

org. Wender Faleiro

Coleção Escola da Terra

Trieiros da Educação Popular e do Campo

Vol. IV

Cultura, Gênero e Sustentabilidade



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. IV

Cultura, Gênero e Sustentabilidade

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.4. - Cultura, Gênero e Sustetabilidade / Wender Faleiro, organizador - 1^a ed. - Goiânia: Editora Kelps, 2025.
280p.
ISBN: 978-65-5253-521-4

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^a Enir de Fátima Almeida

Luana Maria de Castro

Coordenadora do Centro de Formação de Continuada Prof^a Enir de Fátima Almeida

Apresentação

Caros(as) leitores(as),

É com imensa alegria que apresentamos o Volume 4 da Coleção Escola da Terra – Trieiros da Educação Popular e do Campo, intitulado *Cultura, Gênero e Sustentabilidade*. Esta obra é fruto de um compromisso coletivo, reunindo autores e autoras que, a partir de suas vivências, pesquisas e práticas pedagógicas, oferecem reflexões e experiências que fortalecem a construção de uma educação crítica, transformadora e enraizada nos territórios. Nossa agradecimento especial se dirige a cada autor(a), cuja contribuição é essencial para a formação de mentes e corações em suas comunidades. Agora, por meio deste volume, esses saberes se colocam em diálogo com todos(as) aqueles(as) que se aventurarem pelas tessituras e reflexões aqui reunidas.

O volume reúne 17 capítulos, organizados em torno de temáticas que dialogam diretamente com a Educação Popular, a Educação do Campo, a Cultura, o Gênero e a Sustentabilidade. Os textos abordam questões centrais como a promoção positiva na educação, a valorização das matrizes culturais afro-brasileira, quilombola, indígena e camponesa; os desafios da formação docente para a educação do campo; a alfabetização e inclusão de comunidades ciganas; as representações literárias do campo; as especificidades do transporte escolar rural; a etnomatemática e práticas pedagógicas contextualizadas; a educação ambiental crítica; a agroecologia e as hortas escolares; além de relatos de experiências que revelam as lutas, resistências e conquistas de comunidades campesinas em diferentes territórios.

Cada capítulo convida o(a) leitor(a) a refletir sobre os caminhos da educação popular e do campo no Brasil, destacando como a escola, em diálogo com as culturas locais, pode se tornar espaço de valorização, reconhecimento e transformação social.

No *Capítulo 1 – A Promoção Positiva na Educação: o conceito para celebração da riqueza das comunidades afro-brasileira, quilombola, indígena e campesina*, de Mônica Aparecida Dias Silva e Wender Faleiro, desenvolve-se um debate em torno da relevância do conceito de *promoção positiva na educação*. O texto discute suas ba-

ses legais e teóricas, bem como sua potência como instrumento de valorização das matrizes históricas e culturais que compõem a diversidade do contexto educacional brasileiro. Destaca-se o papel das práticas pedagógicas na evidência da riqueza e da complexidade dessas culturas. O processo educativo, entendido como espaço de formação e transformação, deve pautar-se pelo reconhecimento e valorização das diferentes identidades que constituem a sociedade. Nesse sentido, a promoção positiva emerge como princípio fundamental para garantir equidade e práticas inclusivas na escola, ao assegurar respeito e visibilidade às culturas afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo — historicamente marginalizadas ou silenciadas. O conceito caracteriza-se, portanto, por uma abordagem que não apenas reconhece, mas celebra as contribuições desses grupos, promovendo a construção de uma identidade coletiva que amplia e respeita suas histórias e vivências.

No **Capítulo 2 – Especificidades da formação docente para a educação do campo: reflexões sobre o alfabetizador**, de Kelma Pereira de Lima e Mariana Batista do Nascimento Silva, são discutidos, de forma introdutória, aspectos da formação do professor do campo e algumas políticas públicas voltadas a esse processo, com destaque para o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Campo. As autoras refletem sobre a necessidade histórica de um currículo que contemple os interesses das escolas do campo, considerando que a educação rural atua na mediação entre os sujeitos singulares e a universalidade do conhecimento. O texto fundamenta-se em autores como Arroyo (1999–2007), Freire (2015) e Tardif (2002), além de documentos legais específicos da área. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, analisa-se a trajetória docente, as competências e aprendizagens necessárias ao professor do campo, ressaltando que sua formação deve estar vinculada à realidade da comunidade escolar e pautada na gestão democrática prevista pela Constituição de 1988. Conclui-se que há urgência na consolidação de um currículo e de uma formação docente sólida, capazes de responder às reivindicações históricas dos movimentos sociais por uma escola do campo crítica e contextualizada.

No **Capítulo 3 – Alfabetização como prática libertadora e inclusiva dos ciganos residentes em Caldas Novas: relato de experiência**, de Nely Gonçalves da Silva, Elis Regina da Costa e Carolina Evangelista Barbosa, apresenta-se um relato de experiência qualitativo, desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de Caldas Novas (GO). O estudo objetiva refletir sobre o processo de alfa-

betização da comunidade cigana local, fundamentado na concepção freiriana de educação. Evidencia-se como o respeito à cultura, aos saberes populares e às realidades concretas dos educandos favorece aprendizagens significativas e libertadoras. A alfabetização, nesse contexto, constitui-se em gesto político de resistência e de afirmação da dignidade humana, ao possibilitar que os sujeitos reescrevam sua própria história com autonomia e protagonismo.

No **Capítulo 4** – *A jornada escolar das mulheres ciganas: entre a exclusão e a emancipação*, de Yêda Danniely Quintiliano Almeida, reflete-se sobre a inclusão escolar de mulheres ciganas, destacando a importância das políticas públicas para enfrentar problemas sociais e educacionais que atingem essa comunidade. O estudo resgata aspectos históricos e culturais dos povos ciganos, frequentemente estigmatizados desde o século XV, e discute como a escolarização pode se constituir em espaço de superação da marginalização e de promoção da emancipação. Analisa-se a hipótese de que políticas educacionais inclusivas, quando respeitam as particularidades culturais, podem não apenas ampliar a escolarização, mas também transformar realidades sociais. O capítulo enfatiza que a efetividade desse processo requer esforços conjuntos entre comunidades, escolas e governos.

Nos capítulos seguintes, os autores e autoras ampliam o debate em torno da Educação do Campo, da Educação Popular e da inclusão social, explorando experiências, práticas pedagógicas, políticas públicas e reflexões teóricas que atravessam diferentes territórios, sujeitos e culturas: O **Capítulo 5**, de Elaine Constant, discute preconceitos de gênero em políticas educacionais. O **Capítulo 6**, de Alesandra Aparecida da Silva e Wender Faleiro, aborda a presença feminina na educação escolar em Nova Canaã do Norte (MT). O **Capítulo 7**, de Núbia Maria Guimarães e Patrícia Francisca de Matos, analisa o entrelaçamento da educação básica pública com a comunidade cigana de Caldas Novas (GO).

No **capítulo 8**, *Representações do campo e seus sujeitos na literatura: uma problematização necessária*, de Miraci Leal dos Reis Santos e Mariana Batista do Nascimento Silva, discute-se o papel da literatura na construção de representações sobre o campo e seus sujeitos, a partir da análise de personagens e obras que retratam essas produções. As autoras realizam uma leitura específica das obras incluídas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – *Guido vai à fazenda* (PNLD Literário 2018) e *Bichionário da fazenda* (PNLD Literário 2022), por se referirem ao ambiente rural já em seus títulos. A discussão se volta para a forma como

o campo e seus sujeitos são representados nessas obras, buscando compreender de que modo a criança campesina, ao iniciar sua trajetória leitora, pode se identificar ou construir sua percepção de sujeito, a partir das experiências vividas no processo de letramento e de formação identitária. Destaca-se a relevância de um trabalho pedagógico intencional e de uma mediação sensível e respeitosa na seleção e introdução dessas obras no cotidiano escolar.

No **capítulo 9**, *Caminhos para a escola: o que dizem os estudos sobre os desafios do transporte para estudantes do campo*, de Núbia Silva do Prado e Camila Rocha Cardoso, analisa-se os impactos do transporte escolar no Ensino Fundamental em áreas rurais, com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelas crianças do campo no acesso à escola, na frequência e na qualidade do ensino. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, organiza, analisa e interpreta estudos já publicados sobre o tema. A coleta de dados consistiu no levantamento e sistematização de artigos acadêmicos que discutem as condições do transporte escolar rural e suas implicações no processo educativo. Os resultados apontam que, embora essencial para garantir o acesso à escola, o transporte em condições inadequadas — longas distâncias, estradas em mau estado, veículos inapropriados e rotas mal planejadas — compromete diretamente a permanência e o desempenho dos estudantes, aprofundando desigualdades entre campo e cidade. O fechamento de escolas rurais intensificou a dependência desse transporte, fragilizando vínculos comunitários e desconsiderando especificidades locais. Ainda assim, experiências positivas mostram que, quando bem estruturado, o transporte escolar pode fortalecer a inclusão e a educação rural. Contudo, evidencia-se a urgência de políticas públicas integradas, que considerem as características do meio rural e valorizem as escolas do campo como espaços fundamentais para a cidadania e a justiça social.

No **capítulo 10**, *O fazer docente: a transposição das escolas isoladas para escolas polo em Corumbaíba-GO*, de Polliany Vieira de Andrade e Fátima Pacheco de Santana Inácio, investigam-se os impactos da nucleação das escolas isoladas na constituição das chamadas escolas polo, no município de Corumbaíba (GO). A pesquisa, qualitativa e fundamentada na perspectiva da Educação do Campo, adota a metodologia da História Oral, por meio de entrevistas com educadoras que vivenciaram a transição entre os modelos. A análise mostra que, embora a nucleação tenha trazido avanços estruturais e contribuído para a formação docente, não

superou desafios históricos da educação rural, como o transporte, a distância entre escola e comunidade e a manutenção de currículos urbanocêntricos. Conclui-se que o fazer docente foi transformado pela reorganização institucional e pedagógica, mas ainda carece de políticas públicas que assegurem condições adequadas de ensino e aprendizagem no campo.

No **capítulo 11**, *Etnomatemática e letramento: contribuições para o ensino significativo da Matemática no Ensino Fundamental II*, Sueide Dias de Sousa e Janderson Vieira de Souza discutem a Etnomatemática como alternativa pedagógica promissora para o ensino da Matemática. O estudo, de natureza bibliográfica e de campo, reúne reflexões teóricas e práticas pedagógicas aplicadas em uma escola rural de Caldas Novas (GO). Os autores destacam que a Etnomatemática, ao integrar saberes culturais e contextos socioculturais dos alunos, contribui para um ensino mais significativo, capaz de promover melhorias no desempenho e na motivação estudantil. A pesquisa revela como a valorização dos territórios culturais dos alunos possibilita práticas inovadoras e contextualizadas, ampliando a compreensão da Matemática para além dos currículos formais.

No **capítulo 12**, *Processos de ocupação do campo e intervenções na natureza: um relato de experiência no Ensino Fundamental*, Aloma Andressa da Silva Cruz Ribeiro, Daniela Alves da Silva e Núbia Parreira Dorneles Machado apresentam práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma do 4º ano da Escola Municipal Militarizada Pingo de Gente, em Marzagão (GO), no ano de 2022. A experiência, inserida na Feira Histórica e de Empreendedorismo promovida pela Secretaria Municipal de Educação, articulou metodologias ativas e visitas pedagógicas a propriedades familiares, granjas, plantações e empresas do agronegócio. O projeto culminou em uma feira escolar, em que os estudantes expuseram seus aprendizados por meio de cartazes, maquetes e produtos típicos do campo. Os resultados mostraram avanços na compreensão dos processos de ocupação, na consciência ambiental e na valorização da identidade camponesa, reafirmando a importância de uma educação contextualizada e emancipadora.

No **capítulo 13**, *Reflexões sobre a educação ambiental na educação do campo: o que revelam os estudos?*, Antônia Pereira da Silva Assunção e Camila Rocha Cardoso analisam a produção acadêmica sobre a relação entre educação ambiental e educação do campo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, realizada a partir de artigos publicados na CAPES e na Scielo nos últimos dez

anos, com os descritores “educação ambiental” e “educação do campo”. A análise evidenciou que a educação ambiental, integrada à educação do campo, é estratégica para o desenvolvimento sustentável, para a formação crítica dos sujeitos e para a construção de sociedades mais justas e equitativas. Além disso, aponta o professor como agente transformador, mediador entre saberes e promotor de um futuro sustentável.

No **capítulo 14**, “*Compramos o chá no mercado*”: a importância da horta agroecológica na Educação Infantil, Rita de Cassia Nascimento Gomes e Fernanda Welter Adams refletem sobre as hortas escolares como recurso pedagógico e formativo na Educação Infantil do campo. O estudo discute como as hortas agroecológicas contribuem para a formação integral das crianças, ao articular saberes comunitários e conteúdos formais, promovendo consciência ambiental, senso de pertencimento e valorização cultural. Destaca-se o potencial interdisciplinar das hortas, que favorecem a cooperação, a empatia, a resiliência e a aprendizagem significativa.

No **capítulo 15**, *Educação ambiental e conscientização crítica: experiência com reaproveitamento de óleo para produção de sabão no ensino da Química*, Neisangela de Sá Raposo e Simara Maria Tavares Nunes relatam uma experiência pedagógica realizada com estudantes da 2ª série do Ensino Médio em Caldas Novas (GO). O projeto articulou saberes populares e científicos na produção de sabão artesanal a partir do reaproveitamento de óleo de cozinha, promovendo o ensino contextualizado de Química. Os resultados evidenciam o fortalecimento do pensamento crítico, da consciência ambiental e do protagonismo estudantil, reforçando a importância de práticas pedagógicas dialógicas e transformadoras.

No **capítulo 16**, *Relatos de experiências em comunidades camponesas de Catalão (GO): localidades Olhos D’Água e Cisterna*, Leonardo Cunha Borges, Jarlane de Souza Lima e Ramofly Bicalho apresentam uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas com moradores e lideranças locais, complementada por revisão bibliográfica. O estudo evidencia os impactos negativos do avanço do agronegócio e da mineração sobre as comunidades, destacando a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação rural. Ressalta-se a urgência de políticas que respeitem a cultura, os modos de vida e as especificidades das comunidades camponesas, promovendo uma educação emancipatória.

No **capítulo 17**, *Da terra à consciência política: infância rural e os caminhos educativos dos Sem Terrinha e do Agrinho*, Sidineya Aires de Medeiros, Ramofly Bicalho

e Ozana Pereira de Sousa analisam as disputas de projetos pedagógicos no campo. O estudo compara o programa *Sem Terrinha*, do MST, que se fundamenta na pedagogia dos movimentos sociais e na agroecologia, ao *Agrinho*, promovido pelo SENAR, vinculado ao agronegócio e centrado no empreendedorismo e na lógica de mercado. Os resultados mostram que os dois programas representam projetos distintos de educação e de sociedade: enquanto o *Sem Terrinha* busca fortalecer a identidade camponesa e a luta social, o *Agrinho* reforça valores ligados à propriedade privada e ao produtivismo.

Desejamos que esta leitura inspire educadores(as), pesquisadores(as), estudantes e todos(as) que acreditam no poder da educação para promover justiça social, equidade e sustentabilidade.

Boa leitura!

