, com foco não só no trabalho com os conteúdos tradicionais, mas prioritariamente na possibilidade de a proposta fomentar formas coletivas de aprendizado e investigação, de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

O trabalho de pesquisa, de cunho qualitativo, teve como abordagem metodológica a pesquisa participante (Brandão, 1999), onde buscamos os dados para análise na própria elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas na classe de alfabetização, tornando o próprio processo de investigação mais ativo e participativo. Nessa abordagem, como extensionistas da equipe, adotamos uma escuta sensível, quando buscamos aguçar os ouvidos e mobilizar outros sentidos, na busca de “ler” o trabalho em equipe e o trabalho na sala de aula como se fosse um texto (Freire, 2021).

O material analisado se constitui como instrumento de uma ação da Extensão Universitária, desenvolvida numa comunidade do entorno da Cidade Universitária, do bairro da Ilha do Governador, e compõe o acervo de sequências

pedagógicas, organizadas a partir de temas geradores (Freire, 2019), do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares, um subprojeto do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

Vale destacar que a criação do Programa, no ano de 2003, foi impulsionada por uma solicitação de representantes do bairro Maré, que instaram à universidade a desenvolver ações alfabetizadoras para a população acima de 15 anos, frente ao índice de analfabetismo de 7,9%, o que correspondia a 10.441 moradores, apontado pelo Censo Maré (CEASM, 2000)<sup>3</sup>. Diante do apelo da população, a Pró-Reitoria de Extensão articulou o corpo social de diferentes unidades acadêmicas para buscar construir uma resposta, o que resultou no início das ações extensionistas.

Dada a extensão do projeto pedagógico analisado e os limites desse artigo, apresentaremos apenas algumas das atividades, desenvolvidas a partir do tema gerador “Brumadinho e Mariana: desastre ou crime ambiental?”. Nelas, buscamos identificar princípios norteadores da Educação Popular presentes no trabalho, tais como: estímulo à identificação dos conhecimentos prévios dos educandos sobre a temática, incentivo ao diálogo e promoção de reflexões sobre o mundo e sua ação nele. Por se tratar de uma classe de alfabetização, buscamos analisar também como as atividades propostas mobilizam os conteúdos e conhecimentos em torno do aprendizado da linguagem escrita.

## Temas Geradores: contextualização e problematização do ato educativo

A proposta da ação educativa ser organizada a partir de temas geradores foi estruturada pelo educador Paulo Freire. Em muitas de suas obras (Freire, 2019, 2020), o autor disserta sobre a forma como a construção do conteúdo programático deve se dar por meio da comunicação, pois, sem ela, não é possível uma educação verdadeira. Dessa forma, o diálogo entre educadores e educandos é o que irá nortear a seleção do conteúdo que será trabalhado no decorrer do processo alfabetizador.

<sup>3</sup> O Censo Maré foi elaborado pela Organização Não Governamental Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), com o apoio do Instituto Pereira Passos (IPP), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e da Escola Nacional de Ciência e Estatística (ENCE), no período de junho de 2000 a junho de 2001. A iniciativa tinha como objetivo conhecer melhor a realidade local e, ao mesmo tempo, desmistificar estereótipos e preconceitos.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (Freire, 2020, p. 115)

Nos livros pesquisados, Freire fala de um momento histórico, onde a EJA ainda não estava na estrutura das redes de ensino e suas ações se davam a partir de campanhas, projetos e programas. Atualmente, a EJA continua tendo experiências nesses modelos, mas ela também já está estruturada no sistema educacional e, como tal, já tem diretrizes curriculares nacionais, conteúdos programáticos construídos em diferentes redes, além de material didático específico, ainda que não haja em grande número ou variedade.

Pautados nos estudos do autor, muitas das experiências com EJA buscam construir seus materiais, respeitando a concepção problematizadora e a organização a partir de temas geradores (FREIRE, 2020), onde segundo o educador, o diálogo ocupa papel determinante. Diálogo que não pode existir sem esperança, e que traz o propósito de transformar ou “pronunciar” o mundo, em virtude de que o encontro advindo de homens e mulheres, mediatizados pelo mundo a fim de pronunciá-lo, não se esgota na relação eu-tu, pelo contrário, ele só ganha sentido na coletividade. Segundo Freire (1980, p. 32):

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida a sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

Dessa forma, a abordagem metodológica a partir de “Temas Geradores”, como conceitua Freire, não pode prescindir da prática dialógica, de respeito e valorização do *saber de experiência feito* (Freire, 2020), para propor aos educandos movimentos de reflexão sobre o concreto e a realidade. A procura temática se constitui assim como uma luta pela consciência da realidade e de si. Segundo Freire, temas geradores estes que, “não se encontram nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo” (Freire, 2020, p.136).

Nessa perspectiva, os conteúdos técnicos e científicos estão presentes no processo educativo de forma contextualizada, de tal modo que possam não só aprenderem a leitura da palavra, mas colocá-la em diálogo com a leitura de mundo que construíram, de forma a que o aprendizado da linguagem escrita os levem a construírem a *palavra mundo* (Freire, 2001), na medida em que os educandos não tivessem que ser submetidos a atividades alfabetizadoras desvinculadas de suas realidades.

Nas classes de EJA, a proposta de construção da ação pedagógica a partir de temas geradores encontra um espaço rico de possibilidades de diálogo e reflexão. A composição dessas classes é marcada pela diversidade e especificidades dos sujeitos da classe trabalhadora. São jovens, adultos, idosos, mulheres, pretos, pobres, periféricos. Com distintas trajetórias de vidas e de experiências com a escola, eles buscam o processo de escolarização em busca da efetivação do direito à educação.

A grande heterogeneidade se constitui como um desafio para o educador, uma vez que ele precisa construir um percurso formativo para uma turma onde é possível ter no mesmo espaço, educandos que, por diversos motivos, nunca acessaram à escola e educandos que precisaram interromper seu processo de escolarização. Diante das especificidades dos sujeitos da EJA, o tema gerador pode se constituir como um “fio condutor”, que unirá a turma a partir dos debates e reflexões coletivas, ao mesmo tempo que poderá guiar atividades dirigidas com os conteúdos programáticos, de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontram os educandos.

Sendo sujeitos tão diversos a abordagem do tema gerador pode nos apresentar uma multiplicidade de olhares e percepções que permitem a construção do conhecimento a partir de distintas perspectivas, seja a da mulher que é mãe solo, ou do jovem que foi “despejado” na EJA após sucessivas repetências no ensino fundamental, ou mesmo do idoso que após considerar o encaminhamento dos filhos como “missão cumprida”, consegue se permitir ocupar os espaços educativos em busca de *ser mais* (Freire, 2020).

A escuta das diferentes vozes nos permite um rico debate sobre variadas questões, apresentando como leem o mundo e sua inserção nele. Contudo, nos primeiros contatos, nem sempre os educandos se sentem seguros para falar nesse espaço, pois tiveram e têm suas vozes por muitas vezes silenciadas. Com Moura (2021, p.116), vemos que eles

[...] só libertam a voz quando sentem confiança no ambiente escolar, quando percebem que serão verdadeiramente ouvidos. Suas vozes alimentam o diálogo necessário não só à prática educativa, mas também à vida, e trazem novos olhares, instigando educadores a compreender a forma como interpretam o mundo e teimosamente constroem sua existência.

A preocupação com a construção de um ambiente seguro faz parte do fazer docente, mas esse não é o único desafio que o educador enfrenta, pois diante da diversidade dos sujeitos da EJA, a problematização das discussões faz com que não raro ele se depare com posicionamentos distintos, que provocam conflitos, seja por diferenças religiosas ou por divergências de posicionamentos políticos que emergem em sala de aula, o que exige uma qualificação cada vez maior do educador.

## A pesquisa participante como caminho metodológico

Como afirmado anteriormente, para construção desse processo de investigação utilizamos a pesquisa participante como o caminho metodológico, por entendê-la como mais do que uma produção acadêmica, um ato político. A opção por essa abordagem buscou valorizar a imersão consciente das pesquisadoras em sua prática educativa, a partir de uma ação reflexiva intencional, que ao imprimir o movimento ação-reflexão-ação, busca a produção do conhecimento a partir da interlocução entre diferentes saberes.

Dessa forma, almejando romper com a visão tradicional das pesquisas científicas que entende a relação estabelecida como sujeito-objeto e buscamos construir uma abordagem a partir da compreensão de que a relação que está posta é entre sujeito-sujeito, “[...] a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa.” (Brandão, 2006, p.19).

Desse modo, cabe ainda ressaltamos a não neutralidade do caráter dessa pesquisa, pois ao pesquisarmos buscamos agir na construção da transformação de saberes, de percepções sobre o mundo e a realidade que cerca os sujeitos envolvidos. Buscamos com ela construir ferramentas que possibilitem contribuir para a ruptura com a forma desigual como nossa sociedade está organizada, a partir do desvela-

mento de supostas verdades e naturalizações e da construção de novas leituras de mundo. Afinal, concordamos com Brandão (2006, p.4) quando ele diz que:

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. A abordagem qualitativa possibilita a integração de diferentes vozes e percepções, permitindo uma análise sensível.

Buscamos com a pesquisa responder ao desafio de construir novas abordagens possíveis na Educação de Jovens e Adultos, mobilizando saberes e convidando a reler o mundo na perspectiva crítica. Dessa forma, a análise do material destinado às classes de EJA, exigiu que nós, que fazíamos parte da equipe extensionistas, aguçássemos os sentidos e adotássemos uma escuta sensível para compreendermos as contribuições ou não, que as atividades e o desenvolvimento do trabalho com elas nas classes de alfabetização poderiam trazer para uma leitura mais crítica da realidade que nos cerca, não só para os educandos, como para os educadores.

Como dito anteriormente, o material analisado e o trabalho desenvolvido com ele em sala de aula, estão vinculados ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, que adota como construção metodológica, o envolvimento de toda a equipe extensionista multidisciplinar na construção de atividades e materiais, dialogando com estudantes de graduação, pós-graduação, técnicos-administrativos, professoras da universidade e egressos de curso de graduação da UFRJ.

As aulas de alfabetização da turma acompanhada aconteciam no turno da noite, na comunidade, numa classe que estava sob a responsabilidade do Programa Integrado e ocupava o espaço físico do grupo comunitário parceiro. As atividades eram realizadas de segunda a quinta-feira, com duração de duas horas diárias. A turma era composta por 15 educandos, sendo em sua maioria mulheres, que questionavam e se inquietavam acerca de diferentes questões sociais da época que inferiam direta ou indiretamente em seus cotidianos.

O tema gerador que será apresentado partiu da própria turma de alfabetização, no ano de 2019, quando todos acompanhavam a tragédia de Brumadinho

e relembravam a calamidade que ocorreu em Mariana. Assim, a ação educativa buscava unir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita desses sujeitos às questões sociais, com o intuito de promover a reflexão crítica, na perspectiva de unir a leitura do mundo à leitura da palavra (Freire, 2019).

A princípio, o tema se mostrou muito amplo e passível de diversas propostas pedagógicas. Dessa forma, foram escolhidos subtemas a partir do diálogo entre educadoras e educandos. Na sequência, a equipe extensionista realizou a pesquisa dos subtemas escolhidos, com o objetivo de preparar a aula e se preparar para a aula. Enfatizamos aqui a pesquisa como um dos elementos fundantes de uma prática pedagógica comprometida.

Em seguida, foram elaborados, materiais de alfabetização utilizando variados gêneros e suportes textuais, como reportagens, charges, imagens, textos descritivos, dentre outros. Assim, foi proposta uma atividade para cada subtema, pensando na perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar a temática aliada aos conteúdos curriculares do processo alfabetizador. As atividades que iremos apresentar adiante tiveram como tema os crimes ambientais que aconteceram nos municípios de Brumadinho e Mariana, em Minas Gerais.

## Brumadinho e Mariana: responsabilizações em disputas

A proposta desenvolvida pela equipe teve início com a apresentação de imagens sobre os acontecimentos em Brumadinho e Mariana, seguida de indagações a respeito dos conhecimentos prévios dos educandos, partindo do convite para que falassem o que entendiam como crime ambiental e desastre ambiental e, até onde somos responsáveis pelas transformações e mudanças ocorridas no meio ambiente. É interessante mencionar que alguns não reconheciam a distinção entre os termos - crime ambiental e desastre ambiental-, o que gerou intenso debate e fez com que cada um refletisse sobre as ações humanas, inclusive de si, em relação ao meio ambiente.

Baseado nisso, foi iniciada uma série de comparações sobre pequenos e grandes gestos capazes de influenciar positiva ou negativamente em nosso meio ambiente, como, por exemplo, o despejo de produtos químicos e objetos que ocasionam a poluição da Baía de Guanabara, o descarte inadequado dos lixos industriais e domésticos, a ausência de ações públicas e posturas individuais que pro-

vocam o aumento de enchentes próximo às suas casas, a ausência de saneamento básico em locais mais negligenciados como as periferias e as favelas do Rio de Janeiro, dentre outros.

A primeira atividade proposta foi a utilização de um áudio que reproduzisse o som da floresta, cujo intuito era que os educandos, com os olhos fechados e em silêncio, ouvissem o áudio que ia diminuindo gradativamente para mostrar que, diante do avanço desenfreado da urbanização, estamos perdendo algumas espécies de animais, levadas à extinção. O objetivo era que o áudio conseguisse mobilizar os sentidos, as emoções e que fosse capaz de ajudar a representar o simbólico. A atividade impulsionou o debate e as reflexões sobre a ação do ser humano na natureza, quando os educandos puderam partilhar olhares e percepções.

Dentre as atividades também foi realizada a leitura orientada do livro “Um dia um Rio”, de Léo Cunha e André Neves. O livro com suas palavras e delicadas ilustrações traz a denúncia, feita a partir da narrativa lírica ao apresentar as consequências da tragédia da cidade de Mariana para o meio ambiente a partir do olhar do próprio Rio Doce, que se ressente por ter suas águas e vida destruídas pelas ações de poluição da mineração e alerta para o fato de como muitos rios brasileiros sofrem destinos similares pela falta de políticas ambientais.

Nesse primeiro momento do debate da apresentação da temática, ao trazer áudios, livros de literatura, além de imagens, a equipe tinha como objetivo mobilizar os educandos para a discussão e abordagem da temática a partir de múltiplas linguagens, mostrando a possibilidade de que a discussão, a construção e o compartilhamento de saberes transitem por variados gêneros textuais, para que os educandos pudessem construir a reflexão e a criticidade, além de serem sujeitos dos seus próprios saberes (FREIRE, 2019).

Além disso, trabalhar diferentes gêneros textuais e jogos com os sujeitos da EJA é um exemplo de que é possível pensar na didática e no lúdico sem infantilizar. Não raro esses sujeitos quando questionados sobre o brincar na infância, respondem que o brinquedo era a enxada. Sendo assim, a equipe lançou mão do jogo da memória como metodologia de ensino, que objetivou trabalhar aliado à temática ambiental o raciocínio lógico, a agilidade mental, a concentração, a memória visual, o reconhecimento da letra cursiva com a letra caixa alta, além do trabalho em equipe.

O jogo contava com pares de cartas, uma delas trazia a imagem e a escrita em letra cursiva do que estava sendo nomeado, a outra trazia somente o nome escrito com a letra de forma. A intenção era que os educandos conseguissem reconhecer as palavras podem ser escritas de diferentes formas, sem que isso modifique seu valor sonoro, e associar os pares de cartas. Vale ressaltar que nas atividades que envolvem imagem, a equipe buscava apresentá-la da melhor maneira que era possível, seja em formato ou qualidade da resolução, pois, muitas vezes, para os estudantes da EJA é comum vermos serem destinados materiais de baixa qualidade e pouco cuidado. Durante a atividade, as extensionistas se surpreenderam ao identificar que muitos não conheciam esse jogo tão popular.

Em outra atividade, a equipe explorou a construção da escrita, convidando os educandos a escreverem sobre as imagens selecionadas relativas à temática. Uma vez que “[...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo” (Freire, 2001, p.15). A realização de atividades que possibilitem trabalhar os conhecimentos da linguagem escrita e estimular a autonomia dos educandos em seu uso, se constitui como ferramenta fundamental para a construção de uma educação emancipatória.

Dessa forma, a partir das discussões realizadas foram apresentadas três imagens que remetiam às consequências dos crimes ambientais e ao lado delas, havia linhas para que as escritas dos educandos fossem inseridas, de modo a sistematizarem algo da discussão realizada oralmente. A equipe buscava assim unir a leitura da palavra à leitura do mundo, em busca da leitura da *palavramundo* (Freire, 2001). Contudo, não raro enfrentava resistência por parte dos educandos, pois após sucessivas experiências negativas com o processo de escolarização, muitos acreditavam que não iriam conseguir realizar a atividade proposta, o que acabava por exigir diferentes estímulos por parte do educador.

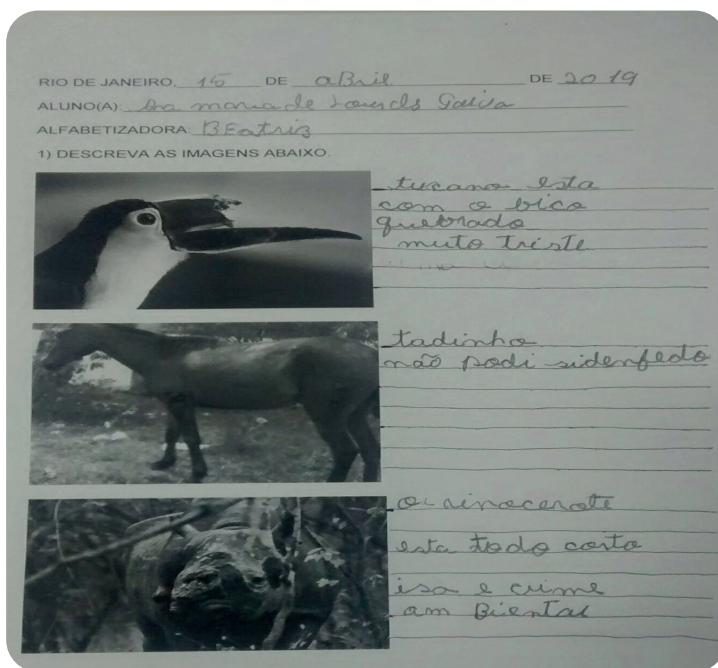


Figura 1 – Produção escrita

Como resultado da atividade proposta, na figura acima podemos identificar o movimento de construção de escrita, com questões como hiposegmentação, onde palavras autônomas são escritas como se fosse uma só (se defendendo); a hipersegmentação, quando uma única palavra se apresenta de forma fragmentada (ambiental); a monotongação na palavra muito; a supressão de letras em algumas das palavras que não obedeciam ao padrão silábico consoante-vogal (CV), nas palavras *defendendo* e *rinoceronte*. Além de questões ortográficas, é possível identificar marcas da oralidade na escrita.

Na discussão da temática, podemos perceber que a partir das aulas e de todo o trabalho desenvolvido, uma das educandas, através de uma análise crítica da realidade reconhece e nomeia em uma das fotos um crime ambiental. O exemplo da escrita dessa educanda remete à valorização da construção de saberes dos sujeitos da EJA e nos traz a convicção da importância de proporcionarmos espaços coletivos de reflexão, que possibilitem o acesso a algumas informações e a construção de novas percepções do mundo.

Ao problematizar a produção escrita, a equipe pôde observar que houve uma mudança na percepção e na prática dos educandos, no que tange à reflexão

sobre o tema gerador proposto, uma vez que foi possível verificar que reconheciam que uma atividade abordava temáticas das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando atrelar a alfabetização às suas vivências/experiências, e, também, suscitando o pensamento crítico das consequências do homem em relação ao meio ambiente. Com Freire (1979, p. 30-31), vemos que:

Quando o homem comprehende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser *mais*.

Na construção das atividades, na interlocução entre a equipe extensista e em sala de aula no exercício da docência, era possível presenciar tanto a equipe extensionista, quanto os educandos em suas buscas pelo *ser mais*. A cada ação, parecia ocorrer uma ruptura com os receios e os medos, para experimentar o fazer docente e o ser professor-pesquisador, assim como para ocupar o lugar do aprendiz. As extensionistas pesquisaram, discutiram, se confrontaram com fragilidades, descobriram potencialidades.

Nesse movimento, identidades coletivas e individuais estavam sendo forjadas, o que nos remeteu às palavras de Streck, (2006, p.282): “A força da educação popular está, paradoxalmente, nos restos de esperança transformados em semente de um outro futuro que orienta a busca, e não na criação de futuros fechados que acabam aprisionando as próprias esperanças.” Durante a atividade a equipe construía uma experiência humana de compartilhamento e solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de pesquisar e refletir sobre a própria prática não é uma tarefa fácil, pois nos coloca em frente a um espelho, nos permitindo enxergar, a partir do diálogo com múltiplas vozes, seja as que compõe esse coletivo extensionista ou as dos educandos, o que antes não víamos e explorar variedades de caminhos. Como nos lembra Paulo Freire (2019b, p.29): “Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo eduko e me eduko.”

Concordando com as palavras de Freire, podemos afirmar que, enquanto integrantes da equipe de extensão das ações pesquisadas, o ato de pesquisar, refletir e sistematizar as ações desenvolvidas nesse projeto pedagógico, nos trouxe inúmeros elementos para aprimorarmos nossas futuras intervenções, com base nas especificidades dos sujeitos da EJA e nas distintas respostas às atividades propostas que tivemos.

Estar em sala com os educandos da EJA e ouvir seus relatos nos aponta horizontes possíveis, pois mesmo diante de todas os problemas e degradações a que eles são submetidos diariamente, sua permanência nos espaços escolares nos trazem a força necessária para construir formas de “[...] enfrentamento de uma cultura de apropriação particularista e de esgotamento de todos os recursos naturais, econômicos e humanos, que não é suficientemente problematizada em nosso meio.” (Valla, 2009, p.589).

No decorrer do acompanhamento, tanto da elaboração das propostas pedagógicas, quanto da realização da atividade, foi possível afirmar que os itens que nos propomos a avaliar no início da investigação - estímulo a identificação dos conhecimentos prévios dos educandos sobre a temática, incentivo ao diálogo e promoção de reflexões sobre o mundo e sua ação nele - estavam presentes nas atividades propostas e na dinâmica estabelecida em sala de aula, assim como o trabalho com a construção dos conhecimentos acerca da linguagem escrita.

A inserção do Tema Gerador enquanto estratégia na prática alfabetizadora não foi tão simples, pela necessária dinâmica que precisamos estabelecer para articular as contribuições das diferentes áreas do conhecimento ao conteúdo programático e o estímulo a leitura crítica do mundo. Foi preciso confrontar diferentes visões e perspectivas sobre as formas de atividades escolares consideradas válidas pelos educandos e nossa proposta de trabalhar com imagens, literatura, áudios, que não correspondiam à representação que eles traziam de como a escola deveria ensinar.

Geralmente, os educandos da alfabetização entendem a leitura e a escrita como algo primordial em seu cotidiano escolar e, como consequência, acabam tendo a disciplina de português como a única, extremamente necessária. Por esse motivo, o processo formativo e o diálogo entre as alfabetizadoras e educandos torna-se essencial para ampliar essa visão de mundo e mostrar a possibilidade de abordar conteúdos de diversas disciplinas dentro de uma mesma temática ou material utilizado.

Por fim, reforçamos as lições que a EJA nos traz sobre o fazer pedagógico na perspectiva da Educação Popular e seguimos com a indicação que Ciço nos dá na epígrafe desse texto, quando diz que:

Como o senhor mesmo disse o nome: "educação popular", quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que ta faltando pro povo saber? (Antônio Cícero de Souza, Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradâs e Caldas, no sul de Minas Gerais, In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. Posfácio).

## Referências

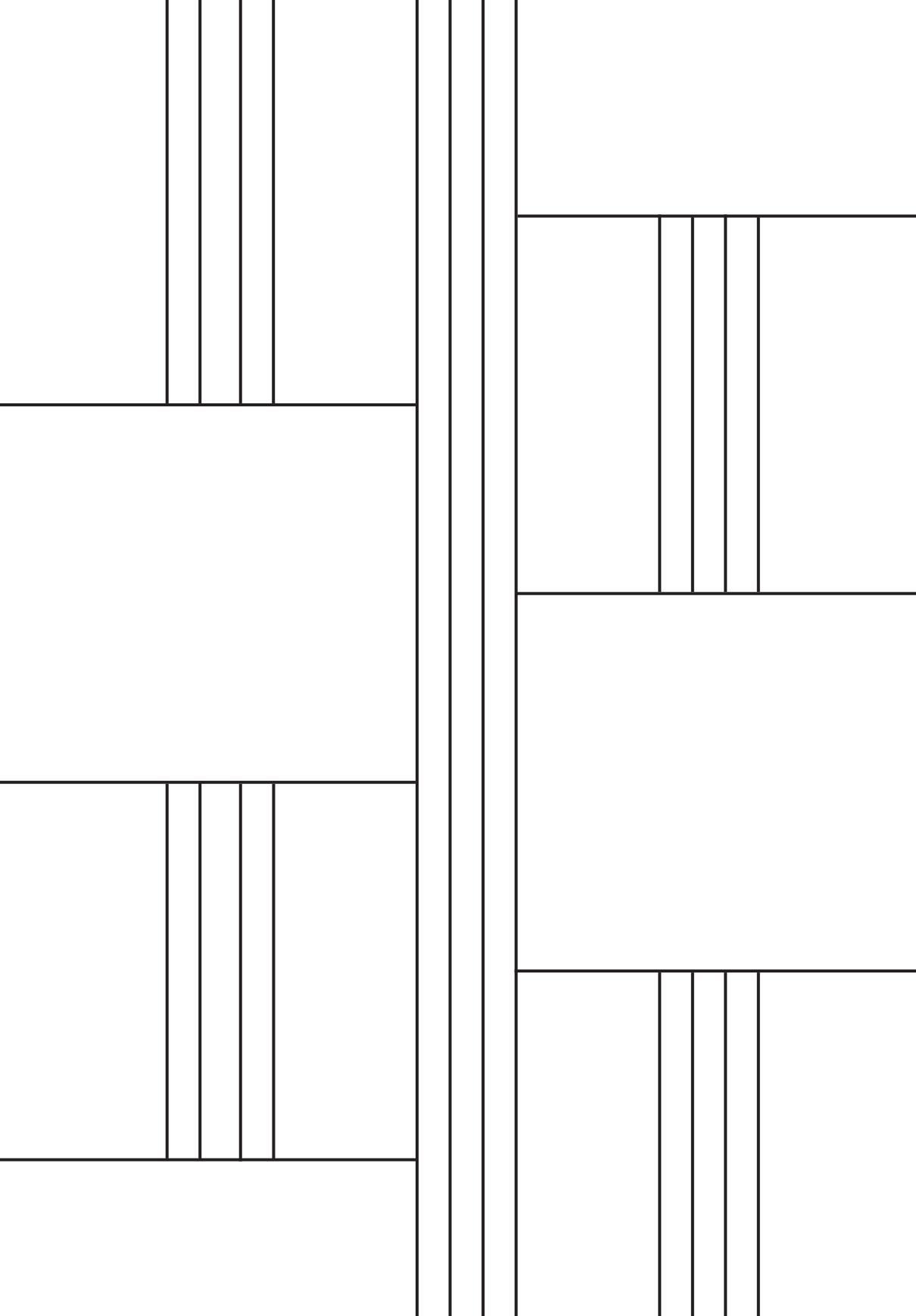
- BEISEGEL, Celso Rui. Educação Popular e Ensino Superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e104010, 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844104010>. Acesso em 04 ago. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 92 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 53 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 42<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Educação Popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes** In STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Vozes, 2013.
- MOURA, Ana Paula Abreu. **Lutas, resistências e possibilidades: Paulo Freire e o ato educativo**. In: FONTOURA, Helena Amaral da et al. (orgs). Diálogos com Paulo Freire -100 anos: reflexões freireanas em tempos de (pós)pandemia. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2021, p.106-118
- STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sobre as práticas? **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.272-284, 2006.
- VALLA, Victor Vicent. Problematizando o termo conversão a partir do campo religioso. A contribuição de Victor Valla ao pensamento da educação popular. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p. 576-590, dez 2009.

## Sobre as autoras

**Ana Paula Abreu Moura** é Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Laboratório de Investigação Ensino e Extensão de Educação de Jovens e Adultos (LIEJA/UFRJ). Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu “Saberes e Práticas da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos”. Coordenadora na Extensão Universitária do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. Atuou por mais de uma década como professora alfabetizadora de trabalhadores da Construção Civil. Conselheira do CFCH no Conselho Superior de Extensão Universitária (2019 – 2022). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ-1995), Pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF-1998); Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF- 2002); Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-2009). Tem vasta experiência em iniciativas de Educação Popular, atuando, principalmente, nas áreas da Educação de Jovens e Adultos, Direitos Humanos e Extensão Universitária. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores, alfabetização de jovens e adultos e Extensão Universitária. anapaulaabreumoura@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4352-4341>

**Beatriz de Lima Pequeno** - é professora da Educação Básica. Já atuou como alfabetizadora de classes populares pelo Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos e pela Associação Redes de Desenvolvimento da Maré. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2024). Participa de pesquisas na área de alfabetização de jovens e adultos. beatrizdelimapequeno@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3237-5734>

**Jacqueline Cardoso Ferreira** é professora de Língua Portuguesa e Redação da Educação Básica e participa como supervisora pedagógica do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. Já atuou como Formadora de orientadores de estudos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2011), Pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização das Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2015) e Pós-graduação Lato Sensu das Práticas em Educação Básica (CESPEB), com ênfase em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2016). Participa de pesquisas na área de formação de professores e alfabetização de jovens e adultos. jacflower86@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3149-9668>



---

## Capítulo 7

---

# EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS – Contribuições das edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Censo Escolar

Rita Tatiana Cardoso Erbs

Luciana Moura

Margarete Estulano Garcia de Almeida

Lizia Raquel Macêdo Brito Moreira

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta aspectos relevantes de três Trabalhos de Conclusão do curso de Pós-Graduação Especialização em Educação do Campo, realizado entre 2024 e 2025 pela Universidade Federal de Catalão/GO. As três pesquisadoras orientadas pela professora Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs, defenderam as suas pesquisas separadamente e esses são apresentados como um panorama da Educação do Campo no Estado de Goiás resgatando as contribuições do trabalho de Luciana Moura, Aspectos históricos da Educação do Campo em Goiás – Contribuições das edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC) (1998 – 2025); de Margarete Estulano Garcia de Almeida, Educação Infantil em Escolas do Campo em Goiás – Conquistas e desafios e de Lizia Raquel Macêdo Brito Moreira, Educação Infantil do Campo no Sul de Goiás um recorte nos anos de 2021 a 2024.

O objetivo foi realizar uma análise bibliográfica e documental sobre a trajetória da Educação do Campo no Estado de Goiás a partir de 1998 até 2024, tendo como foco as questões da Educação infantil no campo e o crescente fechamento de Escolas do Campo, dando ênfase as contribuições das Conferências Nacionais de Educação do Campo realizadas em 1998, 2004 e 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente e seu novo ciclo (2024–2034) e do Censo Escolar no período de 2021 a 2024.

Neste capítulo dividimos o texto nos seguintes tópicos: Contribuições das edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC); O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente e seu novo ciclo (2024–2034) e a Educação do Campo; A oferta da Educação Infantil do campo na região sul do estado de Goiás entre os anos de 2021 a 2024 e Denúncias finais a partir dos documentos analisados.

Ao nos debruçarmos nos documentos e com dados do Censo Escolar ficamos perplexas com a situação da Educação do Campo no Estado de Goiás, evidenciamos o descaso, o silenciamento e a negligência com as crianças e famílias do campo que seguem sem ter escola, na maioria das vezes assistindo o seu fechamento, mesmo com a sua presença e luta para a manutenção, reabertura e até criação de novas escolas.

## Contribuições das edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC)

As três edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC) ocorreram entre os anos de 1998 e 2014, foram eventos fundamentais para a construção e consolidação da Educação do Campo como política pública. Essas conferências ocorreram nos seguintes anos e cidades:

- 1. 1998 – Luziânia (GO):** A primeira conferência foi realizada em Luziânia, Goiás, com o objetivo de discutir e propor diretrizes para a educação básica no campo, considerando as especificidades das populações rurais.
- 2. 2002 – Brasília (DF):** A segunda edição aconteceu em Brasília, com foco na avaliação das políticas implementadas após a primeira conferência e na proposição de novas estratégias para a educação do campo.
- 3. 2014 – Brasília (DF):** A terceira conferência também foi realizada em Brasília, reunindo educadores, movimentos sociais e representantes do governo para debater os avanços e desafios da educação básica no campo.

Essas conferências foram organizadas por diversos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições educacionais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Os encontros representaram momentos essenciais para o delineamento e a consolidação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, contribuindo para a valorização dos saberes, das práticas culturais locais e para a efetiva inclusão das populações rurais no sistema educacional brasileiro.

Para a realização deste estudo, além da análise do material disponibilizado pelo Ministério da Educação acerca das três edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC) e das contribuições dos autores que abordaram essas conferências, será realizado um levantamento das legislações e das políticas educacionais implementadas a partir de 1998, que sustentaram o processo de institucionalização da Educação do Campo em Goiás. Desta forma, a inserção do quadro explicativo com os fatos sobre as conferências será realizada com o propósito de subsidiar a contextualização e a análise histórica da trajetória dessa modalidade educacional.

A importância desta investigação reside em contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca do percurso histórico de construção da Educação do Campo em Goiás, evidenciando os desafios enfrentados, os avanços conquistados e as contradições presentes nesse processo. Busca-se, igualmente, fomentar o debate acadêmico e político sobre a necessidade de uma educação pautada no compromisso com os sujeitos do campo, suas identidades, saberes e práticas socioculturais.

A Educação do Campo em Goiás, especialmente após a 1<sup>a</sup> Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia em 1998, representa um marco na luta por uma educação que respeite as especificidades das populações rurais. Esse evento foi essencial para consolidar um movimento que buscava romper com a lógica assimilacionista da educação rural tradicional, promovendo uma pedagogia voltada para o campo, construída a partir das práticas e saberes dos sujeitos que nele vivem.

A concepção de Educação do Campo sofreu uma ressignificação ao longo do tempo, deixando de ser compreendida como uma simples extensão da educação rural tradicional — frequentemente subordinada à lógica urbana — e passando a ser legitimada como um projeto pedagógico próprio, construído em diálogo com as realidades e necessidades dos sujeitos que vivem no campo. Segundo Castro & Gomes de Castro (2021), essa mudança de perspectiva reflete um reconhecimento político e social do campo como território produtor de conhecimento e cultura, e não mais como espaço marginal ou atrasado.

Para o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), esse processo se desenvolveu inicialmente como prática concreta, vivida nas comunidades camponesas, antes mesmo de ser formulado como conceito. A prática pedagógica surgiu da experiência cotidiana dos sujeitos do campo

e só posteriormente se consolidou como um campo teórico e político que defende o direito das populações rurais à educação e à construção de uma visão de mundo enraizada em seu próprio território (Santos & Silva, 2016).

A partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO, no ano de 1998, o conceito de Educação do Campo passou a receber maior visibilidade e reconhecimento político, especialmente ao considerar as particularidades que caracterizam as escolas situadas nas zonas rurais. Esse marco representou um posicionamento claro em defesa dos direitos educacionais das populações camponesas, contrapondo-se às práticas compensatórias e homogeneizantes da chamada educação rural tradicional, que historicamente desconsiderou as especificidades socioculturais do campo (Baldotto, Morila, 2024).