Wender Faleiro

SUMÁRIO

Capítulo 1 A PROMOÇÃO POSITIVA NA EDUCAÇÃO: o conceito para celebração da riqueza das comunidades afro-brasileira, quilombola, indígena e campesina

16

Capítulo 2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: reflexões sobre o alfabetizador

32

Capítulo 3 ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA E INCLUSIVA DOS CIGANOS RESIDENTES EM CALDAS NOVAS: relato de experiência

56

Capítulo 4 A JORNADA ESCOLAR DAS MULHERES CIGANAS: entre a exclusão e a emancipação

74

Capítulo 5 EDUCAÇÃO POPULAR DE MASSA NO SÉCULO XXI: preconceito sobre mulheres em uma política educacional na “escola para pobres”

96

Capítulo 6 A PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM NOVA CANAÃ DO NORTE, MT

114

Capítulo 7 O SUJEITO ALUNO E O ALUNO SUJEITO: o entrelaçar da educação básica pública com a comunidade cigana no município de Caldas Novas (GO)

132

Capítulo 8 REPRESENTAÇÕES DO CAMPO E SEUS SUJEITOS NA LITERATURA: uma problematização necessária

146

Capítulo 9 CAMINHOS PARA A ESCOLA: o que dizem os estudos sobre os desafios do transporte para estudantes do campo rural

168

Capítulo 10 DO ISOLAMENTO À NUCLEAÇÃO: o fazer docente nas escolas do campo em Corumbaíba (GO)

186

Capítulo 11 ETNOMATEMÁTICA E LETRAMENTO: Contribuições para o Ensino Significativo da Matemática no Ensino Fundamental II Práticas de Linguagens e Multiletramentos na educação rural

218

Capítulo 12 PROCESSOS DE OCUPAÇÃO DO CAMPO E INTERVENÇÕES NA NATUREZA: um relato de experiência no Ensino Fundamental do município de Marzagão-GO

236

Capítulo 13 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: o que revelam os estudos?

252

Capítulo 14 "COMPRAMOS O CHÁ NO MERCADÃO": a importância da horta agroecológica na Educação Infantil

270

Capítulo 15 DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA: experiência com reaproveitamento de óleo para produção de sabão no Ensino da Química

280

Capítulo 16 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADES CAMPONESAS DE CATALÃO (GO): Olhos D'Água e Cisterna

317

Capítulo 17 DA TERRA À CONSCIÊNCIA POLÍTICA: infância rural e os caminhos educativos dos Sem Terrinha e do Agrinjo

336

Capítulo 1

A PROMOÇÃO POSITIVA NA EDUCAÇÃO:

o conceito para celebração da riqueza das
comunidades afro-brasileira, quilombola,
indígena e campesina¹

Mônica Aparecida Dias Silva

Wender Faleiro

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

INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado ao debate sobre a relevância do termo e conceito de promoção positiva na educação, suas bases legais e teóricas, e como ele pode ser um instrumento potente na valorização das culturas históricas e culturais que fazem parte da riqueza e diversidade no contexto educacional brasileiro, com ênfase no papel das práticas pedagógicas em evidenciar a riqueza e a complexidade das matrizes culturais que compõem o país. O processo educacional, enquanto espaço de formação e transformação, deve ser pautado pela valorização das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira. A promoção positiva na educação configura-se como um princípio essencial para assegurar a equidade e a efetivação de práticas inclusivas no ambiente escolar, o respeito e a valorização das culturas afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo, muitas vezes marginalizadas ou silenciadas no contexto educacional. Esse conceito é caracterizado pela abordagem que não apenas é regular, mas também celebra as contribuições históricas e culturais desses grupos, promovendo a construção de uma identidade coletiva que respeita e amplia suas histórias e vivências.

A promoção positiva, ao contrário da simples inclusão, busca ir além da representação mínima dessas culturas nas práticas pedagógicas, propondo uma integração significativa e respeitosa no currículo escolar. Dessa forma, ao incluir as perspectivas e saberes de afro- brasileiros, quilombolas, indígenas e povos do campo, a educação se transforma em um campo de diálogo e de enriquecimento mútuo, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal conceito na educação emerge como ponto fundamental para a valorização da diversidade histórica e cultural do Brasil. Em um país marcado pela pluralidade

étnica e social, essa abordagem busca destacar as contribuições de diferentes povos na formação da identidade nacional, reconhecendo suas histórias e culturas como elementos centrais na construção de uma sociedade inclusiva.

Então, a partir das leituras da Nota Técnica Conjunta nº 1/2021, que esclarece a visão geral do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regido pelo Decreto nº 9.099/2017, e conforme seus objetivos e diretrizes, assegura-se que os materiais didáticos refletem e respeitem a diversidade histórica e cultural presente na sociedade; da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, e da Lei nº 11.645/2008, que inclui também a História e Cultura Indígena; da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); de Caldart; da Constituição Federal Brasileira; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; de Munanga e outros autores, utilizou-se o conceito de promoção positiva para embasar as análises, com o intuito de “representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, abordagens e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas regiões” (Brasil, 2021, p. 12). Ao evidenciar as contribuições de diferentes povos, é possível desconstruir visões eurocêntricas e unilaterais, oferecendo aos estudantes uma formação mais ampla, crítica e conectada à realidade social e histórica do Brasil.

Embora as leis não utilizem o termo “promoção positiva”, elas se alinham a iniciativas e ao conceito de políticas públicas externas destinadas à promoção da valorização da diversidade e à inclusão social em diferentes contextos sociais, educacionais e culturais, sendo uma abordagem que prioriza a criação de ambientes de aprendizagem que valorizam o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Essa perspectiva vai além do foco em deficiências ou dificuldades, destacando as potencialidades e competências dos alunos para promover o aprendizado significativo e o bem-estar geral. A base dessa abordagem não é apenas o reconhecimento de que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, mas também de habilidades socioemocionais e valores, que formam cidadãos responsáveis e participativos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe competências gerais relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade, à empatia e à responsabilidade social (Brasil, 2018).

Sendo assim, a promoção positiva na educação representa uma mudança de paradigma, priorizando uma formação integral que vai além dos conteúdos curriculares. Ela valoriza o potencial humano, fortalecendo os laços entre escola, comunidade e família, para construir uma sociedade mais justa e solidária. Na educação socioemocional, promover positivamente a educação significa incluir práticas que desenvolvam habilidades como autoconhecimento, gestão emocional, empatia e colaboração. Essas habilidades são essenciais para a construção de relações saudáveis e para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Na valorização do protagonismo estudantil, a promoção positiva também se manifesta no incentivo ao protagonismo dos estudantes, permitindo que eles sejam agentes ativos em sua aprendizagem. Dessa forma, a autonomia e a capacidade de tomar decisões informadas são desenvolvidas por meio de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e em problemas (Brasil, 2018).

Um ambiente escolar acolhedor e positivo promove a inclusão, respeitando a diversidade e combatendo práticas excludentes, como o bullying e a discriminação. Isso envolve também uma formação de professores para práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e social dos estudantes (Silva; Ramos, 2021). Os benefícios da promoção positiva na educação incluem: Desempenho acadêmico aprimorado: Estudantes que se sentem apoiados e valorizados tendem a ter maior engajamento e melhores resultados acadêmicos; bem-estar psicológico: Ambientes positivos reduzem o estresse escolar e promovem a saúde mental. Formação de cidadãos éticos: Ao priorizar valores e habilidades socioemocionais, a educação positiva contribui para a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

O conceito de promoção positiva, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), está relacionado à escolha de materiais que não apenas transmitem conteúdos obrigatórios, mas que também promovem valores, competências socioemocionais e uma educação integral de qualidade. Essa abordagem alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e busca fortalecer o aprendizado ativo, inclusivo e significativo. A promoção positiva no PNLD pode ser vista em várias frentes: Inclusão da diversidade e pluralidade, o PNLD incentiva a seleção de materiais que valorizem a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e de contextos socioeconômicos. Essa pluralidade é fundamental para construir uma educação que acolha e respeite as diferenças, promovendo empatia

e senso de coletividade, conforme a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tratam da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares.

A BNCC estabelece as competências gerais, entre elas, as que envolvem aspectos socioemocionais, como a empatia, a responsabilidade, a cooperação e a autonomia. Materiais didáticos que promovem debates éticos e reflexões sobre a convivência fortalecem essas habilidades (Brasil, 2018). A sustentabilidade e cidadania global: O PNLD também prioriza conteúdos que promovem a consciência ambiental, o pensamento crítico e a preparação dos estudantes para lidar com os desafios globais, como mudanças climáticas e desigualdades sociais (Silva; Ramos, 2021). Tecnologia e inovação: Materiais que incorporam tecnologia e metodologias inovadoras tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível, incentivando a criatividade e a resolução de problemas (Brasil, 2014).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio da Diretriz II do Artigo 3º do Decreto nº 9.099/2017, busca assegurar que os materiais didáticos distribuídos às escolas públicas do país reflitam a diversidade social, cultural e regional do Brasil. Tal diretriz está alinhada aos princípios da inclusão e valorização das diferenças, fundamentais para promover uma educação equitativa e plural. Considerando a vasta heterogeneidade do território brasileiro, é imprescindível que o conteúdo pedagógico aborde e respeite as especificidades de cada contexto, favorecendo a construção de uma identidade nacional que contemple a multiplicidade de vozes e culturas presentes no país. Ao estabelecer o respeito às diversidades como uma diretriz central, o PNLD reafirma o compromisso do Estado com uma educação que reconheça e valorize a riqueza cultural do Brasil.

Nesse sentido, a adoção de uma abordagem positiva no PNLD reflete um compromisso com a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis. Por meio de materiais que respeitam a diversidade e promovem o bem-estar e o desenvolvimento integral, o programa contribui para uma educação mais equitativa e transformadora. Destaca-se, ainda, a importância de tecnologias digitais na educação, reafirmando-se exemplos de promoção positiva no PNLD: livros que abordam temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente e direitos humanos; materiais digitais interativos para estimular o engajamento dos estudantes; atividades colaborativas que incentivam o trabalho em grupo e a solução de pro-

blemas reais; além do uso de imagens e ilustrações que refletem a diversidade étnica, social e cultural de forma adequada, consoante às afirmações contidas no Anexo da Norma Técnica nº 1/2021:

Quadro 2 - Dizeres da Nota Técnica Conjunta nº 1/2021

2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afro-brasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis.
2.3.7 Promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos.
2.3.8. Promover valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade.
2.3.9. Promover o respeito aos mais velhos, em especial aos pais, aos professores e aos cuidadores, bem como aos colegas e demais pessoas do convívio social do estudante.
2.3.10. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas regiões.
2.8.2.7 Utilizar imagens e ilustrações que representem adequadamente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira.

Fonte: Brasil (2021), organização autora (2024)

Com raízes em um passado de resistência e luta por direitos, as comunidades quilombolas são herdeiras de uma rica história cultural e social que deve ser reconhecida, respeitada e promovida como parte essencial da diversidade brasileira. De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003) (Brasil, 2012). A educação é um dos principais instrumentos para a promoção positiva das comunidades quilombolas, com o objetivo de combater desigualdades históricas e fortalecer o desenvolvimento comunitário.

Nesse contexto, algumas ações fundamentais incluem: A valorização da cultura e identidade quilombola. Incorporar os saberes e as tradições quilombolas

ao currículo escolar é uma forma de promoção positiva que reconhece a importância dessas comunidades na formação cultural do Brasil. Isso envolve o ensino da História Afro-Brasileira e a valorização das manifestações culturais locais, como danças, músicas e festas tradicionais. De acordo com a Lei nº 10.639/2003, é obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), sendo feriado nacional pela primeira vez em novembro de 2024.

Munanga (2015, p. 21) fornece um contexto adicional ao afirmar que: “A defesa da diversidade e da diferença é uma questão vital no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira”. Em um contexto social marcado por desigualdades históricas e estruturais, a valorização dessas dimensões não é apenas uma questão moral ou ética, mas também política e educacional. Na educação contextualizada, a promoção positiva quilombola passa por uma educação que considere os contextos socioculturais e econômicos específicos dessas comunidades, criando materiais didáticos e metodologias pedagógicas que dialoguem com suas realidades (Silva; Ramos, 2021). Na garantia de direitos e políticas públicas, a promoção positiva inclui a garantia de acesso a políticas públicas, como saúde, moradia e infraestrutura, além da regularização fundiária, assegurando a preservação dos territórios quilombolas e fortalecendo sua autonomia (Brasil, 1988). Na participação comunitária, a promoção positiva requer o fortalecimento do protagonismo quilombola em todos os âmbitos de decisão, garantindo que essas populações participem da formulação de políticas públicas e projetos que impactem diretamente suas vidas.

Portanto, a promoção positiva quilombola é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela reconhece o valor das comunidades quilombolas como parte fundamental da diversidade histórica e cultural brasileira e promove a superação das desigualdades históricas por meio de políticas inclusivas e do fortalecimento da identidade cultural. A valorização das raízes culturais quilombolas contribui para a preservação das tradições, a autoestima das comunidades e a redução de desigualdades ao combater o racismo e a exclusão, ajudando a superar barreiras históricas de acesso a direitos básicos.

Na Educação do Campo, a promoção positiva é uma abordagem que busca valorizar a identidade, os saberes e as especificidades da situação rural. Essa abor-

dagem está alinhada às práticas pedagógicas que respeitam as realidades locais e promovem a transformação social, fortalecendo os vínculos comunitários e a autonomia dos sujeitos do campo. Historicamente negligenciada, a Educação do Campo enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, formação de professores, distâncias geográficas e falta de políticas públicas consistentes. Contudo, o avanço dos movimentos sociais e o fortalecimento das políticas específicas possibilitam uma abordagem mais inclusiva e contextualizada.

A educação contextualizada é um dos princípios da promoção positiva na Educação do Campo. A promoção positiva na Educação do Campo exige a criação de currículos que dialoguem com a realidade local, incorporando os saberes tradicionais, as práticas culturais e as necessidades socioeconômicas das comunidades rurais (Brasil, 2002). Na valorização dos saberes locais, a promoção positiva valoriza os conhecimentos agroecológicos, as práticas comunitárias e as tradições culturais da população do campo, reforçando sua identidade e autoestima (Caldart, 2000). A formação continuada de educadores é essencial para garantir uma prática pedagógica que respeite e integre as especificidades das comunidades rurais (Brasil, 2010). Na articulação escola-comunidade, promover uma educação que envolva a comunidade rural em decisões pedagógicas fortalece o vínculo entre a escola e a realidade local, tornando o aprendizado mais significativo e participativo. Alguns impactos da promoção positiva na Educação do Campo: Empoderamento das comunidades rurais, o fortalecimento da Educação do Campo permite que os sujeitos rurais sejam protagonistas de suas histórias, promovendo autonomia e engajamento social. Na preservação cultural e sustentabilidade: A valorização dos saberes locais contribui para a preservação de práticas culturais e ambientais que dialogam com a sustentabilidade. A inclusão de políticas específicas para o campo combate as disparidades históricas em relação à educação urbana.

Assim, observa-se também que a promoção positiva na Educação do Campo é um compromisso com a transformação social e a justiça educativa. Ao valorizar as especificidades da paisagem rural e integrar seus saberes aos currículos escolares, a Educação do Campo torna- se um instrumento de emancipação, preservação cultural e desenvolvimento sustentável. Dessa forma, a promoção positiva nas escolas rurais é essencial para fortalecer a identidade, o protagonismo e os direitos das populações rurais, reconhecendo a escola como um espaço de transformação social, onde saberes locais e universais se encontram para construir

um futuro mais justo, inclusivo e sustentável, com uma educação contextualizada e transformadora. A Base Nacional Comum Curricular, reforça a importância de uma educação que respeite as diversidades socioculturais, promovendo uma formação integral. Nas escolas rurais, isso implica incorporar práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades do campo, alinhando- as às competências gerais do referido documento.