Desse modo, o debate não se restringe a uma mudança terminológica, mas expressa a consolidação de um projeto político-pedagógico que reconhece o campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e identidade. A luta por uma Educação do Campo representa, assim, a reivindicação por uma escola que valorize o ponto de vista dos camponeses e que esteja profundamente enraizada nas suas trajetórias de resistência e organização social (Baldotto, Morila, 2024).

Diante da negligência histórica do Estado em relação à educação nas áreas rurais, surgiram diversas iniciativas educacionais autônomas e comprometidas com a construção de uma identidade própria das escolas do campo. Um exemplo emblemático são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), presentes há mais de três décadas em vários estados brasileiros, que adotam a pedagogia da alternância e atendem filhos e filhas de agricultores familiares. Com mais de 200 centros educativos espalhados pelo país, essas escolas constituem uma alternativa concreta ao modelo urbano e centralizado de educação (Conferência [...], 1998, p. 23-24).

Outros pontos fundamentais enfatizados na conferência foram o incentivo à alfabetização dos sujeitos do campo, a formação específica de educadores e educadoras que atuam nesses territórios, e a necessidade de se construir, com base na pesquisa educacional, uma proposta pedagógica própria para as escolas do campo. Tal proposta deveria se comprometer com a realidade sociocultural e produtiva das comunidades, além de contar com a participação ativa da população local em todas as etapas do processo educativo (Silva, Arrais, Lopes, 2021).

Os programas de alfabetização de jovens e adultos, como reforçam Baldotto, Morila (2024) são os realizados pelo Movimento de Educação de Base (MEB), bem como a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem se destacado pela organização de escolas em assentamentos e acampamentos, além de promover a formação de professores e técnicos voltados à realidade da produção agrícola familiar. Também merece destaque o papel do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que tem direcionado esforços à defesa de escolas adequadas nos reassentamentos, bem como a atuação de comunidades indígenas e dos povos da floresta, que lutam por uma educação escolar pautada na valorização de suas culturas e conhecimentos tradicionais (Conferência [...], 1998).

A Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC), realizada em Luziânia (GO) em 1998, representou um marco significativo na crítica às estruturas excluidentes do sistema educacional voltado ao meio rural. Ao reunir sujeitos do campo e pesquisadores comprometidos com a temática, a conferência evidenciou não apenas as contradições geradas por uma lógica capitalista que historicamente desvaloriza a educação, o trabalho, a vida e a cultura campesina, mas também fomentou um conjunto articulado de propostas de ação com vistas à construção de um projeto popular de desenvolvimento (Silva, Arrais, Lopes, 2021).

Nesse sentido, a I CNEBC delineou um caminho coletivo para enfrentar as desigualdades, propondo, entre outras ações, a incorporação da população rural na formulação de um projeto nacional de desenvolvimento. Isso incluía a valorização da cultura camponesa como eixo estruturante da identidade do campo, e a mobilização social em torno da conquista de políticas públicas específicas para a Educação do Campo.

A implementação dessas diretrizes reafirma a luta por uma educação que reconheça a diversidade do campo e a urgência de sua inclusão nas agendas de políticas públicas, buscando superar os históricos processos de marginalização vivenciados pelas populações rurais brasileiras.

Portanto, reforçando o que foi mencionado, a primeira conferência realizada em 1998 em Luziânia (GO) foi um marco na luta por reconhecimento das especificidades da educação rural. O evento contou com a participação de movimentos sociais, instituições educacionais e organismos internacionais. Segundo Caldart (2004), essa conferência inaugurou um novo paradigma, no qual o campo

deixou de ser visto apenas como um espaço atrasado a ser integrado ao urbano, para ser reconhecido como território de saberes próprios.

A partir desse evento, observou-se uma intensificação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, rompendo com a lógica assimilacionista que caracterizava a educação rural tradicional. Fernandes (2008) destaca que as ações do Estado passaram a incorporar as demandas dos movimentos sociais do campo, como o MST, o que implicou uma reconfiguração da relação entre Estado e sociedade civil.

A segunda edição da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2002 em Brasília (DF), teve como foco avaliar as políticas implementadas desde o primeiro evento e propor novas diretrizes. Molina (2009) analisa que esse encontro consolidou a Educação do Campo como uma política pública legítima, ampliando a sua institucionalização e inserção nos Planos Nacionais de Educação.

A II Conferência Nacional de Educação do Campo representa, de forma significativa, segundo Munarim (2008) esta conferência se tornou um marco simbólico nas relações entre o Estado brasileiro e os movimentos sociais e organizações vinculadas ao meio rural, especialmente no que se refere às discussões sobre a educação escolar no campo. O encontro realizado em agosto de 2004, na cidade de Luziânia-GO, pode ser compreendido como o ponto culminante de um ciclo específico dessa interlocução. A partir desse momento, observa-se uma redução no ritmo de cumprimento da agenda pactuada com o Ministério da Educação, agenda essa construída pela Articulação Nacional, o que sinaliza um processo de retração das ações do Movimento de Educação do Campo.

Ainda, conforme o autor acima, no segundo ano do governo Lula, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cuja missão incluía, entre outras atribuições, a responsabilidade pela formulação de políticas voltadas à Educação do Campo. Com esse objetivo, foi instituída uma Coordenação-Geral específica, cujo primeiro gestor assumiu suas funções justamente durante o evento em Luziânia.

Contudo, ao invés de interpretar tal processo como um simples declínio ou retrocesso do Movimento de Educação do Campo, pode-se considerar que houve, na verdade, uma reconfiguração qualitativa do movimento, acompanhada por uma redefinição de suas estratégias de ação.

No que se refere ao campo social, documento-base da II Conferência Nacional de Educação do Campo, de acordo com Farias, *et al*(2024) destaca-se o entendimento de que a educação do campo deve exercer um papel social transformador, buscando enfrentar as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais que historicamente afetam os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural. Tal perspectiva é reiterada na denúncia das condições precárias enfrentadas por grande parte da população camponesa brasileira, submetida às consequências de um modelo de desenvolvimento excludente, que perpetua a marginalização e a pobreza da maioria.

Nesse contexto, torna-se essencial reafirmar que o projeto de sociedade promovido pelas elites se baseia em uma lógica dualista, na qual os interesses individuais se sobrepõem às demandas coletivas. Tal concepção legitima estruturas de dominação que naturalizam a exploração da maioria por uma minoria detentora dos meios de produção, permitindo que a burguesia se aproprie das forças produtivas do proletariado. Essa perspectiva reforça desigualdades históricas e compromete a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Tal contexto revela a urgência da luta por uma educação pública de caráter popular, comprometida com a superação dessa estrutura social desigual e excludente.

A partir da realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, as políticas públicas passam a ocupar uma posição de destaque no debate educacional, sendo consolidada a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, que se tornou referência nos estudos e ações posteriores conforme Camacho (2021).

A política pública, nesse contexto, como assevera Camacho (2024), configuram-se como expressão concreta da concepção de igualdade jurídico-política vigente na sociedade contemporânea. A educação como um direito garantido constitucionalmente, deve ser assegurada a todos. No entanto, as marcantes desigualdades que historicamente afetam o acesso à educação no meio rural impõem ao Estado o dever de formular e implementar políticas específicas. Essas ações devem ser capazes de enfrentar e reparar os danos acumulados ao longo do tempo, em decorrência da negação sistemática do direito à educação escolar às populações do campo.

A terceira conferência, em 2014, também realizada em Brasília, aprofundou as discussões sobre os avanços e desafios da política pública. Munarim (2010) observa que, mesmo com os avanços, ainda persistem desafios estruturais, como a

precarização da infraestrutura escolar no campo, a dificuldade de formação continuada dos professores e a resistência de alguns setores à pedagogia do campo.

A Conferência Nacional de Educação de 2014 (CONAE 2014) consolidou-se como um marco histórico na construção de diretrizes democráticas para a educação brasileira. Organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a conferência teve como tema central “O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, sinalizando o compromisso com a participação popular e com a articulação entre os entes federativos para a formulação e execução das políticas educacionais (Brasil, 2014).

Realizada entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, em Brasília, a etapa nacional da CONAE contou com cerca de 3,9 mil delegados e delegadas, escolhidos nas etapas municipais, intermunicipais e estaduais, que mobilizaram aproximadamente 3,6 milhões de pessoas. A conferência foi precedida por um amplo processo de debates pautados em sete eixos temáticos, os quais culminaram na elaboração do Documento-Final – um compêndio das propostas aprovadas nas etapas anteriores (FNE, 2014).

Segundo Héleno Araújo Filho, coordenador do FNE na época, o Documento Final representa uma sistematização essencial de debates realizados em todo o território nacional e constitui referência importante na elaboração dos Planos Municipais, Estaduais e Distrital de Educação. A importância deste documento reside, sobretudo, no seu caráter coletivo e participativo, fruto de mais de 30 mil emendas cadastradas, com 11.488 registros sistematizados por uma Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização (FNE, 2014).

No tocante à Educação do Campo, a CONAE 2014 reafirmou os princípios de justiça social, equidade e respeito às especificidades dos povos do campo. Conforme destaca Molina (2012), a efetivação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo exige a construção de instrumentos participativos e democráticos que garantam o direito à educação de qualidade em consonância com os modos de vida, culturas e saberes das populações camponesas.

A conferência também deu visibilidade às demandas dos sujeitos coletivos do campo, destacando a importância da ação articulada de movimentos sociais, como o Fonec, a Contag e o MST, que contribuíram significativamente para o

aprofundamento das propostas voltadas à superação das desigualdades educacionais no meio rural (Camacho, 2019; Santos, 2022).

A CONAE 2014 debateu o PNE como eixo articulador das políticas educacionais e também reafirmou o papel central da participação social na construção de um projeto educativo comprometido com a diversidade e com a justiça social. A Educação do Campo, nesse cenário, emergiu como campo estratégico de disputa e afirmação de direitos, pautando uma agenda que busca superar as assimetrias históricas que marcaram a oferta educacional no meio rural.

### Quadro 1- Representação das Conferências Nacionais para a Educação do campo.

Conferência	Data	Local	Principais Contribuições
I Conferência Nacional da Educação do Campo (I CNEC)	27 a 30 de junho de 1998	Luziânia (GO)	Marco inaugural da articulação nacional em torno da Educação do Campo. - Reafirmação da educação como direito dos povos do campo. - Criação da <i>Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ANEc)</i> .
II Conferência Nacional da Educação do Campo (II CNEC)	04 a 07 de agosto de 2004	Brasília (DF)	Consolidação da expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. - Discussão sobre políticas públicas específicas. - Reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo.
III Conferência Nacional da Educação do Campo (III CNEC).	19 e 23 de novembro de 2014	Brasília (DF)	Integração das pautas da Educação do Campo à CONAE-2014. Ampliação do debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Sistematização de propostas por meio do Documento-Final da CONAE. Participação expressiva dos movimentos sociais e coletivos do campo

**Fonte:** (Moura, Luciana. 2025).

Essas três conferências foram organizadas com ampla participação social, sendo protagonizadas por entidades como o MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF. Esse arranjo plural foi fundamental para garantir a legitimidade das proposições elaboradas. De acordo com Arroyo (2007), a Educação do Campo emerge como um projeto contra hegemônico, em disputa com os modelos tradicionais de educação impostos historicamente às populações rurais.

## O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente e seu novo ciclo (2024–2034)

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui um importante instrumento normativo que orienta as políticas públicas educacionais no Brasil, estabelecendo metas e diretrizes voltadas à melhoria da qualidade e à ampliação da oferta educacional em todos os níveis de ensino. No contexto da educação infantil em escolas do campo, o PNE desempenha papel fundamental ao propor objetivos voltados à inclusão, à equidade e à universalização do acesso, especialmente nas áreas rurais.

A Meta 1 do PNE 2014–2024, por exemplo, estabeleceu a ampliação da oferta de educação infantil em creches e a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, com atenção especial às desigualdades regionais e à equidade entre campo e cidade (Brasil, 2014). Esse documento normativo serve como base para a análise das conquistas e dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais rurais no estado de Goiás, oferecendo um marco regulatório que subsidia tanto a discussão teórica quanto a prática educativa no campo.

No entanto, observa-se que o cumprimento das metas do PNE ainda enfrenta obstáculos históricos e estruturais, como a ausência de políticas públicas específicas para a infância rural, a precariedade da infraestrutura escolar, a carência de formação docente adequada e a desvalorização dos saberes e práticas culturais locais. Esses fatores comprometem a efetivação do direito à educação infantil com qualidade social, especialmente nas comunidades camponesas. A partir dessa base normativa, busca-se aprofundar a compreensão sobre a educação infantil no campo por meio de referenciais teóricos que discutem suas especificidades, os desafios históricos e as políticas públicas que envolvem essa modalidade de ensino. Diversos estudos têm se dedicado à análise da educação infantil no campo, destacando as particularidades desse contexto e os desafios enfrentados pelas escolas rurais no

Brasil. Embora o direito à educação esteja legalmente assegurado, sua efetivação requer ações concretas e políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também uma educação com qualidade socialmente referenciada.

O PNE 2024–2034 reafirma a importância da ampliação da oferta da educação infantil nas zonas rurais, comprometendo-se a universalizar o atendimento em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos até 2030 e ampliar a oferta de creches para atender ao menos 50% das crianças até 3 anos, com foco nas populações vulneráveis, como as do campo, das florestas e das águas. Contudo, apesar do avanço no reconhecimento da diversidade territorial, o plano ainda apresenta lacunas na definição de estratégias específicas para as infâncias campesinas, especialmente no que tange à infraestrutura escolar, à formação de professores capacitados para atuar em contextos rurais e à garantia de uma pedagogia que dialogue com os saberes e modos de vida tradicionais das comunidades do campo.

Além do PNE, o estudo destaca marcos normativos fundamentais para a Educação do Campo, como a Resolução CNE/CEB nº 23/2007, que orienta a adaptação do currículo, do calendário escolar e das práticas pedagógicas às realidades locais, respeitando as culturas e saberes rurais. Outro documento importante é o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, reforçando o compromisso com uma educação contextualizada, inclusiva e de qualidade. Essas normativas reforçam a necessidade de que a educação infantil no campo seja entendida não só como um direito garantido, mas como uma política pública estratégica voltada à valorização das infâncias rurais e à superação das desigualdades históricas.

O contexto da educação infantil no campo em Goiás enfrenta desafios semelhantes aos observados em âmbito nacional, como o fechamento e a redução do número de escolas, dificuldades de acesso para crianças das áreas rurais, infraestrutura precária e escassez de profissionais qualificados. Dados do Censo Escolar 2023 confirmam a continuidade da queda nas matrículas em escolas rurais, refletindo uma tendência de diminuição que persiste desde anos anteriores. Esse quadro reforça a urgência de políticas públicas articuladas entre os entes federativos, que contem com financiamento adequado, formação docente específica para o meio rural e acompanhamento social contínuo, garantindo assim uma educação infantil de qualidade que valorize e fortaleça as identidades e culturas das comunidades do campo.

## A oferta da Educação Infantil do campo na região sul do estado de Goiás entre os anos de 2021 a 2024

Este recorte temporal e territorial visa compreender os avanços e desafios enfrentados pelas escolas rurais no atendimento de crianças de 0 a 6 anos, em uma região marcada pelo agronegócio, comunidades tradicionais e assentamentos rurais. Segundo Souza *et al* (2016) entre os anos de 2007 a 2015 houve uma redução significativa das escolas no campo em Goiás. Assim este trabalho propõe como problema de pesquisa a análise dos impactos e transformações na oferta da Educação Infantil do campo no sul goiano no período já citado, por utilizar como referência dados do Censo Escolar e produções acadêmicas, combinando uma metodologia de revisão da literatura sobre educação do campo e educação infantil além da análise de dados quantitativos oficiais, com o intuito de evidenciar o cenário educacional na região sul goiana.

Historicamente tanto a qualidade quanto a oferta da Educação Infantil do campo enfrenta desafios estruturais. No sul de Goiás, essa realidade se mantém: cortes de investimentos federais e a suspensão de programas voltados à educação do campo, ilustram essas desigualdades no acesso à educação rural, revelando, conforme Silva (2017, p. 295), “as diversas invisibilidades que subjazem as estatísticas oficiais de atendimento educacional às crianças pequenas no país”.

Segundo Pacheco, Silva e Pasuch (2017, p. 5), “o movimento dos trabalhadores do campo fez nascer uma política nacional com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária de modo que os projetos educacionais pudesse ser desenvolvidos com foco nas especificidades do campo”. Os autores ainda trazem a importância de fazer com que a escola do campo suscite nos sujeitos uma educação para o trabalho não alienado, pensando o univeral como síntese das diversidades, promovendo a formação humana na legitimação da identidade do sujeito do campo.

Nesse sentido, Caldart (2004), enfatiza que a luta pela Educação do Campo está intrinsecamente ligada à luta pela terra, pelo território e pelo reconhecimento das identidades camponesas. Para a autora, “a escola do campo precisa estar comprometida com os projetos de vida das comunidades que nela vivem, respeitando seus tempos, seus ritmos, suas necessidades” (2004, p.67). Portanto, a oferta da Educação Infantil no meio rural não pode ser apenas pensada como uma extensão do modelo urbano, mas como parte de um projeto político-pedagógico

que valorizer o território, a cultura e os saberes locais, não sendo assim, pautado como diz Pacheco, Silva e Pasuch (2017) no sistema capitalista onde a educação acaba sendo influenciada pelas classes dominantes para um trabalho alienado.

E é o que se observa no sul goiano, com o avanço da monocultura, da mecanização e da concentração de terras, impactando diretamente na organização social do campo e consequentemente na dinâmica educacional.

O estado de Goiás possui uma área de 340.242,859 km<sup>2</sup>, o que corresponde aproximadamente 4% da porção do território nacional. E é composto por 246 municípios, tendo Goiânia como sua capital. Para fins de planejamento estratégico, Goiás é subdividido em dez regiões de planejamento, conforme a Lei do Plano Plurianual (2004-2007), sendo: Região Metropolitana de Goiânia, Centro Goiano, Norte Goiano, Nordeste Goiano, Entorno do Distrito Federal, Sudeste Goiano, Sul Goiano (recorte deste estudo), Sudoeste Goiano, Oeste Goiano e Noroeste Goiano (Santos; Silva, 2024).

Ainda segundo Santos e Silva (2024), Goiás é o estado mais populoso do Centro-Oeste do Brasil, com uma população de 7.056.495 habitantes e uma densidade demográfica de 20,74 habitantes por km<sup>2</sup> de acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022. A economia do estado é bastante diversificada, com presença significativa de indústrias, comércios, serviços (incluindo o turismo) e extração mineral. No entanto, é sobretudo reconhecida por sua forte base agrícola e pecuária.

A agricultura é uma atividade de grande relevância para o estado de Goiás, destacando-se principalmente no cultivo de soja, milho, sorgo, cana-de-açúcar e tomate, consolidando o estado como um dos principais polos do agronegócio nacional. Só em 2023 foram 4.59 milhões de hectares de soja plantados, 2.18 milhões de hectares de milho e 978 mil hectares de cana-de-açúcar. Além disso, a participação de Goiás na produção nacional de grãos tem crescido ao longo dos anos, sendo o 3º maior produtor do país, contribuindo com 10,6% da produção nacional em 2023 (Santos e Silva, 2024, 104).

Os dados acima evidenciam o quanto o modelo do agronegócio impõe transformações na organização do território goiano, e por consequência, interfere diretamente na oferta de políticas públicas educacionais.

Nos municípios do sul goiano - região marcada por assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e agricultores familiares, a pressão é dupla: de um lado, a perda de habitantes em idade de pré-escola por causa do êxodo rural e fechamento de pequenas propriedades; de outro, a ausência de resposta política eficaz para garantir creches e pré-escolas adaptadas ao modo de vida e cultura rural.

Gomes, Vieira e Oliveira (2023) *apud* Kramer, Corsino e Nunes (2011) ressaltam a importância da oferta da Educação Infantil do campo, não apenas como política de acesso à educação, mas também como fator que permite as famílias compartilhar as responsabilidades com o cuidado e a formação da criança, respeitando seus vínculos comunitários e territoriais.

Nesse sentido, as proposições de Caldart (2004) e Arroyo (2007) sobre reconhecimento cultural, direito ao território e a valorização dos saberes locais se revelam ainda mais pertinentes.

Por reconhecer as infâncias camponesas como sujeitos de direitos, exigindo, portanto, repensar os modelos de oferta educacional para que possam estar em sintonia com as especificidades do meio rural, superando a lógica da invisibilidade e homogeneização que ainda predomina nas políticas públicas.

A análise da Educação Infantil no campo, especialmente na região sul de Goiás, revela a complexidade desse cenário em que os direitos educacionais das crianças pequenas são tensionados por múltiplas forças como: descontinuação de políticas públicas, invisibilização das infâncias rurais, desvalorização da cultura camponesa e também a expansão de um modelo de desenvolvimento excludente.

**Tabela 01 – MUNICÍPIOS DA REGIÃO SUL GOIANA**

<b>MUNICÍPIOS ATÉ 10.000 habitantes (17)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Água Limpa</li><li>• Aloândia</li><li>• Buriti Alegre</li><li>• Cachoeira Dourada</li><li>• Cezarina</li><li>• Cromínia</li><li>• Edealina</li><li>• Inaciolândia</li><li>• Joviânia</li><li>• Mairipotaba</li><li>• Marzagão</li><li>• Panamá</li><li>• Porteirão</li><li>• Professor Jamil</li><li>• Rio Quente</li><li>• Varjão</li><li>• Vicentinópolis</li></ul>
--	---

<b>MUNICÍPIOS ENTRE 10.000 e 50.000 habitantes (07)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom Jesus de Goiás</li> <li>• Edéia</li> <li>• Goiatuba</li> <li>• Indiara</li> <li>• Morrinhos</li> <li>• Piracanjuba</li> <li>• Pontalina</li> </ul>
<b>MUNICÍPIOS ACIMA DE 50.000 habitantes (02)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caldas Novas</li> <li>• Itumbiara</li> </ul>

**Fonte:** [https://www.tcmgo.tce.br/pne/sul-goiiano/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.tcmgo.tce.br/pne/sul-goiiano/?utm_source=chatgpt.com)

A seguir apresentamos a tabela com os indicadores da Educação Infantil no campo do sul goiano, tomando como referência os dados do Censo Escolar e Sinopse estatística referente aos anos de 2021 a 2024. A análise englobará o total de matrículas em creche e pré-escola nas escolas localizadas em área rural, o número de escolas rurais ativas se houver e as variações interanuais por município.

### Tabela – Resumo de dados 2021 a 2024

Etapa de Ensino	Ano	Total de Matrícula	Localização Urbana	Localização Rural	Total
<b>Creche</b>	2021	6.680	6.680	0	<b>6.680</b>
	2022	8.061	8.061	0	<b>8.061</b>
	2023	8.912	8.912	0	<b>8.912</b>
	2024	9.185	9.185	0	<b>9.185</b>
<b>Pré-Escola</b>	2021	10.498	10.259	239	<b>10.498</b>
	2022	10.918	10.701	217	<b>10.918</b>
	2023	11.691	11.484	207	<b>11.691</b>
	2024	11.641	11.427	214	<b>11.641</b>

Fonte: Moreira (2025)

A partir da sistematização das informações, foi possível observar um crescimento geral nas matrículas da Educação Infantil em áreas urbanas, enquanto em áreas rurais, os dados mostraram baixíssimo atendimento na pré-escola e inexistente o atendimento de alunos na creche, durante todo o período analisado. Isto mostra que a população do campo continua à margem das políticas públicas e no caso da Educação Infantil, os números evidenciaram a permanência da exclusão histórica dessa população, mesmo diante de avanços normativos e legais.

Garantir o direito de aprender a todas as crianças, é uma obrigação do Estado Brasileiro, previsto na Constituição Federal, e deveria ser prioridade dos Estados e Municípios fortalecer a Educação do Campo como uma modalidade de valorização da cultura camponesa, de uma formação crítica desses cidadãos e da participação ativa das comunidades envolvidas. Pois conforme Souza et al (2016, p. 8):

a escola do camponês é um dos instrumentos de existência desse sujeito, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade. Em vista disso, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente. Muito pelo contrário, é um instrumento político. Ela também pode ser o espaço, dentre outros, de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no território camponês.

Assim, surgem alguns questionamentos: até que ponto o direito à Educação Infantil do campo tem sido, de fato, universalizado? Por que, após mais de uma década da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil, ainda há tão pouco atendimento nas áreas rurais? Como as crianças do campo têm vivido a infância sem acesso à escola na primeira etapa da educação básica? Como construir uma política de Educação Infantil do Campo que vá além da simples extensão do modelo urbano, ou mesmo como ampliar o atendimento da Educação Infantil do campo?

Essas perguntas permanecem abertas, e muitos outros questionamentos ainda são possíveis, exigindo mobilização e compromisso ético para romper com a invisibilidade dessas crianças que foram refletidas não só nos dados estatísticos como também nos campos político e social. Os desafios são grandes, exigindo um olhar mais atento dos agentes públicos, da sociedade e movimentos sociais, comprometidos com a equidade.

Diante desses fatos espera-se que este artigo possa contribuir para ampliar o debate e fortalecer a luta por uma Educação Infantil pública, gratuita, democrática e que contemple a diversidade da população rural/camponesa.

## Denúncias finais a partir dos documentos analisados.

Entre os anos de 1998 e 2014, o Brasil vivenciou um processo contínuo de fechamento de escolas no meio rural, apesar dos avanços nas discussões sobre a Educação do Campo promovidos pelas conferências nacionais conforme dados de Alentejano; Cordeiro (2019) Dados do Censo Escolar indicam que, em 1997, existiam 137.599 escolas rurais no país. Esse número caiu para 57.609 em 2018, representando uma redução de aproximadamente 80 mil escolas em 21 anos (Brasil, 2014).

Esse fenômeno, conhecido como nucleação, consistiu na concentração de estudantes em escolas maiores, geralmente localizadas em áreas urbanas ou de difícil acesso para as comunidades rurais. Embora essa estratégia tenha sido adotada com o intuito de otimizar recursos, ela resultou em impactos negativos significativos para as populações do campo. De acordo com Arroyo (2012), a desestruturação das escolas do campo compromete não apenas o direito à educação, mas também a identidade cultural e os vínculos comunitários dos povos camponeses. O deslocamento diário de crianças e jovens para escolas distantes aumentou o tempo de transporte, gerando cansaço e riscos adicionais, além de contribuir para o êxodo rural e a desintegração das comunidades locais.

As conferências nacionais de Educação do Campo, realizadas em 1998, 2004 e 2014, foram marcos importantes na luta por uma educação contextualizada e de qualidade para as populações rurais. A I Conferência, em 1998, marcou o início da articulação nacional em torno da Educação do Campo, reafirmando a educação como direito dos povos do campo e criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ANEc). Conforme aponta Santos (2022), esse movimento foi fundamental para consolidar uma pauta coletiva voltada à construção de políticas públicas específicas para o campo. A II Conferência, em 2004, consolidou a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” e fortaleceu o reconhecimento da pluralidade das práticas educativas nos territórios rurais (Caldart, 2004). Já a III Conferência, em 2014, integrou as pautas da Educação do Campo à Conferência Nacional de Educação (CONAE), ampliando o debate

sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e sistematizando propostas por meio do Documento Final da CONAE (Brasil, 2014).

Apesar desses avanços, o fechamento de escolas no campo continuou em ritmo acelerado, assim, em 2014, por exemplo, mais de 4 mil escolas rurais encerraram suas atividades, o que equivale a aproximadamente 11 escolas fechadas por dia (Brasil, 2014). Para Caldart (2004), esse processo comprova o embate entre dois projetos antagônicos de educação sendo um voltado à padronização e urbanização da política educacional, e outro comprometido com a territorialidade e com os saberes próprios do campo. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e comprometidas com a manutenção e valorização das escolas do campo, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

A análise da trajetória da Educação do Campo entre os anos de 1998 e 2014, à luz do referencial teórico-metodológico crítico, revela tensões entre os avanços normativos e políticos conquistados nas conferências nacionais e a realidade estrutural enfrentada pelas comunidades rurais, expressa, sobretudo, no fechamento em massa de escolas do campo. Esse processo, identificado por diversos autores (Santos, 2022; Caldart, 2004; Arroyo, 2012, Camacho, 2024), aponta para uma contradição histórica: enquanto se produziam marcos conceituais e normativos que reconheciam a especificidade da educação rural, simultaneamente o Estado operava uma lógica de desestruturação do ensino público nas zonas rurais por meio da chamada nucleação escolar.

A partir dos dados extraídos do Censo Escolar, observa-se uma queda acentuada no número de instituições escolares localizadas em áreas rurais. Conforme informado pelo Ministério da Educação e por organizações sociais, o país contava com mais de 137 mil escolas rurais em 1997. Contudo, esse número foi reduzido para pouco mais de 57 mil em 2018, o que corresponde ao fechamento de aproximadamente 80 mil escolas no campo em duas décadas (Alentejano; Cordeiro, 2019). Só em 2014, ano da III Conferência Nacional para a Educação do Campo, mais de 4 mil escolas do campo foram fechadas, evidenciando o descompasso entre a elaboração de propostas progressistas e sua efetiva implementação.

A III Conferência Nacional para a Educação do Campo, realizada entre 19 e 23 de novembro de 2014 integrou-se à Conferência Nacional de Educação (CONAE-2014), com o objetivo de ampliar a inserção da pauta da Educação do Campo

no Plano Nacional de Educação (PNE). Essa estratégia garantiu a sistematização de propostas a partir dos debates coletivos que culminaram no Documento-Final da CONAE. Entretanto, a materialização das diretrizes debatidas esbarrou em entranves políticos e orçamentários, além de resistências institucionais em diversos estados e municípios, o que limitou o alcance dos objetivos traçados (Brasil, 2014).

As Conferências Nacionais de Educação do Campo, realizadas em momentos vitais para a consolidação das políticas públicas voltadas para a educação rural, tiveram uma estreita relação com o estado de Goiás e sua proximidade geográfica com Brasília, local das duas últimas edições. A I Conferência, ocorrida em 1998, reuniu diversos representantes de movimentos sociais e educacionais em todo o país, com grande participação de atores goianos que, desde então, vêm contribuindo de maneira significativa para as discussões e proposições em torno da Educação do Campo.

As edições subsequentes, realizadas em 2004 e entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, aconteceram em Brasília, capital federal situada muito próxima ao estado de Goiás. Essa localização estratégica facilitou a participação efetiva de delegados e organizações goianas nos debates nacionais, permitindo que o estado exercesse papel protagonista na articulação de políticas educacionais para o campo. Goiás, enquanto estado com vasta área rural e com forte presença de comunidades campesinas, tornou-se um importante palco para a reflexão e a construção de propostas que dialogam diretamente com as necessidades e realidades das populações do campo.

A importância do estado de Goiás para os debates das Conferências se dá também pelo engajamento histórico de seus movimentos sociais rurais, sindicatos e instituições acadêmicas, que sistematicamente mobilizam e apoiam ações voltadas para a valorização da Educação do Campo. Essa mobilização local reflete-se na representatividade e na voz ativa nas Conferências, influenciando os rumos das políticas públicas e a implementação de projetos educativos que promovem a inclusão, a territorialidade e a cultura camponesa.

Desta forma, a proximidade geográfica com Brasília, aliada à relevância do meio rural goiano, conferiu ao estado um papel fundamental para o fortalecimento e a visibilidade da Educação do Campo no cenário nacional, contribuindo para a formulação de diretrizes que buscam garantir o direito à educação contextualizada e de qualidade para as populações rurais em todo o Brasil.

Do ponto de vista metodológico, a análise qualitativa dos dados documentais, associada à interpretação crítica da literatura especializada, confirma que as conferências cumpriram papel fundamental na construção de uma epistemologia própria da Educação do Campo, marcada pelo diálogo entre saberes, pela valorização das territorialidades e pela luta por uma educação emancipadora (Arroyo, 2012; Caldart, 2004). Todavia, os resultados empíricos sinalizam que as políticas educacionais dominantes foram orientadas por uma lógica de homogeneização e urbanocentrismo<sup>4</sup>, que desconsidera a diversidade sociocultural e territorial das populações campesinas.

A contradição fundamental reside, portanto, na coexistência entre avanços discursivos e retrocessos práticos. A força das conferências está em sua capacidade de mobilização social e formulação de políticas públicas, mas sua eficácia foi limitada pela ausência de compromisso estatal em efetivar as propostas no cotidiano das redes públicas de ensino. Essa constatação é corroborada por Santos (2022), ao enfatizar que a efetivação do direito à Educação do Campo exige o reconhecimento institucional e também enfrentamento das estruturas desiguais de poder e financiamento.

Dessa forma, os resultados analisados sugerem que, embora as conferências nacionais tenham impulsionado a construção de marcos políticos relevantes, seu impacto direto sobre o número de escolas no campo foi limitado. O processo de fechamento das escolas rurais se manteve como uma prática sistemática do Estado brasileiro, comprovando uma distância entre o campo propositivo-participativo e a gestão efetiva das políticas educacionais. Assim, é necessário, portanto, revisar os mecanismos de implementação e monitoramento das políticas discutidas nas conferências, garantindo a participação contínua dos sujeitos do campo e o fortalecimento das instituições escolares em seus territórios.

A análise dos dados documentais e bibliográficos revelou que, embora haja avanços pontuais na expansão da Educação Infantil no campo goiano, persistem desigualdades marcantes entre as áreas urbanas e rurais. Os dados do Censo Escolar e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) indicam que muitas escolas rurais foram fechadas nos últimos anos, o que tem forçado o deslocamento de crianças para centros urbanos. Em 2023, foram fechadas **19 escolas rurais** em Goiás. Em 2024, o fechamento continuou com **mais de 9 unidades**. Para 2025, a previsão

<sup>4</sup> Urbanocentrismo é a valorização exagerada do urbano em detrimento do rural, resultando em desigualdades simbólicas, econômicas e políticas (Caldart, 2004)

é de pelo menos **5 escolas adicionais** serem fechadas. A **rede estadual de ensino**, segundo a SEDUCGO, atualmente conta com **71 escolas do campo** e afirma que **não houve redução no atendimento a estudantes do campo entre 2019 e agora** desrespeitando o princípio do atendimento no território. As produções acadêmicas analisadas confirmam que as políticas educacionais ainda desconsideram os saberes e os modos de vida das comunidades rurais. Segundo Caldart (2002), a Educação do Campo engloba a Educação Básica e vai além desta. Está relacionada com todos os sujeitos do campo, aqui já destacados, ou seja, não é somente por uma questão geográfica (residir no campo brasileiro, área não urbana), mas por questões sociais, por suas identidades, a escola do campo muitas vezes reproduz um modelo urbano, descontextualizado da realidade local, comprometendo o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento integral das crianças do campo.

## REFLEXÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que, apesar das importantes contribuições das Conferências Nacionais de Educação do Campo realizadas em 1998, 2004 e 2014, o cenário da educação rural no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais sério. Os dados oficiais apontam para um expressivo fechamento de escolas rurais entre 1998 e 2014, fenômeno que contrapõe a reafirmação do direito à Educação do Campo e a defesa da garantia de políticas públicas específicas para esta modalidade.

As conferências foram essenciais para consolidar a Educação do Campo como um direito social, promover a articulação entre movimentos sociais e sindicatos rurais e impulsionar a formulação de políticas públicas mais sensíveis às necessidades das populações rurais. No entanto, o fenômeno da nucleação escolar, apesar de ter sido adotado como estratégia para otimizar recursos, revelou-se prejudicial para a permanência e o acesso dos estudantes do campo à educação de qualidade, intensificando o abandono escolar e o êxodo rural.

Esses resultados apontam para a urgência de um comprometimento maior do Estado na formulação e implementação de políticas educacionais que respeitem a especificidade do meio rural, promovam a valorização das escolas no campo e garantam o acesso equitativo à educação pública. A manutenção das escolas rurais deve ser compreendida não apenas como uma questão logística, mas como

um elemento fundamental para a sustentabilidade cultural, social e econômica das comunidades rurais.

Portanto, os objetivos do estudo foram alcançados ao demonstrar que o processo de implementação da Educação do Campo no Brasil requer avanços concretos e continuados, tanto na esfera política quanto na prática educativa. Além disso, reforça-se a necessidade de fortalecer o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, garantindo a participação popular e a escuta das comunidades do campo na construção de uma educação contextualizada e emancipatória.

A partir da sistematização das informações, foi possível observar um crescimento geral nas matrículas da Educação Infantil em áreas urbanas, enquanto em áreas rurais, os dados mostraram baixíssimo atendimento na pré-escola e inexistente o atendimento de alunos na creche, durante todo o período analisado. Isto mostra que a população do campo continua à margem das políticas públicas e no caso da Educação Infantil, os números evidenciam a permanência da exclusão histórica dessa população, mesmo diante de avanços normativos e legais.

Garantir o direito de aprender a todas as crianças, é uma obrigação do Estado Brasileiro, previsto na Constituição Federal, e deveria ser prioridade dos Estados e Municípios fortalecer a Educação do Campo como uma modalidade de valorização da cultura camponesa, de uma formação crítica desses cidadãos e da participação ativa das comunidades envolvidas. Pois conforme Souza et al (2016, p. 8):

a escola do camponês é um dos instrumentos de existência desse sujeito, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade. Em vista disso, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente. Muito pelo contrário, é um instrumento político. Ela também pode ser o espaço, dentre outros, de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no território camponês.

Assim, surgem alguns questionamentos: até que ponto o direito à Educação Infantil do campo tem sido, de fato, universalizado? Por que, após mais de uma década da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil, ainda há tão pouco atendimento nas áreas rurais? Como as crianças do campo têm vivido a infância sem acesso à escola na primeira etapa da educação básica? Como construir uma política

de Educação Infantil do Campo que vá além da simples extensão do modelo urbano, ou mesmo como ampliar o atendimento da Educação Infantil do campo?

Essas perguntas permanecem abertas, e muitos outros questionamentos ainda são possíveis, exigindo mobilização e compromisso ético para romper com a invisibilidade dessas crianças que foram refletidas não só nos dados estatísticos como também nos campos político e social. Os desafios são grandes, exigindo um olhar mais atento dos agentes públicos, da sociedade e movimentos sociais, comprometidos com a equidade.

Diante desses fatos espera-se que este capítulo possa contribuir para ampliar o debate e fortalecer a luta por uma Educação Infantil pública, gratuita, democrática e que contemple a diversidade da população rural/camponesa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Margarete Estulano Garcia. **Educação Infantil em Escolas do Campo em Goiás – Conquistas e desafios.** Trabalho de Conclusão da Pós-Graduação Especialização em Educação do Campo, UFCAT/GO, 2025.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira. Educação do Campo em movimento: macrocentros em diálogos com as escolas multisseriadas.

**Quaestio - Revista de Estudos em Educação,** Sorocaba, SP, v. 26, p. e024047, 2024.

DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5367. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5367>. Acesso em: 20 ago. 2025.

**BRASIL.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Censo Escolar.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 08 mai. 2025.

**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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2025.

**BRASIL.** **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para tornar obrigatória a oferta da pré-escola às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso: 15 jul. 2025.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=24756-res-cne-ceb-n-5-17dez2009&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=24756-res-cne-ceb-n-5-17dez2009&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2025.

**BRASIL.** Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da CONAE 2014**. Brasília: MEC/FNE, 2014. Disponível em: [https://conae.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_final\\_conae\\_2014.pdf](https://conae.mec.gov.br/images/pdf/documento_final_conae_2014.pdf). Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação 2024. Documento Final. Brasília, 2024a. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CONAE\\_2024\\_Documento\\_Final\\_29-02\\_compressed\\_compressed\\_1\\_ok.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CONAE_2024_Documento_Final_29-02_compressed_compressed_1_ok.pdf)>. Acesso em: 28 maio. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação 2024**. Documento referência. Brasília, 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

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

CALDART, Roseli Salete. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Araujo (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (ANEc), 2004. p. 39–64.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/pedagogia-do-movimento-sem-terra/>

CAMACHO, Dione. **Educação do campo: políticas públicas e movimentos sociais**. Revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 379–395, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1040>. Acesso em: 03 jun. 2025.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à Educação do Campo. **Revista Campo-Território**, v.15, p.81 - 105, 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as)-camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista Nera**, 2024, vol. 27, no 2, p. e9829.

FARIAS, Tiago José Vasconcelos de et al. **Direito à Educação no Campo**: Estado, política pública e território. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Mei-

re Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** – Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://www.editoravozes.com.br/produto/a-formacao-do-mst-no-brasil/>

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FNE – Fórum Nacional de Educação. Síntese do Documento Final da CONAE 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

GOMES, Josiane Sonia Inês Soares; VIEIRA, Emilia Peixoto; OLIVEIRA, Stephane Santana. **A oferta da educação infantil do campo: estudos e pesquisas sobre o tema**. Revista Pró-Discente, Vitória, ES, v. 30, n. 2, 2023.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; SANTANA, J. F. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 41, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.2083. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2083>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e diversidade: desafios para a formulação de políticas públicas**. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia Meire Santos de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2012. p. 21-38.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 393-406, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000009>.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo: história, práticas e desafios no Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/documents/educacao\\_campo.pdf](http://portal.mec.gov.br/documents/educacao_campo.pdf)

MOURA, Luciana. **Aspectos históricos da Educação do Campo em Goiás – Contribuições das edições da Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEBC) (1998 – 2025).** Trabalho de Conclusão da Pós-Graduação Especialização em Educação do Campo, UFCAT/GO, 2025.

MOREIRA, Lizia Raquel Macedo Brito. **Educação Infantil do Campo no Sul de Goiás um recorte nos anos de 2021 a 2024.** Trabalho de Conclusão da Pós-Graduação Especialização em Educação do Campo, UFCAT/GO, 2025.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo e políticas públicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/268>

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, 2008.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

QVORTRUP, Jens. Macroanalysis of childhood. In: Christensen, Pia; James, Alison. (Eds.). **Research with children: perspectives and practices.** 2. ed. London: Routledge, p. 66-87, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Os 20 anos da II Conferência Nacional da Educação do Campo e a batalha cultural no campo, na educação e nas políticas públicas, pela garantia de direitos.** Revista Cocar, v. 17, n. 37, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9783>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; ARRAIS, Gardner de Andrade; LOPES, Suzana Gomes. Necessidades formativas de educadores do campo: contribuições do texto-base da I Conferência Nacional. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8966, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8966. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8966>. Acesso em: 12 maio. 2025.

SOUZA, Francilane Eulália de; BIBIANO, Gisele Leite; ABE, Tainara Alves de Jesus; SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos Santos. Panorama do Fechamento de Escolas no Campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALITA** n. 103, 2016.

## Sobre as autoras

**Rita Tatiana Cardoso Erbs** - Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil. Rua dos Andes, QD 38, L20, Jardim Serrano, Caldas Novas, Goiás, Brasil. CEP: 75680-564. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-6274-1678>. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/5096823373079853> E-mail. [ritaerbs@ufcat.edu.br](mailto:ritaerbs@ufcat.edu.br)

**Luciana Moura** - Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Catalão/GO (2025), Especialista em Psicopedagogia Institucional Clínica, IPOG (2014). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas Sociedade de Ensino de Caldas Novas LTDA (2014). Professora de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Educação de Caldas Novas/GO, Brasil. Rua Aníbal Pereira, Qd 35 L10, Santa Efigênia, Caldas Novas/GO.

**Margarete Estulano Garcia de Almeida** - Especialista em Educação do Campo pelo Universidade Federal de Catalão (2025), licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos. Professora vinculada à Secretaria do Estado de Goiás – Brasil. Unidade Administrativa. Centro de Ensino em Período Integral Água Quente. Alameda dos Colibris Qd.23 LT.14 Fauna II Rio Quente - Goiás. Cep.75667000

**Lizia Raquel Macêdo Brito Moreira** - Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Catalão (2025), Pós-graduada pela Faculdade Lions Goiás. Professora da Educação Infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas – GO, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Everest, quadra 46, lote 08, Jardim Serrano, Caldas Novas, Goiás, Brasil. CEP: 75680-561. ORCID:<https://orcid.org/0009-0009-4721-5862> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4858796213313774> E-mail: [liziabrito@gmail.com](mailto:liziabrito@gmail.com)

---

## Capítulo 8

---

# PERFIL PROFISSIONAL E CAMPOS DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NOVA CANAÃ DO NORTE/MT<sup>5</sup>

Alesandra Aparecida da Silva

Wender Faleiro

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é qualitativa, ao tempo que propicia que sejam observadas as relações sociais dos sujeitos com realidades histórico, econômicas e socioculturais numa compreensão maior das relações humanas. Há que se considerar a reflexão que permite olhar a participação do sujeito com o meio histórico a que faz parte, quais são as influências desta formação para qualquer homem em qualquer tempo. Ademais, Kramer (1998) chama a atenção para a participação de docentes na pesquisa qualitativa. Segundo ela, as produções científicas esvaziam-se das práticas vivenciadas nos espaços educativos, uma vez que os docentes produzem pouco, cientificamente, e, por esta razão não se fazem presentes na história, tanto quanto são presentes e importantes nos meios sociais e educacionais. Assim, Kramer (1998), focaliza a contribuição do docente para a pesquisa, a educação e para a ciência, por meio da pesquisa no campo educacional.

A pesquisa foi realizada no município de Nova Canaã do Norte, MT na realidade do cenário educacional estadual e nacional. Eis que o município de Nova Canaã do Norte faz parte do território Mato-grossense e está entre os 141 municípios do estado. Atualmente, de acordo com os dados estimados do Censo 2022, o município conta com uma população de 11.707 habitantes distribuídos em seus 5.953,099 km<sup>2</sup>. O município tem, segundo os dados disponíveis pelo Censo 2022<sup>6</sup>, característica rural, não apenas pela média da densidade demográfica, de aproximadamente 1,97 hab/km<sup>2</sup>, mas também pela distribuição domiciliar com presença marcante nas áreas rurais do município. Segundo o Censo 2022, a distribuição dos domicílios segundo as características da distribuição geográfica apresenta um total de 57,3% domicílios na área urbana e 42,7% na área rural.

6 Os dados disponíveis no <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/nova-canaa-do-norte/pesquisa/23/47427?detalhes=true> tem como panorama, também, o ano de 2010, diferentemente dos dados gerais do país disponíveis na PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua no Censo de 2022.

A partir do ano de 2000, o município de Nova Canaã do Norte, MT, deu início a um processo de nucleação das escolas localizadas nas áreas rurais em um processo definitivo. As cinco Unidades Escolares da rede pública municipal distribuídas em todos os polos do município serão os espaços onde serão selecionados os sujeitos da pesquisa. Nesta descrição, ajusta-se que cinco Unidades Escolares da rede pública municipal, formarão a representação da pesquisa. Considerando o que foi postulado por Gatti (2005), a diferença da localização e realidade das escolas darão o que a autora chama de heterogeneidade da pesquisa por proporcionar a oportunidade de se apresentar pontos de vistas de diferentes contextos. Seguem as cinco escolas do município, e também pesquisadas:

- ESCOLA MUNICIPAL EDSON FERREIRA DE CARVALHO, situada na sede do município, atende crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
- ESCOLA MUNICIPAL NOVO PARAÍSO: situada na área do Programa de Assentamento (P.A) Veraneio, à 17 quilômetros da sede municipal, atende crianças e adolescentes de 4 e 5 anos da Educação Infantil, ao 9º ano do Ensino Fundamental.
- ESCOLA MUNICIPAL OURO BRANCO: situada no Distrito Ouro Branco, à 40 quilômetros da sede municipal, atende crianças e adolescentes de 4 e 5 anos da Educação Infantil, ao 8º ano do Ensino Fundamental.
- ESCOLA MUNICIPAL SANTA IZABEL: situada na comunidade Santa Edwiges, à 20 quilômetros do distrito e 60 quilômetros da sede do município. Funciona como sala anexa da ESCOLA MUNICIPAL OURO BRANCO, sendo a Secretaria de Educação a Unidade Mantenedora.
- ESCOLA MUNICIPAL SÃO MANUEL: situada na sede do Distrito, no Programa de assentamento (P.A) Gleba Ana Paula, à 70 quilômetros da sede do município, atende crianças e adolescentes de 4 e 5 anos da Educação Infantil, ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Convém registrar que a pesquisa esteve prevista para interferir o mínimo possível nas ações cotidianas dos participantes. Sendo parcialmente ajustada ao formato virtual, os encontros foram realizados em ambiente virtual interferindo o mais discretamente possível nos deslocamentos dos sujeitos. Cabe ressaltar o

aspecto voluntário da participação na pesquisa. Ou seja, não houve nenhum tipo de compensação financeira ou premiação decorrente da participação neste estudo conforme previsto no TCLE.

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e a produção de dados atendeu aos seguintes procedimentos:

1) Em ambiente virtual, com a aplicação de questionário/formulário do *Google Forms* para a constituição do perfil do participante, logo após a aceitação do Termo (TCLE), com os respectivos contatos. O formulário teve a intenção de coletar dados gerais e descrição da formação acadêmica de forma breve com perguntas e respostas semiestruturadas, com previsão de 5 minutos de resolução.

2) Em ambiente virtual, com a formação do Grupo Focal (com professoras de 1º e 2º anos) nas Unidades Escolares com a intenção de partilhar situações de pesquisa, interação, reflexão e partilha com as pessoas de realidades parecidas, ainda que estas estejam geograficamente distantes umas das outras, apesar de fazerem parte de um mesmo município. Desta forma, os encontros virtuais tem a função de facilitar a interação entre as docentes que atuam na mesma faixa etária, assim como enriquecer as condições de coletas de dados por permitir que realidades diferentes possam ser representadas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, otimizando assim o tempo de pesquisa e a logística de participação. O espaço utilizado foi o virtual em horário contraturno às atividades e função docente. A duração dos encontros teve o prazo mínimo de 1 hora em dia pré-agendado de acordo com a disponibilidade do grupo de interesse da pesquisa.

De acordo com o Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS que regulamenta as “**Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**”, entende-se por ambiente virtual todo e qualquer espaço eletrônico que exige programas e/ou aplicativos para a transmissão de dados, sejam eles de voz, de texto, de imagem, incluindo a transmissão de documentos, de vídeo, de videochamadas (CONEP 2021, p. 01). Considerando esta afirmação, entende-se por contato virtual todo e qualquer procedimento de abordagem ao sujeito da pesquisa que não necessite da presença física do pesquisador, embora a função seja efetuada com a mediação de alguma ferramenta tecnológica digital, ou seja, que a função comunicativa seja realizada por meio eletrônico/virtual exercendo o mesmo poder comunicativo que a presença e o diálogo (CONEP, 2021).

O Grupo Focal foi orientado por questões específicas da área de atuação, com questões que envolvem a prática pedagógica e a cotidianidade do docente nas salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. As temáticas apresentadas foram realizadas em duas dinâmicas que trouxeram os seguintes tópicos: práticas relacionadas ao planejamento e execução de atividades com turmas de alfabetização; experiências de atuação com turmas de 1º e 2º anos em escolas rurais; experiências, desafios e concepções da Educação do Campo.

Para a composição do grupo de sujeitos de interesse da pesquisa é preciso considerar que cada Unidade Escolar a ser pesquisada comporta os sujeitos específicos que constituíram o grupo da pesquisa, são as docentes alfabetizadoras<sup>8</sup> que atuam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Gatti, 2005. p. 17), interesse desta pesquisa.

Apresentados em situações mais abrangentes os caminhos percorridos até que a educação no/do campo se tornasse um novo paradigma educacional caracterizando espaços plurais e diversos da educação brasileira, adentramos nas especificidades dos espaços da pesquisa para constituir um panorama do fazer educacional – e de suas percepções no município de Nova Canaã do Norte-MT. Objetivamos, pois, neste capítulo, contextualizar o *lócus* da pesquisa no cenário nacional, mas sobretudo, trazer as discussões dos resultados, observações e dados da pesquisa a partir das diferentes metodologias de produção. Sobretudo, compreender os significantes que estão diretamente ligados aos espaços de fala das professoras, das realidades – físicas e simbólicas - as quais estão ancoradas as suas falas para que se torne propício compreender e descrever as suas percepções acerca da temática pesquisada.

O resultado das discussões e análise de produção estão ancorados na metodologia da Análise de Conteúdo (AC), segundo a qual permite-se promover categorias e subcategorias que interrelacionam-se entre si e compõe a complexidade da pesquisa de forma categórica e sistemática, ao mesmo tempo em que permite a flexibilidade para a formação de unidades significativas.

---

8 Cabe ressaltar que a partir da preparação dos dados da pesquisa já registramos uma unanimidade feminina, logo a demarcação do substantivo sempre no feminino é critério de demarcação deste território (cf. Miranda, 2020).

## PERFIL PROFISSIONAL E CAMPOS DE ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO NOVA CANAÃ DO NORTE/MT

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Educação do município de Nova Canaã do Norte, no estado do Mato Grosso e contou com a participação dos professores de 1º 2º anos da faixa etária de alfabetização conforme as disposições da Lei N° 9394/96, incluídas na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. O percurso metodológico, já descrito, se deu em etapas. Para a efetivação da participação<sup>9</sup> das professoras se fez necessário uma descrição mais detalhada, visto que nem todas as abordagens (contatos) se efetivaram como participação, e nem toda assinatura, interesse e consentimento se efetivaram nas etapas. Portanto, trata-se de 19 professoras que tiveram abordagens para a apresentação e assinatura dos termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), total destas na rede municipal. As abordagens aconteceram conforme o previsto no Projeto Básico de Pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para viabilizar o primeiro contato, pesquisou-se a quantidade de profissionais que atuavam nas turmas de 1º e 2º anos nas escolas municipais disponíveis no Plano Municipal de Educação (PNE). Com esses dados em mãos, o primeiro contato se deu em cada Unidade Escolar *lócus* da pesquisa, devidamente consentida por seus gestores previamente. A abordagem aos profissionais se deu por turno, com a participação daqueles que estavam em contraturno à disposição aos alunos, ou seja, os profissionais que estavam em sala de aula no momento da visita foram reagrupados para uma segunda visita no contraturno. O processo aconteceu em todas as Unidades Escolares cujo atendimento aos alunos se dão em dois turnos, matutino e vespertino. Durante a abordagem apresentou-se o Termo de Consentimento (TCLE) com informações detalhadas sobre o projeto e proteção ao sujeito de pesquisa e seus dados. Realizou-se 19 abordagens, com assinatura de 17 professoras e não consentimento de duas, das 19. Segundo os dados do Censo Escolar<sup>10</sup>, o município conta com 19 professores de alfabetização, atuantes na rede pública municipal, o que oferece um número de 89% de aceitação. As duas professoras procuradas que não apresentaram disponibilidade para a participação na pesquisa, justificaram-se pela indisponibilidade de tempo, que se encontrava

9 Entende-se por participação, neste contexto, a efetiva ação de participar de determinada etapa da pesquisa, fazer-se presente.

10 Disponíveis em <https://ibge.gov.br/>

limitado às demandas do cotidiano docente, visto que eram professoras do final do ciclo de alfabetização, 2º ano, o que já requeria uma demanda pessoal bastante exigente segundo a política adotada pelo estado de Mato Grosso.

Uma das professoras procuradas, referida no quadro adiante como professora O. condicionou sua participação ao critério individual e presencial, assinando o TCLE, mas não permitindo o uso de imagem e participação coletiva. Na abordagem, a professora justificou sua posição pela distância da escola onde atua aliadas às várias funções que executa na escola de atuação. Sendo assim, o tempo disponibilizado, deveria ser aquele que condizesse com a sua presença na instituição sem a dedicação aos alunos. No primeiro momento, a etapa seguinte lhe foi disponibilizada, como a todas as demais, e prosseguimos com a sua participação.

No momento da abordagem e assinatura, constatou-se que todas as alfabetizadoras que aceitaram assinar o TCLE são do sexo feminino, o que caracteriza que o município de Nova Canaã do Norte tem a alfabetização gerenciada por mulheres. Por esta razão, a demarcação do título desta escrita estáposta no sentido de valorizar e realçar um campo ideológico significativo para a docência e para a sociedade<sup>11</sup>.

A partir do primeiro contato presencial, por meio da assinatura do TCLE, as professoras autorizaram os contatos pessoais e/ou pelas redes sociais. Desta forma, foi possível encaminhar, virtualmente, o Formulário do Google (*Google Forms*) com questões fechadas e/ou semiestruturadas que permitiriam observar o perfil profissional das 17 professoras que formariam o grupo de pessoas (sujeitos) participantes da pesquisa. O quadro a seguir apresenta elementos importantes para a compreensão para a questão de quem são as professoras que trabalham na alfabetização da rede municipal de ensino no município *lócus* da pesquisa ao mesmo tempo em que traz o detalhamento da participação delas no decorrer das etapas desenvolvidas. Dentre as questões disponibilizadas para a construção do perfil profissional das professoras, foi disponibilizado um campo denominado de “escolha de um codinome” para que pudesse orientar o uso da escrita nos contextos de referência permitindo que a pessoa pudesse assim, preservar a autonomia da identidade no seu anonimato, mas identificar-se como parte integrante da pesquisa. Trata-se de uma demarcação pessoal de pertencimento e de identidade<sup>12</sup>. As

11 A discussão sobre a identidade e participação da mulher na educação se encontra no trecho 4.3.

12 A ideia de pertencimento e de identidade é discutida por Miranda (2020), se encontra descrita na seção 4.3.

escolhas dos codinomes, em alguns casos, foram constituídas de nomes próprios, entendendo que o nome é demarcação de identidade pessoal, e, não pretendendo que de nenhum modo esta pesquisa pudesse referir-se a qualquer pessoa, ainda que no campo da significação, optamos por abreviar as escolhas das professoras contribuintes a fim de que pudesse ser preservada sua escolha, sem referirmos a nenhum nome comum que por ventura constituísse a identidade de alguém. Logo, as escolhas cujos nomes não se referiam a nomes pessoais diretos, foram mantidas. As professoras que não escolheram codinomes, este foi escolhido pelos pesquisadores para a preservação da identidade da participação. Sendo assim, o quadro a seguir, possibilita acompanhar também este perfil que se encontra disposto a partir da ordem de recebimento das respostas.

**Tabela 01** - Perfil das alfabetizadoras participantes da pesquisa no município de Nova Canaã do Norte/MT, 2024.

Professoras participantes da pesquisa	Codinomes	Tempo de Graduação	Tempo de atuação na rede municipal de educação	Tempo de atuação em turmas de alfabetização	Vínculo	Local de atuação
Professora 01	Prof. L.	05 anos	05 anos	05 meses	contrato temporário	Escola do campo
Professora 02	Prof. C.	09 anos	08 anos	01 ano	concurso público	Escola do campo
Professora 03	Prof. M2	16 anos	09 anos	03 anos	concurso público	Escola da sede
Professora 04	Prof. VD	11 anos	09 anos	05 anos	concurso público	Escola da sede
Professora 05	Prof. S.	20 anos	28 anos	28 anos	concurso público	Escola da sede
Professora 06	Prof. M1.	09 anos	09 anos	11 anos	concurso público	Escola do campo
Professora 07	Prof. S1.	22 anos	30 anos	30 anos	concurso público	Escola do campo
Professora 08	Prof. Alfa	24 anos	32 anos	02 anos	concurso público	Escola do campo
Professora 09	Prof. J.	--	02 anos	04 anos	contrato temporário	Escola do campo
Professora 10	Prof. N.	21 anos	10 anos	03 anos	concurso público	Escola da sede

Professora 11	Prof. J2.	11 anos	03 anos	11 anos	concurso público	Escola da sede
Professora 12	Prof. S2.	21 anos	27 anos	27 anos	concurso público	Escola da sede
Professora 13	Prof. S.	15 anos	05 anos	05 anos	concurso público	Escola do campo
Professora 14	Prof. O.	31 anos	03 anos	03 anos	contrato temporário	Escola do campo
Professora 16	Prof. C.	não participante*	*	*	*	*
Professora 17	Prof. F.	não participante*	*	*	*	*
Fonte: Elaborado pelos autores						
* Não respondeu ao formulário						

A observar a tabela, verifica-se que das 17 professoras que assinaram o TCLE, efetivaram sua participação na elaboração do perfil, 14 delas. Em contato, virtualmente, a professora C. explicou que o tempo para gerenciar as atividades docentes não permitiria que assumisse mais compromissos, não participando, portanto, das atividades que envolvessem o grupo. A outra, professora S2, visualizou as mensagens sem devolver nenhuma resposta sobre elas.

A partir das informações sintetizadas no quadro anterior, destaca-se que as turmas de 1º e 2º anos possuem regência de mulheres, o que possibilita dizer que no ano da pesquisa a alfabetização da rede municipal de educação tem sido protagonizada por professoras cujas descrições serão acrescentadas.

Considerando a experiência com as turmas de alfabetização visualiza-se que três (03) das professoras que participaram da primeira fase da pesquisa têm experiência recente com alfabetização, dois anos ou menos. Enquanto que, seis (06) delas tem até 05 anos de experiência. As demais formam um grupo com experiência média a longa caracterizado pelo tempo de 3 anos a décadas de dedicação à fase específica de ensino. Com destaque para tempo de atuação acima de 25 anos, no caso de duas (02) delas. Pode-se ressaltar que o tempo de atuação específica com turmas de alfabetização pode constituir elementos importantes para a cons-

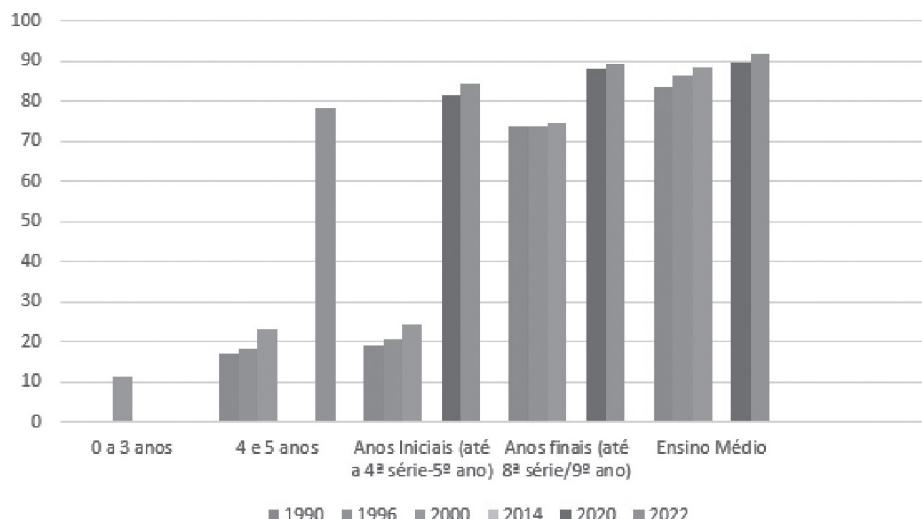
trução da identidade do (a) professor (a), como discutiremos na Subcategoria 1.

Destaca-se também, que a graduação das professoras apresenta, de modo geral, um tempo superior a cinco anos da formação inicial. O que chama a atenção é que das 14 professoras que responderam ao *Formulário* inicial, quatro (04) apresentam o tempo de exercício da docência maior que o tempo de graduação, o que representa 28,6% das professoras pesquisadas. De acordo com o panorama apresentado por Saviani (2009), a história da formação docente destinada a alfabetização no Brasil foi construída por reformas, adaptações e reajustes. O autor demanda que ainda nas províncias a organização do ensino primário cabia aos governos provinciais, colocando sob os cuidados da corte apenas o Ensino Superior.

Entre os séculos XIX e XX as Escola Normais tinham a função de formar professores para o ensino primário, contava com estrutura curricular mediante constantes alterações e centravam-se na preparação para a transmissão prática das primeiras letras. Embora as reformas ocorridas nos cursos de Pedagogia ganhassem espaço desde a década de 30 do século XX, apenas nos anos 70 em que o Magistério foi estabelecido como formação mínima para a atuação docente com carga horária, duração e currículo específico nas unidades de ensino do país mediante a Lei n. 5.692/72 em que os cursos de Pedagogia no Brasil passaram a ser regulamentados para o exercício no 1º e 2º graus.

O gráfico a seguir ilustra a gradativa formação acadêmica dos profissionais docentes que atuam na Educação Básica no Brasil.

## Gráfico 01 - Representação docente com Graduação no Brasil por níveis de Ensino, de 1990 a 2022.



**Fonte:** Dados adaptados pelos autores/IBGE<sup>13</sup>.

Acompanhando os dados do gráfico, vimos uma progressão considerável no processo formativo dos (as) professores (as) da Educação Básica no Brasil. Entretanto, comprehende-se que a necessidade de formar profissionais da área específica transformou-se num desafio que durou décadas. No artigo 77 da Lei de Diretrizes de Bases para o Ensino de 1º e 2º graus de 1971 já previa que

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- c) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- c) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida (BRASIL, 1971).

Compreendemos a partir do exposto que as dificuldades relacionadas a ocupação do espaço das escolas por docentes nas décadas finais do século XX marcaram as tentativas de reformas e reconstruções das políticas para a formação de professores no país. A elaboração dos planos de educação guiados pelos

contextos das legislações internas como a Lei do 1º e 2º grau e das orientações das políticas externas como o acordo com a Unicef e o compromisso Todos pela Educação foram demarcando o campo da atuação do Magistério e da docência regulada pela Pedagogia.

Apesar de serem políticas que influenciaram diretamente as (re)ações frente a disposição curricular no país, tais acordos estavam/estão acompanhados de interferências político-econômicas que definem a visão de um determinado grupo social, político, econômico que comportam concepções específica sobre educação e sociedade. Desta forma, influenciam diretamente nas políticas a serem desenvolvidas, mesmo dentro da Pedagogia (Libâneo, 2001).

No século seguinte, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE), Nº 13005/2014 foram se tornando alguns marcos políticos deste contexto. Especificamente, o PNE, visualizava um quadro docente habilitado para as próximas décadas a partir de sua promulgação<sup>14</sup>.

Contudo, o quadro de graduação dos professores, principalmente aqueles das áreas rurais, teve um percurso lento. A representação de professores leigos nos espaços rurais demarcava a diferença das escolas urbanas. Alguns programas de formação foram então desenvolvidos principalmente para atuar junto à essa demanda (Logos II, Proformação). Em Mato Grosso, a graduação dos professores leigos em exercício se deu prioritariamente ligado a modalidade da Educação a Distância (EaD) com atuação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Segundo os estudos desenvolvidos por Souza; Lima e Malange (2020),

no ano de 1993, o núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) foi criado na UFMT, com o objetivo de implantar o curso de Licenciatura em Educação Básica para os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância. Curso proposto em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e as prefeituras da região norte do Estado, como uma das ações do programa interinstitucional de Qualificação Docente (1994). (Souza; Lima; Malange, 2020, p. 37118-37119).

---

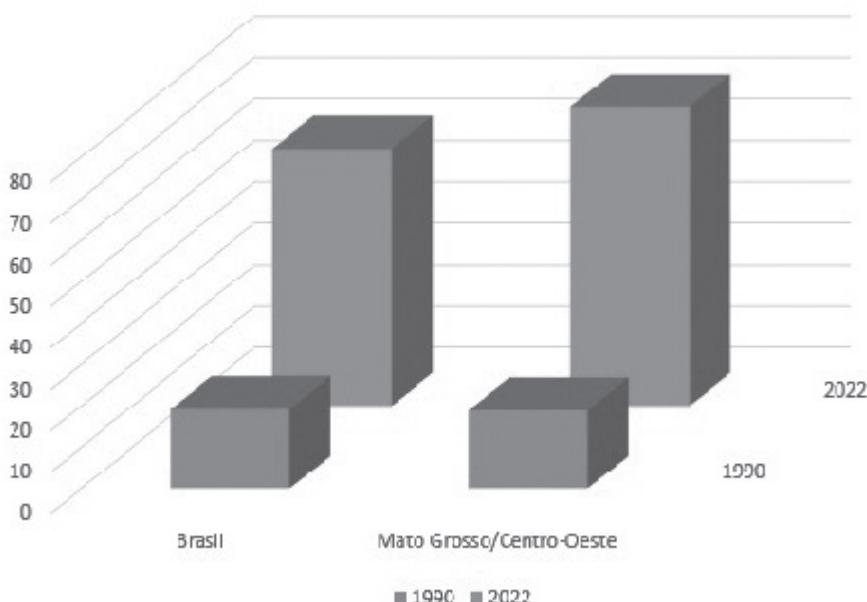
14 Há uma comparação destas políticas nas discussões das categorias de análise, conferir Subcategoria Sb2.

De acordo com as autoras, as pesquisas desenvolvidas naquela época indicaram “que que 65,5% de professores das séries iniciais do estado de Mato Grosso não tinham curso superior” (*idem*). Os estudos caminharam na direção de uma proposta para a formação docente até que

Em março de 1993, na UFMT, criou se o Núcleo de Educação Aberta a Distância (Nead), com a participação da UFMT, UNEMAT E SEDUC, com o objetivo: implantar o curso de “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, na modalidade de EAD (Souza; Lima; Malange, 2020, p. 37121).

Neste contexto, as contribuições das autoras apontam os entraves burocráticos e legislativos para que o curso fosse reconhecido e autorizado pelo MEC considerando os padrões de qualidade avaliativos e desempenho. Entretanto, a habilitação dos professores em exercício representou um dado qualitativo na adequação profissional do estado que avançou para demais áreas de formação profissional com representatividade de cursos divididos em pólos de atuação e tutoria. Na mesma direção Rinaldi (2016) afirma que a participação da Universidade na formação dos professores em exercícios foi significativa no estado visto que a “UFMT é pioneira na modalidade EaD, pois desde 1995 já oferecia o Curso de Pedagogia, sediado no Instituto de Educação (NEAD), e atendeu até 2005 a mais de 5.000 alunos, com mais de 4.000 titulados” (Rinaldi, 2016, p. 461). A abrangência dos cursos, segundo Rinaldi (2016), ampliou as possibilidades de formação inicial para milhares de pessoas. Nesta década, o contexto educacional também ampliou, referindo-nos a formação profissional dos professores, para os ingressantes na carreira do Magistério, regulados pela Lei Nº 9394 em 1996, segundo a alteração dada no Art. 62 em que coloca como formação mínima a licenciatura plena.