Na Educação Indígena, a promoção positiva é uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural, social e linguística dos povos indígenas, promovendo uma educação contextualizada e inclusiva. Esse modelo respeita as especificidades culturais e busca superar a exclusão histórica enfrentada por essas populações, garantindo-lhes o direito a uma educação que dialogue com suas tradições, línguas e formas de vida. No Brasil, a Educação Indígena é um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que reconhece a pluralidade cultural do país e determina que os povos indígenas têm direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforça esses princípios, estabelecendo que a Educação Indígena deve respeitar os processos próprios de aprendizagem e as práticas culturais desses povos.

Princípios da promoção positiva na Educação Indígena: educação bilíngue e intercultural, que inclui o ensino em línguas indígenas e português, garantindo o fortalecimento das identidades culturais e o acesso aos conhecimentos da sociedade majoritária (Brasil, 1996). O currículo contextualizado, que valorize os saberes tradicionais, como a cosmologia, as práticas de manejo ambiental e as narrativas ancestrais, integra-os aos conteúdos acadêmicos. A formação de professores indígenas e a participação das comunidades na gestão escolar são fundamentais para assegurar que as escolas indígenas reflitam os valores e as necessidades de suas comunidades e promovam o respeito aos direitos territoriais e culturais, pois a terra é um ponto crucial para a reprodução cultural e social das comunidades indígenas (Munzanu et al., 2022).

Ressalta-se o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular: o documento reconhece a necessidade de uma educação que promova o respeito à diversidade cultural e linguística do Brasil. No contexto indígena, isso se traduz na valorização das práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades desses povos e contribuam para a formação integral de seus membros. Portanto, a promoção po-

sitiva na Educação Indígena é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e promova a justiça social. Ao integrar saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, ela garante que os povos indígenas tenham acesso a uma educação que fortaleça sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que os prepara para enfrentar os desafios contemporâneos (Brasil, 1988).

No processo de ensino-aprendizagem, a promoção positiva refere-se à implementação de estratégias pedagógicas que vão além da transmissão de conhecimentos, incorporando ações que valorizem o bem-estar, a inclusão e o potencial de cada estudante. Essa abordagem tem como objetivo criar ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, englobando aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos, alinhados a práticas educativas contemporâneas. Alguns elementos da promoção positiva no ensino-aprendizagem: valorização das potencialidades individuais. A promoção positiva incentiva o reconhecimento das forças e talentos de cada aluno, enfatizando seus avanços e conquistas, em vez de apenas corrigir erros. Isso fortalece a confiança e a autoestima, elementos essenciais para o aprendizado eficaz. Além disso, incorporar o desenvolvimento socioemocional ao processo de ensino é fundamental para a promoção positiva. Isso inclui o ensino de habilidades como empatia, resiliência e gestão emocional, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal (Bacich; Moran, 2017).

Então, as metodologias ativas na promoção positiva no ensino-aprendizagem são fortalecidas por metodologias que colocam o aluno no centro do processo, como a aprendizagem baseada em projetos e problemas. Essas práticas incentivam a autonomia, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo (Bacich; Moran, 2017). Segundo Silva e Ramos (2021), o ambiente escolar acolhedor é essencial. Criar um ambiente que priorize a inclusão e o respeito à diversidade é essencial. Um espaço onde os alunos se sentem seguros e valorizados contribui para a motivação e o engajamento no aprendizado. Estudantes que experimentam um ensino positivo mostram maior interesse e disposição para aprender e apresentam melhor desempenho acadêmico, com ênfase em aspectos emocionais e relacionais, fortalecendo a capacidade de resolver problemas e lidar com desafios acadêmicos. A BNCC reforça a importância de uma educação que desenvolva competências gerais, incluindo o pensamento crítico, a criatividade e a responsabilidade. A promoção positiva está diretamente relacionada a essa visão, integrando práticas que atendem aos aspectos cognitivos e socioemocionais de maneira equilibrada (Brasil, 2018).

Na Educação Étnico-Racial, a promoção positiva é um caminho para a igualdade e a inclusão. Trata-se de uma abordagem que visa combater o racismo, promover a igualdade de oportunidades e valorizar a diversidade cultural. Essa perspectiva educacional busca integrar os princípios de justiça social e de inclusão, incentivando o respeito às diferenças e o reconhecimento das contribuições históricas, sociais e culturais das populações afrodescendentes, indígenas e outras etnias para a formação da sociedade brasileira. A implementação da Educação Étnico-Racial no Brasil é respaldada por legislações como a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir a História e Cultura Indígena. Essas normativas reforçam o compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Para Candau (2009), a formação inicial e continuada de professores para a diversidade é fundamental para a promoção de uma educação étnico-racial, garantindo que os profissionais estejam preparados para abordar questões de raça, cultura e discriminação de forma crítica e inclusiva. Nesse contexto, os princípios de valorização da diversidade cultural e histórica incluem o incentivo a práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem a riqueza cultural das populações afrodescendentes e indígenas, incorporando suas histórias, línguas, artes e tradições ao currículo escolar (Brasil, 2003; Brasil, 2008), sendo essenciais para a promoção positiva na Educação Étnico-Racial. No combate ao racismo e à discriminação, a promoção positiva busca desconstruir estereótipos e preconceitos, incentivando práticas pedagógicas antirracistas e a conscientização sobre os impactos do racismo estrutural na sociedade (Gomes, 2003).

Nesse sentido, podem-se citar as contribuições da promoção positiva na Educação Étnico-Racial, incluindo a tentativa de reduzir as desigualdades sociais por meio de uma educação que contempla de forma crítica e contextualizada as questões étnico-raciais, de forma inclusiva e com o fortalecimento da identidade e da autoestima de estudantes de grupos historicamente marginalizados. O alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular reforça a importância da valorização da diversidade cultural e do combate ao preconceito, incluindo o desenvolvimento de competências que incentivam o respeito aos direitos humanos e a compreensão das contribuições de diferentes etnias para a sociedade. A promo-

ção positiva da Educação Étnico-Racial é um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Por meio de currículos inclusivos, formação de professores e práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, a educação pode se tornar uma ferramenta transformadora para o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial.

De forma complementar, as legislações educacionais têm avançado para incorporar princípios que promovem o respeito à pluralidade étnico-racial e cultural, representando um passo importante na promoção da igualdade e na valorização dos povos indígenas, quilombolas e dos povos do campo, bem como no combate à discriminação étnico-racial. Esse avanço contribui para a construção de uma educação mais representativa e alinhada aos princípios democráticos. A Constituição Federal do Brasil de 1988 assegura a oferta de uma educação escolar regular que contemple a diversidade étnico-racial, confirmado a relevância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares e promovendo diálogos interculturais no contexto educacional. Sob diferentes perspectivas étnicas, reconhece-se e valoriza-se suas histórias, culturas e contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Para Munanga (2015), há uma urgência em resgatar e valorizar as histórias e culturas negligenciadas na historiografia oficial brasileira, especialmente a africana e a indígena. O Brasil, sendo um mosaico cultural e étnico formado por diversas matrizes, não pode consolidar sua identidade nacional enquanto práticas educacionais silenciam ou minimizam essas contribuições. Apesar da mestiçagem e da interação entre matrizes culturais, preconceitos e intolerâncias, como as religiosas e raciais, permanecem enraizados, demandando ações educativas que valorizem a diversidade. A partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, instituiu-se uma função reparatória e corretiva, enfatizando a necessidade de uma abordagem multicultural que não apenas reconheça, mas promova positivamente a contribuição de todas as raízes culturais que formaram o Brasil

Diante do exposto, conclui-se que a promoção positiva na educação não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma mudança de perspectiva que coloca o aluno no centro da educação, valorizando seu potencial humano e promovendo um aprendizado significativo. Essa abordagem é essencial para formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios do século XXI, de maneira ética e responsável. Ensinar a História da África, dos Indígenas e dos Negros no Brasil

contemporâneo não é apenas um dever legal, mas também uma ação pedagógica essencial para formar cidadãos críticos e conscientes. Tal postura transcende o simples reconhecimento da diversidade, propondo uma valorização ativa e o empoderamento das identidades historicamente marginalizadas. Dessa forma, a educação multicultural se apresenta como uma ferramenta indispensável para o combate aos preconceitos e para a construção de uma sociedade plural, democrática e sensível às riquezas culturais de suas diversas matrizes. Além disso, ela contribui para a formação de cidadãos capazes de reconhecer a diversidade e combater os preconceitos ainda arraigados na sociedade, promovendo o reconhecimento e a valorização dos grupos historicamente marginalizados.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2017.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

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

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

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

BRASIL, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, 2010.

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352- 2010?Open Document. Acesso em: 08/12/2024.

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

Brasil, **Plano Nacional de Educação** (PNE), Lei 13.005/2014 http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?Open-Document. Acesso em: 08/12/2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12/03/2025

BRASIL, Ministério da Educação NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 1/2021/ DPA/SEALF/SEALF PROCESSO Nº 23000.023928/202010 Interessado: Diretoria de Políticas de Alfabetização, Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Acesso em 19/07/2024 às 15:55, <https://www.google.com/search?q=NOTA+T%C3%899CNI-CA+CONJUNTA+N%C2%BA+1%2F2021%2FDPA%2FSEALF%2FSEALF+PROCESSO+N%C2%BA+23000.023928%2F2020>.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra e a Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 7letras, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Editora Paz e Terra, 10ª edição, 1980. Idioma: Português, ISBN: 9780000000002.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?, **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

MUNZANZU, Carla Ramos; BARBOZA, Myrian Sá Leitão; MOURA, Beatriz Martins. Políticas Afirmativas para os povos indígenas: Universidade pública como território em processo de demarcação e retomada. **Maná**, v. 28, n. 3, p. e2830407, 2022.

SILVA, Sueli Schabbach Matos da; RAMOS, Roberto Carlos. **O programa escolas associadas na UNESCO (PEA):** contributos para a afetividade do direito à educação. 2021.

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

ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: reflexões sobre o alfabetizador

Kelma Pereira de Lima

Mariana Batista do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da educação do campo têm desempenhado um papel significativo na trajetória histórica do Brasil; no entanto, por um longo período, os debates da educação para o campo foram abordados de forma superficial. O enfoque da formação de professores no campo limitou-se a uma produção precária de conhecimentos científicos, cujos desfechos revelaram-se insatisfatórios, em grande parte em virtude da carência dos conteúdos e da falta de um monitoramento eficaz das iniciativas voltadas para a educação e a formação no âmbito do campo.

Recentemente, ao realizar uma avaliação das políticas e ações de formação e educação, é importante levar em conta o contexto em que o setor e suas características precisam ser incluídos. Essa análise considera como suas características individuais são vistas tanto pela sociedade quanto por instituições, sejam elas populares ou do governo.

A Educação do campo é frequentemente vista apenas como um complemento a políticas sociais, e essa visão simplista tem levado a um considerável desinteresse por todo o processo educacional. Tal descuido ocasionou uma série de desconexões e uma fraca interação entre a valorização do meio rural e sua abundante diversidade cultural. Os estilos de vida que surgem desse ambiente requerem uma compreensão profunda, essencial para a formação de uma consciência pedagógica forte e eficiente.

O caminho da educação no Brasil passou por várias transformações ao longo dos anos, sendo marcado por uma série de mudanças e exigências. Dentro desse cenário, a educação no campo também teve que lidar com diversas deman-

das e reestruturações, visando criar uma organização que considere as particularidades locais das pessoas, acolhendo as diferenças e as várias maneiras de aprender. Isso também ocorre em relação as práticas de alfabetização e de letramento, que são elementos essenciais para uma sociedade que valoriza o conhecimento, reconhecendo que o ser humano tem uma habilidade natural de absorver um amplo leque de saberes que vai além do que é ensinado formalmente.

Assim, a educação se apresenta como um vasto campo, com a tarefa complexa de guiar os alunos na organização de suas informações, de forma que não só ganhem significado, mas também se tornem importantes para sua vida e experiências pessoais. Dentro deste contexto, a formação do educador representa o impulso essencial para que a transformação social se funda na criação e no fortalecimento de indivíduos capazes de modificar seu entorno.

Além disso, é fundamental que essa formação desenvolva parâmetros que possibilitem o aprendizado dos sujeitos, tanto nas áreas rurais quanto em um contexto mais amplo. A formação docente emerge como um dos pilares fundamentais que sustentam uma aprendizagem imbuída de substância teórica, prática e socialmente adequada, capaz de atender à complexidade inerente ao ato de ensinar, alfabetizar e letrar. Compreendendo que o sujeito capaz de ler e escrever é designado como alfabetizado, é crucial reconhecer que o estado de letramento transcende a mera habilidade de decifrar palavras. Este conceito abrange, na verdade, aqueles que utilizam a leitura e a escrita de forma socialmente engajada e funcional.

Nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a formação docente para a educação do campo, apresentando as políticas e programas dentro destes processos de alfabetização em escolas do campo de maneira articulada a reflexão sobre a formação docente, tendo como objetivos específicos: refletir sobre aspectos históricos e conceituais da formação docente na educação do campo no Brasil; e discutir sobre políticas e programas de alfabetização na formação docente para educação no campo;

No primeiro tópico discutiremos sobre aspectos históricos e conceituais da formação docente da educação do campo no Brasil. Já no segundo tópico refletimos sobre a formação docente para as escolas do campo, ressaltando a importância de maior valorização desta como questão chave para efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas do campo.

Defendemos que é preciso compreender as fragilidades das estruturas de funcionamento do sistema educacional brasileiro em relação a formação de docentes e a incessante busca por soluções muitas vezes mais politizadas do que sociais no âmbito educacional, sem que com isto tenha real consciência da realidade faz com que se distancie cada vez mais de uma formação eficaz. É urgente que a valorização do professor seja ele do campo ou da cidade possa ser realizado e que as políticas públicas sejam emergentes e igualitárias na distribuição dos conhecimentos e recursos.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Um amplo e consistente debate sobre a docência como processo contínuo e dinâmico na formação continuada traz a afirmativa de garantia de efetivo desenvolvimento profissional e, assim, contribuir para o desenvolvimento e resultados da aprendizagem. Para além das discussões no campo teórico formativo, é preciso desenvolver uma capacitação em conhecimentos, atitudes e habilidades, constituir viabilização e reflexionar sobre a prática docente construindo ferramentas que auxiliem os profissionais a se autoavaliar e refletir sobre o processo de aprendizagem e ensino bem como suas ações pedagógicas.

A educação no campo sempre foi importante na história do Brasil. O país, por muito tempo, se destacou na produção agrícola, o que impacta a economia. Isso também gerou muitas desigualdades sociais e criou dificuldades na oferta de educação para as pessoas que vivem no campo. Recentemente, as políticas e as ações educacionais começaram a considerar o campo como um espaço de aprendizado, levando em conta suas características únicas. A falta de atenção à educação rural causou muitos problemas que precisam ser resolvidos. Para isso, é importante valorizar a cultura local e os modos de vida e trabalho das pessoas. O processo de ensino deve ser organizado de forma a respeitar o contexto em que os alunos vivem.

As transformações na valorização das instituições de ensino e da aprendizagem rural evidenciam que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o crescimento intelectual. A prática da leitura e da escrita permite que os indivíduos se sobressaiam além do que lhes é ensinado. A escola desempenha um papel crucial na organização das informações necessárias para a vida e na compreensão da importância da educação no ambiente rural.

O papel central do professor é auxiliar os estudantes a aprender genuinamente. Isso é essencial para criar indivíduos que possam contribuir tanto para a sociedade quanto para seu campo de atuação. Para que o educador desempenhe sua função de maneira eficaz, é necessário que tenha um bom nível de instrução e compreenda as palavras que circulam na sociedade. Além disso, deve transmitir esse conhecimento aos alunos. Também é fundamental que possua uma base teórica sólida e uma noção clara a respeito do que é ensinar. A prática de leitura e escrita está diretamente relacionada ao aprendizado dos estudantes da área rural. É importante refletir sobre esses processos em conjunto com a formação dos educadores, levando em conta a história e as concepções sobre a educação no contexto rural.