## Gráfico 02 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais de 1990-2022.

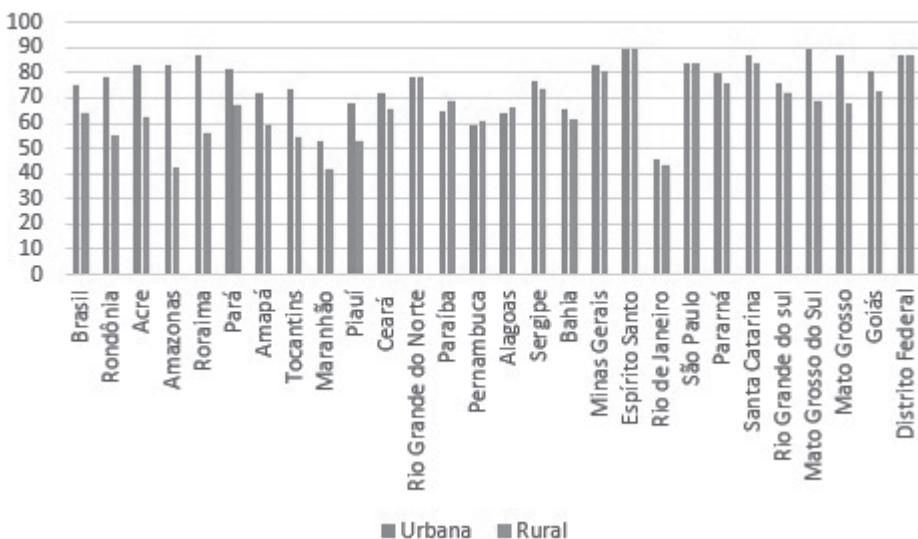


**Fonte:** Censo Escolar/Inep

Considerando o contexto nacional e estadual/regional, os dados coletados no município de Nova Canaã do Norte apresentam as mesmas características, visto que, pelas respostas apresentadas pelas professoras durante os dados da pesquisa, vimos que das 14 professoras que responderam ao questionário para constituição do perfil docente, quatro foram graduadas em exercício pela Universidade Federal de Mato Grosso, e cinco graduaram pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a modalidade da Educação a Distância (EaD). Constituindo um perfil de 64% dos dados coletados. Implica dizer que 64% das professoras que constituem os dados desta pesquisa foram graduadas pela Educação a Distância. Nos dados produzidos para esta pesquisa, a graduação específica exigida como formação mínima para o exercício da docência se fez presente em 100% das respostas. Entretanto, entendemos que o desafio da formação inicial docente ainda é uma realidade no Brasil, ilustradas pelos gráficos anteriores. E, principalmente nas áreas rurais. os dados do Censo Escolar 2022, demonstram que a dificuldade de qualificação do profissional docente nas áreas rurais fica, por vezes invisibilizadas, engolidas pelo

sistema de representação geral nacional, mas que camuflam – ou legitimam – a desigualdade estrutural do ensino básico que perpetua desde a colônia. Assim, parece-nos pertinente apresentar esse quadro comparativo, em índices nacionais para problematizar umas das mais importantes relações da universalização do ensino nos debates da educação pelo viés da Educação do Campo.

### **Gráfico 03 - Formação inicial do(a) professor(a) dos Anos Iniciais das escolas rurais do Brasil em 2022, por Unidades da Federação.**



**Fonte:** IBGE, adaptação feita pelos autores.

No contexto abordado, verifica-se que a formação inicial dos docentes atuantes do espaço rural, apresenta-se abaixo da formação inicial de professores do contexto urbano, em grande representatividade, isso significa que considerando as metas 5 e 13 estabelecidas pelo PNE ainda temos um desafio.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

*(Estratégia 5.6) promover e estimular a **formação inicial** e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (BRASIL, 2014), grifos nossos.*

Vimos que a condição da graduação do(a) professor(a) atravessa, em complexidade, as duas metas projetadas, pois pelos dados apresentados, pós-graduar o(a) professor(a) torna-se um grande desafio até o prazo de vigência do plano, em 2024, visto que os próprios dados censitários brasileiros, demonstram que 11,1% dos(as) professores(as) que atuam nos Anos Iniciais não fizeram ainda a formação inicial, nível superior. Considerando, ainda, que as legislações há décadas previam essa necessidade, a exemplo da Resolução do CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (Brasil, 2002).

## 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](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](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](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](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](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-rcebo02-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rcebo02-08-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](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](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\\_no\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_no_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](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](http://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/l13005.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.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](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](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](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/n07/n07a03.pdf>. Acesso em 14 de Mar. De 2024.

LOURENÇÂO, 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 9

---

# PANORAMA DA EDUCAÇÃO POPULAR: a partir das ações de extensão universitária

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Luciene Cerdas

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

## INTRODUÇÃO

**A** Educação Popular começa a se concretizar no Brasil a partir das demandas de movimentos populares. Num país marcado por desigualdades sociais, com um elevado número de analfabetos, são nos movimentos populares, fora das escolas, que a educação transformadora se afirma para estes indivíduos. Nesses espaços, os diversos saberes são valorizados e assumem a perspectiva de conhecimento presente nas dinâmicas realizadas. Dessa forma, os movimentos das organizações populares foram constituindo saberes, princípios, metodologias e estratégias emancipatórias, que passaram a influenciar ações e práticas pedagógicas tanto em espaço escolar quanto “[...] nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc” (Pereira; Pereira, 20102 p. 73).

Ao compreender que a Educação Popular conseguiu capilarizar vários espaços de saber, inclusive as universidades, este capítulo analisa a extensão universitária da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o intuito de compreender as influências da Educação Popular na proposição das ações.

Na primeira parte deste capítulo, traçamos os percursos metodológicos adotados neste estudo de análise dessas ações extensionistas. Na segunda parte, refletimos sobre a constituição da Educação Popular no Brasil. Na terceira, apresentamos os dados da pesquisa, tecendo, em seguida, considerações sobre os achados do estudo.

## METODOLOGIA

A escolha da metodologia qualitativa teve como objeto de estudo as ações de extensão, buscando compreender como essas são atravessadas pelos conceitos e princípios da Educação Popular. De acordo com Minayo (2020), a pesquisa qualitativa possibilita entender as mudanças de conceitos em determinadas épocas, já que os sujeitos ao fazerem suas histórias modificam suas perspectivas e abordagens conceituais.

Com esse entendimento, a Educação Popular não se constitui apenas numa modalidade, mas seus princípios e conceitos atravessam a perspectiva de compreensão mais ampla da educação para todos. Dessa forma, o primeiro movimento deste estudo foi buscar nas publicações acadêmicas os referenciais teóricos que permitissem elencar e mapear os conceitos que foram se aderindo à Educação Popular e, assim, compreender as diversas roupagens que a constituem na realidade atual. Um segundo movimento foi analisar os documentos das ações de extensão empreendidas na FE, UFRJ, para analisar as capilaridades da Educação Popular presentes nas propostas de trabalho.

Baseada na análise documental como percurso metodológico, a investigação se concentrou no recorte das ações de extensão universitária desenvolvidas na FE/UFRJ, utilizando como base de dados o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA/UFRJ), empregado institucionalmente para o registro e o acompanhamento das atividades de extensão. Foram identificadas e analisadas todas as ações de extensão ativas até junho de 2025 nesse sistema.

Nesse percurso, as análises foram sendo realizadas de modo a identificar as ações que tinham como foco a Educação Popular, a partir da conceituação apresentada pelos referenciais teóricos que contribuíram para o direcionamento das escolhas feitas na produção dos dados da pesquisa. Foi possível, assim, a construção de um panorama da Educação Popular da extensão, atravessada por ações propostas a partir de várias perspectivas na formação de professores.

## EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS PRINCÍPIOS ATUAIS

A Educação Popular na atualidade não se restringe ao público ou a uma perspectiva de educação, pelo contrário, ela se capilarizou a partir de demandas da sociedade, em um processo permanente de renovação.

Diante desse contexto, foi elaborado o documento “Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas”, construído coletivamente por diversos segmentos e movimentos populares, conjuntamente com as universidades e a educação formal do Brasil, no período de 2011 a 2014. Esse movimento de traçar seu marco de referência foi coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS, e possibilitou reunir os envolvidos por meio de reuniões, seminários e articulações.

Neste cenário, à Educação Popular permanece o desafio de se reinventar, sem perder a vitalidade transformadora. Desafio presente em diversas iniciativas de organizações da sociedade civil e movimentos sociais populares que preenchem um enorme mosaico de ações de formação e de cultura popular desde a década dos 2000 até hoje em dia. Por outro lado, nunca foi tão necessária e atual uma educação voltada para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo, que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo (Brasil, 2014, p. 21).

Este documento traz um panorama da Educação Popular e suas dimensões, que se inserem diferentes concepções, apesar de não existirem definições específicas que delimitam uma perspectiva da outra, pois os conhecimentos se entrelaçam. Assim, optou-se por elencar algumas.

A perspectiva dialógica, que evidencia uma educação libertadora, teve como seu principal teórico o educador Paulo Freire. Seus escritos, especialmente a partir da década de 1960, defendem uma educação capaz de transformar a realidade, em oposição à concepção tradicional e excluente. Foi pioneiro nesse campo e propôs uma prática pedagógica crítica e participativa, cujas ideias permanecem atuais e orientam diversas discussões e ações de Educação Popular.

Na década de 1980, emerge uma perspectiva vinculada aos direitos humanos e à emancipação, e reafirma a Educação Popular como instrumento de luta pela cidadania. Muitos foram os teóricos que refletiram sobre esse aspecto, com destaque para Arroyo (2022) e Gadotti (2023). Esses autores dialogam com o cenário político do Brasil que, com o fim da ditadura militar, vivencia a construção da democracia no país por meio da reconfiguração dos direitos, expressa, entre outros marcos, na Constituição Federal de 1988.

Outra perspectiva relevante para a Educação Popular se caracteriza pelas metodologias participativas, que valorizam os saberes locais, principalmente, dando visibilidade às culturas indígenas, quilombolas e periféricas. Ao compreender e entrelaçar os diversos saberes, essa perspectiva enriquece o processo educativo e amplia a compreensão do mundo pelo reconhecimento de diferentes formas de conhecimento. Autores como Brandão (2021) e Sousa (2021) representam parte desse movimento em expansão, voltado para a construção de uma educação para todos.

O movimento descolonial acrescenta novos desafios ao evidenciar a necessidade de superação e de resistência ao colonialismo epistêmico pela valorização de saberes ancestrais e tradicionais. Nessa perspectiva, os currículos passaram a ser repensados numa dimensão que incluía os pensamentos antirracistas, valorizando a educação indígena e quilombola. Novamente, o campo de estudos foi ampliado e muitas publicações deixavam evidências de uma educação que se transformava a partir dos anseios de sua sociedade. Embora o campo seja amplo e marcado por múltiplas contribuições, obras como as de Souza (2023) e Walsh (2020) são referências importantes ao destacar a perspectiva descolonial na educação.

As mudanças climáticas e a garantia da existência num planeta que valorize a vida, também desencadeiam movimentos sociais de crítica ambiental, pautada pela conscientização ecológica e articulada à luta social e territorial. Nesse contexto, autores como Loureiro (2020) e Acselrad (2021) ressaltam a importância de compreender e agir sobre os problemas ambientais a partir de uma perspectiva crítica.

Além dessas questões, outro campo de atuação da Educação Popular envolve discussões sobre gênero e emancipação das mulheres. bell hooks (2022) amplia essa reflexão, apontando o respeito às diferenças em diálogo com os princípios freireanos de educação.

Essas perspectivas não esgotam os conceitos e os princípios da Educação Popular, sempre em movimento de renovação e transformação. Ao mesmo tempo em que confronta “verdades construídas”, essa abordagem constrói novos conhecimentos e práticas includentes, assumindo princípios que também orientam a educação formal, mas com o compromisso explícito de ser transformadora da condição humana.

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A extensão universitária, componente essencial do tripé universitário, juntamente com o ensino e a pesquisa, tem se afirmado como instrumento estratégico na formação acadêmica, especialmente, na formação de professores. Vale salientar que a perspectiva da extensão como componente curricular constitui um processo de valorização de sua dimensão formativa. Assim, após a promulgação da Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018), que estabeleceu diretrizes para sua curricularização na educação superior brasileira, uma nova dimensão para a extensão foi estabelecida, determinando que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser composta por atividades de extensão, integradas à matriz curricular. A FE/UFRJ tem sido protagonista nesse processo, institucionalizando a extensão por meio de regulamentações próprias desde 2015 (CEU UFRJ, 2015; 2020; 2022), incorporando-a de forma estruturada às licenciaturas.

Historicamente, no entanto, ela foi regulamentada em 1931, no governo de Vargas (Bezerra; Sousa; Colares, 2022), mas não alçava o mesmo prestígio do ensino e da pesquisa. Entretanto, o seu necessário papel social persiste ao longo dos anos e, no campo da formação docente, a extensão tem contribuído para o fortalecimento das relações dialógicas entre universidade e sociedade, principalmente com as escolas e professores da Educação Básica, no sentido da promoção de práticas pedagógicas emancipadoras.

Durante muito tempo, prevaleceu a concepção de que apenas as universidades eram responsáveis pela produção do conhecimento e, portanto, deveriam levá-lo à sociedade de forma unidirecional. Essa perspectiva passou a ser criticada por diversos pensadores e movimentos sociais e, em 1969, durante seu período de exílio, Paulo Freire publicou a obra *Extensão ou Comunicação?*, na qual questiona os modelos tradicionais de extensão. O autor defende que as ações extensionistas assumam um caráter dialógico, fundamentado em um processo biunívoco e recíproco de troca de saberes, no qual a aprendizagem ocorre tanto para a universidade quanto para a sociedade, sem hierarquia de conhecimentos.

Essa compreensão foi reforçada pelos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, que se destacaram na luta por justiça social e na construção de saberes em articulação com as instituições de ensino superior. Nesse contexto, foi criado, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições

de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), conferindo maior visibilidade e institucionalidade às ações de extensão.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024, estabeleceu diretrizes importantes para a extensão, culminando na Resolução nº 7/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que passa a regulamentar a curricularização da extensão. Nesse cenário, conforme destaca Saviani (2003), a extensão universitária passa a ser compreendida como uma ação que articula teoria e prática, permitindo à universidade conhecer o outro em sua totalidade.

De forma semelhante, Rodrigues e Cruz (2021, p. 170) ressaltam que a extensão universitária assume seu caráter mediador na dinâmica dialética da teoria e da prática ao consolidar “[...] como uma via interdisciplinar e interprofissional de formação, além de indissociável da pesquisa e do ensino e marcada por uma relação transformadora entre universidade e sociedade por meio de vivências coletivas e contingentes”.

Essa perspectiva dialógica e colaborativa contribui para estreitar os vínculos entre a formação universitária e a realidade das escolas públicas e de seus profissionais. Conforme afirmam os mesmos autores, a extensão configura-se como “[...] momentos para o conhecimento da profissão, bem como de espaços e tempos para o autoconhecimento e a autoconstrução” (Rodrigues; Cruz, 2023, p. 14).

No âmbito da Faculdade de Educação, a formação inicial docente em nível superior amadurece como espaço em que as demandas sociais se tornam objeto de ensino e pesquisa, envolvendo os estudantes em um compromisso ético e social com a educação pública.

Nesse sentido, Kochhann (2017, p. 289), em estudo de revisão de literatura, sistematiza os principais aspectos da extensão universitária, destacando sete deles. Os três primeiros correspondem à concepção da extensão como componente curricular e articulador da teoria e da prática, no fomento da produção do conhecimento científico. Já os quatros seguintes traduzem as implicações da extensão ao favorecer “[...] a formação política e emancipadora; a temporalidade das ações de extensão deve ser permanente; exige a assunção das instâncias competentes; contribui para a efetivação do tripé universitário”.

Com toda essa compreensão a extensão universitária na formação dos licenciandos toma uma conotação diferenciada na sua atuação profissional. Assim, a exigência de, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos serem destinada às atividades de extensão, de livre escolha pelos(as) estudantes, amplia o protagonismo discente, à medida que os próprios estudantes determinam seus percursos formativos e constroem saberes significativos a partir da prática social.

## A EDUCAÇÃO POPULAR NAS AÇÕES DE EXTENSÃO NA FE/UFRJ

O SIGA/UFRJ oferece um espaço de inserção das ações de extensão, desde de apresentação da proposta, e seus sucessivos desdobramentos: envio da proposta para aprovação da Coordenação de Extensão da FE/UFRJ; submissão do parecer da coordenação para aprovação pelo Colegiado; encaminhamento para avaliação, e aprovação, à Pró-reitoria de Extensão. Feitos esses trâmites, o registro da ação e seu acompanhamento é realizado com visibilidade para os interessados, que utilizam esta mesma plataforma para inserir os seus relatórios e atribuir as horas para creditação dos estudantes extensionistas. Esses procedimentos possibilitam o repositório das ações, constituindo um histórico da extensão na faculdade. Cada proposta inserida no sistema, inclui aspectos como: descrição da proposta; área principal e secundária em que se insere a ação; os objetivos; a metodologia; o(s) coordenador(es); o público-alvo; a equipe de execução (membros internos, externos e estudantes extensionistas); as instituições parceiras; e o relatório anual da ação.

O mapeamento realizado neste trabalho revelou um total de 87 ações de extensão ativas na Faculdade de Educação em junho de 2025, distribuídas da seguinte forma: 53 projetos, 23 cursos, 9 eventos e 2 programas. A predominância de projetos evidencia a ênfase em ações de caráter educativo, contínuo e processual, voltadas à formação integral dos estudantes e do público-alvo. A carga horária dos projetos costuma ser maior, podendo atingir 360 ao longo de dois anos. Os cursos e eventos, no entanto, contemplam carga horária mais reduzida e costumam ser ações pontuais e periódicas. Por sua vez, os programas, em menor número, podem incluir diversas ações como projetos, cursos e eventos, configurados a partir de uma área específica de interesse.

Quanto à natureza das ações, observa-se maior incidência na área da Educação (40 ações), seguida de Cultura (15), Direitos Humanos e Justiça (6), Trabalho (5), Comunicação (5), Saúde (3) e Tecnologia e Produção (2). Não foram identificadas ações específicas na área de Meio Ambiente, embora essa temática possa estar presente de forma transversal em outras iniciativas.

As ações estão distribuídas em diferentes formatos: 15 ações à distância, 23 híbridas, 20 presenciais e 29 não especificadas quanto ao formato. A prevalência dos formatos híbrido e remoto reflete a adaptação da universidade às novas dinâmicas educacionais e aos contextos sociais dos estudantes específicos.

No que diz respeito à coordenação, apenas 5 das 87 ações são coordenadas por Técnicos em Assuntos Educacionais, as demais estão sob responsabilidade de docentes, até por essa ser uma das atribuições da docência na universidade, juntamente com o ensino, pesquisa e gestão. Quanto aos estudantes, estes atuam como membros da equipe executora e, quando possível, são contemplados com bolsas do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX). No entanto, é importante registrar que o número de bolsas é insuficiente frente à demanda.

Embora não seja o foco inicial deste trabalho, é importante destacar que uma análise preliminar do material constante no SIGA indica que o público-alvo prioritário dessas ações é o professor, seja por meio de cursos oferecidos à comunidade docente e aos estudantes das diversas licenciaturas, de eventos voltados à formação docente em diversas áreas de conhecimento, bem como ações de inserção e atuação dos extensionistas em escolas de educação básica.

## ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa na plataforma do SIGA permitiu a leitura e análises das 87 ações de extensão ativas em julho de 2025. Ao fazer uma aproximação das perspectivas da Educação Popular, a partir dos princípios que orientam as ações de extensão, podemos afirmar que todas elas se encontram em sintonia com os anseios da sociedade, expressos em suas propostas de trabalho: a participação coletiva, a inclusão, a educação antirracista, a alfabetização, questões de gênero e meio ambiente, tendo em vista a formação cidadã.

Apesar de todas as ações propostas deixarem evidentes alguns dos princípios da Educação Popular, estando direcionadas à educação, cultura, direitos humanos, justiça, trabalho, saúde entre outras, acessamos aquelas que, de um modo mais explícito, em seus objetivos apontam o protagonismo dos sujeitos das camadas populares; muitas vezes excluídos da educação formal. Nesse sentido, as ações ativas no SIGA trazem o compromisso com a transformação social; o vínculo com movimentos sociais ou com territórios populares; e a influência da pedagogia freireana. A partir desses critérios, identificamos 12 ações de extensão mais diretamente alinhadas à Educação Popular:

1. Cursinho pré-vestibular popular Rede Emancipa
2. Educação Escolar Quilombola: rodas de conversa sobre uma temática em construção
3. Formação permanente para jovens e adultos trabalhadores
4. Pré-colóquio Internacional Paulo Freire
5. Movimentos sociais, educação popular e universidade: encontros entre territórios militantes
6. Os sentidos de viver a cidade: o Rio de Janeiro como espaço vivido dos trabalhadores
7. Programa Integrado da UFRJ para EJA
8. Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares
9. Formação de alfabetizadores para EJA
10. PROJETO PET - Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Identidade Social: Debatendo Raça e Gênero
11. Formação científica e sociopolítica pela pesquisa, reflexão, ação no diálogo universidade-escolas-sindicatos
12. Biblioteca Itinerante

O “Cursinho pré-vestibular popular Rede Emancipa”, desde 2007, vem construindo um importante trabalho voltado à educação de jovens de escolas públicas. O projeto dedica-se à organização de cursinhos populares pré-universitários, visando ampliar o acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior, tanto em universidades públicas quanto em particulares. Busca, dessa forma, proporcionar melhores condições para que estudantes de baixa renda ingressem

na universidade. Com base na perspectiva freiriana, trabalha com a concepção de educação integrada, abarcando os conteúdos do Enem/vestibular, mas também dos direitos humanos, da participação cidadã, da cultura e de noções sobre o mundo do trabalho, com uma metodologia orientada para propiciar o debate de ideias, a criação e recriação de saberes acerca do mundo e da vida.

Educação Escolar Quilombola: rodas de conversa sobre uma temática em construção" é um projeto realizado com comunidades tradicionais quilombolas, em diálogo com saberes ancestrais e práticas culturais locais. Assim, medeia uma formação para: "1) o (re) conhecimento sobre comunidades quilombolas (quem são essas comunidades, suas lutas pelo direito de permanecerem em seus territórios, suas práticas culturais, seus históricos de formação, suas memórias coletivas, seus processos de formação identitária etc); 2) a elaboração e/ou consolidação de projetos políticos comunitários engajados na escolarização de suas crianças e jovens; 3) a construção de currículos, projetos político-pedagógicos e práticas educativas (SIGA, 2025).

O projeto “Formação permanente para jovens e adultos trabalhadores/as na universidade” Contribuindo para a preparação dos/as trabalhadores/as da UFRJ, tem como objetivo ampliar as alternativas de escolaridade para os trabalhadores nas etapas de ensino fundamental e médio. Busca estabelecer uma aprendizagem significativa, construída por esses sujeitos, que resulte na elaboração de conhecimentos teóricos e práticos potencialmente importantes para o desenvolvimento do processo de percursos escolares e para a formação de professores.

O evento “Pré-colóquio Internacional Paulo Freire” é uma ação com foco direto no legado de Paulo Freire e busca socializar experiências socioeducativas e culturais, referenciadas no pensamento freireano e vivenciadas em ambientes educativos formais e não formais. Em sua última edição promoveu o diálogo e divulgação, em nível nacional e internacional, dos trabalhos e das investigações em educação e cultura popular, embasados num horizonte de Freire. Até o momento foram realizadas duas edições com a parceria de outras instituições e movimentos sociais.

O curso “Movimentos sociais, educação popular e universidade: encontros entre territórios militantes”, reforça o intercâmbio entre saberes populares e acadêmicos, de modo a construir um lastro teórico e empírico do ponto de vista da formação de professores. Associa a prática pedagógica às experiências da educação popular e, principalmente, das pedagogias militantes, forjadas a partir das lutas sociais, valorizando a escuta ativa e o protagonismo comunitário. O curso se deu por meio de encontros que contaram com a participação de militantes, educadores populares, pesquisadores e lideranças vinculadas aos movimentos sociais organizados na cidade do Rio de Janeiro.

O projeto “Os sentidos de viver a cidade: o Rio de Janeiro como espaço vivido dos trabalhadores” tem como característica principal a interface entre três áreas do conhecimento: a Geografia, a História e a Pedagogia. Ao abordar a geografia e a história do Centro da cidade do Rio de Janeiro com jovens e adultos trabalhadores, os temas e conteúdos desenvolvidos se articulam às especificidades do público da EJA, modalidade da educação básica privilegiada aqui em função de sua secundarização nas políticas públicas ao longo da história da educação brasileira. Assim, constrói um espaço de reflexão sobre o território urbano a partir das experiências populares e da luta pelo direito à cidade.

Iniciativa institucional inserida no âmbito do “Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos”, destinada à EJA, orienta-se na educação cidadã, crítica e inclusiva. A ação tem por objetivo precípua “[...] contribuir para o fortalecimento das ações de Educação de Jovens e Adultos, a partir dos processos de formação, educação continuada e desenvolvimento sociocultural” (SIGA, 2025), possibilitando aos moradores de Espaços Populares, que ainda não tiveram acesso à escolaridade básica, o aprendizado da língua escrita, a fim de encaminhá-los, posteriormente, ao sistema de ensino fundamental regular.

Vinculado a esse programa, o projeto “Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares”, em parceria com ONG e grupos comunitários, envolve o acompanhamento de aulas em turmas de alfabetização de jovens e adultos, implicando em ações de planejamento, produção de material didático e participação nas turmas. De acordo com dados do SIGA (2025), o projeto

[...]através de análises da estrutura do sistema de representação da Língua Portuguesa, são estimuladas produções originais dos alunos, propiciando a vivência da

leitura e da escrita como forma importante de comunicação entre os homens. A utilização de diferentes suportes textuais torna-se, portanto, estratégia fundamental, propiciando ao aluno o contato com diversos tipos de textos e a construção de uma leitura crítica do seu meio social.

Também vinculado ao programa, o curso “Formação de alfabetizadores para EJA”, é direcionado para professores da rede pública de ensino, sujeitos da comunidade externa, como educadores populares pertencentes a grupos comunitários, organizações não-governamentais e organizações sindicais, professores, além de alunos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação. O curso enfatiza entre suas dimensões o estudo de temáticas relacionadas à fala, à leitura e à escrita a partir da abordagem freiriana de alfabetização e educação popular.

O “PROJETO PET - Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Identidade Social: Debatendo Raça e Gênero” envolve debates, sensibilização e empoderamento de moradores da Zona Norte do Rio de Janeiro, refletindo sobre suas visões, representações e percepções com relação à desigualdade e diversidade de raça, gênero e corpo. Com essa ação busca-se, de forma mais ampla, a inclusão social e a diminuição da desigualdade social desses jovens notoriamente demarcada pelo corte de classe, pelo corte de cor e pelo corte de gênero. Assim, o projeto envolve atividades de leituras, reflexões, debates e sensibilização baseadas nas temáticas de raça, gênero e corpo. Participam do projeto adolescentes e jovens de diversas etnias e com idade entre 12 e 18 anos, que sofrem com as desigualdades sociais, são privados de instrumentos teóricos e analíticos e, na maioria das vezes, não têm oportunidade de participar de debates que possibilitem reagir e se defender dessas condições.

O curso “Formação científica e sociopolítica pela pesquisa, reflexão, ação no diálogo universidade-escolas-sindicatos” propicia a interação direta com escolas, sindicatos de docentes e trabalhadores em geral, além de movimentos sociais do campo e da cidade. Possibilita o estabelecimento de trocas através de demandas diretas dos sujeitos envolvidos, com encontros de formação inicial e continuada e, através de ações à distância, via internet, pela amplitude que tal dimensão pode assumir e pela necessidade de devolutiva à sociedade que o financia.

O projeto “Biblioteca Itinerante” atua em favelas do Rio de Janeiro em parceria com o Museu da Favela, que já atua nesses espaços. Tem como objetivo realizar contação de histórias e auxílio pedagógico-didático no trabalho de estí-

mulo à leitura e pensamento crítico nessas favelas, a fim de incidir no desenvolvimento infantil pelo trabalho com o público alvo de crianças de 2 a 10 anos. Estabelece conexões de caráter teórico-prático sobre Educação Popular, a partir do desenvolvimento de ações no território. A proposta

[...] visa uma interação dialógica com seu público atendendo a partir do princípio dialético de educador-educando, no sentido de que a atividade principal que realizamos é a de educação popular para populações marginalizadas, pessoas negras, trabalhadores, mães solteiras e seus filhos moradores da Favela. (SIGA, 2025).

Verificamos na análise dessas ações uma forte presença da perspectiva de formação dos sujeitos em seus territórios, no sentido de uma educação dialógica, cujo caráter emancipatório se explicita nos objetivos aos quais se propõem. Nesse sentido, podemos afirmar que, em suas especificidades, a extensão na FE/UFRJ tem propiciado a Educação Popular, contemplando-a como aquela que “[...] ao recusar o elitismo, não nega o saber elaborado, mas o coloca em diálogo com o saber popular, reconhecendo ambos como inacabados e em constante processo de construção.” (Freire, 2013, p. 84). Dessa forma, em ações voltadas aos diferentes segmentos e territórios, as propostas contemplam uma Educação Popular comprometida com as classes populares, e que “[...] não pode ser neutra. Ou ela se compromete com a libertação, e, portanto, com a transformação da realidade, ou se omite, e nesse caso se alia à manutenção da ordem injusta.” (Freire, 2011, p. 54). Esse comprometimento fica evidente quando se analisam as atividades que desenvolvem nos espaços populares, essas direcionadas à melhoria das condições de vida e à ampliação de saberes na luta por direitos fundamentais.

Vale destacar também a formação inicial de professores que a extensão tem propiciado, em especial, nos cursos de licenciatura, já que os estudantes, inseridos nessas ações como equipe de execução, ao vivenciarem experiências em diferentes territórios, atuando com diferentes sujeitos, ampliam suas perspectivas teórico-práticas na práxis no campo de sua atuação. De tal modo, que possam assumir, como educadores, compromissos com a emancipação, a recusa à lógica bancária e hierárquica dos conhecimentos, e a necessária problematização da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curricularização da extensão universitária representa um avanço significativo na formação de professores na Faculdade de Educação da UFRJ. Ao integrar atividades extensionistas à estrutura curricular dos cursos de licenciatura, promove-se uma formação mais crítica, contextualizada e socialmente engajada aos estudantes.

As ações de extensão aqui analisadas se caracterizam, como defendem Rodrigues e Cruz (2021, 2023), espaços de autoconhecimento, construção coletiva e prática transformadora. Sua efetivação como componente curricular fortalece o vínculo universidade-sociedade, formando educadores conscientes de seu papel político e social.

A experiência da FE/UFRJ evidencia o compromisso institucional com a democratização do conhecimento e com a formação de profissionais preparados para atuar em contextos diversos. Ainda persistem desafios como a ampliação do número de bolsas, inclusão de novas áreas temáticas e maior participação de técnicos administrativos. Além disso, cabe a realização de investigações mais focadas em avaliar de forma mais minuciosa o impacto dessas ações nos territórios, trazendo dados dessas diversas realidades em que atuam.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território e emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- BEZERRA, I. R.; SOUSA, T. J. de; COLARES, G. M. de M. **Políticas públicas de curricularização da extensão: panorama atual**. In: SANTOS, R.; FONSECA, M. (Orgs.). **Curricularização da Extensão Universitária**. São Paulo: EdUFABC, 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular e pedagogia do oprimido no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.
- BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Brasília - DF, 2014. Disponível em: <https://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcoReferencia.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2025.
- BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018.
- CEU UFRJ. Resolução nº 01/2015. **Regulamento da Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Pró-Reitoria de Extensão (UFRJ), 2015.
- CEU UFRJ. Resolução nº 2, de 9 de março de 2020. **Atualiza o Regulamento da Extensão Universitária na Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 2020.
- CEU UFRJ. Resolução nº 138, de 29 de novembro de 2022. **Regulamento da Extensão Universitária da UFRJ**. Pró-Reitoria de Extensão (UFRJ), 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular na era digital**. São Paulo: Cortez, 2023.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- KOCHHANN, A. **Formação de professores na extensão universitária: uma análise de perspectivas e limites**. Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Origem inusitada da pesquisa qualitativa em ciências sociais no Brasil. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.27, n.3, jul.-set. 2020, p.919-932.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 72–89, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807>. Acesso em: 22 jul. 2025.

RODRIGUES, R. P. P.; CRUZ, G. B. **Extensão universitária e a formação de professores no curso de pedagogia:** (dis)Posições para além das competências. Formação em Movimento, v.3, n.5, p.165-186, 2021.

RODRIGUES, R. P. P.; CRUZ, G. B. (Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e251676, 2023.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

WALSH, Catherine. **Pensamento crítico latino-americano e a práxis decolonial.** São Paulo: Elefante, 2020.

## Sobre as autoras:

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

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

**Priscila Andrade Magalhães Rodrigues** - Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Teologia pela Faculdade Batista do Rio de Janeiro. Coordena o Grupo de Extensão e Pesquisas em Docência, Didática e formação no ensino superior (GEDOC). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED-UFRJ). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). [priscilaapri@gmail.com](mailto:priscilaapri@gmail.com)

---

## Capítulo 10

---

# A INVISIBILIDADE DO CAMPO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: limites e desafios para uma educação contextualizada

Marisia Aparecida Peixoto

Fernanda Welter Adams

## INTRODUÇÃO

Avaliação é uma prática que transcende o espaço escolar e permeia todas as esferas da vida humana, estando presente tanto em julgamentos e comparações informais do cotidiano quanto em reflexões organizadas e sistemáticas que orientam decisões. Portanto, avaliar não é apenas um ato técnico, mas uma ação inerente à condição humana, conforme apontam Dalben (2005) e Adams, Alves e Nunes (2018). Os autores ainda apontam que no contexto da atividade pedagógica, a avaliação assume um papel essencial, pois integra o próprio fazer docente, configurando-se como uma necessidade para compreender os processos de aprendizagem dos estudantes e redirecionar as práticas educativas (Dalben, 2005; Adams; Alves; Nunes, 2018).

Na escola, portanto, avaliar é mais do que verificar resultados: é acompanhar, refletir e promover o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Nesse processo, diferentes concepções e tipos de avaliação se evidenciam. Para Luckesi (2003; 2011), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento a serviço da aprendizagem, priorizando uma abordagem diagnóstica e formativa, voltada para a compreensão do processo educativo e para a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

De maneira semelhante, Hoffmann (1996) defende uma avaliação mediadora, entendida como uma prática dialógica que valoriza o processo de construção do conhecimento, sendo contínua, processual e comprometida com o avanço do aluno. Dessa forma, ao se afastar de uma concepção meramente classificatória ou punitiva, a avaliação passa a assumir um papel transformador no cotidiano escolar, contribuindo para uma pedagogia mais inclusiva, reflexiva e voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Como observado, nas discussões de Hoffmann (1998; 2011) e Luckesi (2003; 2011), são diversos os tipos de avaliação a serem aplicadas no contexto educacional, quais sejam, diagnóstica, formativa, somativa, mediadora, entre outras. Além dessas, destaca-se a avaliação externa, que tem ganhado relevância no cenário educacional contemporâneo, especialmente por seu papel na definição de políticas públicas e na aferição da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino.

Mas independe do tipo de avaliação Adams e Tartuci (2021, p. 885), apontam que “a avaliação escolar não deve ser caracterizada como uma atividade neutra, mas sim, como uma prática cheia de intencionalidades que busca o processo de ensino e aprendizagem do aluno”. Portanto, a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem e deve ser desenvolvida pelo professor com o intuito de contemplar o objetivo presente no planejamento pedagógico a ser desenvolvido por este durante sua ação intencional.

Entende-se que a avaliação deve possibilitar ao professor refletir sobre sua prática e sobre a aprendizagem dos seus alunos, contribuindo assim para a apropriação do seu conhecimento (Adams; Tartuci, 2021, p. 885). Para tanto, é fundamental que ela seja concebida como um processo contínuo, dialógico e intencional, capaz de fornecer subsídios tanto para o redirecionamento das estratégias pedagógicas quanto para o fortalecimento da autonomia dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação ultrapassa a função de mensuração e controle, assumindo um papel formativo e emancipador, que valoriza o percurso do aluno em sua integralidade e promove uma educação mais justa e significativa. Assim, ao refletir sobre os resultados obtidos e os caminhos percorridos, o professor também se constitui como pesquisador de sua própria prática, favorecendo o aprimoramento constante do processo educativo.

Para que essa apropriação ocorra é necessário diversificar os métodos avaliativos (Adams, Alves; Nunes, 2018). A diversificação no processo avaliativo deve considerar a realidade dos estudantes, suas trajetórias, contextos socioculturais e as suas especificidades. No caso da Educação do Campo, essa atenção torna-se ainda mais relevante, uma vez que os sujeitos desse contexto vivenciam realidades distintas das encontradas nos meios urbanos, com tempos próprios de aprendizagem, saberes oriundos da experiência com a terra, com o trabalho coletivo e com as tradições locais.

Assim, avaliar na Educação do Campo requer sensibilidade para reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, respeitar as dinâmicas comunitárias e dialogar com os valores e práticas da vida no campo. A avaliação, nesse sentido, deve ser construída de forma participativa, contextualizada e coerente com os princípios de uma educação emancipadora, valorizando a diversidade e combatendo as desigualdades históricas vividas por esses povos.

A partir do exposto, este artigo possui como tema a avaliação externas no contexto da Educação do Campo. Dessa forma, problematiza-se: As avaliações externas têm considerado (ou desconsiderado) as especificidades socioculturais e pedagógicas da Educação do Campo, e quais os impactos dessa abordagem na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento educacional dos sujeitos do campo?

Assim, apresenta-se como hipótese da pesquisa, as avaliações externas, por serem padronizadas e descontextualizadas, não consideram as especificidades socioculturais da Educação do Campo, o que compromete a fidedignidade dos resultados em relação ao real processo de aprendizagem dos estudantes do campo. Em segundo lugar, supõe-se que essa inadequação gera pressões sobre professores e gestores escolares, levando-os a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às exigências das avaliações, em detrimento de metodologias mais contextualizadas e significativas. Além disso, acredita-se que a ausência de diálogo entre os instrumentos avaliativos e os princípios da Educação do Campo contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais, dificultando a valorização dos saberes locais e das dinâmicas próprias das comunidades rurais. Por fim, levanta-se a hipótese de que o uso exclusivo dos resultados das avaliações externas como critério para definir a qualidade da Educação invisibiliza elementos fundamentais da realidade escolar do campo.

Nessa perspectiva, torna-se essencial analisar as formas como as avaliações externas têm sido implementadas na Educação do Campo, compreendendo não apenas a maneira como os docentes atuam diante desses processos, mas também as metodologias e práticas escolares utilizadas. Este estudo pretende considerar os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, reconhecendo a necessidade de promover reflexões que contribuam de maneira significativa para minha formação acadêmica e profissional.

Ao investigar as avaliações externas, não busco apenas apontar suas limitações, mas refletir sobre a diversidade de perspectivas que surgem a partir desse

contexto. Como aponta Caldart (2004), a Educação do Campo nasce da luta pela afirmação de identidades e de projetos de vida próprios, e não pode ser reduzida a adaptações superficiais de modelos urbanos. Assim, pensar a avaliação do campo é também pensar em resistências e novas possibilidades de ensino.

A partir dessa abordagem, pretendo apresentar uma análise crítica sobre como, nos dias atuais, a escola do campo enfrenta os processos de avaliação externa, destacando as mudanças ocorridas e suas implicações para o projeto educativo dessas instituições. Com base em observações, diálogos e coleta de dados no espaço escolar, buscarei responder às minhas inquietações sobre o tema e apontar caminhos que visem à construção de práticas avaliativas mais contextualizadas e democráticas.

A pesquisa desenvolve-se a partir da pesquisa teórica, baseada nos autores Hoffmann (1998; 2011), Luckesi (2002; 2011), Ball (2004), Minayo (2008), Villani (2012) Oliveira (2020), Freitas (2023), entre outros. O artigo se organiza em Introdução, que apresenta a contextualização da temática, seguido do desenvolvimento, que vai discutir os aspectos históricos da avaliação externa, assim como a forma de sistematizá-la na educação geral. Em desenvolvimento que foi intitulado “A Avaliação Externa E A Educação Do Campo” que se divide nos tópicos “Alguns apontamentos históricos sobre a avaliação externa” “Educação do Campo: a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação externa” e “A avaliação externa e a Educação do Campo: um diálogo com a realidade?” que busca contextualizar a avaliação externa no Brasil, além de apontar como essa vem sendo abordada no contexto da Educação do Campo. Por fim, as considerações finais que visa refletir se o problema e os objetivos da pesquisa foram contemplados

## A AVALIAÇÃO EXTERNA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

### Alguns apontamentos históricos sobre a avaliação externa

A avaliação externa da educação no Brasil começou a se consolidar a partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como parte das políticas de regulação do Estado. Seu objetivo inicial era obter diagnósticos da aprendizagem dos estudantes e subsidiar políticas pú-

blicas. Com o tempo, essas avaliações passaram a ter papel mais central na gestão da educação, ganhando peso nos discursos sobre qualidade e na responsabilização das escolas e redes de ensino de forma geral (Gomes, 2024).

A participação do Brasil em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), reflete uma tendência global de padronização e comparação de resultados educacionais. Segundo Oliveira (2020), esse movimento está inserido em um contexto de globalização das políticas públicas, no qual organismos internacionais adquirem protagonismo na definição de diretrizes e metas educacionais. O PISA, ao estabelecer parâmetros de desempenho em leitura, matemática e ciências para estudantes de 15 anos, contribui para a criação de rankings internacionais que passam a influenciar diretamente as decisões dos gestores educacionais nacionais.

Dentre as principais avaliações externas nacionais e estaduais estão o próprio SAEB (incluindo a Prova Brasil), que vai determinar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Destaca-se que o IDEB serve como parâmetro de referência na análise dos indicadores educacionais, permitindo reflexões sobre os avanços e desafios no processo de ensino e aprendizagem.

O IDEB tem exercido papel central nas avaliações educacionais brasileiras, ao combinar resultados de testes padronizados com indicadores de fluxo escolar para mensurar a qualidade da educação. Essa metodologia influencia diretamente as práticas escolares, incentivando o “ensino para a prova” e a reorganização do currículo para atender às exigências das avaliações externas. Além disso, a pressão por metas numéricas promove uma cultura de responsabilização que, muitas vezes, privilegia resultados quantitativos em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Críticas apontam que o IDEB, ao valorizar indicadores padronizados, pode reforçar desigualdades educacionais ao desconsiderar as condições sociais e regionais das escolas, dificultando a adoção de políticas que contemplem as especificidades locais. Dessa forma, embora o IDEB tenha contribuído para maior visibilidade dos resultados educacionais, seu impacto nas avaliações exige uma reflexão crítica para garantir que a busca por qualidade não comprometa a diversidade e a justiça social no ensino.

Outra avaliação nacional de grande relevância é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica. Em 2009, o exame

aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior. E, em âmbito estadual as avaliações externas são conduzidas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e pela ADA (Avaliação Dirigida Amostral). O SAEGO avalia estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio. Já a ADA é aplicada a todos os alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. As avaliações visam diagnosticar o nível de aprendizado e fornecer dados para aprimorar o processo educativa.

Essas avaliações têm como objetivo medir o desempenho dos estudantes em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, e fornecer dados para análise e formulação de políticas públicas. No entanto, sua associação direta com a qualidade da educação é controversa: embora forneçam indicadores relevantes, muitas vezes desconsideram fatores contextuais como desigualdades sociais, infraestrutura das escolas, formação docente e projetos pedagógicos. A crítica reside justamente na forma como esses resultados são utilizados de maneira simplista para ranquear escolas e redes, ignorando a complexidade do processo educativo e contribuindo para um estreitamento curricular e pressões indevidas sobre professores e estudantes, atendendo principalmente o processo político, pelo qual viabiliza o resultado, de forma quantitativa.

Oliveira (2020) enfatiza a crescente influência de agências internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, especialmente no campo da avaliação. Segundo a autora, a difusão de avaliações em larga escala, como o PISA e o SAEB, reflete a adoção de um modelo neoliberal de regulação da educação, no qual o Estado assume uma postura gerencial e tecnocrática. Essas avaliações são utilizadas como instrumentos de controle e responsabilização das escolas e dos professores, promovendo uma lógica de performance que desconsidera as desigualdades sociais e os contextos locais. Para Oliveira (2020), a avaliação, nesse modelo, perde seu potencial pedagógico e passa a servir como mecanismo de ajuste e governança, em conformidade com interesses globais de padronização e competitividade.

A pesquisadora Marialuisa Villani (2012) analisa como a adoção de avaliações em larga escala no Brasil tem sido profundamente influenciada por organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). A autora observa que essas instituições promovem uma agenda de padronização que ignora as diversidades regionais, culturais e sociais do país, impondo uma lógica de eficiência e produtividade

incompatível com a realidade educacional brasileira. Para o autor, a importação de modelos internacionais como o PISA pode comprometer a autonomia das políticas públicas e aprofundar processos de exclusão (Villani, 2012).

Em âmbito internacional, o sociólogo britânico Stephen Ball contribui com a compreensão desse fenômeno ao discutir o que chama de políticas educacionais globalizadas. Ball argumenta que as avaliações internacionais são utilizadas como instrumentos de governança transnacional, operando como formas de “governar à distância” por meio de dados, *rankings* e indicadores que estabelecem padrões globais de desempenho e pressionam os países a adotarem reformas convergentes (Ball, 2004).

Conforme apontado por Ball (2004), essas avaliações e recomendações globais são instrumentos de governança à distância, capazes de interferir nas decisões internas dos países ao imporem parâmetros e metas universais de desempenho, geralmente expressos em indicadores quantitativos, rankings e índices comparativos. No Brasil, esse movimento se concretiza na adoção de avaliações em larga escala como o PISA, o SAEB e o IDEB, que passam a orientar as políticas públicas e o funcionamento das redes de ensino. A partir desses instrumentos, consolida-se uma lógica de responsabilização e eficiência, frequentemente associada ao modelo neoliberal de gestão educacional, no qual a escola pública é chamada a demonstrar resultados mensuráveis e comparáveis internacionalmente, sob pena de ser considerada ineficiente ou fracassada.

Essa lógica desconsidera, entretanto, a complexidade do sistema educacional brasileiro, marcado por desigualdades regionais profundas, pluralidade cultural e diversidades socioeconômicas. As escolas do campo, das periferias urbanas e de territórios indígenas, por exemplo, vivem realidades que não podem ser adequadamente representadas por um conjunto padronizado de indicadores. A imposição desses padrões globais, portanto, pode reforçar a marginalização dessas comunidades e reduzir a concepção de qualidade educacional à mera elevação de notas em testes padronizados. A crítica central reside no risco de se naturalizar uma ideia de qualidade universal e homogênea, dissociada dos reais desafios e necessidades da educação brasileira. Em vez de promover a equidade e a justiça social, essas influências podem acentuar desigualdades estruturais, ao desconsiderarem o papel formativo da escola como espaço de construção de cidadania, identidade e emancipação social (Gomes; Melo, 2018).

Dessa maneira, torna-se urgente repensar criticamente o modo como essas influências internacionais são incorporadas nas políticas públicas nacionais. É necessário resgatar uma concepção de qualidade educacional que valorize a diversidade dos contextos locais, respeite as especificidades dos sujeitos e considere o papel histórico e social da escola pública brasileira, especialmente em territórios vulnerabilizados como o campo. Somente assim será possível construir um projeto educacional próprio, democrático e comprometido com a transformação social, para além dos imperativos do mercado global.

Diante do exposto, é possível concluir que a consolidação das avaliações externas no Brasil, fortemente influenciada por organismos internacionais e por uma lógica gerencial de regulação educacional, trouxe importantes avanços no que se refere à produção de dados e diagnósticos sobre o sistema educacional. No entanto, a centralidade conferida a essas avaliações, sobretudo ao IDEB, ao ENEM, ao PISA e aos sistemas estaduais como o SAEGO, revela uma tendência preocupante de padronização e de redução da complexidade do processo educativo a números e metas. Essa lógica, ao privilegiar resultados quantitativos e ignorar fatores contextuais e sociais, compromete a autonomia pedagógica das escolas, pressiona professores e estudantes e favorece políticas de responsabilização em detrimento de uma formação mais integral e equitativa.

Assim, torna-se fundamental promover uma reflexão crítica sobre o uso e os objetivos dessas avaliações, de modo a garantir que elas realmente contribuam para a melhoria da qualidade da educação, respeitando a diversidade e assegurando justiça social no ensino. Isso porque a qualidade da educação não pode ser reduzida exclusivamente aos resultados numéricos obtidos em avaliações externas ou à posição das escolas em rankings de desempenho, uma vez que tais instrumentos, embora ofereçam dados quantitativos relevantes, não contemplam integralmente a complexidade do processo educativo, especialmente em contextos diversos como o da Educação do Campo. Assim, o objetivo deste trabalho é, refletir de que forma as avaliações externas dialogam (ou não) com a realidade da Educação do Campo, considerando seus impactos na prática pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem e na valorização dos saberes e contextos dos estudantes do campo.

Há, portanto, uma demanda por uma nova epistemologia da avaliação que supere a predominância de um paradigma positivista, baseado na mensuração, que muitas vezes se resume à produção de padrões e rankings, incentivando a competi-

ção e ameaçando reduzir a Educação a um segmento do mercado, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares (Fernandes; Gomes, 2022; Gomes; Melo, 2018; Walker, 2020). Uma concepção de avaliação comprometida com a transformação social deve valorizar os saberes locais, as especificidades regionais e as trajetórias dos sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que a verdadeira qualidade da educação está intrinsecamente ligada à promoção da equidade e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

## Educação do Campo: a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação externa

A reflexão que se segue encontra-se enraizada nas conclusões elaboradas a partir dos estudos de Hoffmann (1998; 2011), Luckesi (2002; 2011), Minayo (2008) e Freitas (2023). Esses autores compreendem a avaliação como uma prática que possibilita uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem cognitiva do aluno, analisando o alcance dos objetivos propostos no contexto escolar. Segundo Luckesi (2003; 2011), avaliar é julgar a qualidade de alguma realidade, com vistas a uma decisão. Para ele, a avaliação é um exercício intelectual que permite diagnosticar situações, favorecer o autoconhecimento e transformar práticas pedagógicas, sendo parte inseparável do processo educativo e social da escola. Assim, a avaliação deve ser um instrumento de reflexão permanente sobre as ações do docente. Hoffmann (1998; 2011) também propõe uma concepção alternativa de avaliação, ao afirmar que “avaliar é investigar para tomar decisões”, superando o modelo tradicional de avaliação como sinônimo de verificação e classificação. Para a autora, a avaliação deve ser um processo dinâmico e formativo, que valorize as diferenças dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento.

No contexto da Educação do Campo, essa concepção ganha especial relevância. A prática pedagógica deve respeitar a diversidade cultural, social e econômica das populações rurais. No entanto, segundo Minayo (2008), as práticas avaliativas tradicionais desconsideram a realidade concreta dos sujeitos, favorecendo processos de exclusão e desigualdade, o que reforça a necessidade de instrumentos avaliativos mais sensíveis às particularidades do campo de acordo com sua realidade de vivências.

Ao refletir sobre o papel das avaliações externas na educação básica brasileira, percebo o quanto elas têm influenciado diretamente as práticas pedagógicas e a gestão escolar nos últimos anos. A partir da década de 1990, com a criação do SAEB e posteriormente de outros instrumentos como o IDEB e o ENEM, a escola passou a conviver com uma lógica de mensuração do desempenho que, embora traga informações relevantes, também impõe desafios significativos.

Em minha experiência como educadora, noto que essas avaliações nem sempre refletem a realidade completa das escolas, especialmente daquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Muitas vezes, nós educadores somos cobrados por resultados que ignoram as condições precárias de infraestrutura, a falta de recursos didáticos ou a complexidade do cotidiano escolar. Além disso, há uma pressão crescente para que os conteúdos cobrados nestes testes se tornem o foco do ensino, o que pode gerar um currículo reduzido e empobrecido, voltado apenas ao “treinamento para a prova”.

Oliveira (2005) e Candau (2008) têm apontado que as avaliações externas, ao privilegiarem métricas padronizadas e descontextualizadas, acabam por reforçar as desigualdades educacionais existentes, **em vez de enfrentá-las**. Oliveira (2005) destaca que a lógica gerencial das políticas avaliativas, orientada por uma racionalidade neoliberal, desconsidera as condições reais das escolas públicas, sobretudo daquelas localizadas em regiões historicamente menos favorecidas em termos de investimento, como o Centro-Oeste e o Norte do país. A autora alerta que “os resultados obtidos nas avaliações em larga escala não podem ser desvinculados das condições materiais e simbólicas em que se realizam os processos educativos” (Oliveira, 2005, p. 132).

Villani (2012) critica a importação acrítica de modelos internacionais de avaliação, como o PISA, que impõem padrões homogêneos de qualidade e “ignoram a heterogeneidade das condições educacionais brasileiras, aprofundando as assimetrias entre as regiões” (Villani, 2012, p. 89). Esses modelos, ao desconsiderarem as especificidades locais, induzem práticas escolares centradas no “treinamento para a prova”, comprometendo a formação integral dos estudantes.

Os estudos empíricos realizados em Goiás reforçam essa análise da pesquisadora Valéria Cristina Pinheiro da Silva (2016), fez sua em pesquisa na rede estadual, identificou que a pressão por desempenho em avaliações como o SAEB gerou empobrecimento curricular, práticas pedagógicas padronizadas e estresse docente, sem

a devida contrapartida em infraestrutura e apoio pedagógico. De modo semelhante, Faria (2018) observou que as avaliações externas, em vez de promoverem melhoria da qualidade, passaram a funcionar como instrumentos de controle, obscurecendo as desigualdades e impondo lógicas gerenciais às escolas públicas.

Acredito que é possível aproveitar os dados das avaliações externas como uma ferramenta diagnóstica, desde que sejam analisados de forma crítica e contextualizada. No entanto, é urgente repensar a forma como esses resultados são utilizados, para que não sirvam apenas para ranquear escolas nos seus avanços, mas sim para promover ações concretas de melhoria, com apoio real às redes de ensino e valorização dos profissionais da educação. Educação de qualidade vai muito além de números – envolve acolhimento, inclusão, criatividade e compromisso com a formação integral dos nossos estudantes.

Percebendo que além das suas práticas existem outros fatores que emergem a qualidade do ensino no impacto que refere o saber no todo do processo educativo. Com base nas reflexões apresentadas, é possível concluir que a avaliação, quando compreendida em sua dimensão formativa e dialógica, constitui-se em um potente instrumento para a transformação das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação mais justa e significativa.

No entanto, a hegemonia das avaliações externas, guiadas por lógicas tecnocráticas e descontextualizadas, tem produzido efeitos colaterais preocupantes, como o empobrecimento curricular, o aumento da pressão sobre os professores e o reforço das desigualdades educacionais. Especialmente no contexto da Educação do Campo e de outras realidades socialmente vulneráveis, torna-se urgente repensar as formas de avaliar, respeitando a diversidade dos sujeitos e das comunidades escolares. A avaliação não pode se restringir a medir desempenhos a partir de parâmetros únicos e homogêneos; ela deve ser capaz de reconhecer trajetórias, valorizar singularidades e subsidiar políticas públicas comprometidas com a equidade e com a formação integral dos estudantes. Somente assim será possível resgatar o verdadeiro sentido pedagógico da avaliação e colocá-la a serviço de uma educação emancipadora.

## A avaliação externa e a Educação do Campo: um diálogo com a realidade?

A avaliação externa, tem sido objeto de críticas por parte de diversos autores, especialmente no que tange à sua aplicação em contextos diversos como o da Educação do Campo. Freitas (2005; 2023) destaca que a avaliação externa, ao adotar uma concepção empresarial de qualidade educacional, tende a favorecer interesses corporativos e a meritocracia, desconsiderando a complexidade e diversidade dos contextos educacionais. Ele propõe uma qualidade negociada e crítica, que leve em conta as especificidades locais e promova a justiça social.

Peifer (2010), por sua vez, enfatiza que a educação do campo possui características próprias que são frequentemente ignoradas pelas avaliações externas padronizadas. Ela argumenta que essas avaliações desconsideram os saberes locais e as práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo para a marginalização das escolas do campo. Esteban (2020), complementa essa crítica ao afirmar que as avaliações externas, ao se basearem em parâmetros uniformes, não reconhecem a diversidade dos processos educativos e acabam por reforçar desigualdades. Ela defende uma abordagem avaliativa que valorize a singularidade dos contextos e promova a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Diante dessas perspectivas, é evidente que a aplicação indiscriminada de avaliações externas pode invisibilizar as especificidades da Educação do Campo. Para que haja um diálogo efetivo, é necessário que as políticas avaliativas sejam sensíveis às diversidades regionais e culturais, reconhecendo e valorizando as práticas educativas locais.

Freitas (2023) denuncia que as avaliações externas como o SAEB e a Prova Brasil têm padronizado e engessado o currículo escolar, impondo parâmetros urbanos às escolas do campo e negligenciando suas especificidades. Esteban (2020), por sua vez, argumenta que avaliar a aprendizagem de sujeitos do campo exige compreender seus saberes locais e suas formas próprias de construir o conhecimento, reforçando a crítica à padronização e à homogeneização das práticas avaliativas.

Além disso, Peifer (2010) afirma que a avaliação deve possibilitar não apenas o levantamento de deficiências, mas, principalmente, o reconhecimento das potencialidades dos educandos, contribuindo para que o educador repense suas

práticas e o educando desenvolva integralmente suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais e políticas educacionais.

Diante disso, a avaliação da Educação do Campo deve ser contínua, democrática e dialógica, promovendo a emancipação dos sujeitos rurais e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais justas e contextualizadas. Mais do que classificar, a avaliação deve ser um meio de transformação social e fortalecimento das identidades do campo levando em conta o contexto que o aluno vivencia e não da classe que emerge a política da Educação.

Apesar das críticas ao uso do IDEB como um índice padronizado que pode desconsiderar desigualdades sociais e contextuais, é importante destacar os avanços concretos registrados em Goiás. Segundo reportagem oficial do governo do estado, em 2023, as escolas do campo em Goiás têm apresentado resultados expressivos no IDEB, frequentemente acima da média nacional. O estado alcançou a melhor nota do país no ensino médio, com 4,8 pontos, e destacou-se nos anos iniciais do ensino fundamental, com média de 6,3 pontos (Goiás, 2023). Esses resultados segundo a secretaria estadual de Educação do Estado (SEDUC) refletem investimentos significativos em infraestrutura, tecnologia e recursos humanos, fundamentais para o progresso das escolas rurais. O programa GoiásTec, que utiliza o ensino mediado por tecnologia, tem se mostrado um elemento estratégico nessa trajetória, evidenciando pelo aumento significativo no IDEB do Colégio Estadual Carolina Vaz da Silva, em Cristalina, como aponta a SEDUC. Tais avanços indicam que, quando acompanhados de políticas públicas efetivas e investimentos estruturais, os indicadores do IDEB podem refletir melhorias reais no desempenho escolar, embora seja fundamental manter um olhar crítico para evitar que a busca por resultados comprometa a diversidade curricular e as especificidades locais.

Embora o Programa Goiás TEC tenha contribuído para a ampliação do acesso à educação em áreas rurais e apresentado avanços nos resultados do IDEB, é necessário adotar uma perspectiva crítica sobre sua efetividade em atender às especificidades dos alunos do campo. A ênfase no ensino mediado por tecnologia, por mais inovadora que seja, não substitui a riqueza das interações presenciais, fundamentais para a internalização de conhecimentos e desenvolvimento socioemocional, conforme aponta Vygotsky (1984).

Além disso, os dados de avaliação externa, como o IDEB, ainda que mostrem resultados expressivos, como a nota de 4,8 no ensino médio e 6,3 nos anos iniciais,

não refletem de maneira completa a qualidade da educação oferecida, especialmente em contextos rurais. Esses índices padronizados tendem a desconsiderar desigualdades sociais, culturais e regionais, bem como as condições concretas de aprendizagem dos estudantes do campo. Ou seja, embora o investimento em infraestrutura, tecnologia e recursos humanos seja relevante, os indicadores de desempenho isolados podem dar uma impressão distorcida de que o programa atende plenamente às demandas específicas dessas comunidades (Lopes e Alvarenga, 2024).

Portanto, é possível afirmar que o Goiás TEC, ao priorizar o ensino mediado por tecnologia e o cumprimento de metas padronizadas, ainda não incorpora de forma efetiva as particularidades do contexto rural, como saberes locais, práticas culturais e desafios socioeconômicos, elementos essenciais para uma educação inclusiva e contextualizada. Isso evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas complementares que valorizem as interações sociais e o ensino adaptado à realidade dos alunos, garantindo que a melhoria nos indicadores não se sobreponha à qualidade integral da aprendizagem.

A partir das reflexões desenvolvidas, torna-se evidente que as avaliações externas, embora possam oferecer subsídios importantes para o diagnóstico da educação, precisam ser analisadas criticamente quando aplicadas de forma homogênea a contextos marcadamente diversos, como o da Educação do Campo. Os estudos de Freitas (2003; 2023), Peifer (2010) e Esteban (2020) revelam os limites de uma lógica avaliativa padronizada, que ignora as especificidades socioculturais e pedagógicas das escolas do meio rural, desvalorizando seus saberes locais e impondo parâmetros urbanos que pouco dialogam com suas realidades.

Nesse sentido, é urgente a construção de políticas avaliativas que respeitem a pluralidade dos territórios educativos, reconhecendo que avaliar vai além de medir – é um ato político, ético e pedagógico, capaz de contribuir para a transformação social e o fortalecimento das identidades do campo. A avaliação deve assumir uma perspectiva formativa, emancipatória e dialógica, comprometida com a justiça social e com a valorização das práticas educativas locais. Ao mesmo tempo, os avanços registrados pelas escolas do campo em Goiás, com destaque para os bons resultados no IDEB em 2023, demonstram que, quando acompanhadas de políticas públicas efetivas e investimentos em infraestrutura, formação docente e tecnologias, as avaliações externas podem refletir progressos reais no processo educativo.

Contudo, é fundamental que tais resultados não sejam utilizados apenas como metas a serem atingidas a qualquer custo, mas sim como indicadores que subsidiem ações mais amplas, comprometidas com uma educação de qualidade, integral e contextualizada. Portanto, reafirma-se a necessidade de equilibrar os dados das avaliações externas com um olhar sensível às realidades locais, garantindo que o compromisso com a qualidade não se restrinja à obtenção de bons índices, mas que esteja alicerçado no respeito à diversidade e no fortalecimento das práticas pedagógicas próprias do campo. Avaliar, nesse contexto, é um ato de escuta, de reconhecimento e de compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre a forma como as avaliações externas dialogam (ou não) com a realidade da Educação do Campo, analisando seus impactos nas práticas pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem e na valorização dos saberes e contextos próprios dos estudantes do meio rural. As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo evidenciaram que tais avaliações, ao se fundamentarem em padrões homogêneos de qualidade, pouco dialogam com as especificidades dos territórios rurais. Ao adotarem parâmetros descontextualizados, estas avaliações desconsideram os saberes locais, as práticas pedagógicas situadas e as formas próprias de construção do conhecimento que emergem no cotidiano das comunidades do campo. Como consequência, comprometem a elaboração de currículos significativos e reforçam o distanciamento entre a escola e a realidade de vida dos alunos do campo.

Ainda que as avaliações externas possam fornecer indicadores úteis para um diagnóstico amplo da educação, sua aplicação descolada do contexto tende a engessar o currículo escolar, reduzir a autonomia dos educadores e desvalorizar aspectos culturais, sociais e afetivos que são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo. Em vez de promover equidade, o modelo padronizado pode agravar desigualdades já históricas, ignorando a complexidade e a diversidade dessas realidades escolares.

Por outro lado, utilizar os indicadores das avaliações externas de forma positiva, quando estes são acompanhados de políticas públicas consistentes, investi-

mentos adequados em infraestrutura e formação continuada de professores, além da valorização das práticas pedagógicas locais. Resultados expressivos em avaliações como o IDEB podem, nesse sentido, indicar avanços concretos na qualidade do ensino, desde que interpretados de forma crítica e utilizados como subsídio para a construção de uma educação mais justa, contextualizada e emancipadora.

Dessa forma, torna-se imprescindível que as políticas avaliativas se voltem para uma perspectiva que considere as especificidades socioculturais do campo, respeitando as singularidades dos sujeitos e dos territórios onde as escolas se inserem. A avaliação não pode se restringir à lógica da mensuração de resultados ou à classificação de escolas em rankings, pois a qualidade da educação não se determina unicamente por esses indicadores. É preciso reconhecer que uma educação de qualidade está profundamente relacionada à valorização dos saberes locais, à construção de currículos contextualizados e à garantia de condições reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Por fim, reforça-se a importância de que as avaliações externas sejam ressignificadas enquanto instrumentos de diagnóstico e orientação de práticas pedagógicas, e não como mecanismos de controle e punição. O desafio está em articular tais instrumentos a uma proposta de educação do campo que priorize a equidade, a diversidade e a justiça social, promovendo uma formação integral dos sujeitos e contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das comunidades rurais.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; NUNES, S; M. T. Gincana da Cinética Química: Superando Desafios no Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Químicos. **Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS)**, v. 2, n. 1, páginas, Jan./Jun., 2018.

ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. Avaliação no contexto da educação especial: a visão de licenciandos e coordenadores de cursos de ciências da natureza. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 885-900, 2021. <https://doi.org/10.18554/ifd.v8i4.4225>.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o Pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

DALBEN, Â. I. L. F. **Avaliação escolar**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

ESTEBAN, M. T. **Provinha Brasil e cotidiano escolar**: tecendo modos de ver e viver as aprendizagens infantis na alfabetização: relatório de pesquisa. Niterói, 2020.

FERNANDES, A. O.; GOMES, S. S. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): tendências da produção científica basileira (2004-2018). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 30, n. 3), p. 1-33, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6547>

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. » <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>.

FREITAS, L. C. Avaliação educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 23 de jun. 2025

GOIÁS. Ensino Médio do programa GoiásTec está entre os melhores resultados do Ideb 2023. Casa Civil, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/casacivil/ensino-medio-do-programa-goiastec-esta-entre-os-melhores-resultados-do-ideb-2023>. Acesso em: 19 maio 2025.

GOMES, S. S.; MELO, S. Políticas de avaliação e gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623688386>.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, I. G.; ALVARENGA, K. B. Reflexões sobre o programa Goiás Tec à luz das teorias de aprendizagens. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8396>. Acesso em: 18 ago. 2025.

OLIVEIRA, D. A. Reformas educativas e o processo de regulação: avaliação, controle e responsabilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 123–142, jan./abr. 2005.

Silva, V. C. P. A política de avaliação em larga escala e a prática pedagógica: um estudo na rede estadual de educação de Goiás (Dissertação de Mestrado – UFG), 2016.

VILLANI, Marialuisa. **A política de avaliação educacional no Brasil e os discursos da qualidade da educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

WALKER, V. Trabalho docente universitário e sua avaliação: políticas, tensões e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, e 221 45, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698221045>.

## Sobre as autoras

**Marisia Aparecida Peixoto-** Professora da rede municipal de Caldas Novas e Especialista em Educação do Campo. E-mail: marisiaaparecidapeixoto@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 11

---

# A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: potencialidades, saberes infantis e territoriais

Karla Francisca de Souza

Mariana Batista do Nascimento Silva

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**A** Educação do Campo no Brasil constitui um movimento político, pedagógico e social que emerge como resposta às históricas desigualdades enfrentadas pelas populações camponesas no que tange ao acesso à educação pública de qualidade, com respeito às especificidades culturais, sociais e territoriais desses sujeitos. Historicamente excluída das políticas públicas e marcada por uma lógica urbana e homogeneizante, a escola do campo esteve, por muito tempo, desvinculada da realidade concreta das comunidades rurais, promovendo práticas escolares descontextualizadas e alheias aos modos de vida camponeses.

Foi a partir da mobilização dos próprios trabalhadores do campo, movimentos sociais, universidades e setores da sociedade civil organizada que se constituiu a luta por uma educação do campo que reconheça, valorize e se articule com os saberes locais, com as práticas de vida e com os projetos políticos desses povos. Nesse contexto, a literatura infantil ganha relevância não apenas como instrumento pedagógico que desenvolve competências linguísticas e cognitivas, mas como instância que contribui para a construção identitária e para a formação crítica das crianças, promovendo o diálogo entre o universo simbólico da infância e o território em que elas vivem, tese baseada em Daniel Munduruku (2025)

Reconhecer a infância como etapa decisiva do desenvolvimento humano implica compreender a potência da imaginação, da oralidade e da fantasia como elementos estruturantes da aprendizagem. Assim, os textos literários não devem ser reduzidos a meros recursos didáticos ou ferramentas de alfabetização funcional, mas compreendidos como espaços de expressão estética, subjetiva e política. Quando adequadamente escolhidos e intencionalmente mediados, os livros infantis podem contribuir significativamente para a valorização da cultura camponesa, das memórias coletivas e das experiências cotidianas das crianças que vivem no campo.

A literatura infantil, quando inserida no ambiente escolar com intencionalidade crítica e sensibilidade pedagógica, torna-se um meio eficaz de mediação entre os saberes locais e os conhecimentos sistematizados, promovendo processos formativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar os contextos socioculturais das infâncias do campo na seleção e abordagem dos textos literários, assegurando que a produção simbólica que circula na escola não reforce estereótipos ou invisibilize as diversidades existentes, mas, ao contrário, fomente o respeito às múltiplas formas de ser, viver e aprender.

Ampliar o debate sobre a literatura infantil na Educação do Campo é, portanto, um exercício de resistência epistemológica e política. Trata-se de reafirmar o direito das crianças camponesas a uma educação que dialogue com suas raízes, que potencialize suas linguagens e que lhes permita projetar futuros plurais e possíveis. Nesse horizonte, este artigo propõe discutir o papel da literatura infantil como aliada na construção de uma Pedagogia do Campo que seja crítica, plural e profundamente enraizada na realidade dos sujeitos que a compõem.

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o papel da literatura infantil na Educação do Campo. O percurso metodológico adotado orienta-se pela busca de sentidos e significados atribuídos às práticas educativas que envolvem a leitura literária, atividade que vai além da simples compreensão do significado literal do texto, envolvendo a interpretação, a reflexão e a apreciação da arte da escrita em um contexto das infâncias camponesas, priorizando, portanto, a análise interpretativa e reflexiva dos dados coletados.

Optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica e análise documental como procedimentos principais de coleta e sistematização das informações. Para isso, foram selecionadas obras acadêmicas e produções teóricas nacionais que abordam três eixos temáticos interdependentes: literatura infantil, Educação do Campo e os fundamentos epistemológicos e políticos da educação popular. A seleção do corpus foi guiada pelo critério de relevância acadêmica, atualidade e coerência com o objeto de estudo, priorizando autores comprometidos com uma perspectiva crítica e emancipatória da educação, como Abramovich (1997), Caldas (2004), Arroyo (2007) e Molina (2014).