Através da abordagem da educação pública como direito, discutimos a concepção sobre os processos de alfabetização e letramento como indissociáveis e complementares e refletirmos sobre a formação docente para as escolas do campo, e que através da valorização desta questão como chave para efetiva aprendizagem da leitura e escrita nas escolas do campo.

Os documentos oficiais, tais como Diretrizes curriculares, os programas e políticas educacionais sempre trataram o campo como um tema marginalizado e desvalidada no que foi registrado desde os primeiros movimentos educacionais no Brasil.

[...] a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (CNE/MEC, 2002).

Por meio de ações de movimentos sociais e do governo, há um projeto para melhorar a educação no campo. O objetivo agora é corrigir essa situação. Muitas pessoas ainda veem o campo como um lugar que não mudou, onde não há novidades. Mas isso não é verdade, pois hoje a vida no campo é moderna e cheia de tecnologia, assim como em outros lugares do mundo. Primeiro, é importante pensar nas características do campo antes de qualquer ação educativa. Esse ponto costuma ser pouco analisado quando falamos sobre educação do campo.

1.1 Aspecto histórico da formação no campo

Sendo o Brasil um país essencialmente rural desde a colonização, poucos movimentos foram realizados em favor do homem do campo tratado como inapto, ignorante. Muitos autores destacam ações realizadas pelo estado no intuito de promover a educação do campo. O processo educacional no campo não ocorre apenas por estes caminhos, vista que práticas informais realizadas no trabalho, no contexto extraescolar, no seio familiar devem ser consideradas formativos e por consequências educacionais como destacam Arroyo e Fernandes (1999, p14): “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na convivência cotidiana”.

O campo marginalizado ao passado e aquilo que é retrogrado, ultrapassado, entre as décadas de 1920 e 1950 ocorreu um movimento educacional onde o ensino rural, ganhou visibilidade em defesa de um currículo diferencial do campo entre os pensadores da época sendo debatido em diversas frentes, inclusive na Conferência Interestadual do Ensino Primário (1921) e nas Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE).

A ideia de progresso trouxe um olhar para o campo numa modalidade educacional diferente, tratava-se de uma corrente de pensamento denominada de Ruralismo Pedagógico, cujo objetivo principal era propagar a escolarização integrativa do homem as condições regionais e o fixasse no campo. Neste período, uma grande expansão das instituições em vários estados como no Mato Grosso, mesmo não garantindo a qualidade. (Sá; Silva,2014).

Para Freire (2015), a educação deveria servir como ponto de partida para a reflexão crítica e para a construção de uma sociedade melhor através desta reflexão. Assim, após uma década, Freire contribui para a educação do campo com seus ideais e projetos educacionais, ação em contraposição a concepção educacional bancária e da reprodução de conhecimentos usada fortemente no país. Com as ideias de Freire a educação popular começou a ser articulada a favor das minorias e a uma ação política.

A partir de 1964 – 1985 no período da ditadura militar houve uma repressão nas ações educacionais, o governo promove algumas campanhas de alfabetização,

criado neste período o ponto mais importante MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que tinha como características, de acordo com as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos um ensino centralizador e doutrinário, que desconsiderava as especificidades regionais ou ainda de grupos escolares (Bezerra Neto,2016).

A criação da Lei Nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pode ser considerado um marco para a educação do campo. No artigo 28, a educação escolar rural básica é citada e a necessidade da adaptação às especificidades presentes nesta modalidade de ensino. No ano de 1998 cria-se Articulação Nacional por uma Educação do Campo, aumentam os movimentos sociais, instituições de ensino, órgãos governamentais e outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e uma identidade própria para a educação do campo. A articulação surgiu no contexto da preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1998, que por sua vez, foi inspirada no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997.

A partir desses eventos, a articulação veio construindo um movimento social que busca influenciar políticas públicas e promover a construção de uma educação do campo que respeite a diversidade e as particularidades desse território. Alguns princípios e objetivos fortalecem a luta para educação no campo com qualidade, tais como: reconhecimento da educação do campo como um direito, com escolas próximas e de qualidade para a população rural; Valorização dos conhecimentos e saberes do campo, integrando-os aos currículos escolares; Adequação da organização escolar e do calendário às realidades do campo, como o ciclo agrícola e as condições climáticas; Desenvolvimento de metodologias de ensino apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo; Formação de educadores para atuarem nas escolas do campo, com foco na realidade local e nos conhecimentos prévios dos alunos.

Apesar dos esforços recentes para melhorar a educação no campo, muitas escolas rurais fecharam nos últimos 21 anos. Isso mostra que é preciso repensar como melhorar a qualidade e atender às necessidades da educação nessas áreas. A chamada “reabertura democrática” depois da ditadura foi ligada a movimentos sociais. Durante esse período, houve um movimento que promoveu a educação voltada para o campo, e isso foi promovido em várias ocasiões.

A partir destas reflexões Arroyo e Fernandes (1999, p. 33) caracterizam como escola do campo:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

Os professores que trabalham na educação no campo enfrentam problemas semelhantes aos de outros professores, como: falta de infraestrutura, desvalorização do trabalho, e poucos recursos para apoiar as atividades educativas, entre outros. Tradicionalmente, os professores que trabalham no campo não se interessam pelo trabalho no campo por várias razões. Algumas dessas razões incluem a dificuldade de se deslocar e os salários mais baixos em comparação com os da cidade. A realidade que o professor alfabetizador, especialmente aquele que trabalha no campo, enfrenta muda o tempo todo. Para atuar nesse ambiente dinâmico, ele precisa agir de forma ativa e transformadora, sempre atento e disposto a ajudar nas diversas situações do dia a dia.

A proposta de educação do campo pode remeter a uma ideia de que campo e cidade são espaços distintos e não mantém uma relação. Obviamente este é um conceito desfigurado e que não corresponde à realidade. Da mesma forma que o trabalho pedagógico não deve apenas privilegiar os aspectos urbanos, a escola do campo não pode desconsiderar na prática as suas interações com a cidade (Queiroz, 2011).

Formação docente

Pesquisas realizadas no Brasil pelo MEC e em outros países tem comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Neste sentido a Educação do Campo revela um fato preocupante e a necessidade da formação para esta área.

De acordo com MEC (Brasil, 2004, p. 25):

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1^a a 4^a série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto

nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.

A realidade que o professor alfabetizador, especialmente aquele que trabalha no campo, enfrenta muda o tempo todo, exigindo uma atitude transformadora de sua realidade, estando alerta para agir frente as dificuldades do dia a dia. A proposta das políticas públicas educacionais por muito tempo, foi a de deslocamento do povo do campo para a zona urbana para o acesso à educação, o que descaracterizava os sujeitos do campo inserindo-os numa realidade diferente daquela a qual conviviam.

Segundo Arroyo (2007, p. 159):

As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.

Segundo Arroyo (2007, p. 161), é necessário refletir sobre o tipo de profissional que estaria presente no campo e o seu modo de atuação: “[...] a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos” (Arroyo, 2007, p. 161).

Os movimentos sociais ligados ao campo vieram atuar de forma significativa, não somente defendendo uma formação específica de educadores para a escola do campo, mas também trabalhando para promovê-la. Apesar da necessidade que se apresentava, ainda era escassa a oferta de políticas e instituições que direcionassem trabalhos para a formação de educadores do campo, como aponta Arroyo (2007, p. 164):

Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação.

Conforme a SECAD/MEC (2007, p. 12):

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

As pesquisas no campo de formação docente ampliaram enquanto campo de pesquisa acadêmica nos últimos quinze anos. A preocupação em conhecer com mais propriedade o processo ensino/aprendizagem, a didática do professor em sala de aula, além de procurar compreender sua identidade enquanto sujeito ativo dentro da escola e fora dela. O enfoque também foi transferido do que seria um ensino de qualidade para o tipo de conhecimento que os professores têm e quais deveriam possuir para desenvolver um trabalho significativo, ou seja, que tipo de formação necessita o professor? Como se dá essa formação docente? De que maneira os professores constroem o conhecimento? (Marcelo, 1998).

Implantar uma formação diferenciada para o professor do campo, ainda negligenciado em relação a essa modalidade de ensino e seus profissionais, não os deixando outras alternativas se não se formarem na prática, ou seja, aprender lecionando. Tardif (2000) denomina de edificação de um saber experencial, essa aprendizagem oriunda da sobrevivência profissional, onde a rotina, o cotidiano escolar, associado à bagagem teórica, dá origem a um novo conhecimento, que em grande parte dos casos, não é estimado pela academia.

A formação contínua dos professores é muito importante nas políticas públicas. Muito tem sido investido em formação para valorizar a profissão de professor. A formação contínua está ligada à melhoria das práticas de ensino. Em uma jornada cheia de aprendizados, mesmo que não haja muitas novidades, sempre se debate sobre o trabalho dos professores. Isso dá início à construção de um quebra-cabeça interminável e cheio de partes diferentes, que é único e representa cada professor de forma especial. É importante entender que o professor é uma pessoa social e única. Por isso, as suas características e o que ele aprende em cada formação são coisas que só ele pode escolher, se quiser.

Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 21) explica que a formação não decorre da acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sustenta que a formação acontece por meio “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Os professores atuam de forma muito clara sobre seus papéis de conhecimento em relação ao ensino, no sentido de compreender suas fraquezas e fortes, a forma como ensinam decorre de suas próprias experiências na prática escolar. No que se refere aos currículos o professor que atuava ou atua no campo tem de se agarrar aos saberes experenciais, visto que muitas vezes estão em desvantagem em relação aos saberes profissionais e disciplinares específicos desse campo de atuação, os cursos de formação docente, raramente cumprem os ritos e as condições do ensino no campo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, exigiu-se do professor uma formação inicial em nível de ensino superior para o exercício da docência, o que causou uma explosão de cursos de licenciatura em diversas modalidades (presencial, a distância, semipresencial, etc.), inclusive com o apoio e incentivo governamental. No entanto, os cursos de formação de professores tornaram-se insuficientes para nortearem as ações docentes do início ao fim da carreira.

Este perfil exclusivo foi se transformando à medida que a educação do campo foi se fortalecendo rumo a necessidade de ser inclusa nos currículos de formações continuadas e de ênfase nos currículos acadêmicos e programas de governos. Na década passada duas ofertas com ênfase na Educação do campo transformaram o rumo das formações de professores especialmente os de atuação no campo.

Na alfabetização podemos citar as seguintes políticas de formação docente, desenvolvidas nas últimas décadas: Programa Alfabetização Solidária (PAS) (1997), Programa Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2000), Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2003), Pró-Letramento (2005), Pacto Na-

cional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012 a 2017), Programa Mais Alfabetização (PMAalfa) (2018/2019) e Programa Tempo de Aprender (PTA) (2020/2021). Poucos destes programas com enfoque voltado à alfabetização nas escolas do campo.

Em 2015 surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aplicabilidade teve início em 2017, propondo uma padronização de um currículo mínimo para a Educação Básica, que se refere à formação docente, esta medida se complementa com a Resolução de 2019 para a formação de professores, que explicitamente objetiva a adequação dos cursos de Licenciatura à BNCC.

Em 2019, foi ainda decretada a “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019), por meio da qual ficou definida a promoção de programas e ações de alfabetização baseados supostamente em “evidências científicas”, preconizando expressamente o método fônico de alfabetização, centrado no ensino explícito e sistemático dos fonemas, concepção mecanicista do ensino da língua escrita e que buscou substituir a perspectiva do letramento no processo de alfabetização na escola. Adotando um sistema estruturado de formação docente, bem ao gosto dos privatistas na educação (Freitas, 2012).

Tal política foi recentemente revogada e substituída (em 12 de junho de 2023) pelo chamado “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, o qual não estabelece adesão à uma concepção teórica no campo da alfabetização, ficando facultado aos estados e municípios tal definição. A educação do campo é mencionada no capítulo das Disposições Finais da lei, que define que o Ministro da Educação “(...) estabelecerá as estratégias e os prazos para a implementação de ações complementares que garantam o direito à alfabetização das populações específicas”.

No entanto, a perspectiva empresarial da educação está presente ao estabelecer, em seu artigo 34, a competição entre redes de ensino, escolas e docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais deverão ser “premiados” por “práticas pedagógicas e de gestão exitosas”, aos moldes dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012).

Dentre as políticas e programas para alfabetização, destacamos o PNAIC, que passaremos a discutir no tópico seguinte, por apresentar cadernos específicos para a educação do campo.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições para a alfabetização na educação do campo

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nosso foco nesse tópico, se articulou como um compromisso formal assumido entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, a meta foi a de contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

O desenvolvimento das atividades de formação de professores no âmbito do PNAIC, o Ministério da Educação estabeleceu convênio com as universidades públicas, que atuaram como responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas. Os encontros tinham como metodologia básica o estudo de aportes teóricos, sistematizados em cadernos de formação, e a análise e reflexão sobre as práticas de ensino realizadas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

Os cadernos de formação do PNAIC, em 2013, enfocaram o ensino da língua portuguesa. Os temas em estudo foram organizados em oito unidades, com textos específicos para cada um dos anos do ciclo (1º, 2º e 3º anos) e um caderno para a educação do campo e educação especial. Naquele ano, as escolas também receberam caixas de livros de literatura infantil.

No segundo ano, em 2014, os cadernos de formação enfocaram a alfabetização matemática. Foram produzidos oito cadernos que abordaram diferentes conteúdos relativos aos eixos estruturantes da alfabetização matemática na perspectiva do letramento, além de um caderno de educação matemática no campo e um de educação matemática inclusiva.

Em 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, de modo a promover a educação integral das crianças em início do processo de escolarização.

A orientação era feita por tutores formadores que acompanhavam o trabalho dos professores alfabetizadores, por sua vez, eram eles quem planejavam e executavam as ações de ensino no ciclo, visando ao progresso da aprendizagem de cada criança em sua turma. As ações desenvolvidas no PNAIC visaram contribuir para: o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetiza-

ção; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; o planejamento e a avaliação das situações didáticas; e o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Com a oferta da formação continuada e as relações sociais que se constituíram a partir dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mudanças no que se refere ao planejamento do professor alfabetizador, refletidas no cotidiano docente. Um mundo tecnológico e tempos modernos esses encontros proporcionaram trocas de informações e construção de conhecimentos em rede.

As formações, assim como as escolas, apresentaram-se como um espaço propício para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, sendo um ambiente variável e complexo, que tende a valorizar a diversidade, criando e permitindo a troca de experiências entre as diferentes identidades.

De todo o processo do PNAIC e seus resultados, vale a reflexão de que o professor se constitui como profissional em constante mutação e discute sua prática quando em processos de formação continuada entre pares, onde as aprendizagens vão se tornando singulares ao longo do processo de formação.

Silva e Souza (2018) destacam que, ao analisarem a política do PNAIC efetivada entre 2012 e 2017,

Os resultados da pesquisa apontaram as contribuições, mas também os limites do programa de formação em questão. Dentre eles, a de que não deu continuidade às formações específicas para os professores do campo, ficando essa educação, mais uma vez, relegada a segundo plano. (Silva; Souza, 2018, p. 124)

A participação de diversos movimentos sociais teve um papel importante sobre a formação dos professores do campo, reivindicaram o processo de inclusão curricular da educação do Campo, o MST emerge através de um movimento nacional que tem como objetivo de luta a distribuição de terras improdutivas e defendendo a reforma agrária impedindo a concentração de terras a uma elite fundiária.