A análise dos materiais foi conduzida à luz de um referencial teórico interdisciplinar, que articula os campos da pedagogia, da sociologia da infância, dos

estudos literários e da educação do campo. O enfoque crítico permitiu compreender as interações entre linguagem, cultura e território, bem como identificar os desafios e potencialidades do uso da literatura infantil como estratégia pedagógica que respeita e valoriza as especificidades das infâncias rurais. Considera-se, nesse sentido, a educação como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual a produção de sentidos está diretamente relacionada às condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa também se apoia nas diretrizes da educação popular, entendida aqui como uma abordagem que reconhece os saberes populares e as vivências cotidianas como elementos legítimos na construção do conhecimento. Conforme Paulo Freire (1983), toda prática educativa implica uma leitura crítica do mundo, o que exige do educador um compromisso ético com a transformação da realidade e com a escuta sensível das vozes historicamente silenciadas. Assim, a metodologia adotada não se limita à descrição de dados, mas propõe uma análise comprometida com a justiça social, a equidade educacional e o reconhecimento da diversidade cultural como princípio pedagógico fundamental.

## Literatura infantil e educação do campo: relações e convergências

A literatura infantil ocupa um lugar central e estratégico no processo educativo por sua capacidade de despertar a imaginação, ampliar horizontes cognitivos, estimular o pensamento crítico e colaborar na construção ética, estética e identitária das crianças em formação. Como aponta Abramovich (1997, p. 14), “a literatura infantil, longe de ser apenas um passatempo, cumpre a função de traduzir e organizar o mundo interno e externo da criança, oferecendo instrumentos para que ela nomeie emoções, comprehenda acontecimentos e se posicione no mundo.”

No contexto da Educação do Campo, essa função torna-se ainda mais relevante, pois os textos literários, quando articulados às vivências do território, assumem o papel de pontes entre a cultura local e os conhecimentos escolares. Conforme defende Abramovich (1997, p. 16), “ler para uma criança é oferecer a ela a possibilidade de entrar em contato com diferentes realidades, com diferentes formas de sentir e de pensar, e com diferentes culturas”. A literatura, portanto, não é apenas uma estratégia didática, mas uma experiência estética, sensível e forma-

dora que permite ao leitor mergulhar em outras narrativas de mundo e refletir sobre as suas próprias.

Essa compreensão é fundamental para o campo educacional, especialmente quando se trata de populações historicamente invisibilizadas ou sub-representadas no currículo, como é o caso das comunidades rurais e camponesas. A literatura infantil, nesse sentido, pode funcionar como uma tecnologia simbólica de resistência, ao promover a valorização das memórias, dos saberes tradicionais e das identidades locais. Como observa Caldas (2004, p. 97), “as histórias que falam do campo, que tratam do cotidiano rural, da vida com os animais, das festas populares e das relações com a terra têm o poder de afirmar uma identidade que muitas vezes é silenciada nos espaços escolares”.

Além disso, a literatura infantil, ao promover o contato com diferentes linguagens e culturas, contribui para a formação de uma sensibilidade ética nas crianças. Ela oferece não apenas modelos de comportamento ou valores morais, mas situações complexas, ambíguas e desafiadoras, que demandam interpretação, julgamento e posicionamento. Nesse ponto, a literatura se aproxima da ideia freireana de uma educação problematizadora e crítica, pois convoca os sujeitos a se posicionarem diante do mundo. Como afirma Freire (1983), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige o reconhecimento de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire 1983, p. 47).

Essa produção de sentido, no caso da criança do campo, se fortalece quando as narrativas apresentam referências ao seu cotidiano, aos seus afetos e às suas relações comunitárias. Quando uma criança lê — ou ouve — uma história que fala sobre a plantação do milho, sobre a roda de fogueira nas festas juninas, ou sobre a relação entre avós e netos no campo, ela não apenas se identifica, mas se sente reconhecida. E o reconhecimento é o primeiro passo para a valorização de si e da sua cultura. Como aponta Silva (2009, p. 58), “a literatura é um território simbólico onde se constroem subjetividades, e onde também se disputa poder: quem é representado, como é representado e quem tem voz são questões políticas que afetam a formação dos leitores desde a infância”.

Ao integrar a literatura infantil aos processos educativos no campo, cria-se a possibilidade de tensionar os currículos monoculturais, que na sua concepção e implementação, privilegiam uma única cultura, geralmente a cultura dominan-

te, em detrimento da diversidade cultural presente na escola e na sociedade, que ignoram as realidades dos sujeitos que deveriam formar. O Projeto Político Pedagógico (também conhecido como projeto pedagógico ou PPP) é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O documento fortalece a identidade da escola, esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, estabelece como a escola irá trabalhar para atingi-los, através de um plano de ação. Essa integração favorece a construção de uma escola mais aberta, mais plural e mais sensível às singularidades dos territórios rurais. Ela também contribui para ampliar os conceitos de infância, de leitura e de cultura, deslocando o olhar tradicional para uma perspectiva crítica, dialógica e libertadora.

Como afirma Arroyo (2007, p.65), “a escola do campo deve ser pensada a partir dos sujeitos que a habitam, das suas lutas, dos seus modos de vida e dos seus sonhos”. A literatura infantil, nesse processo, torna-se ferramenta de luta e de esperança — uma forma de ensinar as crianças a lerem o mundo com beleza, sensibilidade e coragem.

Para a Educação do Campo, a potência formativa da literatura infantil adquire contornos ainda mais significativos. Ao tratar de sujeitos historicamente marginalizados pelas políticas públicas e pelas estruturas de ensino centradas na lógica urbana e homogeneizadora, a escola do campo tem como desafio construir práticas pedagógicas que reconheçam, respeitem e valorizem a cultura local, os saberes tradicionais e a memória coletiva das comunidades camponesas. Essa valorização implica compreender que os territórios rurais não são espaços de atraso ou carência, como muitas vezes representados nos discursos oficiais, mas sim lugares de produção de conhecimento, de resistência e de identidade (Caldart, 2004).

Nesse sentido, a literatura infantil constitui-se como uma ferramenta pedagógica estratégica, capaz de articular os conteúdos escolares aos modos de vida do campo. Por meio de histórias que retratam a vida rural — seus ritmos, personagens, festas, animais, relações familiares, vínculos com a terra e cosmovisões — cria-se uma ponte entre o universo simbólico da criança e o universo institucional do conhecimento. A escola do campo deve acolher as formas de vida, de trabalho e de expressão de seus sujeitos, e a literatura pode atuar como ponte entre o universo cultural local e os conteúdos escolares (Arroyo, 2004; Caldas, 2004).

Ao inserir narrativas que tematizam o campo nos espaços escolares, fortalece-se o sentimento de pertencimento e de identidade das crianças camponesas. Elas se veem representadas, escutadas e respeitadas, o que é fundamental para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento do interesse pela leitura. Conforme afirma Silva (2009, p.88), “a representação da infância rural na literatura infantil ainda é escassa, e quando ocorre, muitas vezes está envolta em estereótipos ou romantizações. Por isso, é necessário ampliar o acervo de obras que falem do campo a partir de uma perspectiva plural, crítica e comprometida com a realidade dos sujeitos”.

Além disso, a literatura possibilita uma aproximação entre os saberes escolares e os saberes comunitários, muitas vezes ignorados ou desqualificados pelos currículos tradicionais. A leitura de textos que tratam de plantas medicinais, festas populares, narrativas orais, histórias de trabalho e relações com o meio ambiente favorece o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da educação popular, defendida por Paulo Freire, que afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1983, p. 68). Ao legitimar os saberes do campo, a escola se aproxima das realidades dos educandos e se torna um espaço mais democrático, inclusivo e significativo.

A construção de vínculos afetivos e cognitivos entre os estudantes e seus territórios por meio da literatura também responde a uma demanda histórica da Educação do Campo: a de combater o êxodo rural e a desvalorização das culturas camponesas. Ao valorizar a narrativa que emana do chão vivido, a escola reafirma que o campo é lugar de infância, de saber e de futuro. Como argumenta (Molina, 2014, p. 73), “a escola do campo precisa ser uma instituição comprometida com a luta pela permanência no campo, o que implica formar sujeitos capazes de valorizar sua origem e atuar de forma crítica em seu território”.

Portanto, a literatura infantil, nesse contexto, não é apenas um recurso didático, mas um campo simbólico de disputa e de construção de sentidos. Ao apresentar o campo não como um espaço atrasado, mas como território de vida e de cultura, ela contribui para a superação de visões estigmatizadas e para a emergência de novas narrativas formativas. A leitura de obras que falam da vida rural com sensibilidade, profundidade e respeito torna-se, assim, um gesto pedagógico de resistência, de valorização cultural e de formação integral.

Caldas (2004, p. 99) destaca que, ao incorporar elementos do universo camponês, a literatura infantil deixa de ser apenas um exercício técnico ou um produto escolarizado para se constituir como ato de resistência e afirmação identitária. Essa transformação ocorre quando as narrativas literárias permitem que as crianças do campo se reconheçam nos personagens, nas tramas e nos valores apresentados, fortalecendo sua autoestima, seu sentimento de pertencimento e sua consciência crítica sobre a realidade que as cerca.

O diálogo entre literatura e território, quando realizado de forma crítica e criativa, promove o reconhecimento da diversidade como valor educativo e o combate à invisibilização cultural que atinge as populações rurais. Ao mesmo tempo, amplia os horizontes dos estudantes, permitindo-lhes conhecer outras realidades e ampliar sua capacidade de interpretação do mundo. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de escuta, valorização e reconstrução de saberes, onde a palavra literária é matéria-prima para a construção de sentidos e de subjetividades mais autônomas.

Por tudo isso, é necessário romper com uma concepção utilitarista da literatura, que a reduz a simples veículo de aprendizagem de conteúdos escolares. Na Educação do Campo, a literatura infantil deve ser assumida como prática pedagógica emancipatória, que contribui para a valorização da cultura camponesa, para o fortalecimento dos laços comunitários e para a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis à pluralidade de mundos que compõem a realidade brasileira.

A análise do corpus teórico-documental evidenciou que a literatura infantil, quando integrada intencionalmente ao contexto da Educação do Campo, pode desencadear transformações significativas nas práticas pedagógicas e nos processos formativos das crianças. A presença de narrativas literárias que dialogam com a realidade rural amplia as possibilidades de construção de um currículo mais democrático, inclusivo e sensível à diversidade dos sujeitos e territórios envolvidos no processo educativo.

A valorização das experiências do campo por meio da literatura possibilita que as crianças se reconheçam nos personagens, nos cenários e nas temáticas abordadas, fortalecendo sua autoestima e seu pertencimento ao território. Essa identificação simbólica, como aponta Abramovich (1997), é fundamental para a constituição do sujeito leitor e para o desenvolvimento de uma consciência crítica desde os primeiros anos escolares. Segundo a autora, “a literatura infantil, quando bem escolhida, ajuda a criança a se reconhecer, a compreender melhor o mundo

em que vive e a sonhar com mundos possíveis” (Abramovich, 1997, p. 18). Quando a escola oferece textos que retratam a vida rural com dignidade e respeito, promove-se uma ruptura com o modelo tradicional urbano-centrista que historicamente marginalizou os saberes camponeses.

Nesse sentido, o uso da literatura infantil no campo vai além da alfabetização e da formação de habilidades cognitivas. Ele se configura como prática cultural e política que estimula o diálogo entre saberes populares e conhecimentos sistematizados, criando uma ambiência de aprendizagem mais plural e acolhedora. Ao acessar histórias que remetem ao cotidiano do campo — suas festas, seus rituais, suas relações com a natureza —, a criança camponesa vivencia o sentimento de pertencimento e comprehende que sua história também é digna de ser narrada, lida e celebrada.

Como afirma Molina (2014, p. 45), “a escola do campo precisa ser um espaço de acolhimento das identidades camponesas, não um lugar de apagamento de seus saberes e modos de vida. É necessário que o currículo dialogue com os territórios e as culturas locais.” Isso implica pensar práticas pedagógicas que levem em consideração os tempos, os ritmos e as linguagens do campo, articulando os saberes escolares com as vivências concretas dos estudantes. A literatura infantil, nesse cenário, torna-se uma aliada potente para essa construção, contribuindo para a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis às questões sociais que permeiam sua realidade.

A presença da literatura infantil também permite tensionar o currículo e romper com o paradigma monocultural ainda dominante na maioria das instituições escolares. Por meio da leitura literária, torna-se possível discutir temas como a preservação ambiental, a valorização da agricultura familiar, as relações intergeracionais e a história das lutas camponesas, tornando o espaço escolar um território fértil de produção de sentidos e significados ancorados na vida real.

Além disso, o contato com a literatura infantil favorece a ampliação do repertório cultural das crianças, estimula o exercício da imaginação e potencializa a linguagem oral e escrita. Trata-se de uma mediação que combina prazer estético, formação ética e consciência social, e que, por isso mesmo, deve ser incorporada como eixo estruturante do projeto político-pedagógico das escolas do campo.

Assim, a literatura infantil, quando articulada de maneira intencional e contextualizada às práticas pedagógicas da Educação do Campo, ultrapassa sua função tradicional meramente instrucional, assumindo um papel central na formação integral dos sujeitos. Tal formação não se restringe ao âmbito cognitivo, mas alcança as dimensões identitária, cultural, emocional e social, respeitando as singularidades e os modos de vida das comunidades rurais.

Conforme apontado por Molina (2014), a escola do campo deve ser um espaço que acolhe e valoriza as identidades camponesas, promovendo o reconhecimento dos saberes tradicionais e das experiências concretas vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, a literatura infantil serve como mediadora entre o universo cultural dos educandos e o saber escolar formal, favorecendo a construção de um conhecimento situado e contextualizado. A autora ressalta que “a Educação do Campo demanda práticas pedagógicas que sejam dialógicas e que valorizem a cultura local como matriz de aprendizagem” (Molina, 2014, p. 110).

Abramovich (1997, p. 17) reforça que a literatura infantil possui um caráter estético e subjetivo que permite o contato das crianças com múltiplas realidades e modos de vida, possibilitando a construção de empatia, imaginação e senso crítico. Quando inserida no currículo da Educação do Campo, essa potência estética assume uma dimensão política, ao permitir que os sujeitos se reconheçam e se afirmem como protagonistas de suas histórias. O diálogo entre literatura e identidade cultural torna-se, portanto, um caminho para a resistência e a valorização das comunidades camponesas.

A perspectiva de Paulo Freire (1964) sobre educação popular é fundamental para compreender a dimensão emancipatória da literatura infantil nesse contexto. Freire enfatiza que a educação deve partir da experiência concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo a autonomia crítica, além de apresentar a educação como instrumento de liberdade, fundamentando bases que se alinharam aos princípios populares de participação e consciência. Essa máxima se aplica perfeitamente à integração dos saberes populares e acadêmicos por meio da literatura. Ao reconhecer e valorizar os saberes camponeses, a escola contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e aptos a transformá-la.

Além disso, Caldart (2004) destaca que a literatura infantil alinhada à Educação do Campo pode funcionar como ferramenta para superar o etnocentrismo e o eurocentrismo presentes nos currículos escolares tradicionais.

A autora afirma que “a inserção de narrativas que valorizem a cultura rural e campesina amplia os horizontes culturais dos alunos, tornando a escola um espaço de pluralidade e inclusão” (Caldart, 2004, p. 95). Essa pluralidade é essencial para que a educação seja um espaço de diálogo intercultural e de respeito às diferenças.

Assim, a literatura infantil articula-se com a pedagogia do campo para promover não apenas a aprendizagem escolar, mas também a formação de sujeitos capazes de reconhecer e valorizar suas raízes, seu território e sua cultura. Ela contribui para a construção de uma pedagogia que seja verdadeiramente emancipatória, como defendem os princípios da Educação do Campo, pautada na justiça social, na equidade e na valorização da diversidade.

Os dados analisados indicam que a literatura infantil, ao ser integrada às práticas educativas do campo, é muito mais do que um recurso pedagógico: é uma ferramenta essencial para a formação integral dos sujeitos, respeitando suas identidades, suas culturas e seus modos de ser. Sua função é contribuir para a construção de uma escola e de uma educação que promovam o protagonismo, a autonomia e a valorização cultural, elementos indispensáveis para a consolidação de uma pedagogia emancipatória e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a literatura infantil, quando integrada às práticas pedagógicas da Educação do Campo, ultrapassa sua função meramente didática para se constituir como instrumento formativo, cultural e emancipatório. Ao articular narrativas que dialogam com os modos de vida, as linguagens, os valores e os territórios das crianças camponesas, a leitura literária torna-se um ato político e pedagógico de resistência frente às lógicas excludentes que historicamente marginalizaram os saberes do campo.

A presença da literatura infantil no cotidiano escolar das comunidades rurais contribui para a construção de uma educação enraizada na realidade dos sujeitos, potencializando a identidade cultural, o pensamento crítico e o sentimento de pertencimento. Como reforça Paulo Freire (1983), toda prática educativa que parte da realidade concreta e dos saberes populares tende a produzir sujeitos mais conscientes de sua história e mais preparados para intervir no mundo. Nessa perspectiva,

a literatura se afirma como caminho para a formação de leitores sensíveis, capazes de interpretar o mundo com imaginação e de agir sobre ele com autonomia.

Torna-se, portanto, urgente e necessário investir em políticas públicas que assegurem o acesso à leitura literária de qualidade para as populações do campo, bem como na formação inicial e continuada de professores que reconheçam a importância da literatura como direito e como ferramenta de transformação. É preciso romper com a lógica da centralização urbana do conhecimento e garantir que as escolas do campo disponham de acervos diversificados, que representem a pluralidade cultural brasileira e estejam em sintonia com as especificidades territoriais.

Recomenda-se ainda a ampliação de estudos que investiguem as interfaces entre literatura, território e formação docente, de modo a consolidar práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das infâncias camponesas e promovam uma educação verdadeiramente democrática. Ao reconhecer a literatura infantil como elemento estruturante da Educação do Campo, abre-se espaço para a construção de currículos mais dialógicos, interculturais e comprometidos com a justiça social e o direito à diferença.

A inserção da literatura infantil no contexto do campo revela-se como possibilidade concreta de reinventar a escola rural, não como reprodução de modelos urbanos, mas como espaço legítimo de produção de saberes, fortalecimento das identidades e emancipação dos sujeitos. Nesse movimento, a palavra escrita encontra eco nas vozes do campo, contribuindo para uma educação que ensina, sim, a ler o mundo e a transformá-lo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 15. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ARROYO, Miguel. **A escola do campo e o projeto político de educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. São Carlos: UFSCar/GEPEC, 2004. p. 43–55. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo:** a educação básica e o movimento social no campo. V. 2. Brasília: MEC/SECAD, 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação do campo**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo e a construção do projeto político pedagógico**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. São Carlos: UFSCar/GEPEC, 2004. p. 21–42. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. 9. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–186.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo:** desafios e perspectivas para uma política pública. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2014.

MOURA, Maria Cecília. **Literatura infantil e cultura do campo:** contribuições para o currículo. Revista Educação e Fronteiras, Dourados, v. 10, n. 28, p. 38–50, 2010.

SILVA, Eliana Yunes da. **Literatura infantil e diversidade cultural.** In: SOUZA, Maria Zilda da Cunha; PETRILLI, Susan (orgs.). Literatura e inclusão social. São Paulo: Cortez, 2009. p. 85–98.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

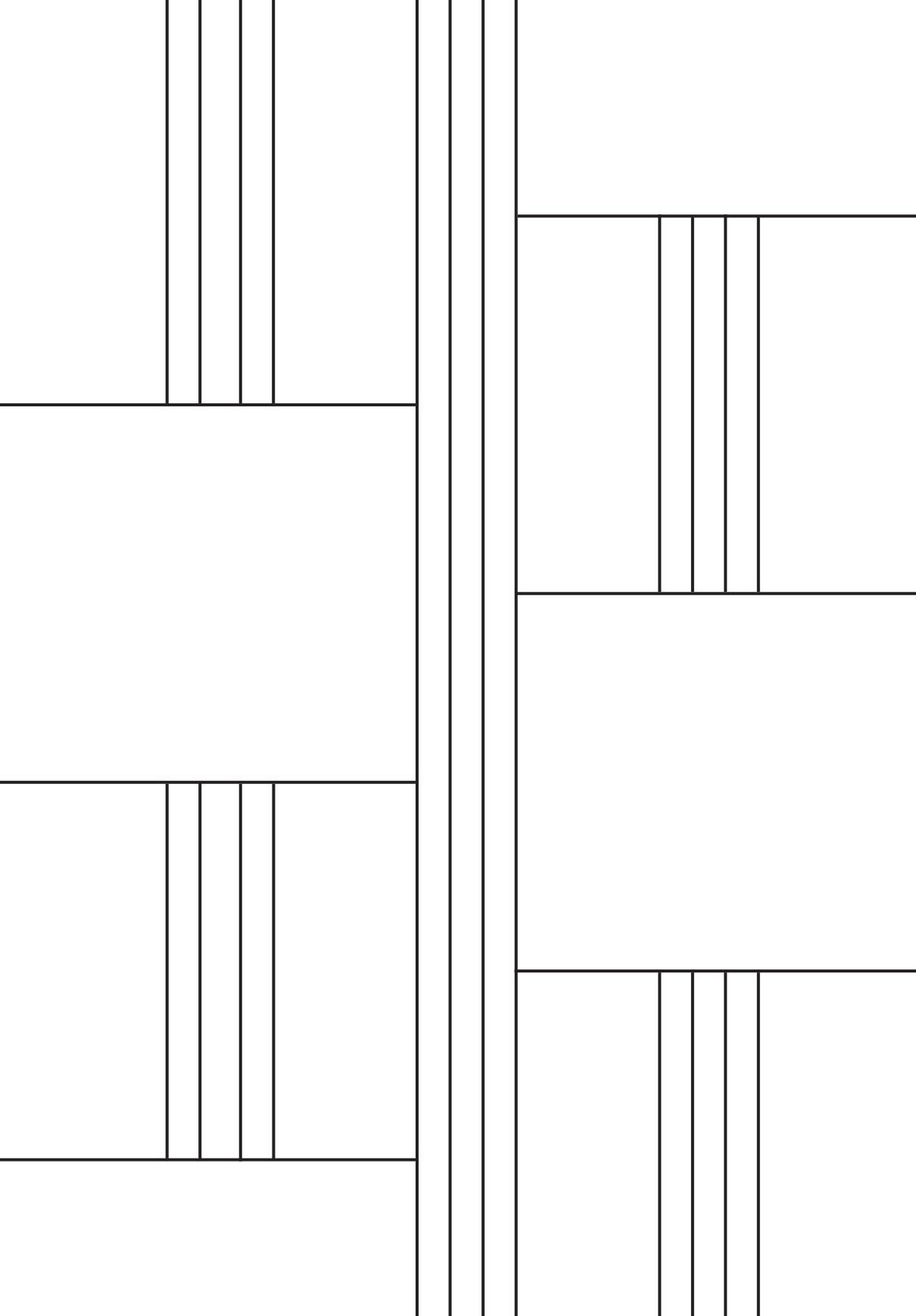
SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder:** um olhar a partir da diferença colonial. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 15–37, jan./abr. 2009.

## Sobre as autoras

**Karla Francisca de Souza** - Graduada em Normal Superior ( 2006) pela Faculdade Sete de Setembro Caldas Novas. Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura Goiânia. É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Educação de Caldas Nova (GO). E-mail: [franciscadesouzakarla@gmail.com](mailto:franciscadesouzakarla@gmail.com)

**Mariana Batista do Nascimento Silva** – Graduada em Letras com Mestrado em Letras e Doutorado em Educação. É professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), na Faculdade de Educação e no Mestrado em Educação (PPGEDUC). E-mail: [marianabatista@ufcat.edu.br](mailto:marianabatista@ufcat.edu.br)



---

## Capítulo 12

---

# SABERES NECESSÁRIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma revisão sistemática

Regiane Viano de Souza Silva

Marina Valentim Barros

## INTRODUÇÃO

**A** Educação do Campo constitui-se como um espaço de construção de saberes que integra conhecimentos formais e aqueles oriundos das práticas socioculturais camponesas. Esse processo busca articular diferentes formas de conhecimento, respeitando as particularidades das comunidades rurais e promovendo uma formação que considere suas identidades e modos de vida. Entretanto, a implementação de uma proposta educacional voltada para o campo enfrenta desafios, como a adequação curricular, a formação de professores e a adoção de metodologias pedagógicas que contemplem a realidade rural (Caldart, 2004; Freire, 1996; Arroyo, 2012).

A integração das especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais ao processo educativo constitui um princípio fundamental da Educação do Campo, promovendo uma aprendizagem contextualizada que respeite e valorize modos de vida, saberes e práticas dessas populações. Apesar de sua relevância, ainda persistem desafios significativos para a implementação de práticas pedagógicas eficazes, sobretudo no que se refere à formação docente e à valorização dos saberes locais. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta a importância de uma educação libertadora e dialógica, que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas do próprio aprendizado. Complementarmente, Caldart (2004) enfatiza que a valorização dos saberes locais deve ser um princípio estruturante da Educação do Campo, assegurando o reconhecimento da cultura camponesa no currículo escolar.

No mesmo sentido, Arroyo (2012) argumenta que a escola deve assumir o compromisso de fortalecer a identidade das comunidades rurais, incorporando seus valores e conhecimentos às práticas educativas. Molina e Jesus (2010) defen-

dem que a formação de educadores para o campo deve partir de uma concepção pedagógica sensível às particularidades da vida rural, evitando a mera transposição de modelos urbanos. Para Fernandes (2013), a Educação do Campo deve ser entendida como um direito e como instrumento para fortalecer a organização social dos trabalhadores rurais, sendo essencial à garantia da cidadania e ao desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

Diante desses desafios, este estudo tem como objetivo identificar os saberes essenciais à prática educativa no contexto da Educação do Campo, considerando a inter-relação entre saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experientiais e culturais (Tardif, 2002). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica sistemática de artigos de periódicos que abordam a temática, buscando contribuir para a consolidação de uma educação que fortaleça a identidade e a autonomia dos estudantes do campo.

Os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento específico das áreas que os professores ensinam, sendo essenciais para garantir a base teórica necessária à prática docente. Os saberes curriculares correspondem aos conteúdos previstos pelas diretrizes educacionais e inseridos no currículo escolar. Eles são moldados por políticas públicas, propostas pedagógicas e pelas necessidades formativas dos alunos, estando em constante atualização.

Os saberes pedagógicos envolvem as metodologias, estratégias e abordagens utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. São construídos tanto na formação inicial quanto na prática cotidiana do professor, permitindo adaptações criativas e sensíveis à realidade escolar. Tardif (2002) destaca que esses saberes exigem mais do que conhecimento técnico, pois incluem também a capacidade de compreender o contexto e responder às demandas dos estudantes.

Os saberes experientiais, por sua vez, são construídos na vivência cotidiana do docente, a partir do contato direto com os alunos, com a comunidade e com os desafios concretos da prática escolar. Esses saberes tornam o educador mais sensível às realidades locais, contribuindo para uma atuação mais contextualizada e significativa.

Já os saberes profissionais englobam os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e do exercício docente, incluindo a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática, de forma contínua. Esses saberes são fundamentais

para a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e com a valorização dos sujeitos do campo.

A problemática que guia esta pesquisa refere-se aos limites e desafios da Educação do Campo para efetivar práticas educativas que respeitem as ruralidades e valorizem os saberes locais. Embora reconhecida como espaço de construção de saberes, a escola do campo ainda sofre com currículos urbanos, formação docente descontextualizada e pouca valorização da cultura camponesa (Freire, 1996; Caldart, 2004; Arroyo, 2012).

O objeto do estudo são os saberes docentes necessários à prática educativa no contexto da Educação do Campo, entendidos como construções sociais que se desenvolvem no entrecruzamento da formação, da experiência e das vivências culturais.

O tema consiste na identificação, categorização e análise dos saberes docentes — disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e profissionais (Tardif, 2002) — a partir da literatura acadêmica recente sobre Educação do Campo.

Este artigo adota o método de revisão sistemática da literatura, conforme as orientações de Sampaio e Mancini (2007), os quais descrevem esse tipo de estudo como uma forma criteriosa e explícita de sintetizar a produção científica existente sobre determinado tema. A revisão sistemática caracteriza-se por seguir uma sequência estruturada de etapas: formulação da pergunta de pesquisa, definição dos critérios de inclusão e exclusão, identificação e seleção dos estudos relevantes, avaliação crítica da qualidade metodológica dos artigos incluídos, análise temática dos dados e apresentação dos resultados.

A pergunta norteadora definida foi: “Quais saberes são essenciais à prática educativa no contexto da Educação do Campo?” Para respondê-la, realizou-se uma busca sistematizada nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, utilizando o idioma português. Foram empregados os seguintes descritores: “Educação do campo e formação de professores” (sem resultados), “Educação do campo e saberes docentes”, “Educação do campo e saberes pedagógicos”, “Camponeses e formação de professores” (sem resultados) e “Educação do campo e formação docente”.

Apenas artigos publicados em periódicos científicos foram considerados para a análise. Ao final da triagem, foram encontrados 19 artigos que atenderam

aos critérios estabelecidos. Entre esses, os estudos selecionados foram analisados quanto à sua contribuição para a compreensão dos saberes fundamentais na prática educativa voltada à realidade camponesa.

Nesta seção, apresentamos as razões fundamentais que justificam a permanência de determinados estudos no corpus da revisão.

- **Relevância:** Os artigos selecionados abordam diretamente os saberes pedagógicos e culturais no contexto da Educação do Campo, oferecendo contribuições significativas à compreensão das práticas educativas nesse meio.
- **Benefícios:** Os estudos mantidos fornecem dados empíricos e análises teóricas que enriquecem a discussão sobre a formação docente e a valorização dos saberes camponeses, aspectos centrais da presente investigação.
- **Sustentabilidade:** A inclusão desses artigos fortalece a construção de uma base teórica sólida, permitindo a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas e sustentáveis, voltadas à realidade das populações rurais.

Os saberes que fundamentam a prática dos professores são variados e se formam ao longo do tempo, a partir de diferentes experiências e fontes de conhecimento. Tardif (2002) explica que esses saberes não são dados prontos, mas construídos socialmente, no exercício da profissão e nas relações que os educadores estabelecem com os outros e com o mundo. Entre eles, destacam-se: os saberes disciplinares, que se referem ao conteúdo específico de cada área do conhecimento; os saberes curriculares, que dizem respeito ao que deve ser ensinado e como esse ensino se organiza dentro da escola; os saberes pedagógicos, que envolvem as estratégias, métodos e formas de conduzir a aprendizagem; os saberes experenciais, que nascem da vivência direta do professor em sala de aula e em contato com os alunos; e os saberes profissionais, que se desenvolvem por meio da formação e da reflexão sobre a própria prática. Esses diferentes tipos de saberes se complementam e são essenciais para uma atuação docente sensível, crítica e comprometida com a realidade dos estudantes.

A análise dos dados foi realizada a partir da categorização temática, com base nos saberes descritos por Tardif (2002): saberes disciplinares, curriculares,

pedagógicos, experienciais e profissionais. Esses diferentes tipos de saberes orientaram a interpretação dos estudos selecionados.

## RESULTADOS

A leitura dos artigos selecionados nesta revisão permitiu identificar quatro tipos de saberes que são fundamentais para a prática educativa na Educação do Campo: os saberes **disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e profissionais** (Tardiff, 2002). Esses saberes se entrelaçam e ajudam a compreender melhor o trabalho dos professores que atuam no campo, mostrando que ensinar no campo exige mais do que apenas domínio de conteúdo.

Os **saberes disciplinares** referem-se ao conhecimento específico das áreas que os professores ensinam, sendo essenciais para garantir a base teórica necessária à prática docente. Os **saberes curriculares** correspondem aos conteúdos previstos pelas diretrizes educacionais e inseridos no currículo escolar. Eles são moldados por políticas públicas, propostas pedagógicas e pelas necessidades formativas dos alunos, estando em constante atualização.

Os **saberes pedagógicos** envolvem as metodologias, estratégias e abordagens utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. São construídos tanto na formação inicial quanto na prática cotidiana do professor, permitindo adaptações criativas e sensíveis à realidade escolar. Tardif (2002) destaca que esses saberes exigem mais do que conhecimento técnico, pois incluem também a capacidade de compreender o contexto e responder às demandas dos estudantes.

Os **saberes experienciais**, por sua vez, são construídos na vivência cotidiana do docente, a partir do contato direto com os alunos, com a comunidade e com os desafios concretos da prática escolar. Esses saberes tornam o educador mais sensível às realidades locais, contribuindo para uma atuação mais contextualizada e significativa.

Já os **saberes profissionais** englobam os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e do exercício docente, incluindo a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática, de forma contínua. Esses saberes são fundamentais para a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e com a valorização dos sujeitos do campo.

A avaliação da qualidade metodológica dos estudos considerados na revisão foi feita com base em critérios como clareza nos objetivos, coerência entre metodologia e proposta de pesquisa, e relevância teórica, conforme proposto por Sampaio e Mancini (2007). Essa abordagem assegura maior transparência, consistência e confiabilidade no processo de seleção e interpretação dos dados, permitindo uma compreensão aprofundada do tema investigado.

A educação do campo constitui-se como um campo de luta por direitos e por reconhecimento da diversidade cultural e social presente nas zonas rurais. Segundo Arroyo (2012), trata-se de uma proposta que rompe com a lógica hegemônica da escola urbana, promovendo uma nova forma de conceber o currículo, os tempos e espaços escolares, e o papel do educador.

Caldart (2004) destaca que a escola do campo deve estar enraizada nas experiências históricas dos sujeitos camponeses, sendo parte de um projeto político-pedagógico emancipador. Para Freire (1996), a educação só faz sentido se for um ato de liberdade, comprometido com a transformação da realidade e com a valorização do conhecimento que emerge da vivência concreta dos educandos.

Molina e Jesus (2010) contribuem com a discussão ao abordar os princípios da formação docente para o campo, enfatizando que o educador deve ser um mediador entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. A formação crítica e reflexiva torna-se, portanto, um requisito essencial para a atuação em contextos rurais.

Reconhecendo a necessidade de um olhar sensível sobre a delicada teia da vida de cada aluno, respeitando e valorizando as especificidades de cada ser, suas origens, expectativas e maneiras de ser e viver, percebemos o quanto os sujeitos provenientes da zona rural têm sido invisibilizados. Suas ruralidades – que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural (SOUZA, 2011b e 2012; RIOS, 2011a), não são valorizadas e, na maioria das vezes, essa identidade rural é suplantada para criação de uma identidade considerada mais adequada à escola e à vida na cidade, com todas suas demandas criadas para atender a sociedade urbana do consumo.

Um professor com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar dos processos de tomada de decisão, de produção, de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação. Enfim, que seja um profissional formado para compreender o contexto social no qual se efetivará sua atividade docente (Veiga; Viana, 2012, p. 26).

Trata-se de um trabalho complexo para o qual, geralmente, o professor não está preparado, necessitando, pois, de ajuda, orientação e, mais do que tudo, estímulo e cooperação. É nesse momento que compreendemos a importância dos aspectos institucionais, organizacionais, uma vez que o local de trabalho, o ambiente geral da escola e as condições oferecidas são fatores fundamentais a serem considerados na formação desse ‘professor reflexivo’ (ALONSO, 2003, p. 16).

Nas últimas décadas do século 20, muitas mudanças importantes aconteceram na educação brasileira. Uma delas foi o crescimento das escolas públicas de Ensino Médio, principalmente em cidades pequenas e médias. Antes disso, esse tipo de ensino era encontrado quase sempre em escolas particulares ou religiosas, onde, geralmente, só estudavam os filhos das famílias mais ricas. Com a ampliação das escolas públicas, mais jovens passaram a ter acesso ao Ensino Médio, incluindo estudantes vindos da zona rural (Souza, Ribeiro e Orrico, 2015).

Com isso, surge uma pergunta importante: será que as escolas estavam — e ainda estão — prontas para receber alunos tão diferentes entre si, com histórias de vida tão variadas? Será que elas conseguem respeitar essas diferenças e ajudar cada um a aprender da melhor forma possível, seja o aluno da cidade ou do campo? Essas dúvidas são discutidas por professores e pesquisadores que participam do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (Souza, 2013). O objetivo do projeto é ajudar os estudantes das escolas do campo a se sentirem acolhidos quando vão estudar nas escolas das cidades, além de criar materiais e atividades que respeitem o jeito de viver e aprender de cada um.

A partir da análise dos 19 estudos selecionados, foram identificados cinco eixos principais, conforme a tipologia de Tardif (2002):

## Quadro 2- Categorização Temática dos Saberes.

Tipo de Saber	Definição (Tardif, 2002)	Autores Principais	Contribuição Central
Disciplinar	Conteúdo das áreas do conhecimento lecionadas.	Freire (1996), Teixeira Jr. (2018, 2020)	Ensinam que o conteúdo só faz sentido se conectado à realidade do campo.
Curricular	Organização e seleção dos conteúdos escolares.	Caldart (2004), Arroyo (2012), Fernandes (2011)	Defendem a construção de currículos que dialoguem com os saberes locais.
Pedagógico	Estratégias, métodos e didáticas.	Brito et al. (2020), Rodrigues et al. (2022)	Destacam metodologias como pedagogia da alternância e práticas interativas.
Experiencial	Conhecimento construído na prática cotidiana.	Souza & Locatelli (2020), Silva et al. (2021)	Ressaltam a importância da vivência no meio rural para a formação docente.
Profissional	Saberes desenvolvidos com base na formação continuada e reflexão.	Molina & Jesus (2010), Costa (2023)	Exigem uma formação crítica, dialógica e politicamente engajada.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## Quadro 3 – Sumarização dos Estudos

Título	Autor(es)	Ano	Saberes Relevantes	Contribuição Central
Ergonomia e formação de professores: o saber ensinar	Loiola, F. A.	2001	Profissional	Relação entre saber-ensinar e condições de trabalho.
Escrita docente como prática de formação	Andrade, L. T.	2003	Profissional, experiencial	Escrita como prática reflexiva de formação docente.
Pedagogia do Movimento Sem Terra	Caldart, R. S.	2004	Curricular, experencial	Curriculo baseado nas vivências do campo.
Educação do campo: notas para uma análise de percurso	Fernandes, B. M.	2013	Curricular, profissional	Escola como espaço de luta e afirmação social.
Ofício de mestre: imagens e autoimagens	Arroyo, M. G.	2012	Curricular, experencial	Formação de identidade campesina no currículo.
Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo	Molina, M. C.; Jesus, S. M. V.	2010	Profissional	Avanços e desafios na formação docente para o campo.
Educação matemática e linguagem: uma leitura a partir de Wittgenstein	Teixeira Júnior, V. P.	2018	Disciplinar, pedagógico	Valorização do cotidiano no ensino da matemática.
Metodologia da pedagogia da alternância e normativas curriculares no Tocantins: influências, dissonâncias e tensões	Brito, K. C. C. F. et al.	2020	Pedagógico, curricular	Tensão entre currículo urbano e rural.

O cotidiano como ponto de partida para o ensino da matemática	Teixeira Júnior, V. P.	2020	Disciplinar, experiential	Jogos de linguagem como prática matemática significativa.
Formação de professores no contexto da Educação do Campo	Souza, S. M. V.; Locatelli, A. B.	2020	Experiential, profissional	Formação em diálogo com a realidade campesina.
Movimentos sociais e a formação de professores: contribuições para a Educação do Campo	Borges, H. S.; Souza e Souza.	2021	Profissional	Movimentos sociais como formadores de educadores.
Formação em pedagogia e educação do campo: reflexões sobre o curso da UFMA	Silva, I. R. et al.	2021	Profissional, curricular	Formação acadêmica voltada ao campo.
Formação docente no campo: limites e possibilidades	Rodrigues, I. C.; Costa, J. M.; Martins, M. C.	2022	Pedagógico, profissional	Desafios da formação docente específica.
Projeto político-pedagógico e currículo no campo	Santos, A. R. R.; Berto, J. C. B.	2022	Curricular	PPP alinhado com as realidades locais.
Gestão escolar e formação docente para a Educação do Campo	Costa, J. B.	2023	Profissional	Papel da gestão na valorização docente.
Educação escolar e crise social: perspectivas para o campo	Silva, M. B.	2023	Curricular, experiential	Impactos sociais na aprendizagem no campo.
Disputas educacionais no contexto atual da formação docente	Rego, F. C. N. A.; Fontoura, H. A.	2024	Profissional	Disputas em torno da formação e identidade docente.

Sequências didáticas investigativas na formação docente	Leite, P. T. P.	2024	Pedagógico, profissional	Didática investigativa na formação continuada.
Projeto integrador na educação popular e do campo	Pinheiro, E. B.; Nascimento, L. A.; Brick, E. M.	2024	Curricular, pedagógico	Ensino, pesquisa e extensão em interface com a educação popular.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os saberes disciplinares dizem respeito ao conteúdo de cada área do conhecimento. Costa (2003) destaca que esses saberes formam a base do trabalho docente, pois garantem o domínio da matéria ensinada. No entanto, os estudos mostram que esse conteúdo precisa estar conectado à vida dos alunos do campo para fazer sentido. Teixeira Júnior (2020) reforça que a matemática, por exemplo, deve ser ensinada com base nas vivências cotidianas e nas práticas culturais das comunidades rurais, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes. Leite (2024) também defende o uso de sequências didáticas investigativas que dialoguem com o cotidiano dos alunos para tornar o ensino mais significativo.

A Figura 1 sintetiza a frequência com que os diferentes tipos de saberes docentes — disciplinar, curricular, pedagógico, experencial e profissional — foram identificados nos estudos selecionados. Nota-se que o saber profissional é o mais recorrente, evidenciando a centralidade das competências construídas na prática pedagógica e na atuação direta dos docentes. Em seguida, destacam-se os saberes curricular e pedagógico, que refletem a importância da articulação entre os conteúdos escolares e as metodologias de ensino. Por outro lado, os saberes experenciais apresentam menor incidência, o que pode indicar uma lacuna na valorização dos conhecimentos construídos a partir da vivência concreta dos professores em contextos rurais. Esses dados sugerem a necessidade de ampliar o reconhecimento dos saberes que emergem da prática docente situada e das especificidades territoriais da Educação do Campo, por meio de uma formação docente com foco nesta temática.

Em relação aos saberes curriculares, que possuem grande relevância para o desenvolvimento da prática pedagógica articulada com os saberes tradicionais dos povos do campo, os pesquisadores ressaltam que o currículo escolar deve refletir a identidade e os valores das comunidades camponesas. Para isso, é necessário que a escola do campo seja um espaço que respeite e valorize

a história, os costumes e o modo de vida das pessoas que vivem no campo. Cal-dart (2004) propõe que os currículos sejam construídos com base na realidade local, em diálogo com os saberes das famílias. Arroyo (2012) também defende a inclusão dos modos de vida do campo como parte fundamental do currículo escolar. Além disso, Santos e Berto (2022) argumentam que os projetos político-pedagógicos devem nascer da participação da comunidade escolar e se alinhar às especificidades do território.

Os saberes pedagógicos estão ligados às formas de ensinar e aprender. Os estudos analisados mostram que o professor do campo precisa adotar metodologias diversificadas, que envolvam a participação ativa dos alunos e que respeitem o tempo e o modo de vida das famílias rurais. Brito et al. (2020) discutem a pedagogia da alternância como uma proposta que aproxima a escola da vida no campo, permitindo que os estudantes aprendam tanto em sala de aula quanto em sua comunidade. Rodrigues et al. (2022) também destacam que a prática pedagógica deve ser construída de forma coletiva, considerando os saberes locais e as necessidades concretas das comunidades escolares.

Os saberes experenciais se formam no dia a dia, a partir da convivência com os alunos e com a comunidade. Esses saberes são construídos na prática e muitas vezes não aparecem nos livros, mas nas experiências vividas. Souza e Locatelli (2020) destacam que esses conhecimentos tornam o educador mais sensível e preparado para lidar com os desafios do campo, pois nascem do contato direto com a realidade da escola e das famílias. Silva et al. (2021) também evidenciam a importância da troca de experiências entre educadores como forma de aprendizagem e de fortalecimento do vínculo com a cultura local.

Por fim, os saberes profissionais dizem respeito à formação do professor e à sua capacidade de refletir sobre a prática. Os estudos mostram que os cursos de formação ainda seguem modelos voltados para contextos urbanos. Molina e Jesus (2010) apontam que é fundamental pensar a formação docente com base nas especificidades do campo. Costa (2023) reforça que o professor deve ser preparado para compreender a realidade rural, com uma formação crítica, comprometida com os direitos e a autonomia dos sujeitos do campo. Borges e Souza e Souza (2021) também destacam o papel dos movimentos sociais como espaços formativos importantes para a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social.

Com base nos artigos analisados e em todo o estudo que foi feito, chega-se à conclusão de que os estudos mostram que ensinar no campo exige mais do que dominar conteúdo. É preciso compreender a cultura, os costumes e a realidade dos estudantes. A escola do campo deve ser um lugar de acolhimento, pertencimento e transformação, onde o conhecimento acadêmico caminha junto com os saberes populares. Para isso, é essencial investir na formação de professores que conheçam e respeitem a vida no campo e que estejam preparados para ensinar de forma criativa, sensível e comprometida com a realidade das comunidades rurais.

## CONCLUSÃO

A pesquisa teve como **objetivo** identificar os saberes essenciais à prática educativa no contexto da Educação do Campo. A análise, fundamentada na tipologia de Tardif (2002), confirmou que os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experenciais e profissionais são indissociáveis e precisam ser articulados à realidade camponesa.

Constatou-se que a formação docente ainda se apresenta como o maior desafio, por estar majoritariamente pautada em modelos urbanos. A literatura analisada reforça a urgência de currículos contextualizados, metodologias pedagógicas inovadoras e valorização dos saberes populares como condição para uma educação crítica e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação da Educação do Campo depende de políticas públicas consistentes, de formações específicas e de práticas pedagógicas que integrem teoria e experiência, respeitando as ruralidades e promovendo a autonomia dos sujeitos do campo. O objetivo proposto foi contemplado, ao evidenciar que a articulação entre saberes docentes e contextos locais é indispensável para o fortalecimento da identidade camponesa e para a construção de uma educação transformadora.

Saberes profissionais e pedagógicos devem ser desenvolvidos a partir de formações contextualizadas e não centradas em modelos urbanos (Molina & Jesus, 2010).

Assim, o objetivo proposto foi plenamente contemplado: foi possível mapear a produção acadêmica recente, identificar a presença dos diferentes saberes docentes e discutir sua relevância para a construção de uma prática educativa no campo que seja crítica, inclusiva e transformadora. Os resultados indicam a urgê-

cia de políticas públicas robustas, currículos sensíveis à realidade rural e formações docentes que combinem inovação pedagógica com compromisso social.

A revisão sistemática aponta que a articulação entre saberes acadêmicos e culturais é indispensável para uma Educação do Campo de qualidade. Políticas públicas mais robustas e formação docente voltada ao contexto rural são fundamentais para avançar nessa direção. Estudos futuros devem explorar estratégias que combinem inovação pedagógica com a realidade socioeconômica das comunidades.

Tardif (2002) propõe uma categorização dos saberes docentes que pode ser útil para a análise da prática educativa no campo: os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experenciais e profissionais. Ao aplicar essa tipologia à realidade da educação do campo, percebe-se a necessidade de integrar os conteúdos escolares às práticas culturais e sociais das comunidades rurais.

Os saberes disciplinares precisam ser contextualizados com a realidade do campo, promovendo aprendizagens significativas a partir da vida cotidiana dos alunos. O conhecimento científico não deve ser dissociado dos conhecimentos empíricos dos sujeitos do campo, mas articulado com eles de forma crítica e reflexiva (FERNANDES, 2013).

Os saberes experenciais, oriundos da prática e da convivência com o meio rural, assumem um papel central na formação dos educadores do campo. Esses saberes envolvem o conhecimento das práticas agrícolas, das tradições locais, dos modos de organização comunitária e das lutas sociais do campo (CALDART, 2004).

A valorização da cultura camponesa também deve estar presente no currículo escolar, seja por meio da inserção de conteúdos específicos, seja pela adoção de metodologias que dialoguem com a realidade local. Arroyo (2012) salienta que a escola do campo não deve negar as raízes culturais dos seus sujeitos, mas sim ser um espaço de afirmação dessas identidades.

A formação de professores para atuar no campo continua sendo um dos principais desafios. Ainda predominam modelos formativos urbanos e descontextualizados, o que compromete a eficácia das práticas pedagógicas em áreas rurais. Segundo Molina e Jesus (2010), é necessário pensar a formação docente a partir das especificidades do campo, promovendo práticas que fortaleçam a autonomia dos educandos e contribuam para o desenvolvimento local sustentável.

Do ponto de vista curricular, é urgente uma revisão que incorpore os saberes do campo como eixo estruturante, promovendo uma educação integrada, intercultural e comprometida com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Orient.); ALONSO, Myrtes (Org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 9-18. (Educação sem Fronteiras).
- ANDRADE, Lívia Tavares. *Escrita docente como prática de formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BORGES, Hugo Santos; SOUZA E SOUZA, Émerson. Movimentos sociais e a formação de professores: contribuições para a Educação do Campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p. 173-192, 2021.
- BRITO, Kátia Cristina C. F. et al. Metodologia da pedagogia da alternância e normativas curriculares no Tocantins: influências, dissonâncias e tensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, e217520, 2020.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- COSTA, João Batista. Gestão escolar e formação docente para a Educação do Campo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 23, n. 77, p. 144-162, 2023.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lúcia da Silva (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: INCRA/MDA, 2013. p. 27-44.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JESUS, Sônia Maria Vieira de (org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2011b. p. 85-102.
- LEITE, Priscila T. P. Sequências didáticas investigativas na formação docente. *Revista de Educação do Campo*, v. 10, n. 1, p. 55-74, 2024.
- LOIOLA, Francisco de Assis. *Ergonomia e formação de professores: o saber ensinar*. João Pessoa: UFPB, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Maria de. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2010.

- PINHEIRO, Elaine B.; NASCIMENTO, Luciana A.; BRICK, Eduardo M. Projeto integrador na educação popular e do campo. *Revista Extensão Rural*, Santa Maria, v. 31, p. 105-122, 2024.
- REGO, Francisco C. N. A.; FONTOURA, Heloisa A. Disputas educacionais no contexto atual da formação docente. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 42, p. 1-24, 2024.
- RIOS, R. R. R. Educação do campo, saberes e diversidade: a valorização das ruralidades como resistência. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. V. de (org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2011a. p. 103-119.
- RODRIGUES, Isadora Cristina; COSTA, José Marcos; MARTINS, Maria Clara. Formação docente no campo: limites e possibilidades. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 12, n. 35, p. 45-66, 2022.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/B9gHc5BrB9Q5P3G-cRm7gRZP/>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- SANTOS, Ana Rita R.; BERTO, João Carlos B. Projeto político-pedagógico e currículo no campo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 129-148, 2022.
- SILVA, Irineu Rodrigues et al. Formação em pedagogia e educação do campo: reflexões sobre o curso da UFMA. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, p. 1-22, 2021.
- SILVA, Maria Beatriz. Educação escolar e crise social: perspectivas para o campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 8, e12844, 2023.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*. Projeto de pesquisa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013. (inédito).
- SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Hanilton Ribeiro de; ORRICO, Nanci Rodrigues. Metamorfoses do eu: estudantes rurais nas escolas urbanas. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 25–42, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- SOUZA, Sônia Maria Vieira de; LOCATELLI, Ana Beatriz. Formação de professores no contexto da Educação do Campo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 50, p. 97-122, 2020.
- SOUZA, V. L. T. de. Identidade e diferença na escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 436-441.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA JÚNIOR, Vicente Paulo. Educação matemática e linguagem: uma leitura a partir de Wittgenstein. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 139–161, 2018.

TEIXEIRA JÚNIOR, Vicente Paulo. O cotidiano como ponto de partida para o ensino da matemática. *Revista Zetetike*, Campinas, v. 28, p. e021009, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Ana Lúcia Gazzola. A escola e a formação do sujeito autônomo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2012. p. 25–39.

---

## Capítulo 13

---

# A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DA MATEMÁTICA EM ESCOLAS NO CAMPO

Nayanna Francelle Carneiro Vidica

Janderson Vieira de Sousa

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação do Campo se consolidou como um campo específico de estudo e ação pedagógica que busca superar os modelos educacionais historicamente implementados para as comunidades rurais, que foram abordados de maneira urbano cêntrica e não contextualizada. É uma proposição político-pedagógica que transgrida a simples fronteira geográfica da escola que investigamos e encontra sua âncora na análise do complexo social, econômico, cultural e produtivo que constitui o homem do campo. Isso é considerado um fato básico para teorizar em direção ao conhecimento. Como enfatiza Arroyo (2012), a ideia da escola rural deve se erguer como uma alternativa às identidades camponesas, que inclua práticas educativas que não apenas respeitem, mas também valorizem e promovam um diálogo produtivo com os modos de vida e conhecimentos locais. O ensino de Matemática também é especialmente difícil nas escolas rurais nesse contexto. Classificada como uma disciplina precisa e abstrata, a Matemática tem um caráter universal e muitas vezes é ensinada separada das experiências concretas dos alunos rurais. Esse método participa ativamente na produção de desmotivação, fracasso e reprodução de desigualdades no âmbito educacional. D'Ambrosio (2001), com sua proposta de etnomatemática, sublinha a necessidade de entendermos o fato de que cada cultura nutre práticas matemáticas que estão inseparavelmente ligadas às suas vidas cotidianas. Para isso, ele diz que a matemática escolar deve dialogar com esse conhecimento, fazendo uma ligação entre os recursos de conhecimento que pertencem à escola e as experiências culturais dos alunos. A matemática é inerente às atividades agrícolas e interações sociais nas escolas rurais. Ela se materializa na definição dos espaços de cultivo e nos tempos de plantio e colheita usados na administração dos agentes produtivos, bem como na venda das mercadorias. Além disso, permeia as celebrações e costu-

mes de uma região, nas quais números e medidas desempenham um papel fundamental. Esse acúmulo e transmissão de conhecimento, que se apresenta de forma empírica e é passado de geração em geração oralmente, é facilmente descartado ou esquecido nos métodos convencionais de ensino e aprendizagem. A escola rural merece resgatar e reconhecer o conhecimento local para integrar de forma crítica e reflexiva que pode causar um processo educativo Santos e Molina, 2010. Essa metodologia busca proporcionar uma educação integral e respeito à diversidade cultural para desenvolver o conhecimento de quem vive na área rural e saber mais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por exemplo, ao estabelecer competências transversais com ênfase na contextualização, pensamento crítico e reflexivo, e valorização da diversidade, também oferece orientações a serem tomadas como referência pelas escolas do campo na construção de práticas de ensino e aprendizagem mais condizentes com suas realidades. Mas essa prática deve ser conduzida tendo em mente as barreiras estruturais e metodológicas que esses centros enfrentam, incluindo as restrições de recursos, a falta de qualificação dos professores e a difícil acessibilidade a materiais didáticos adaptados. Em resposta a essa situação, levanta-se a questão: Como um conhecimento matemático que se origina nas práticas cotidianas das comunidades rurais pode ser validamente reconhecido e incorporado ao currículo escolar de maneira que apoie uma aprendizagem relevante e profunda? É necessário reconsiderar o lugar da matemática na educação dos estudantes do campo além da ideia de conhecimento neutro e homogêneo. Essa reconfiguração visa identificar uma matemática dinâmica, contextualizada e engajada com as realidades das pessoas, semelhante aos conceitos básicos para a educação das áreas rurais.

## QUADRO TEÓRICO

A educação rural no Brasil é apresentada como o principal desafio hoje para a construção de uma escola democraticamente inclusiva e acolhedora, ou seja, que atenda à diversidade cultural do país. Nesta parte escrita, atribui-se valor ao conhecimento matemático nas escolas rurais, promovendo uma discussão baseada no triângulo do conhecimento matemático popular/formal: conhecimento popular que se refere aos atos diários de produção das comunidades rurais e o ensino formal da Matemática. Este trabalho analisa o conhecimento tradicional nascido no ambiente rural e o conhecimento matemático das escolas a partir da

perspectiva da etnomatemática, para que essas práticas sejam conhecidas e respeitadas. A questão orientadora que move esta análise é o que poderia levar uma escola rural (do campo) a superar a tradição pedagógica, instituída juntamente com os planos pedagógicos uniformes e urbanos, e inspirar-se nas questões culturais, sociais e cognitivas do homem rural, a partir do modelo de pedagogia que se estabelece, para tentar tecer uma matemática que seja um aprendizado legitimamente reconhecido, que seja objeto de significado e contexto. A EFA é mais do que uma proposta político-pedagógica que excede a aparência geográfica da escola construída no rural. (2012), é uma recomendação que se contrapõe a si mesma para tentar questionar as práticas que até agora foram depositadas na forma de instrução nas comunidades rurais, abstratas, destacadas. Assim, assumimos que a escola no campo é constituída por uma realidade de seu povo que frequenta essa escola, suas trajetórias de vida, seu trabalho que está ligado à terra, a realidade de sua cultura, de suas memórias.

Sob essa perspectiva, podemos falar em termos de conhecimento local (contagem do tempo em luas, produtividade da agricultura, com que frequência plantar a semente, colheita e assim por diante, com medidas no sentido tradicional, tanto para a terra quanto para o mercado...) como práticas matemáticas emergentes, orais, intergeracionais e em disputa. Autores como Santos (2007) e Brandão (2002) têm sido significativos para a questão da legitimidade das formas de conhecimento: porque, uma vez que reconhecem essas formas de conhecimento como expressões de racionalidade: como uma racionalidade que está imbuída nessas formas de elaboração, prática e situação histórica. Esse conhecimento imbrica-se a conteúdos e técnico-éticos-culturais-simbólico-formais, formando uma densa e codificada textura de conhecimento. A inclusão destes como componentes da educação matemática de um país no sistema educacional dá origem a uma inovação radical na pedagogia, no pensamento dos professores e na organização dos currículos. Mas para que a matemática tenha importância para esses mesmos alunos nas partes rurais do país, ela deve fazer parte desse esforço para desmantelar a noção de que o único tipo de conhecimento que importa é o conhecimento que é alcançado cientificamente/racionalmente. Essa riqueza natural de experiências, adquirida quando as pessoas também trabalham com a natureza e na natureza, é algo que devemos apreciar e aplicar. D'Ambrosio apresenta parte do contexto que é reconhecido como relevante para o assunto e coloca o problema: Fazer uma matemática que esteja enraizada no plural cultural de que faz parte. Esta é a atividade, de acordo com a teoria biopolítica

do governo, que toda a humanidade, assim como qualquer comunidade, forma como uma certa organização das coisas — no ato de classificar, ordenar, medir, posicionar ou representar. Também possui várias formulações, todas valiosas de uma forma ou de outra: a etnomatemática são aqueles objetos matemáticos que são produzidos por uma produção culturalmente baseada. Essas formas de expressão, no campo, percolam através de seu trabalho diário, métodos de cultivo, status econômico, crenças religiosas e formas de celebração. Gerdes (1996) criticou o fato de que, embora o que ele chamou de matemática cultural real “precisasse ser possibilitada, e não apenas permitida, para ocorrer como parte do ensino e aprendizagem da matemática, se a matemática escolar deve desenvolver conexões significativas entre a matemática conhecida em uso e a matemática escolar” (p. 5), a realidade é que todas essas práticas, a “matemática cultural” real, precisam ocorrer. A produção acadêmica nesta área (então na pesquisa de Knijnik (2012); Caldart (2004); ROREY e sp (2011), para citar alguns deles) permite notar que a valorização da cultura local de conhecimento em relação ao ensino da matemática é uma tendência crescente. Isso acontece particularmente em experiências educacionais relacionadas a movimentos sociais, assentamentos de reforma agrária e práticas pedagógicas derivadas de experiências territoriais. No entanto, apesar de todo o progresso conceitual até o momento, ainda há muita lama na água: a maioria das escolas, fora das grandes cidades, ainda são construídas em condições precárias, ainda são ensinadas com materiais didáticos padronizados que poderiam aparecer em salas de aula em qualquer parte do mundo, ainda são inculcadas com diretrizes curriculares de cima para baixo, e ainda há professores que — muitas vezes, na “ruralidade da pobreza” — simplesmente não foram treinados para saber o que fazer com as peculiaridades culturais e cognitivas das pessoas rurais. A BNCC (2017) destaca o uso da contextualização, valorização da diversidade e reflexão sobre o que é identificado ou problematizado pelos alunos.

No entanto, nas escolas rurais, a implementação bem-sucedida é dificultada pelo fato de que os professores não são autônomos, o currículo é centralizado e não há políticas públicas que de fato garantam as condições materiais para a aplicação da contextualização do processo de aprendizagem. O currículo existente centrado na cidade é o maior obstáculo para incluir o conhecimento local no processo formal de aprendizagem. Nesse contexto, os professores enfrentam essa condição, mas também algumas dificuldades percebidas por eles como a atribuição de culpa que vem junto, e se tornam, eles próprios, uma das barreiras para dar passagem.

O educador rural, como coloca Arroyo (2012), “acima de tudo [precisa+] ser [...] um pesquisador de seu território, um ser que tem a sensibilidade (das faculdades) para ouvir, dialogar, [e+] co-autor de conhecimento com a comunidade.” Pode-se argumentar aqui sobre o método através do qual o papel do professor mudou, de ser um transmissor de conhecimento para aquele que “estiliza e formula” outros conhecimentos. Propostas para grupos de discussão, projetos interdisciplinares e abordagens temáticas locais, visitas técnicas e atividades situacionais no território são uma grande possibilidade de contribuir para um ensino de matemática mais contemporâneo e compreensível, mas, ao mesmo tempo, mais próximo da realidade rural. A pesquisa é qualitativa e baseada em literatura, sendo desenvolvida a partir de um estudo bibliográfico dos escritos de autores clássicos e modernos. A pesquisa comprehende publicações acadêmicas indexadas no Google Scholar, Scielo e livros, entre 2010 e 2025. Esta abordagem foi escolhida para facilitar tanto a visão existente quanto a visão crítica dos horizontes de discussão da etnomatemática e da educação rural, permitindo obter referências teórico-práticas para sustentar o argumento. Concordamos que o espaço para um reconhecimento valorizado do conhecimento matemático pertencente à ruralidade não é meramente uma possibilidade didática, mas sim um compromisso político, ético e epistemológico no qual permanecemos fiéis: a construção de uma escola com perfis abertos e múltiplos, mas também não esponjosos, é uma dessas afirmações. A etnomatemática supõe, nesse sentido, como uma reorganização do processo formativo em matemática, outro significado, outra função de caráter social. Nesse sentido, permitir que essa sabedoria local passe pela escola é empoderá-la como um espaço de nutrição, libertação, identidade e exercício de cidadania.

## METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado com uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica. O estudo se preocupou em revisar a literatura acadêmica com o objetivo de ver como a realidade do conhecimento matemático nas experiências cotidianas das comunidades rurais pode ser usada para infundir o ensino e a aprendizagem da matemática nas escolas rurais. Produções e clássicos responsáveis por formar as referências do campo conhecido como etnomatemática ou aqueles relativos à educação rural. A decisão por esta metodologia é apoiada pelo objetivo de mapear e interpretar criticamente os principais processos, contribui-

ções e experiências que ajudam na compreensão do conhecimento local no ensino de matemática. A pesquisa também se baseou no conceito de etnomatemática desenvolvido por Ubiratan D'Ambrosio (2001), bem como nas contribuições de autores como Gerdes (1996), Rosa e Orey (2011), Knijnik (2012) e Arroyo (2012) para outros pesquisadores que investigaram as relações entre cultura, território e práticas pedagógicas. O corpo teórico foi lido com base em três aspectos principais: currículo escolar, formação de professores e práticas pedagógicas. Assim, a metodologia escolhida possibilitou que não apenas as dificuldades estruturais enfrentadas pela escola rural fossem compreendidas, mas também fossem encontrados traços para uma educação matemática crítica, contextualizada e culturalmente comprometida. A partir da análise da produção bibliográfica selecionada, observou-se uma alta convergência em relação à preocupação com o valor do conhecimento matemático produzido a partir das atividades diárias dos habitantes e das comunidades camponesas. D'Ambrosio (2001) sugere a etnomatemática e fornece o ponto de entrada teórico: toda cultura tem meios especiais para quantificar, medir, organizar o espaço e lidar com problemas. Este ponto reforça a necessidade de considerar essas práticas como formas válidas de conhecimento matemático.

## Prática Concreta e Matemática Escolar.

Gerdes (1996) critica o entendimento convencional de que há matemática usada em comunidades, especialmente comunidades rurais, de uma maneira cultural ‘real’, que precisa ser acomodada nas escolas. A desvalorização desse conhecimento nas instituições educacionais, ele argumenta, não é apenas uma forma de apagamento epistêmico, mas também um tipo de exclusão cultural que mina a aprendizagem significativa e enraizada no contexto.

## Literaturas

Knijnik (2012), estudando experiências pedagógicas em escolas ligadas a movimentos sociais e assentamentos de reforma agrária, destaca que ao reconhecer práticas matemáticas cotidianas, como aquelas que utilizam o calendário lunar, medidas tradicionais de terra e cálculo de produtividade agrícola, os alunos se mostram mais interessados e culturalmente mais fortes. Esses tipos de evidências sugerem que quando o conhecimento popular e o conhecimento

escolar se unem, os alunos conseguem se engajar autenticamente na aprendizagem. Rosa e Orey (2011) apontam que ao valorizar a diversidade cultural dos alunos, a etnomatemática possibilita articular o conhecimento formal e prático. Para os autores, a valorização do conhecimento local é mais do que um desafio metodológico; é também um imperativo ético e político. Eles defendem que desenvolver currículos sensíveis à diversidade é essencial, pois é o caminho para transcender o dilema entre o conhecimento universalizado e o conhecimento comunitário. Molina & Santos (2010), em um estudo sobre a formação de educadores e a implementação do currículo em contextos rurais, também apoiam que currículos homogêneos baseados na lógica urbana ignoram as experiências socioculturais dos habitantes rurais. Os autores demonstram que tal negligência leva ao baixo comprometimento dos alunos com o estudo da matemática escolar, ao abandono e aos baixos níveis de desempenho. O estudo também demonstra que os professores geralmente não estão preparados para ensinar o conhecimento rural do ponto de vista pedagógico. Nessa linha, Arroyo (2012) sugere reconsiderar o papel do professor em ambientes rurais como o de um pesquisador no território. Essa abordagem é interpretada como uma escuta atenta às vozes e experiências da comunidade e como uma integração dessas como conteúdo legítimo de ensino. A pesquisa sobre a produção bibliográfica revela que, quando isso ocorre, há mais valorização da cultura local e a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas. Caldart (2004), em relação à pedagogia do MST, concorda com isso ao dizer que a educação em áreas rurais deve relacionar o conhecimento popular ao conhecimento científico de forma dialógica. A autora destaca a importância da autonomia entre as escolas rurais para formar seu currículo levando em consideração as necessidades e realidades de sua comunidade. Algumas dessas experiências, analisadas por Rosa e Orey (2011) e por Gerdes (1996), também comprovam a produção de metodologias que privilegiam essa perspectiva, propondo projetos interdisciplinares, atividades de mapeamento territorial, oficinas práticas e círculos de discussão. Os métodos têm sido bem-sucedidos em descrever a matemática escolar e as práticas culturais, além de apoiar a ampla participação dos alunos, o pensamento crítico e a identidade cultural. Uma observação relacionada foi feita sobre a natureza negativa da crítica aos livros didáticos em escolas rurais. De acordo com Knijnik (2012), é esse tipo de material, predominantemente construído por meio de referências urbanas, que coloca as práticas culturais rurais como invisíveis, minando o pro-

cesso de aprendizagem dos alunos e promovendo o sentimento de alienação em relação ao conhecimento escolar. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconheça o valor do contexto e da diversidade, ela apresenta vieses na adaptação escolar rural. Segundo Santos e Molina (2010), observou-se com base nas diretrizes gerais que há uma disjunção entre a proposta prometida pelo documento e o que pode realmente ser alcançado nas condições reais das escolas rurais, materiais descentralizados, más condições das instalações e ausência de formação para professores. Assim, os dados de pesquisa produtos da revisão bibliográfica mostram que incluir o conhecimento matemático local nas escolas não deve ser considerado uma opção, mas uma questão fundamental em termos de promover uma verdadeira educação democrática. É nesse cenário que a etnomatemática se apresenta como uma proposta epistemológica e pedagógica forte, capaz de articular tradição e modernidade, cultura e ciência, campo e escola. Por fim, o tipo de evidência reunida mostra que reconhecer o conhecimento matemático das comunidades rurais serve não apenas à educação, mas também à valorização da identidade dos sujeitos rurais, aumentando seu senso de agência, pertencimento e exercício de cidadania. Nesse modelo, a matemática é uma linguagem para ler e mudar o mundo, uma que é compatível com o mundo dos alunos e que está comprometida com a justiça curricular e social.