O movimento camponês tornou se uma luta política envolvendo diversos atores saúde, trabalho, educação, e a reprodução de uma lógica capitalista reforça-

das nas escolas convencionais ia na contramão da bandeira MST, da construção de um novo homem através de uma educação diferenciada, formando sujeitos reflexivos e atuantes.

A formação inicial ou continuada teórico-metodológica diante dos processos de letramento e alfabetização no campo trazem reflexões na busca de soluções para que a educação tenha mais qualidade. O professor deve ter conhecimento de realidades, conteúdos, processos entre alfabetizar e letrar de maneira que gerem reflexões importantes sobre o processo.

É fundamental que se possa investir na capacitação e formação do professor do campo através de condições favoráveis para que isto aconteça de forma linear e continua. Assim, segundo Tardif (2012, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Não conseguimos medir o que cada professor adiciona ao seu repertório dentro do processo educativo, as ações docentes devem se configurar como objeto central do processo de geração de conhecimento. Entender o processo que constituem os conceitos de alfabetização precisa ir e vir entre teoria e prática, tecer uma teia de saberes de acordo com suas próprias bagagens.

Enfim, para começar a definir o ideal de uma formação – inicial e continuada –, é preciso refletir sobre o que é a qualidade na prática docente. Mais do que traçar um caminho para uma boa formação docente, refletimos aqui sobre a construção de uma prática pedagógica de qualidade no cotidiano da sala de aula.

2.1.1 O material para educação do campo no PNAIC

Os Cadernos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) são materiais didáticos e pedagógicos elaborados para auxiliar na formação continuada de professores alfabetizadores e na melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento nas escolas públicas brasileiras.

O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) possui diversos cadernos de formação, divididos em diferentes categorias, como Alfabetização

matemática, Educação infantil e materiais para a Educação do Campo e Educação Especial. São 12 cadernos de Alfabetização Matemática: incluindo um de apresentação, dois de referência (um sobre educação inclusiva e outro sobre educação matemática no campo), e um de jogos. Os Cadernos de Formação para a Educação Infantil são 8 cadernos e abordam temas como docência na Educação Infantil, infância e linguagem, práticas e interações, bebês leitores e autores, crianças leitoras e autores, currículo e linguagem, espaços e mediações, e leitura dentro e fora da escola.

Já o material dedicado a Educação do Campo inclui unidades sobre currículo no ciclo de alfabetização, planejamento do ensino na perspectiva da diversidade, e apropriação do sistema de escrita alfabética. No que se refere a Educação Especial, os cadernos abordam a alfabetização de crianças com deficiência, oferecendo uma proposta inclusiva.

Além dos específicos, há cadernos formativos gerais que abordam temas mais gerais como currículo, planejamento, aprendizagem do sistema de escrita, ludicidade, diferentes textos, projetos didáticos, alfabetização para todos, e organização do trabalho docente. Cadernos de Jogos de alfabetização matemática e um encarte com jogos.

O material do PNAIC destaca em seus cadernos os quatro eixos do programa: formação continuada, materiais didáticos, avaliações e gestão, controle social e mobilização. Apoiados nas concepções teóricas como o construtivismo e o sociointeracionismo, propõe reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem abordando a relação dos conhecimentos e a leitura de mundo. O material dos cadernos é acompanhado por outros materiais, como livros didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais, que são distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Os cadernos destinados à Educação do Campo abordam a relação entre a educação matemática e a realidade campesina, com foco em práticas sociais do campo, divididos em 8 unidades: Currículo no ciclo de alfabetização; Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo; Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar; Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida e Organizando a ação didática em escolas do campo.

A primeira unidade é “Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo” e aborda a importância de um currículo que valorize os saberes e a cultura das crianças do campo, integrando-os com o conhecimento sistematizado. A unidade discute a concepção de currículo, alfabetização e avaliação, com foco na educação inclusiva e em diferentes abordagens de alfabetização.

O currículo discutido dentro da unidade reforça a importância de articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento cultural, artístico, científico e tecnológico, compreendendo a importância de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, indo além da mera decodificação, levando em consideração os saberes e a cultura das crianças, buscando uma articulação entre o conhecimento escolar e a realidade local. Assim como a organização do PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. 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.

A unidade dois, “Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade”, ressalta a importância da organização da rotina escolar para contemplar a diversidade de atividades de ensino e aprendizagem, usando recursos didáticos adequados a realidade dos alunos do campo, podendo assim avaliar o desempenho dos alunos identificando seu nível de aprendizagem e quais intervenções devem ser realizadas. O diálogo constante entre a teoria e a prática pedagógica, com foco na experiência docente e na equipe pedagógica da escola.

A Unidade três, “Apropriação do sistema de escrita alfabetica e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo”, aborda a apropriação do sistema de escrita alfabetica e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo. O objetivo é garantir que os alunos compreendam que a escrita representa os sons da fala e aprendam a usar o sistema alfabetico de forma eficaz, visa aprofundar o conhecimento sobre o processo de alfabetização, garantindo que as crianças se apropriem do sistema alfabetico e desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma eficaz e significativa.

Na unidade quatro “Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo”, o objetivo principal é buscar a conscientização sobre a importância do lúdico na educação infantil, especialmente nas escolas do campo, através da utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para auxiliar no processo de alfabetização.

O lúdico nas escolas do campo precisa ter como referência as experiências das crianças em seus espaços e territórios de aprendizagens. Professores são desafiados a repensar suas práticas valorizando a cultura local e transformando a aprendizagem em uma atividade significativa, valorizando como direito essencial da criança o brincar dentro do processo de construção do eu e das aprendizagens.

A Unidade cinco do PNAIC, “O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas”, aborda o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas no contexto da educação do campo, traz orientações sobre como trabalhar com gêneros textuais em turmas multisseriadas, nas quais alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento compartilham a mesma sala de aula, buscando estratégias que atendam a todos. O objetivo final é formar leitores e escritores capazes de compreender e produzir textos de forma autônoma e crítica, utilizando a linguagem de maneira eficaz em diferentes situações.

A unidade seis “Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar”, a sexta, aborda a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento na alfabetização, especialmente na educação do campo através do desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas observados a peculiaridade do campo. Promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do letramento nas diferentes áreas do conhecimento nas atividades propostas para alunos do campo são fundamentais para garantir a qualidade nas diversas áreas do conhecimento.

Já a unidade sete “Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida” destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize os conhecimentos prévios, a experiência de vida e a cultura local dos estudantes do campo, promovendo uma alfabetização mais significativa e contextualizada.

Por fim, a unidade 8, “Organizando a ação didática em escolas do campo”, propõe compreender as especificidades da Educação do Campo e suas implicações para a ação didática de forma contextualizada e significativa para os alunos do campo, utilizando metodologias e recursos adequados para o contexto rural. São os assuntos discutidos nesta unidade.

Em resumo, o material Campo do PNAIC busca promover uma alfabetização que seja relevante, significativa e contextualizada para os alunos do campo, levando em consideração sua realidade, cultura e experiências de vida. Embora

seja apêndice ao programa, os cadernos destinados à educação do campo apontam para a necessidade de se discutir para além da alfabetização, da matemática e outras temáticas gerais da educação, que se discuta essas questões tendo em vista as especificidades desta modalidade de ensino.

Saviani (2009, p. 76) afirma que a dimensão política da educação envolve a apropriação dos instrumentos culturais, ou seja, o conhecimento. Para o autor:

(...) conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao dissolver-se a especificidade da contribuição pedagógica, se anula, em consequência, a sua importância política. (Saviani, 2009, p. 79)

Ou seja, é preciso garantir aos alunos do campo a apropriação do conhecimento científico, cultural e tecnológico elaborado pela humanidade, traduzindo o desenvolvimento dos conhecimentos desde suas origens nas escolas das áreas rurais. A elaboração de materiais e formações de docentes específicas para o campo, pode ser uma das alternativas para que os conhecimentos do campo não sejam apagados ou negligenciados nas salas de aula em escolas do campo, de maneira que os saberes da terra e do cotidiano dos estudantes sejam também fonte de estudos e de valorização.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Na perspectiva de formação, do reconhecimento formativo e das garantias de que o processo de aquisição dos conhecimentos seja consolidado, cabe persistir na resiliência, nas possibilidades e da ação refletida na prática da sala de aula. Cabe aqui um ditado muito usado pelos árabes: “homens são como tapetes, às vezes precisam ser sacudidos”, mesmo por vezes não sentindo a necessidade.

O material PNAIC discutido neste artigo encontra-se disponível online em sites oficiais do MEC, sendo uma fonte riquíssima de pesquisa e aprendizado para a formação do campo de professores e material reflexivo para a criação de políticas públicas do campo.

Estudar e refletir sobre as teorias da educação pode ser muitas vezes uma alternativa bem-vinda no que se refere à complexa tarefa de repensar nossa prá-

tica. Para Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), dos saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), dos saberes curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Só existe formação de sucesso e aprendizagem verdadeira se o professor entende que os processos são na sua maior parte advindos de suas próprias experiências. Cabe mencionar a palavra protagonismo é formada de duas raízes gregas: proto, que significa o primeiro, o principal; e agon, que significa luta. Protagonista quer dizer, então, o lutador principal, o personagem principal. Em outras palavras, “protagonista é aquele sujeito autônomo, sabedor das necessidades” (Costa, 2000, p. 150).

Reconhecer-se como professor protagonista é ver a própria escola como algo para refletir e melhorar, a fim de alcançar os objetivos de ensino desejados. Para garantir o sucesso dos professores que estão no centro do aprendizado, é importante não apenas ter formação contínua e refletir sobre o que fazem, mas também organizar bem o trabalho pedagógico.

Os setores públicos devem criar condições e políticas que atendam às necessidades de aprender tanto dos professores quanto dos alunos, levando em conta a realidade que precisam enfrentar. É importante que elas organizem conversas e atividades de ensino sobre como a formação é essencial para construir a imagem, o protagonismo e a profissionalização dos professores, procurando apontar caminhos para a construção de uma escola do campo que se insira no movimento social pela conquista da terra, pelo respeito aos povos do campo; portanto, uma escola que colabore efetivamente com a formação dos indivíduos que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BEZERRA NETO, Luiz L. **Educação Rural no Brasil:** do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: navegando publicações, 2016.

BRASIL. Decreto N° 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. Organizando a ação didática em escolas do campo.** Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação, Brasília: MEC, 2012.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 52^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo.** Revista NERA Presidente Prudente. Ano 14, n°18, PP.37-46 Jan- Jun/2011.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira. O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 11, N° 23, 2014.

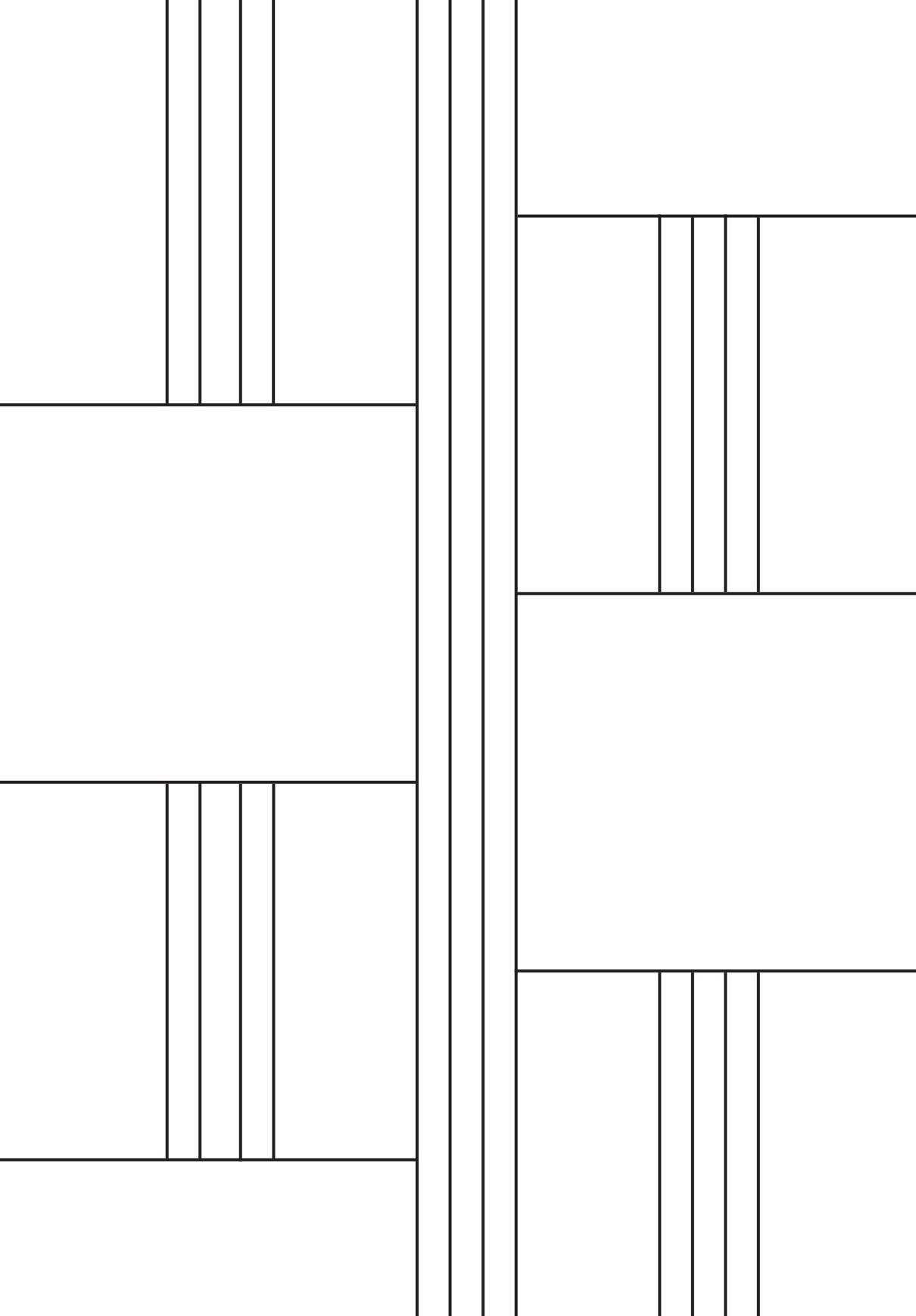
SILVA, Luzanira; SOUZA, Regina. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prática pedagógica dos professores/as no contexto do campo: possíveis contribuições. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 4, n.4, 2018. Disponível em <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf> Acesso em: 20 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre as autoras

Kelma Pereira de Lima - Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), em Direito pela Unicaldas. Especialista em psicopedagogia (Unicaldas), em AEE (Unicaldas) e em Coordenação pedagógica (UFU). É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Educação de Caldas Novas (GO). E-mail: k.encantare@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



Capítulo 3

ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA E INCLUSIVA DOS CIGANOS RESIDENTES EM CALDAS NOVAS: relato de experiência

Nely Gonçalves da Silva

Elis Regina da Costa

Carolina Evangelista Barbosa

INTRODUÇÃO

Este Estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado em vivências pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola localizada no interior da comunidade cigana de Caldas Novas, Goiás. A narrativa é construída com base nas observações diretas, reflexões da prática docente e interações estabelecidas com os educandos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Tem como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos da comunidade cigana de Caldas Novas, Goiás, a partir de práticas pedagógicas fundamentadas na concepção freiriana de educação. Busca-se evidenciar como o respeito à cultura, aos saberes populares e à realidade concreta dos educandos pode favorecer uma aprendizagem significativa e libertadora. A proposta visa, ainda, demonstrar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando sensível às especificidades culturais, sociais e históricas do público atendido, pode contribuir para a construção da autonomia, da cidadania e do protagonismo desses sujeitos historicamente marginalizados.

Neste estudo irei compartilhar como relato da minha experiência como Educadora da Educação de Jovens e Adultos junto à comunidade cigana localizada na cidade de Caldas Novas, estado de Goiás. Meu nome é Nely Gonçalves da Silva, nasci em São Miguel do Araguaia – Goiás, no dia 13 de maio de 1969, tenho 56 anos de idade e 38 anos que sou professora, na minha infância tive a oportunidade de conhecer a cultura e tradições dos povos originários das etnias karajás e Javaés, com curiosidade, encantamento e respeito escutava atentamente as histórias contadas por eles.

Então desde criança, fui fascinada pelas palavras e pela maneira como a linguagem pode conectar as pessoas. No entanto, foi ao entrar no campo da educação que comecei a compreender o verdadeiro poder da alfabetização, não apenas como um processo de ensinar a ler e escrever, mas como uma ferramenta de libertação e transformação social.

A minha formação como educadora começou no Colégio Estadual de São Miguel do Araguaia, onde cursei o Técnico em Magistério, posteriormente graduei em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ao conhecer os princípios da Pedagogia Freiriana encontrei a verdadeira motivação para o trabalho com a alfabetização.

O pensamento de Paulo Freire (2011; 2013; 2015; 2019) com a sua concepção de educação como um ato de liberdade, de diálogo e de conscientização, foi um impacto na minha prática pedagógica e o início da construção de nova visão acadêmica em relação a alfabetização. Aprendi que o processo de alfabetizar vai além do simples decodificar de palavras.

Trata-se de possibilitar que o aluno entenda o mundo, leia o mundo e seja capaz de transformá-lo. Sempre fui deslumbrada por ensinar e, ao longo dos anos, percebi que a educação vai muito além de simplesmente transmitir conteúdo. Ela é, para mim, o processo de emancipação, o caminho de conscientização para que o ser humano se reconheça como sujeito de sua história e do mundo em que vive. A Pedagogia Freiriana, com seu foco no diálogo, na problematização da realidade e na formação crítica dos alunos, foi uma inspiração para minha atuação como educadora.

Paulo Freire (2015) afirma que a educação deve ser um ato de amor, de escuta e de esperança. Ao ensinar, o educador reafirma o potencial dos sujeitos, abre possibilidades de existência e contribui para que cada um possa se reconhecer como agente histórico de sua própria libertação.

Nesse sentido, educar é mais do que instruir: é comprometer-se com a dignidade humana, é criar vínculos que ultrapassam os limites da sala de aula e dialogam com os sonhos, dores e esperanças de cada sujeito. Quando o educador reconhece no ato de ensinar uma prática amorosa, ética e transformadora, ele não apenas transmite conhecimentos, mas também planta sementes de autonomia, pertencimento e justiça social.

A pedagogia freiriana fornece uma base sólida para a prática da alfabetização, pois comprehende a alfabetização como um ato de criação e recriação da realidade. O educando é chamado a refletir criticamente sobre o mundo, questionar as estruturas sociais que o cercam e atuar para transformá-las (Freire, 2015). Brandão (2007) complementa essa perspectiva ao afirmar que a educação não deve ser tratada como uma realidade imutável ou sagrada. Pelo contrário, ela é uma invenção humana, forjada nas culturas e nas vivências sociais, podendo e devendo ser reinventada sempre que necessário. Para ele, “a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (p. 99).

Na perspectiva freiriana, o ambiente de alfabetização destinado a jovens e adultos deve configurar-se como um espaço de diálogo autêntico, reflexão crítica e transformação social. Freire (2015) rejeitava a ideia da educação como um processo meramente técnico ou mecânico. Para ele, ensinar exige sensibilidade, escuta e envolvimento com o contexto dos educandos. O espaço pedagógico precisa ser construído sobre as vivências, saberes e realidades concretas dos alunos, respeitando suas singularidades e abrindo caminhos para a construção coletiva de conhecimento e emancipação.

Essa abordagem se materializa, por exemplo, na escolha de atividades que se relacionem com a vida dos educandos: leitura de textos acessíveis e significativos, produção de relatos pessoais, debates sobre temas sociais e uso de elementos da cultura cigana como base para a aprendizagem.

A COMUNIDADE CIGANA DE CALDAS NOVAS – GOIÁS

Os ciganos têm origens no norte da Índia e, ao longo de séculos, migraram para a Europa e, posteriormente, para as Américas. A chegada dos ciganos no Brasil aconteceu de maneira gradativa, especialmente no final do século XIX e início do século XX, quando começaram a expandir-se para várias regiões (Rista, 2022). Ela é conhecida por sua música, dança, e vestuário característico, que refletem a riqueza cultural de sua origem. A festividade mais significativa para os ciganos, como o “Dia dos Ciganos”, é um momento importante para reforçar sua identidade e união.

A história da comunidade cigana em Caldas Novas, Goiás, é uma narrativa que se entrelaça com a cultura e a tradição nômade dos ciganos, que, ao lon-

go dos anos, estabeleceram-se em diferentes regiões do Brasil, incluindo o estado de Goiás. A comunidade cigana em Caldas Novas tem uma presença marcante, e muitos relatos apontam que os ciganos começaram a se estabelecer na região em meados do século XX.

Em Caldas Novas, a presença cigana se deu, principalmente, por meio de grupos nômades que transitavam pela região e se estabeleceram em alguns pontos, criando pequenos acampamentos temporários. A cidade, por ser um destino turístico com águas termais, atraiu muitas famílias ciganas que viam o local como uma oportunidade de comércio, como feiras e troca de bens. Além disso, a procura por trabalho em várias atividades também favoreceu o assentamento de ciganos na área.

Uma das principais características da comunidade cigana é o seu envolvimento com o comércio. Em Caldas Novas, os ciganos desempenharam um papel importante no comércio ambulante, vendendo desde roupas e bijuterias até artigos artesanais. As feiras ciganas, comuns nas cidades por onde os ciganos passam, eram pontos de grande movimentação de pessoas e troca de produtos. Destacaram-se também na prática de leitura de mãos e tarô, o que faz parte de suas tradições e crenças.

No que se refere a tradição e cultura, a comunidade cigana preserva uma cultura rica, com uma forte ênfase na preservação dos laços familiares, rituais e costumes que são passados de geração em geração. Em Caldas Novas, como em outras partes do Brasil, a integração da cultura cigana com a cultura local trouxe uma troca de saberes, embora ainda haja certos estigmas e preconceitos em relação a esse povo. Eles mantêm o estilo de vida tradicional, com roupas vibrantes e adornos, o que muitas vezes chama a atenção dos locais e turistas.

A comunidade cigana presente em Caldas Novas é formada por grupos com forte inserção na região, reconhecidos por preservarem suas tradições, ainda que adaptadas ao contexto local. Esses grupos são oriundos de diferentes partes do Brasil e, ao longo do tempo, alguns se fixaram na cidade de forma permanente, enquanto outros mantêm estadias temporárias, atraídos pela atividade comercial, pelo dinamismo do turismo e pela valorização de seus produtos e serviços.

Esse coletivo é tradicionalmente coeso e mantém vivo suas práticas culturais, crenças religiosas e espirituais. Embora muitos de seus membros sigam religiões como o catolicismo, há uma incorporação de elementos próprios à sua

cosmovisão. Outros ainda preservam práticas espirituais típicas, como os rituais de purificação, as festas e celebrações tradicionais, reafirmando assim sua identidade cultural mesmo diante das influências externas.

Essa comunidade pertence, provavelmente, a diferentes linhagens dentro do povo cigano, como os **ciganos Calons** (um dos grupos mais comuns no Brasil), embora os próprios membros possam se identificar de maneiras variadas. Ela mantém uma cultura rica e uma forte união familiar, apesar dos desafios de integração social que ainda enfrentam.

Ao longo dos anos, a comunidade cigana em Caldas Novas, assim como em outras partes do Brasil, enfrentou muitos desafios relacionados ao preconceito e à marginalização. Contudo, com o tempo, houve um processo de valorização e reconhecimento de sua cultura. Atualmente, apesar das dificuldades históricas enfrentadas, muitos membros da comunidade cigana buscam resgatar e preservar suas tradições enquanto convivem com a sociedade mais ampla, ajudando a melhorar a percepção sobre seu povo. Portanto, a história da comunidade cigana em Caldas Novas é um exemplo de resistência, adaptação e preservação cultural. Eles continuam a contribuir de maneira significativa para a diversidade e a riqueza cultural de Goiás, mantendo vivas suas tradições e identidade, ao mesmo tempo que enfrentam os desafios impostos pela sociedade moderna.

O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CIGANOS EM CALDAS NOVAS

Para as famílias ciganas que passaram a residir de forma mais permanente em Caldas Novas, a educação é compreendida como um meio de melhorar as condições de vida, ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e fortalecer os vínculos com a sociedade local. A escolarização interrompida ou mesmo inexistente em diferentes momentos da vida constitui um desafio significativo, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à escola na infância ou adolescência.

Nesse sentido, a EJA oferece uma segunda oportunidade de ingresso e continuidade na educação formal. Essa demanda tende a ser mais expressiva entre jovens e adultos que desejam concluir a educação básica como forma de ampliar suas perspectivas de trabalho, garantir direitos civis e promover maior integração social.

A alfabetização, nesse cenário, representa não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a conquista de autonomia e cidadania. Nesse contexto, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se revelado uma alternativa eficaz e sensível às especificidades dessa população. Na região de Caldas Novas, Goiás, destaca-se a existência de uma escola formal inserida no território ocupado por grupos ciganos, voltada exclusivamente à oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O aprendizado escolar, portanto, é percebido como ferramenta essencial para o exercício de direitos fundamentais, como a obtenção de documentos, o acesso a serviços públicos e a participação social mais ativa. A valorização do conhecimento, nesse processo, não implica a negação das tradições, mas sim a articulação entre os saberes ancestrais e os conhecimentos escolares, promovendo um encontro fecundo entre culturas.

A presença dessa iniciativa educacional é formalmente reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação e conta com o apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas. Os alunos são, ainda, beneficiados com alimentação escolar, fornecida pelo Setor Municipal de Alimentação Escolar (SEMAE), o que contribui para a permanência e o bem-estar dos educandos. A modalidade EJA assume papel estratégico no atendimento educacional de comunidades como a cigana, especialmente em virtude do histórico de deslocamentos frequentes e da exclusão social a que muitas dessas famílias foram submetidas.

RELATO DA EXPERIÊNCIA: PRINCÍPIOS FREIRIANOS DA EJA JUNTO AOS CIGANOS DE CALDAS NOVAS

Essa unidade educacional atende desde os níveis iniciais de alfabetização até o nono ano do ensino fundamental, contemplando atualmente 42 estudantes, organizados em três turmas. Um dos diferenciais mais relevantes da instituição é a flexibilidade dos horários escolares, fator essencial para atender às necessidades específicas da população cigana, cujas rotinas nem sempre seguem os padrões convencionais, aliada à escuta sensível por parte dos educadores, permite a adaptação do processo pedagógico à realidade dos estudantes, respeitando suas trajetórias, saberes e tradições.

Essa adaptação permite que os alunos conciliem os estudos com suas atividades econômicas e responsabilidades familiares. Além das disciplinas regulares, o currículo inclui aulas de Educação Física, assegurando uma formação mais ampla e integradora.

Em minha prática pedagógica, busco incorporar os princípios da pedagogia de Paulo Freire (2011; 2013; 2015; 2019) criando um ambiente de aprendizagem que seja dialógico, inclusivo e emancipador. Acredito que o aluno deve ser o sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem, e que o educador, ao invés de ser o detentor do saber, deve atuar como mediador e facilitador, promovendo a troca e o questionamento constante. Portanto, entendo a educação como um ato de liberdade, de transformação e de conscientização.

A pedagogia de Paulo Freire (2011), que defende uma educação libertadora foi essencial para minha prática pedagógica, sempre busquei construir com meus alunos uma relação horizontal, de troca mútua, onde o saber de cada um é respeitado e considerado importante. Para Freire (2011), a educação é uma prática de liberdade e deve ser vivida em um contexto de diálogo contínuo. Em minhas aulas, sempre busquei partir da realidade dos alunos, de suas histórias, de seus sonhos e desafios, para criar situações de aprendizagem que fossem significativas e que ajudassem na construção de um olhar crítico sobre o mundo.

Enquanto professora alfabetizadora atuante na comunidade cigana de Caldas Novas – GO, tenho vivenciado cotidianamente obstáculos que vão desde a desconfiança inicial frente às instituições educacionais até a baixa autoestima resultante de fracassos escolares anteriores.

A multiplicidade de faixas etárias nas turmas da EJA também demanda estratégias diferenciadas de ensino, capazes de atender às especificidades de aprendizagem de cada grupo. Nesse sentido, é fundamental considerar os saberes e práticas culturais dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento (Gadotti, 2009).

Diante desses desafios, propus ações pedagógicas ancoradas na pedagogia freiriana, privilegiando o respeito à cultura cigana, a valorização das histórias de vida dos estudantes e a adoção de metodologias ativas e participativas. O trabalho com temas geradores, tais como as tradições orais, os rituais familiares e o comér-

cio ambulante — elementos centrais na vida dos ciganos — favoreceu a construção de vínculos afetivos e ampliou a motivação dos educandos.

A contextualização do conteúdo, articulada às vivências cotidianas, promoveu uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos compreendessem a leitura e a escrita como instrumentos de empoderamento e cidadania. Freire (2015) destaca que a alfabetização é um ato político de libertação, no qual o educando é convidado a ler o mundo antes mesmo de ler a palavra.

Acredito que, no processo de alfabetização de jovens e adultos, a leitura e a escrita vão muito além da técnica; elas são instrumentos para que cada aluno possa entender melhor sua realidade e lutar por seus direitos. Ao alfabetizar, busco formar cidadãos conscientes, que saibam ler e escrever, mas também que compreendam a importância de se expressar, de questionar e de transformar sua vida e a sociedade.

O processo de ensino-aprendizagem, nesse contexto, deve considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também a vivência comunitária e os valores culturais dos educandos. A escuta ativa e o respeito aos modos de vida tradicionais são elementos fundamentais para o êxito pedagógico. A EJA, ao incorporar esses princípios, contribui para romper com a chamada “cultura do silêncio”, denunciada por Paulo Freire, que marginaliza sujeitos por suas diferenças e lhes nega o direito à voz e à participação (Freire, 2019, 82).

Nesse sentido, é imprescindível que a educação seja concebida como um espaço de fala e de reconhecimento. Os estudantes devem ser incentivados a expressar suas experiências, perspectivas e saberes, tornando-se protagonistas de suas próprias trajetórias formativas. Para Freire (2011), a educação de jovens e adultos deve empoderar os sujeitos, permitindo-lhes compreender e intervir criticamente na realidade que os cerca, promovendo, assim, transformações sociais e políticas.

Em minha prática, os temas abordados em sala de aula são sempre pensados de forma a fazer sentido para os alunos. Procuro sempre envolver temas que falem diretamente à sua vivência cotidiana, como o trabalho, a família, os direitos e deveres, a política e os desafios sociais. Ao fazer isso, acredito que a alfabetização se torna um instrumento de transformação, de empoderamento, e não apenas de aprendizado mecânico, conscientização e liberdade. A alfabetização de jovens e adultos é uma prática de resistência, uma maneira de afirmar a cidadania e a possibilidade de transformação das vidas desses indivíduos. E é com esse compromisso

que sigo meu caminho, acreditando que cada pequeno gesto de aprendizado pode, sim, transformar o mundo.

Como professora atuante na alfabetização de jovens e adultos, tenho vivenciado experiências que me levaram a refletir profundamente sobre o verdadeiro poder transformador da educação. No contato com esse público e, de forma especial, com a comunidade cigana percebo o quanto é desafiador, mas igualmente gratificante, acompanhar os processos de aprendizagem de pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso à alfabetização ou não conseguiram concluir sua trajetória escolar.