## CONCLUSÃO

Este trabalho está principalmente preocupado com a análise das contribuições teóricas atuais que apoiam a valorização do conhecimento matemático baseado no mundo agrícola, enfatizando principalmente o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação do Campo. Com base em uma abordagem qualitativa e uma profunda revisão bibliográfica, conseguimos construir um corpus significativo de produções acadêmicas que abordam a importância do reconhecimento e inclusão da sabedoria popular, principalmente, mas não exclusivamente, matemática em conteúdo, entre os conteúdos de aprendizagem levados às comunidades rurais. Este estudo possibilitou identificar elementos-chave que sustentam a ideia de uma educação crítica e baseada no contexto e comprometida com a diversidade sociocultural das populações rurais. No decorrer da investigação, ficou claro que a percepção do conhecimento da Matemática a partir da vida prática diária dos camponeses é mais do que uma inovação metodológica, mas

uma ruptura decisiva com o modelo hegemônico de educação e ensino de Matemática. Este modelo, que tradicionalmente se fundamentou em práticas eurocêntricas, abstratas e descontextualizadas, não é mais sustentável dada a inclusão e valorização do conhecimento e prática localmente relevantes. Esta forma típica de ensinar matemática, que é comumente vista como neutra e universal, ignora a rica variedade de raciocínio, contagem, medição e resolução de problemas que foi e é praticada por várias culturas e comunidades na história da vida humana, incluindo as rurais. Essas práticas culturais são vistas como formas genuínas de expressão matemática (D'Ambrosio, 2001). Quando identificadas e legitimadas na escola, essas práticas promovem inclusão, identidade e os próprios alunos como fonte de produção ativa de conhecimento. Nesse contexto, a etnomatemática surgiu na discussão como uma proposta epistemológica e pedagógica altamente relevante para a reinterpretação da educação matemática em sua dimensão prática. Enriquecida pelas contribuições de autores como Gerdes (1996), Rosa e Orey (2011) e Knijnik (2012), a proposta de D'Ambrosio sugere que todas as culturas criam suas próprias metodologias para sistematizar, quantificar e resolver seus problemas cotidianos. Na área rural, essas manifestações são realizadas em atividades que incluem agricultura, pecuária, extrativismo, artesanato, feiras e o acompanhamento do calendário lunar, entre outras. Ignorar esse conhecimento na esfera educacional é parte de um processo de exclusão simbólica e epistemológica, cujo resultado imediato é a desvalorização das identidades e culturas camponesas na escola. O estudo também revelou que a valorização do conhecimento matemático na educação está intimamente relacionada a três dimensões estruturantes fundamentais: formação de professores, currículo escolar e práticas pedagógicas. Em termos de formação de professores, o consenso foi que muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as especificidades socioculturais do campo. A ausência de uma visão sensível ao território, a ausência de metodologias adequadas e a escassez de espaços de reflexão crítica sobre o conhecimento local impedem a possibilidade de formar uma prática pedagógica baseada nos princípios da Educação do Campo. Autores como Arroyo (2012) e Caldart (2004) destacam a importância da necessidade de formação e preparação de professores que ultrapasse a dimensão apenas técnica, o que possibilita que o professor não apenas desempenhe seu papel de docente, mas também o papel de investigador de seus territórios e mediador entre os saberes. O trabalho é o de um professor que considera e respeita o conhecimento popular e lhe confere a condição de conhecimento escolar relevante, constituindo

um diálogo de enriquecimento com o conhecimento científico. Essa pedagogia é central para o ensino rural de matemática, pois, em vez de ser uma imposição, seria uma práxis dialógica, baseada na cultura específica da região. O currículo como campo de conflito: padronização, especificidades regionais e livro didático oficial de Geografia. Como proposto, o currículo torna-se um espaço de conflito entre a padronização pregada nos instrumentos oficiais e a necessidade de adaptá-lo às especificidades regionais. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), embora reconheça a multiplicidade cultural do Brasil, não é suficiente para orientar a educação do campo. O conteúdo de matemática, livros e avaliações ainda retêm uma lógica urbana, homogênea e não adaptada, impedindo o desenvolvimento de uma pedagogia verdadeiramente contextualizada. Para que o conhecimento matemático produzido no campo ocupe um lugar de legitimidade no currículo escolar, é necessário questionar a lógica da homogeneização e apoiar a autonomia curricular das escolas rurais, o que significa respeitar sua identidade, território e cultura. Os métodos pedagógicos enfatizados na pesquisa revisada demonstram que existem direções que existem como caminhos potenciais ou roteiros pelos quais os educadores podem seguir para se engajar ativamente na luta por uma mudança social transformadora. Além disso, experimentamos outras perspectivas metodológicas, como: Pedagogia de Projetos, interdisciplinaridade, História Oral, mapeamento territorial, visitas técnicas e com a participação da comunidade na construção do conhecimento, com resultados impressionantes e transformadores. Essas experiências evidenciam a possibilidade de um ensino de matemática dinâmico, contextualizado e interativo, que conecta a matemática escolar diretamente à vida cotidiana. O valor da compreensão matemática rural dos alunos na formação de identidade, impactando especificamente o valor da matemática do contexto rural. Através do reconhecimento e valorização de suas tradições, famílias e comunidades dentro da escola, os alunos desenvolvem um nível mais alto de autoestima, protagonismo e um forte senso de identidade. Isso leva diretamente a uma relação mais forte entre os alunos e o conhecimento ou a própria organização educacional, aumentando o envolvimento e a chance de persistência e sucesso na jornada educacional dos alunos. Além disso, promove o desenvolvimento da cultura regional, concebida não como obstrução à educação, mas como antecedente necessário na construção do conhecimento. Politicamente, o reconhecimento do conhecimento matemático das populações rurais implica o reconhecimento do poder inalienável que elas têm de fazer parte de uma educação que não é apenas

de qualidade, mas plural e democrática. Uma coisa que, esperançosamente, está clara agora é que não existe uma única maneira verdadeira de praticar ciência ou ensinar matemática. Existem rationalidades concorrentes e é responsabilidade da escola rural de fato ver que o gênio de todos está institucionalizado na justiça curricular que inclui o que geralmente é considerado um status marginal de conhecimento. Como Rosa e Orey (2011) argumentaram, o reconhecimento da diversidade epistemológica é a primeira tarefa na criação de uma educação verdadeiramente intercultural, crítica e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saberes populares e educação popular.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo: especificidades, práticas e políticas públicas.** Brasília: MEC/SECADI, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.
- BORBA, Marcelo C. **Educação matemática e sociedade: uma perspectiva de etnomatemática.** São Paulo: Cortez, 2004.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GERDES, Paulus. **Etnomatemática: uma abordagem multicultural da educação matemática.** São Paulo: Papirus, 1996.
- KNÍJNIK, Gelsa. **Educação matemática e produção de subjetividades: currículo, cultura e poder.** Revista Zetetiké, v. 20, n. 1, 2012.
- ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Etnomatemática: o respeito à diversidade cultural no processo de ensinar e aprender matemática.** São Paulo: Editora Autêntica, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Etnomatemática: o respeito à diversidade cultural no processo de ensinar e aprender matemática.** São Paulo: Autêntica, 2011.
- KNÍJNIK, Gelsa. **Educação matemática e produção de subjetividades: currículo, cultura e poder.** Revista Zetetiké, v. 20, n. 1, 2012.

## Sobre os autores

**Nayanna Francelle Carneiro Vidica** – Graduada em Pedagogia pela UEG (2003), com habilitação em Educação Infantil e Primeira Fase do Ensino Fundamental para Licenciados (2008). Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Apogeu (2010). É professora efetiva do município de Caldas Novas e atua atualmente na Direção Pedagógica do Instituto Terezinha Palmerston. E-mail: nayannavidica@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.

---

## Capítulo 14

---

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E ALUNOS NO CAMPO: Um estudo sobre permanência e evasão no CEPI Caldas Novas, GO

Rejane Cirqueira Valérico

Manoel Messias de Oliveira

## INTRODUÇÃO

O tema escolhido, para o estudo aqui apresentado, parte de uma inquietação concreta: como garantir o direito à educação de qualidade e com equidade para os estudantes do campo que frequentam escolas urbanas de tempo integral?

A investigação centra-se na realidade do Centro de Ensino em Período Integral de Caldas Novas, doravante CEPI Caldas Novas, escola pública estadual localizada no sul goiano, a qual, a partir de 2017, passou a oferecer o modelo de tempo integral. Vale ressaltar que a implementação, inspirada no modelo pernambucano, foi definida pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás sem diálogo prévio com a comunidade escolar diretamente afetada. A decisão impactou o cotidiano escolar, especialmente para os alunos provenientes de áreas rurais e ciganos, que passaram a enfrentar dificuldades relacionadas ao transporte, aos novos horários e à adaptação a uma nova proposta pedagógica.

A escolha do mencionado tema foi motivada pela vivência profissional da autora, que atua na escola desde 2007, tendo exercido a função de gestora entre os anos de 2011 e 2023. Tal trajetória permitiu acompanhar de perto as transformações estruturais, os desafios enfrentados pelos alunos, principalmente os campesinos, e a forma como a escola tem (ou não) acolhido suas identidades e realidades específicas.

A pesquisa buscou compreender em que medida o modelo de escola de tempo integral influencia na permanência dos discentes, tendo como ponto de partida a seguinte pergunta norteadora: quais fatores têm influenciado a evasão e a permanência de alunos campesinos no CEPI Caldas Novas após sua transformação em escola de tempo integral em 2017?

Os objetivos específicos da pesquisa empreendida foram: analisar os impactos do tempo integral na permanência dos estudantes do campo; identificar os principais desafios enfrentados por esses alunos; e refletir sobre a necessidade de políticas públicas que respeitem suas particularidades. A abordagem metodológica é qualitativa, com base em observações, análise documental e registros da experiência da autora, ancorada por referenciais teóricos que discutem Educação de modo geral e Educação do Campo, como Arroyo (2012), Caldart (2004), Molina (2014), Montaigne (2004), Oliveira (2023) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002).

O trabalho contextualiza o CEPI Caldas Novas e a implantação do tempo integral, o perfil dos alunos antes e depois da alteração do modelo escolar, expõe os dados coletados e analisa as implicações do modelo para a permanência dos estudantes campesinos, além de apresentar um breve panorama teórico sobre a Educação do Campo. O intuito é contribuir para a reflexão sobre políticas educacionais mais justas e sensíveis às realidades do campo, reafirmando o direito de todos à educação, sem perder de vista os territórios em que vivem.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO CEPI CALDAS NOVAS E A MUDANÇA DE MODALIDADE

A compreensão dos impactos da mudança de modalidade de ensino sobre os estudantes do campo exige uma análise cuidadosa do contexto institucional em que ela ocorreu. O CEPI Caldas Novas, como escola de referência na cidade e com histórico de atendimento a alunos da zona rural, da comunidade cigana e da zona urbana, passou por transformações significativas ao longo dos anos. A alteração para o regime de tempo integral, implementada em 2017, marca um ponto de inflexão que afeta diretamente o perfil do corpo discente, especialmente no que diz respeito à permanência de alunos oriundos do campo e da comunidade cigana. A seguir, apresenta-se um breve histórico da instituição e os desdobramentos dessa mudança na sua estrutura e funcionamento.

### Breve histórico

O Centro de Ensino em Período Integral de Caldas Novas foi fundado em 1963, tornando-se a segunda escola pública do município, com a missão de atender à crescente demanda educacional da região, tanto da zona rural como da urbana, principalmente pela localização da escola na entrada da cidade, onde o acesso de quem mora na área rural se dá com mais facilidade.

A história do CEPI Caldas Novas está profundamente enraizada na comunidade local. A área onde hoje está situada foi doada por um antigo fazendeiro da região, o que possibilitou a criação de uma instituição que, ao longo de décadas, se consolidou como referência na educação pública local. Desde então, a escola tem desempenhado um papel fundamental na formação de diversas gerações, contribuindo para o desenvolvimento social e profissional da cidade. Muitos de seus ex-alunos tornaram-se médicos, advogados, engenheiros, professores e outros profissionais que hoje atuam em Caldas Novas e região, evidenciando o impacto transformador da instituição na vida de seus estudantes.

Até o ano de 2016, o CEPI Caldas Novas, que antes se chamava Colégio Estadual Caldas Novas, atendia uma comunidade escolar diversa, composta por estudantes da zona urbana, de áreas rurais e da comunidade cigana da região. A escola atendia Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, e Ensino Fundamental – Anos Finais, no turno vespertino, o que proporcionava flexibilidade para alunos que precisavam conciliar os estudos com trabalho na cidade ou atividades no campo, respeitando suas realidades socioeconômicas e culturais.

## A implementação do tempo integral e seus efeitos

Em 2017, o CEPI Caldas Novas passou por uma transformação estrutural e pedagógica com a implementação do modelo de escola de tempo integral, medida orientada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. A proposta foi alinhada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente à Meta 6, que estabelece a ampliação da jornada escolar e a oferta da educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas até 2024 (Brasil, 2014).

Inspirado em experiências exitosas, como a do estado de Pernambuco, o novo regime organizou uma jornada diária de aproximadamente nove horas (das 7h30min às 17h), incluindo disciplinas tradicionais e diversificadas, tais como Pós-médio, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Eletivas, Iniciação Científica, bem como a oferta de três refeições diárias, conforme o *Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas – CEPI* (Goiás, 2020). Apesar dos avanços pedagógicos propostos, a transição foi definida sem consulta prévia à comunidade escolar e ignorou as especificidades dos estudantes do campo e ciganos que frequentavam a escola, resultando em impactos significativos na permanência desses sujeitos. O modelo, ao não considerar os tempos e realidades do campo, produziu um efeito excluente, ainda que se propusesse a promover uma educação mais equitativa.

A jornada escolar passou a ser contínua e prolongada, estendendo-se até o final da tarde e apenas para o Ensino Médio Integral, haja vista que os demais alunos tiveram de ser remanejados para outra unidade escolar. Essa mudança, embora pensada para oferecer uma educação mais completa, gerou um conflito direto com as condições de vida dos estudantes, principalmente os do campo. A incompatibilidade dos horários escolares com as rotinas rurais e a insuficiência do transporte escolar adaptado ao novo regime comprometeram a permanência desses alunos, refletindo-se na diminuição de matrículas de alunos do campo, conforme os dados oficiais da escola que serão apresentados neste artigo.

## Evolução da matrícula de estudantes rurais: uma análise dos dados do SIGE

Historicamente, o CEPI Caldas Novas contava com uma presença significativa de estudantes provenientes de comunidades rurais e de uma comunidade cigana do município. Estes grupos usufruíam da flexibilidade dos turnos para equilibrar suas responsabilidades familiares e produtivas com a frequência escolar.

No entanto, após a implantação do modelo de tempo integral em 2017, observou-se uma alteração na matrícula desses estudantes, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 – Evolução do número de estudantes da zona rural matriculados no CEPI Caldas Novas (2016–2025)**

Ano	Nº de estudantes do campo matriculados	Observações
2016	12	Último ano antes da implantação do tempo integral. Todos utilizavam transporte escolar público.
2017	0	Nenhum estudante do campo permaneceu na unidade após a mudança de regime. Ausência de transporte escolar público.
2018	8	Reentrada de alguns estudantes, mas com queda significativa.
2019	7	Pequena queda.
2020	2	Queda acentuada nas matrículas.
2021	2	Número mantido, mas ainda muito reduzido.
2022	5	Pequeno aumento pontual.
2023	2	Nova queda.

Ano	Nº de estudantes do campo matriculados	Observações
2024	0	Nenhum estudante rural matriculado. Ausência de transporte escolar público.
2025	0	Nenhum estudante rural matriculado. Ausência de transporte escolar público.

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – CEPI Caldas Novas. Dados organizados pela autora (2025).

A análise dos dados apresentados no Quadro 1 evidencia os impactos da mudança para o modelo de tempo integral. Em 2016, último ano de funcionamento no regime parcial, a escola contava com 12 alunos do campo utilizando transporte escolar. No ano seguinte, após a reestruturação da jornada, observa-se a completa ausência desses estudantes.

Esse dado de 2017 é particularmente relevante, pois sinaliza que a transição para o ensino integral foi acompanhada de uma exclusão imediata e total. O fato de nenhum estudante do campo permanecer na unidade naquele ano mostra como a decisão política e administrativa, descolada da realidade concreta dos sujeitos, teve efeitos diretos na composição social da escola. Ausência de transporte escolar naquele ano compatível com os novos horários aparece como fator determinante da falta de matrícula de alunos campesinos, mas não foi o único: a carga horária ampliada indica também a impossibilidade de os estudantes conciliarem a escola com atividades familiares e produtivas no campo.

Nos anos seguintes, percebe-se uma tentativa de retomada de matrícula, ainda que tímida. Em 2018, oito estudantes campesinos se matriculam no CEPI, número que se reduziu para sete em 2019. Esse movimento pode indicar que algumas famílias buscaram estratégias para manter os filhos na escola, apesar das dificuldades impostas, seja pelo reconhecimento da importância do ensino médio integral, seja pelo vínculo histórico e afetivo estabelecido com a instituição.

Entretanto, observa-se a queda acentuada para apenas dois estudantes em 2020. O fato de o número permanecer estável em 2021, mas sem perspectivas de crescimento, pode indicar que a escola se tornou cada vez menos atrativa e acessível para as populações do campo.

O breve aumento para cinco estudantes em 2022, seguido de nova redução em 2023 e, finalmente, da ausência total em 2024 e 2025, mostra que a escola não conseguiu construir estratégias duradouras de inclusão dos campesinos.

As matrículas pontuais a partir de 2018 podem ser explicadas por movimentos individuais de famílias ou por algum esforço temporário do transporte escolar público, mas não representa uma reversão da tendência geral de exclusão. A consolidação da ausência total a partir de 2024 evidencia que o afastamento entre o modelo de tempo integral e a realidade dos sujeitos do campo tornou-se estrutural, erguendo barreiras praticamente intransponíveis. Consta, inclusive, segundo relatos da comunidade escolar, que as famílias rurais são direcionadas a matricular seus adolescentes apenas em duas escolas do município, únicas atendidas pelo transporte público escolar desde 2024. Como o CEPI Caldas Novas não está mais incluído nessa rota, o acesso torna-se inviável para quem depende desse tipo de transporte.

A análise dos dados evidencia um processo de exclusão que não resulta da ausência de vagas escolares, mas da inadequação entre o modelo institucional adotado e as condições concretas de vida das populações do campo. A descontinuidade do transporte escolar e a implementação de uma jornada estendida configuram barreiras estruturais à permanência. Esse cenário explicita uma contradição em relação ao princípio da equidade previsto na legislação educacional brasileira, bem como revela uma afronta às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que orientam que a organização escolar deve respeitar os tempos sociais, culturais e produtivos das comunidades rurais.

No caso dos alunos ciganos, a evasão observada foi ainda mais acentuada. Embora não haja no SIGE um local que emita um relatório comprovatório, é amplamente conhecido pelo grupo gestor que a escola sempre atendeu muitos alunos ciganos, principalmente no Ensino Fundamental. Porém, um levantamento feito na secretaria da escola revela que a única matrícula de aluno cigano registrada após a mudança da escola em 2017 foi de um jovem que cursou apenas o 1º ano do Ensino Médio integral, transferindo-se posteriormente para uma escola de regime parcial. Esse fato reforça a necessidade de políticas educacionais sensíveis à diversidade étnico-cultural e territorial, sob pena de aprofundar desigualdades históricas.

A adoção de modelos escolares sem diálogo com os sujeitos envolvidos é uma das principais críticas presentes na literatura sobre a Educação do Campo. Arroyo destaca que “os sujeitos do campo se tornaram presença política e pedagógica, exigindo que seus saberes e tempos não sejam colonizados por modelos urbanos” (2012, p. 23). Essa afirmação evidencia a importância de reconhecer os modos de vida e os tempos próprios das populações campesinas, que não podem ser ignorados em nome de uma padronização educacional.

Assim, a análise minuciosa do quadro de matrículas não apenas evidencia números, mas pode revelar trajetórias escolares interrompidas e direitos negados, lembrando que estatísticas educacionais sempre carregam histórias humanas e sociais que precisam ser ouvidas.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E EVASÃO ESCOLAR

A mudança para o modelo de tempo integral no CEPI Caldas Novas evidenciou uma série de desafios enfrentados pelos estudantes oriundos do campo, especialmente no que se refere à permanência na escola. Para compreender as razões pelas quais essa mudança resultou em evasão, é fundamental discutir os princípios da Educação do Campo e sua relação com as políticas públicas educacionais. Essa abordagem permite analisar de forma crítica como a ausência de diálogo entre os modelos escolares urbanos e as realidades rurais contribui para o afastamento dos sujeitos do campo do ambiente escolar.

### Fundamentos da Educação do Campo e o cenário da evasão escolar

A Educação do Campo é concebida como uma proposta pedagógica que rompe com o modelo urbano de escolarização e busca respeitar os modos de vida, saberes e tempos dos sujeitos do campo. Para Arroyo (2012), a escola precisa reconhecer as especificidades dos povos do campo, questionando a lógica dominante que desqualifica suas formas de viver e produzir conhecimento.

Caldart reforça essa perspectiva ao afirmar que a Educação do Campo deve ser construída “a partir da vida concreta dos sujeitos do campo, de suas lutas, de sua cultura, de seu trabalho” (Caldart, 2004, p. 69). Por sua vez, Molina (2014) argumenta que, ao reconhecer esses sujeitos como produtores de conhecimento e cultura, rompe-se com a ideia de inclusão meramente assistencialista, desafiando políticas padronizadas que negligenciam as especificidades territoriais.

No caso do CEPI Caldas Novas, a adoção de um modelo de tempo integral com base em uma lógica urbana, sem diálogo com a realidade dos estudantes do campo e das comunidades ciganas, resultou em um processo de desarticulação entre escola e território, afastando esses sujeitos de um espaço que deveria ser de pertencimento. Os dados apresentados no Quadro 01 confirmam os efeitos excluidores dessa decisão, ao evidenciarem a diminuição significativa de matrículas

de alunos campesinos ao longo dos anos. Tal cenário expressa o silenciamento de grupos minoritários — como os estudantes do campo e ciganos — cujas especificidades foram ignoradas em nome de uma proposta pedagógica que, embora progressista em teoria, revelou-se excludente na prática.

A evasão escolar, nesse contexto, não é um fenômeno isolado. Ela se relaciona com os desafios históricos enfrentados pelas comunidades rurais no Brasil. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2022), observa-se uma redução consistente na matrícula de estudantes em escolas rurais, os quais muitas vezes migram para unidades urbanas devido à insuficiência de oferta local. Essa migração impõe obstáculos adicionais, como deslocamentos longos e dificuldade de adaptação a modelos escolares urbanos, que podem culminar em evasão.

Estudos de autores como Caldart (2004) ressaltam que a evasão no campo não deve ser compreendida apenas como uma escolha individual, mas como resultado das políticas educacionais que desconsideram as condições de permanência desses sujeitos. A ausência de transporte compatível, a rigidez dos horários e a inadequação curricular são elementos que colaboram para o afastamento dos estudantes rurais.

## Políticas públicas, tempo integral e invisibilidade dos sujeitos do campo

A análise da evasão escolar entre estudantes do CEPI Caldas Novas não pode ser dissociada das políticas públicas educacionais. A construção de políticas públicas para a Educação do Campo deve se pautar no reconhecimento das realidades e necessidades das populações rurais. Molina (2014) destaca que “a invisibilidade histórica dos sujeitos do campo nas políticas educacionais brasileiras impôs um modelo escolar que ignora suas territorialidades e especificidades” (Molina, 2014, p. 42).

Em consonância com essa crítica, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 orienta que as propostas pedagógicas nas escolas do campo devem “considerar as peculiaridades locais, a saber, os aspectos socioculturais, políticos, econômicos e ambientais das comunidades” (Brasil, 2002, Art. 3º). No entanto, no CEPI Caldas Novas, a ausência de um debate com a comunidade campesina e a adoção de um modelo escolar único representaram, na prática, uma política pública que reforça a exclusão.

A proposta de tempo integral, embora bem-intencionada, pode aprofundar desigualdades quando descolada das realidades locais. Arroyo alerta que “a

escola que se amplia no tempo precisa se ampliar também em sentidos, em escuta, em vínculos com os territórios e os sujeitos que a habitam” (Arroyo, 2012, p. 37). Quando o tempo integral é implantado de forma homogênea, desconsiderando as dinâmicas sociais e econômicas do campo, ele se torna um fator de exclusão.

No CEPI Caldas Novas, a ampliação da jornada escolar trouxe desafios significativos, especialmente no que se refere ao transporte escolar. Inicialmente, o sistema de transporte público escolar, organizado pela prefeitura com recursos estaduais, não se ajustou imediatamente aos novos horários, dificultando o acesso dos alunos à escola. Embora tenham ocorrido adaptações posteriores, a falta de um planejamento eficaz gerou evasão e dificultou a permanência desses estudantes. Entretanto, desde 2023, por questões logísticas e econômicas, a prefeitura do município determinou que apenas algumas escolas receberiam alunos do campo, excluindo o CEPI Caldas Novas dessa rede de atendimento.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece que é dever do Estado garantir políticas públicas que contemplem as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, inclusive nos centros urbanos. Contudo, quando o CEPI Caldas Novas passou a funcionar em tempo integral, os estudantes campesinos passaram a enfrentar ainda mais dificuldades de permanência, vindo na contramão do que propõe a resolução supracitada.

## Direito à Educação do Campo e estratégias para permanência

A Educação do Campo, segundo a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, deve ser entendida como um direito e uma exigência da justiça social, não como concessão. O documento afirma que “as escolas do campo devem constituir-se em espaços de construção de conhecimentos vinculados às práticas sociais das comunidades onde estão inseridas” (Brasil, 2002, Art. 2º). Essa diretriz destaca a importância de uma escola que não apenas atenda alunos do campo, mas que esteja conectada com sua realidade, história e territorialidade.

No entanto, o que se observa na experiência do CEPI Caldas Novas é o distanciamento entre essa concepção normativa e a prática institucional. A escola, ao adotar um modelo urbano de tempo integral, fragilizou os vínculos com seus estudantes do campo. O resultado foi o aumento da evasão e o enfraquecimento de uma proposta pedagógica que poderia, se bem adaptada, promover transformação social e fortalecimento da identidade campesina.

Para enfrentar esse quadro, é necessário pensar em estratégias de permanência e boas práticas. De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2022), o número de estudantes matriculados em escolas rurais vem diminuindo progressivamente. Parte desse processo está relacionado à migração de estudantes para escolas urbanas — muitas vezes por ausência de escolas no campo —, o que por si só já impõe obstáculos, tais como deslocamentos longos, dificuldade de transporte e desenraizamento cultural.

Estudos como os de Dourado e Oliveira (2011) e Caldart (2004) destacam que a evasão escolar no campo não pode ser vista apenas como uma decisão individual, mas como efeito de políticas que desconsideram as condições reais de permanência dos sujeitos rurais na escola. Por outro lado, experiências exitosas, como os programas Escola da Terra e PRONACAMPO, evidenciam a importância de políticas públicas que valorizem os saberes locais, promovam a flexibilização dos tempos e conteúdos escolares e estabeleçam um diálogo contínuo entre a escola e a comunidade.

Para garantir a permanência dos estudantes do campo, é essencial implementar currículos contextualizados, métodos pedagógicos participativos e garantir o acesso a transporte escolar eficiente e adequado aos horários. Além disso, a escuta ativa das comunidades e o respeito às suas especificidades culturais são fundamentais para promover um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

## Educação, Contexto e Diversidade: Um Diálogo entre Teoria e Prática

As reflexões construídas a partir da prática da docência e da gestão escolar ganham força quando conectadas com autores que defendem uma educação centrada no aluno, respeitando sua história, seu jeito de aprender e seu contexto de vida. Essa experiência dialoga com as ideias de Michel de Montaigne, que já no século XVI criticava a padronização do ensino e defendia uma educação baseada na autonomia, no pensamento crítico e no respeito às diferenças.

Mais recentemente, Oliveira (2023) retoma e amplia essa discussão, ressaltando que a educação verdadeira vai além da simples memorização, enfatizando a importância de desenvolver o pensamento autônomo, reconhecer as diferenças individuais e criar espaços onde os estudantes se sintam valorizados em suas singularidades.

Ao considerar esses referenciais, fica claro que práticas educacionais que ignoram a diversidade e o contexto dos alunos — especialmente dos do campo —

acabam reforçando desigualdades. A seguir, apresentam-se essas ideias como base para pensar em uma educação mais inclusiva e sensível às realidades dos estudantes.

## De Montaigne a Oliveira: reflexões sobre educação e contexto

Michel de Montaigne, em seu Ensaio XXVI - “Da Educação da Criança”, critica os modelos educacionais rígidos e uniformes, defendendo uma educação que respeite a individualidade, as experiências e o contexto do educando. Essa perspectiva dialoga diretamente com a realidade dos estudantes campesinos do CEPI Caldas Novas, que enfrentam um modelo escolar imposto sem consideração às suas identidades e condições de vida.

Aplicar as ideias de Montaigne implica reconhecer que a educação deve ser um processo de formação que valorize o sujeito em sua totalidade, incluindo sua cultura, saberes e modo de vida. Assim, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades reais dos alunos, evitando exclusões e promovendo o direito à educação contextualizada.

Ao afirmar que “os discípulos [...] devem aprender a viver e a conviver. Precisam desenvolver a capacidade de escolher, discernir com consciência: se autogovernar” (Montaigne, 2004, p. 158), o autor evidencia que a educação não deve apenas transmitir conteúdos, mas preparar o indivíduo para enfrentar os desafios da vida com responsabilidade e pensamento crítico. Para isso, é imprescindível que o educando tenha liberdade para expressar suas ideias, discutir pontos de vista e reformular seus próprios juízos, pois, como o próprio Montaigne diz: “Que nenhum princípio [...] seja seu princípio. Apresente-se-lhe todos em sua diversidade e que ela escolha se puder” (p. 151), reforçando a importância da pluralidade e da construção pessoal do conhecimento. Além disso, ele condena a homogeneização das práticas pedagógicas, alertando que “[...] em uma multidão de crianças [provavelmente se encontre] somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto” quando todos recebem igual lição, independentemente de suas diferenças (p. 151).

Na mesma direção, Oliveira (2023) retoma essas ideias ao defender que o pensamento de Montaigne ainda é essencial para uma educação que vá além da simples instrução. Segundo o autor, “a tarefa de educar deve envolver o desenvolvimento do pensamento autônomo, o preparo para a vida em sociedade e o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos” (Oliveira, 2023, p. 2). Este autor reforça que não há verdadeiro aprendizado onde há apenas memorização e repro-

dução, e que o educador precisa atuar como alguém que estimula a expressão de opiniões e respeita os distintos modos de aprender e de ser. Para Oliveira, a escola deve ser um espaço onde os estudantes não apenas aprendem a viver no coletivo, mas também onde se sentem valorizados em suas singularidades, pois “não é possível ensinar pessoas diferentes com o mesmo método e esperar resultados iguais” (Oliveira, 2023, p. 4). Assim como Montaigne, o autor defende uma prática pedagógica plural, crítica e voltada para a formação integral do sujeito.

## Gestão, e docência: Reflexões sobre o Tempo Integral

Minha trajetória profissional no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Caldas Novas teve início em 2007, ocasião em que atuei como professora, posteriormente assumindo a função de gestora entre os anos de 2011 e 2023. Essa vivência prolongada possibilitou um acompanhamento direto das transformações que a instituição passou e dos desafios enfrentados pela comunidade escolar, especialmente no que concerne à implantação do modelo de tempo integral.

Durante esse período, observou-se que a ampliação da jornada escolar implicou mudanças significativas na rotina dos estudantes, particularmente daqueles provenientes do campo e das comunidades ciganas. A adoção do tempo integral, realizada sem a devida consideração das especificidades socioculturais e territoriais desses grupos, gerou dificuldades relativas ao deslocamento, à adaptação pedagógica e ao impacto físico e emocional decorrente do aumento da carga horária. Tais fatores contribuíram para um aumento expressivo na evasão escolar e transferência para outras unidades escolares.

No exercício da gestão, empenhei-me em promover o diálogo entre a escola, as famílias e os órgãos responsáveis pela educação, buscando implementar estratégias que pudessem atenuar os efeitos adversos da mudança no modelo escolar. Todavia, a ausência de políticas públicas que contemplassem as particularidades desses alunos limitou as possibilidades de acolhimento institucional e de permanência efetiva na escola.

Essas experiências reforçaram a compreensão da necessidade de uma educação que respeite as identidades e os contextos dos sujeitos, evidenciando que a simples adoção de modelos padronizados, desprovidos de participação comunitária, tende a perpetuar desigualdades históricas. A convivência cotidiana com os estudantes e suas famílias permitiu constatar que a educação deve ser concebida

como um processo dinâmico, sensível e flexível, capaz de acolher as diversidades e promover a inclusão plena.

Apesar das perdas apontadas, é importante reconhecer que a transformação do CEPI Caldas Novas em uma escola de tempo integral também trouxe conquistas significativas. Os alunos que permaneceram em 2017 e vivenciaram diretamente a implantação do novo modelo tiveram um notável desenvolvimento acadêmico, refletido na expressiva aprovação de quase 100% dos estudantes em universidades públicas naquele mesmo ano. Desde então, a escola tem avançado em diversos aspectos: houve melhora nos índices educacionais, como o aumento do IDEB; foram superados inúmeros desafios — como os impactos da pandemia de COVID-19, realizaram reformas estruturais e ampliações físicas do prédio escolar —, consolidando um ambiente cada vez mais propício ao ensino-aprendizagem. Contudo, permanece a ausência de estudantes do campo e da comunidade cigana, em função dos fatores já discutidos neste artigo, o que ainda representa uma lacuna dolorosa para a proposta de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como ex-gestora e docente desta instituição, carrego comigo o orgulho pelas conquistas alcançadas, mas também o compromisso ético de relatar os desafios persistentes. Acredito que uma escola pública de qualidade precisa estar aberta ao diálogo com as realidades diversas de seus estudantes, reconhecendo que os caminhos para a permanência escolar passam, necessariamente, por escuta ativa, políticas específicas e um projeto educativo enraizado no território e nas identidades que o compõem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho permitiu compreender que a implantação do modelo de escola de tempo integral no CEPI Caldas Novas, sem diálogo com a comunidade escolar, especialmente com os estudantes do campo e da comunidade cigana, gerou efeitos excludentes e contribuiu para a evasão desses sujeitos historicamente vulnerabilizados. A proposta de ampliação da jornada, embora alinhada às metas do Plano Nacional de Educação e inspirada em modelos reconhecidos, mostrou-se descolada das condições concretas de vida dos alunos provenientes de territórios rurais.

Os dados coletados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) evidenciam a redução significativa da matrícula de estudantes do campo entre os anos de 2016 e 2025, culminando na ausência completa desses sujeitos nos últi-

mos dois anos analisados. Além disso, verificou-se a evasão total dos alunos ciganos após a transição da escola para o modelo integral, o que reforça a urgência de políticas públicas sensíveis às diversidades socioterritoriais.

A literatura utilizada, especialmente os estudos de Arroyo (2012), Caldart (2004), Molina (2014), Montaigne (2004) e Oliveira (2023), fundamenta a crítica à padronização das políticas educacionais e destaca a importância de escutar os sujeitos do campo, reconhecendo seus saberes, tempos e modos de vida. O descompasso entre o modelo de tempo integral e as realidades rurais evidencia a necessidade de repensar a implementação dessa política em contextos nos quais as condições de permanência escolar não foram garantidas.

Dessa forma, este estudo contribui para o debate sobre os limites e contradições da educação integral em espaços urbanos que ainda atendem populações rurais. Ressalta-se que o direito à educação com equidade exige mais do que ampliação da carga horária: demanda estruturas adequadas, transporte compatível, diálogo com a comunidade e respeito às especificidades culturais e territoriais dos estudantes.

Sugere-se, como desdobramentos possíveis desta pesquisa, a realização de estudos comparativos entre escolas de tempo parcial e integral que atendem estudantes do campo; investigações sobre as condições de transporte escolar em municípios com forte presença rural; e análises que envolvam o acompanhamento de estudantes ciganos na Educação Básica. Tais pesquisas podem aprofundar o conhecimento sobre os efeitos das políticas educacionais em contextos diversos e subsidiar decisões mais justas e contextualizadas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. p. 32.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022*.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra.** 2. ed. São Paulo: Expressão, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas de Educação do Campo no Brasil:** contradições e desafios. Revista Educação em Questão, v. 39, n. 27, 2011.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Programa Educação Plena e Integral: diretrizes pedagógicas – CEPI. Goiânia: SEDUCE, 2020. Disponível em: [https://goias.gov.br/educação/wp-content/uploads/sites/40/files/CEPI\\_Programa-Educacao-Plena-e-Integral\\_1a-Edicao.pdf](https://goias.gov.br/educação/wp-content/uploads/sites/40/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf). Acesso em: 12 jul. 2025.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Dados de matrícula e transporte escolar – CEPI Caldas Novas (2016–2025)*. Caldas Novas: Sistema de Gestão Escolar – SIGE. Documento interno. Não publicado.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas: caminhos da legitimação e do reconhecimento. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2014. p. 39–58.
- MONTAIGNE, Michel de. **Da educação das crianças.** In: Ensaios. Vol. 1. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004. p. 147–174.
- OLIVEIRA, Manoel Messias de. Michael de Montaigne: conselhos para educadores. 2023

## Sobre os autores

**Rejane Cirqueira Valério** - Graduada em Letras Licenciatura em Português e Espanhol (2003) pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás (2011). Especialista em Educação no Campo pela Universidade Federal de Catalão (2025) - UFCAT. É professora na rede estadual de educação de Goiás, lotada em Caldas Novas-GO. E-mail: rejanevalerio@hotmail.com.

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





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/m<sup>2</sup>,  
composto nas fontes: Bely, Raleway  
Dez, 2025.

---

A revisão final desta obra é de responsabilidade do autor