Ao longo da minha prática docente, busco constantemente fundamentar meu trabalho nos princípios da pedagogia freiriana. Segundo Freire (2015), a educação deve ser compreendida como um ato de libertação e transformação da realidade, não se restringindo à mera transmissão de conteúdo. Essa concepção, profundamente humanizadora e crítica, revela-se especialmente pertinente no trabalho com jovens e adultos que, por diversas circunstâncias como o nomadismo ou a exclusão social foram privados do direito à escolarização durante a infância e a adolescência.

É importante destacar, ainda, a condição particular das mulheres ciganas, que, segundo a tradição, frequentemente se casam entre os 13 e 15 anos de idade, assumindo desde cedo responsabilidades domésticas, conjugais e familiares, o que frequentemente inviabiliza sua permanência na escola. Freire (2013) defende que o processo educativo deve partir da realidade concreta e das vivências dos educandos.

Por isso, ao ingressar em sala de aula, empenho-me em conhecer as histórias de vida de cada aluno. São trajetórias marcadas por lutas, sonhos, frustrações e superações, que carregam consigo um saber legítimo e valioso ainda que, muitas vezes, desconsiderado pela escola tradicional. Para Freire (2015), o conhecimento oriundo da experiência não é inferior ao saber acadêmico, devendo ser reconhecido e incorporado ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o primeiro passo da minha prática pedagógica é garantir que o ambiente escolar seja acolhedor e democrático, como propõe o educador pernambucano. Isso exige escutar ativamente os alunos, compreender suas percepções, sentimentos e necessidades.

O espaço de aprendizagem deve constituir-se como um espaço de diálogo, em que se constrói o conhecimento de forma coletiva e partilhada. Como afirma

Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p. 95). Ensinar, portanto, é também aprender; é um exercício recíproco de troca e construção conjunta.

Nas minhas turmas, busco sempre relacionar os conteúdos escolares com a realidade cotidiana dos educandos. A leitura e a escrita são apresentadas não como abstrações, mas como instrumentos capazes de provocar mudanças reais em suas vidas. A alfabetização, nessa perspectiva, ultrapassa o ensino do alfabeto e das palavras: trata-se de ensinar a interpretar criticamente o mundo. O objetivo não se restringe ao domínio da linguagem escrita, mas à apropriação consciente de saberes que possam contribuir para a emancipação social.

Lembro-me de uma aluna que iniciou seus estudos aos 50 anos de idade. Por nunca ter tido acesso à escola, carregava sentimento de insegurança e dúvidas quanto ao seu potencial de aprendizagem. Inspirada nos ensinamentos de Freire, iniciei o trabalho pedagógico com ela utilizando palavras ligadas ao seu cotidiano objetos, memórias, vivências e costumes próprios da cultura cigana. A partir daí, a leitura e a escrita passaram a ter significado real em sua vida, tornando-se ferramentas de expressão pessoal e compreensão do mundo ao seu redor.

Para Freire (2011), a prática pedagógica deve estar articulada ao ciclo de ação-reflexão-ação, em que os conteúdos trabalhados estejam intrinsecamente conectados às experiências dos educandos. Tal abordagem permite que esses sujeitos se reconheçam como agentes da própria transformação. Um elemento central dessa proposta é o desenvolvimento da *consciência crítica*, a capacidade de compreender as condições sociais em que se está inserido e de questioná-las ativamente.

Em minhas aulas, costumo trabalhar textos que abordam temas como direitos humanos e questões sociais, procurando sempre relacioná-los à realidade vivida pelos alunos. Perguntas como “O que isso tem a ver com a minha vida?” ou “Como posso agir a partir dessa leitura?” são centrais nesse processo formativo.

Na concepção freiriana, a alfabetização de jovens e adultos é, acima de tudo, um processo de conscientização. Não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas propõe a compreensão crítica dos signos, símbolos e significados que permeiam a vida social. É um caminho de empoderamento, por meio do qual os educandos reconhecem-se como sujeitos históricos, capazes de construir conhecimento, intervir no mundo e transformar sua própria realidade.

No exercício cotidiano da docência, a visão pedagógica de Paulo Freire (2011; 2013; 2015; 2019) reafirma-me que educar é, acima de tudo, um ato de amor, respeito e compromisso com a dignidade humana. Cada aluno que adentra a sala de aula carrega consigo uma história singular, uma trajetória marcada por experiências que merecem ser reconhecidas e valorizadas.

De acordo com Freire (2011), a educação é também um ato de esperança: a crença de que é possível transformar a realidade por meio do conhecimento, e de que todos têm o direito de aprender, desenvolver-se e libertar-se das opressões que os limitam. A cada encontro pedagógico (aula), procuro não apenas ensinar, mas igualmente aprender com os estudantes, construindo um percurso coletivo rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ser professora na modalidade de alfabetização de jovens e adultos implica compreender que o processo educativo ultrapassa a mera transmissão de conteúdos escolares; trata-se de promover transformações profundas na vida dos educandos, oferecendo-lhes a oportunidade de reescrever suas histórias e vislumbrar novos horizontes.

Ainda segundo a concepção freiriana, alfabetizar não é apenas ensinar a decodificação de palavras ou frases, mas possibilitar que o sujeito compreenda criticamente os signos e significados que estruturam o mundo à sua volta. Trata-se de um processo de conscientização e empoderamento, no qual os educandos se reconhecem como protagonistas da própria aprendizagem e da transformação de suas realidades.

Para mim, a verdadeira recompensa da prática docente não se resume aos resultados mensuráveis, mas às sutis — e potentes — mudanças perceptíveis no olhar dos alunos. Quando passam a entender que as palavras carregam poder de expressão, compreensão e mudança, ocorre uma ruptura significativa com a sensação de invisibilidade social. O simples ato de decifrar um cartaz, compreender um panfleto, ler um livro ou interpretar uma mensagem cotidiana representa, para muitos, uma conquista de grande valor simbólico e prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A experiência docente com jovens e adultos da comunidade cigana tem demonstrado que a alfabetização vai muito além do simples ensino da leitura e da escrita. Trata-se de um processo profundo de reconstrução de subjetividades, de resgate da autoestima e de abertura de caminhos para a cidadania. Quando o educando começa a perceber que é capaz de compreender textos, interpretar o mundo e se posicionar diante dele, inicia-se também uma transformação pessoal e coletiva.

A superação da chamada “educação bancária”, denunciada por Freire (2013, p. 14), revela-se essencial nesse contexto. Nesse modelo tradicional, o educador ocupa uma posição de autoridade que deposita conteúdos prontos nos alunos, vistos como recipientes vazios.

Em oposição a essa lógica, a alfabetização libertadora propõe a construção conjunta do saber, ancorada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes prévios dos educandos. No trabalho com a comunidade cigana, romper com a educação bancária significa abrir espaço para que os sujeitos sejam reconhecidos como produtores de conhecimento, protagonistas de sua aprendizagem e agentes de transformação de sua realidade.

A alfabetização de jovens e adultos ciganos configura-se como uma prática pedagógica que exige sensibilidade cultural, escuta ativa e metodologias flexíveis, comprometidas com os princípios da inclusão e da equidade educacional. Muitos alunos ciganos chegaram à escola carregando experiências de rejeição, discriminação e apagamento.

Assim, tornar o espaço escolar acolhedor, acessível e significativo é parte essencial da missão do educador. De fato, a diversidade cultural e linguística presente nas comunidades ciganas, somada ao histórico de marginalização e exclusão social, impõe desafios relevantes ao trabalho docente. Conforme destaca Freire (2013), a educação só é libertadora quando parte da realidade concreta dos educandos e reconhece suas experiências como fontes legítimas de conhecimento.

Além disso, a criação de um ambiente escolar acolhedor e horizontal — em que cada sujeito é reconhecido em sua dignidade — contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da participação ativa dos estudantes. Como enfatiza

Kohan (2019), o diálogo é mais que uma metodologia: é uma escolha ética que afirma o outro como legítimo em sua diferença.

Portanto, alfabetizar jovens e adultos ciganos é assumir o compromisso com uma educação que respeita a pluralidade, combate o silenciamento histórico e promove a justiça social. A prática pedagógica, quando orientada por princípios humanizadores e dialógicos, pode transformar vidas e contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

O processo de aprendizagem de jovens e adultos da comunidade cigana de Caldas Novas só se concretiza plenamente quando há escuta ativa, respeito às trajetórias dos educandos e construção compartilhada do conhecimento. Em turmas marcadas por histórias de exclusão e interrupção da escolarização, o envolvimento do aluno depende, em grande medida, de sua valorização como sujeito que possui saberes legítimos, adquiridos fora da escola.

Cada estudante traz consigo uma bagagem rica de experiências, cultivada ao longo da vida em contextos sociais, culturais e familiares diversos. Reconhecer essas vivências como ponto de partida para o trabalho educativo é essencial para que a sala de aula se torne um espaço de pertencimento e de transformação. Nesse sentido, o papel do educador não se limita a ensinar, mas se expande para o de mediador de processos de conscientização e emancipação.

Essa compreensão do educador como mediador do processo de construção do conhecimento é também defendida por Gadotti (2009), ao afirmar que a prática pedagógica deve partir da realidade do educando, respeitando seus saberes e promovendo o diálogo entre o conhecimento popular e o saber sistematizado. Pode-se perceber que o papel da escola é, justamente, o de articular diferentes formas de conhecimento, superando a dicotomia entre saber acadêmico e saber da vida, e promovendo, assim, uma aprendizagem significativa e transformadora.

É nesse contexto que os pressupostos de Paulo Freire (2013) se tornam fundamentais. Para o autor, a educação deve ser dialógica, isto é, baseada na troca horizontal entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente. O diálogo, mais do que método, é uma postura ética e política que rompe com a lógica autoritária da transmissão de conteúdo.

A concepção de educação dialógica ganha maior densidade quando compreendida para além de uma estratégia pedagógica, assumindo-se como uma ati-

tude ética profundamente comprometida com a escuta e com a valorização do outro. Ao enfatizar que o diálogo rompe com estruturas autoritárias e hierárquicas, Freire propõe uma prática educativa fundamentada na troca mútua e na construção coletiva do conhecimento.

Kohan (2019), ao interpretar essa postura, destaca que o diálogo em Freire não pode ser reduzido a uma técnica ou método de ensino, pois se trata de uma escolha existencial que implica reconhecer o outro como legítimo na sua diferença. Essa leitura amplia a compreensão da sala de aula como um espaço de encontro, em que educador e educando se transformam mutuamente, num processo marcado pela dignidade, pela escuta e pela humanização.

A valorização da participação ativa dos alunos também se expressa na escolha de conteúdos que dialoguem com seu cotidiano. Temas como moradia, trabalho, saúde e identidade cultural despertam interesse e fomentam reflexões que transcendem os limites da sala de aula. Ao serem convidados a compartilhar suas opiniões, histórias e percepções, os educandos passam a perceber-se como sujeitos pensantes e capazes de intervir no mundo.

Freire (2011) também defende que os alunos não chegam à escola desprovidos de saberes, mas carregam consigo conhecimentos formados em suas experiências concretas. Ao considerar esses saberes como válidos e importantes, a escola promove uma aprendizagem mais significativa e respeitosa.

Por fim vale ressaltar que, a alfabetização, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos em comunidades historicamente marginalizadas, como a cigana, torna-se um gesto político de resistência e de fé na potência do ser humano de reescrever sua história com as próprias mãos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. (2019). **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra,

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

RISTA, Sandro Estevão. **História e patrimônio cultural dos ciganos no Rio Grande do Sul**: análise dos relatos orais e documentais. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

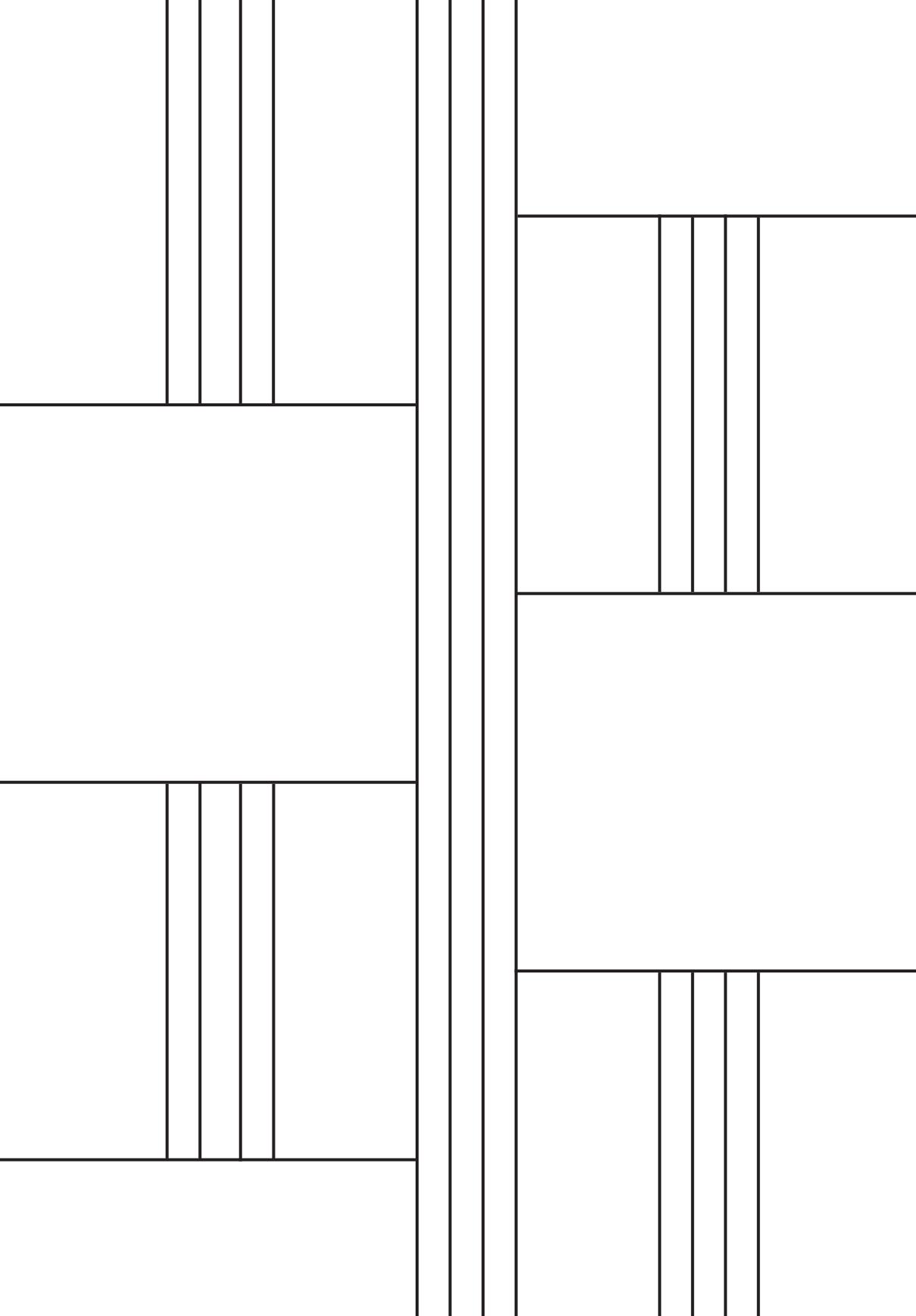
Sobre as autoras

Nely Gonçalves da Silva - Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999). Pós-graduação em Formação de Professores Educação Infantil (2000) na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GO, Neuropedagogia e Psicanálise (2012), Educação Especial e Inclusiva (2019) Psicopedagogia (2019) e Saúde Mental e Transtorno do Espectro Autista (2020) pela Faculdade de Tecnologia de Palmas – TO. Atualmente é Educadora junto a Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas (2001). Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: profnelyg@gmail.com

Elis Regina da Costa - Docente e pesquisadora na Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Doutora em Educação na área de concentração Psicologia Educacional pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNICAMP/ FE). Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atuou como Coordenadora dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (2013-2014) e Pedagogia (2011-2012). Docente nos Programas de Pós-graduação - Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Gestão Organizacional e na Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão; Atuou como Psicóloga na ICASU (Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia) junto à crianças em situação de vulnerabilidade social (1995-1997). Participa do Grupo de Líderes da Teoria Social Cognitiva Nacional. Possui experiência na Área de Psicologia e Educação, especificamente nas temáticas associadas a área da Teoria Social Cognitiva e Aprendizagem Autorregulada, pesquisa nos seguintes temas: crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e motivação na leitura e escrita, desengajamento moral. E-mail: elis.costa@ufcat.edu.br

Carolina Evangelista Barbosa - Graduada em Pedagogia (2024) pela Faculdade de Educação da UFCAT. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Educação popular e letramentos vinculado a Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Docente na prefeitura municipal de Catalão. E-mail: carolinaevangelista@discente.ufcat.edu.br



Capítulo 4

A JORNADA ESCOLAR DAS MULHERES CIGANAS: entre a exclusão e a emancipação

Yêda Danniely Quintiliano Almeida

INTRODUÇÃO

A maioria das populações ciganas vive em comunidade. Não necessariamente aglomerados, ou na mesma casa, mas sempre juntos. Os laços afetivos, as refeições compartilhadas e a proximidade das casas dificultam a prática do isolamento. Já no caso de nômades ou itinerantes, é comum ver várias famílias vivendo em um mesmo terreno.

Desde o século XV a palavra “cigano” é utilizada como um insulto. O termo aparece registrado pela primeira vez em português em “A farsa das ciganas” de Gil Vicente, provavelmente em 1521. Nesta obra os ciganos são considerados como originários da Grécia. No século XIX, no Brasil, não se fala nem que são originários da Grécia nem da Índia. Apesar de ganhar cada vez mais força, na Europa, a explicação de que os ciganos teriam vindo do subcontinente indiano.

No entanto, há menções sobre ciganos, no Brasil, em que eles se diziam descendentes de antigos egípcios. A descrição da população cigana, de acordo com Antônio de Moraes Silva, frequentemente caracterizada por um modo de vida e hábitos singulares, revela a coexistência de tradições culturais ricas e complexidades sociais.

Originários do Egito, conforme algumas narrativas, os ciganos são comumente associados à prática da quiromancia, ou leitura das mãos, que é vista como uma forma de adivinhação e um subterfúgio para sustentarem-se através de trocas comerciais e artísticas, como dança e música.

Essa etimologia popular, que relaciona o termo “cigano” a características de engano e astúcia, reflete não apenas um estereótipo, mas também a maneira como esses grupos se adaptaram a diferentes contextos sociais e econômicos. Em

sua convivência em bairros específicos, desenvolve códigos e costumes coletivos, criando uma espécie de “Germânia” – um modo de se comunicar que preserva suas particularidades culturais e sociais frente ao olhar externo. Assim, a figura do “cigano” se projeta como uma intersecção entre a tradição e a modernidade, um povo que, apesar dos preconceitos, mantém viva sua identidade única.

As comunidades ciganas, embora possam não ser numericamente densas, são caracterizadas por laços afetivos profundos e pela prática de refeições compartilhadas, o que dificulta a ideia de isolamento social. As origens dos ciganos têm sido um tema de intenso debate, com teorias que os associam tanto à Grécia quanto ao subcontinente indiano, além de referências ao Egito. Essas narrativas demonstram a complexidade das raízes ciganas e a diversidade cultural que se desenvolveu ao longo do tempo.

O estereótipo do “cigano”, que muitas vezes reflete preconceitos enraizados, também pode ser interpretado como uma manifestação da resiliência cultural do povo cigano. Essa resistência é visível na forma como as comunidades equilibram suas tradições com a modernidade, preservando especificidades sociais que desafiam a homogeneização cultural.

Assim, a identidade cigana surge como um exemplo fascinante de adaptação e continuidade, reivindicando espaço e reconhecimento em uma sociedade que frequentemente marginaliza suas vozes.

Este estudo é uma revisão bibliográfica, um dos principais objetivos da educação para as mulheres ciganas é quebrar os ciclos de marginalização e provar oportunidades que possibilitem sua emancipação. A inclusão escolar não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma ferramenta poderosa na luta contra estigmas e preconceitos que acompanham sua cultura.

A hipótese que se pode levantar é que, ao promover políticas educacionais inclusivas e respeitosas às particularidades culturais, é possível não apenas aumentar a taxa de escolarização entre as mulheres ciganas, mas também transformar suas realidades sociais.

Essa transformação exige um esforço conjunto, envolvendo comunidades, escolas e governos, que devem trabalhar em analogia para criar um ambiente educativo que valorize a identidade cultural cigana. A implementação de currículos diversificados, a capacitação de educadores e a sensibilização das

comunidades são passos fundamentais para garantir que as mulheres ciganas não tenham apenas acesso à educação, mas também se sintam representadas e valorizadas nesse processo.

Assim, a educação pode emergir como uma ferramenta poderosa para a emancipação e o fortalecimento da autonomia das mulheres ciganas, promovendo mudanças significativas em suas vidas e na sociedade como um todo.

As políticas públicas emergem como instrumentos cruciais na promoção da inclusão e no combate às desigualdades sociais enfrentadas pelas comunidades ciganas. A implementação de estratégias específicas que visem garantir os direitos desses povos não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade imperativa para a construção de um ambiente educacional equitativo.

Um aspecto central a ser abordado é uma lacuna existente nos currículos das escolas públicas, que muitas vezes negligenciam a cultura e a história dos ciganos. A inserção de um currículo que contemple as particularidades da vivência cigana é fundamental para superar a invisibilidade social e educacional, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que reflita a diversidade cultural do país.

A história dos ciganos no Brasil

Historicizar as comunidades ciganas exigem compreendê-las na sua pluralidade e no seu excepcionalíssimo. Há uma generalidade reducionista ao se chamar de ciganos indivíduos e/ou comunidades com diferenças significativas entre si. Precisa-se, assim, tomar cuidado ao denominar “cigana” a identidade de grupos que chegaram ao Brasil deportados de Portugal, desde o século XVI e, ao mesmo tempo, a identidade de famílias oriundas dos Balcãs e da Europa Central, que chegaram ao país no final do século XIX.

Trata-se de uma enganosa generalização, sem dúvida, pois que o espaço e o tempo modificam sensivelmente a constituição desses “sujeitos”. Assim, um cigano Calon e um cigano Rom só possuem predicado idêntico no domínio da linguagem, quando emitimos proposições como: “Este Calon é cigano” ou “Aquele Rom é cigano”. Mas a percepção atenta das singularidades nega, taxativamente, a suposta identidade dos nomes e dos predicados.

Em contraposição a isso tudo, os ciganos pensam em si próprios de forma fragmentária. Cada cigano tem uma forte identificação com seu grupo familiar ou com as famílias que têm o mesmo ofício. Mas não existe uma identidade única entre todos os ciganos. Entretanto, apesar de não corresponder aos atributos percebidos ao nível da singularidade dos indivíduos, o tempo cigano é capaz de nos levar a um reconhecimento ou a uma diferenciação mínima. Por exemplo, não se confundia um cigano com um índio ou um mascate libanês.

O termo cigano traz consigo uma série de inquietudes semânticas, ideológicas, antropológicas etc. Uma vez diagnosticada a complexidade e as ambiguidades inerentes à referida expressão, ao dissertarmos, torna-se impossível termos pretensões de elaborar sínteses conclusivas. Pois o complexo de certezas sobre o qual se apoia essa noção é bastante instável.

A dispersão e o nomadismo, que tiveram início há mais de dez séculos, propiciaram tantos contatos Inter étnicos e adaptações às condições espaço-temporais, que aplicar qualquer termo para o conjunto das comunidades ditas ciganas é um tanto arriscado. O que nos parece claro é que os ciganos não são um grupo religioso ou uma nacionalidade. Além do mais, preferiu-se não chamar os ciganos de povo, pois também esta expressão tem significados pouco precisos e muito ambíguos.

Na falta de um vocábulo que designe com propriedade o conjunto completo de todas as comunidades ciganas, adotar-se-á a expressão “ciganos”, cujo sentido é aceito na sua generalidade, para referir-se a todos os indivíduos assim chamados. Embora se reconheça que tal uso nunca tenha tido plena legitimidade no seio das várias comunidades analisadas. A categoria “cigano” opera inúmeras descontinuidades, enquanto a narrativa do historiador necessita de conceitos que expressem um mínimo de continuidade. Ao contrário, estar-se-ia a cada momento escrevendo a história de um novo objeto de estudo (Teixeira, 2008).

Quase nada sabemos sobre a chegada dos ciganos no Brasil. As pesquisas até agora realizadas no Brasil provam a existência de ciganos de pelo menos três grupos diferentes: os Calon que migraram para o país, voluntária- ou compulsoriamente, já a partir do Século XVI, e os Rom que, ao que tudo indica, migraram para o Brasil somente a partir de meados do Século XIX.

Nenhuma publicação trata de ciganos Sinti, mas que com certeza também devem ter migrado para o Brasil, junto com os colonos alemães e italianos, a partir

do final do Século XIX. Segundo dados oficiais, de 1819 a 1959 migraram para o Brasil 5,3 milhões de europeus, dos quais 1,7 milhão portugueses, 1,6 milhão italianos, 694 mil espanhóis, 257 mil alemães e 125 mil russos. No desembarque registrava-se apenas a nacionalidade do imigrante, e não a sua identidade étnica (Teixeira, 2008).

Desse modo, é mais do que provável que no meio dos quase dois milhões de imigrantes italianos e alemães também tenham vindo ciganos Sinti, principalmente durante e após a II Guerra Mundial. Segundo Vilas Boas da Mota, os Rom brasileiros pertencem aos seguintes subgrupos “Kalderash, que se consideram nobres e, por conseguinte, os verdadeiros guardiões da identidade cultural cigana; os Macwaia, muito propensos à sedentarização e, por isto mesmo, inclinados à perda da identidade étnica; os Rudari, provenientes sobretudo da Romênia, localizam-se em São Paulo e no Rio de Janeiro e com bom nível econômico-financeiro; os Horahané, oriundos da Turquia e da Grécia, são renomados vendedores ambulantes; os Lovara, em franco recesso cultural, fazem-se passar por emigrantes italianos (Brasil, 2018).

Nenhum autor brasileiro faz referência a subgrupos Calon com denominações específicas. Também não existem dados sobre o número de ciganos no Brasil atual, nem sobre a sua distribuição geográfica. Os censos demográficos brasileiros nada informam sobre ciganos ou indivíduos que são identificados (Brasil, 2018).

Segundo dados do IBGE, no ano de 2010, a população estimada de ciganos no Brasil era de aproximadamente 800.000 pessoas, o que representava cerca de 0,41% da população total. As populações ciganas no estado de Goiás apresentam uma rica diversidade cultural e histórica, embora frequentemente enfrentem desafios sociais e jurídicos. Estima-se que cerca de 20 mil ciganos residam na região, organizados em diferentes grupos, como os Romani e os Calon (IBGE, 2010).

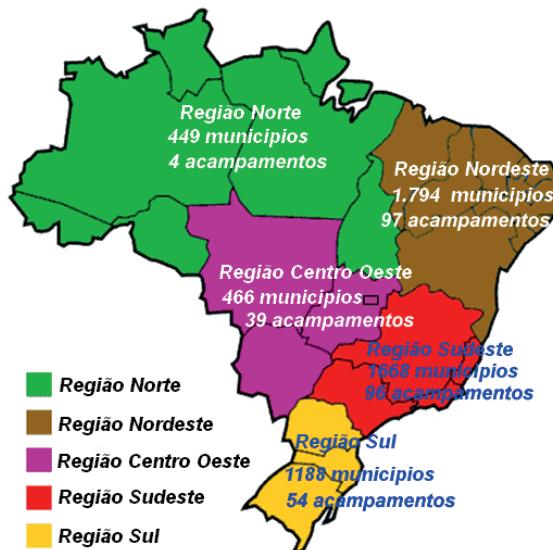
Frequentemente marginalizados, esses grupos lutam por reconhecimento e direitos básicos, como acesso à educação e saúde. A cultura cigana é marcada por tradições singulares, incluindo música, dança e um profundo vínculo com a família. Apesar dos estigmas sociais, iniciativas têm sido implementadas para promover a inclusão e o respeito à identidade cigana, destacando a importância da valorização de sua herança cultural dentro da sociedade goiana.

Em Catalão, de acordo com dados do portal Goiás. Gov., a comunidade cigana, por meio da Associação Estadual da Etnia Cigana de Goiás (AEECGO), mobilizou-se politicamente, apoiando candidatos e participandoativamente

do processo eleitoral. A associação estima uma população total entre 15 000 e 20 000 pessoas em Goiás, organizadas em cerca de 117 municípios, com aproximadamente 5 000 famílias cadastradas, embora apenas cerca de 2 000 pessoas tenham título eleitoral. Essa participação política é considerada um marco na luta por visibilidade, combate à invisibilidade e garantia de direitos (Goiás, 2022).

As populações ciganas no Brasil, compostas por diversos grupos étnicos, enfrentam desafios relacionados ao preconceito e à marginalização social. Esses grupos possuem ricas tradições culturais e históricas, mas frequentemente enfrentam dificuldades no acesso a direitos básicos e inclusão social. As populações ciganas no Brasil estão distribuídas por diversas regiões, predominando principalmente no Sudeste e Nordeste como podemos observar no mapa (figura 1).

Figura 1 – Quantidade aproximada de ciganos por região.



Fonte: <https://www.embaixadacigana.org.br>

No entanto, é importante notar que os ciganos estão distribuídos por todo o país, com maior concentração nas regiões Sudeste e Sul. Além disso, muitos ciganos vivem em acampamentos ou assentamentos, e enfrentam desafios significativos em termos de acesso a serviços básicos, como educação e saúde.

É importante lembrar que os dados sobre a população cigana podem variar dependendo da fonte e do método de contagem. No entanto, é claro que os

ciganos são uma comunidade significativa e diversa no Brasil, com uma rica cultura e história (Brasil, 2017).

A vida escolar dos ciganos no Brasil é marcada por preconceito, exclusão e dificuldades de acesso à educação. Uma das consequências disso é o apagamento forçado de suas culturas a fim de evitar a discriminação. Isto é, muitos ciganos omitem suas origens para não sofrerem preconceito. E esse processo, por vezes, tem início cedo.

A escolarização da população cigana

A escolarização da população cigana é um tema que merece atenção especial no contexto das políticas educacionais, dada à histórica marginalização e exclusão social enfrentadas por esse grupo. A educação é fundamental para a promoção da inclusão social e para a valorização da identidade cultural cigana, possibilitando o acesso aos direitos básicos e a uma formação que respeite suas especificidades.

No entanto, diversas barreiras ainda se interpõem ao processo educativo, como preconceitos e estigmas sociais, que dificultam a convivência e a integração dos ciganos nas escolas. Para que a escolarização seja efetiva, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e integrem a cultura cigana ao currículo, além de ações de sensibilização que promovam o respeito à diversidade cultural. Dessa forma, a educação pode se tornar um poderoso instrumento de transformação social e valorização da identidade cigana.

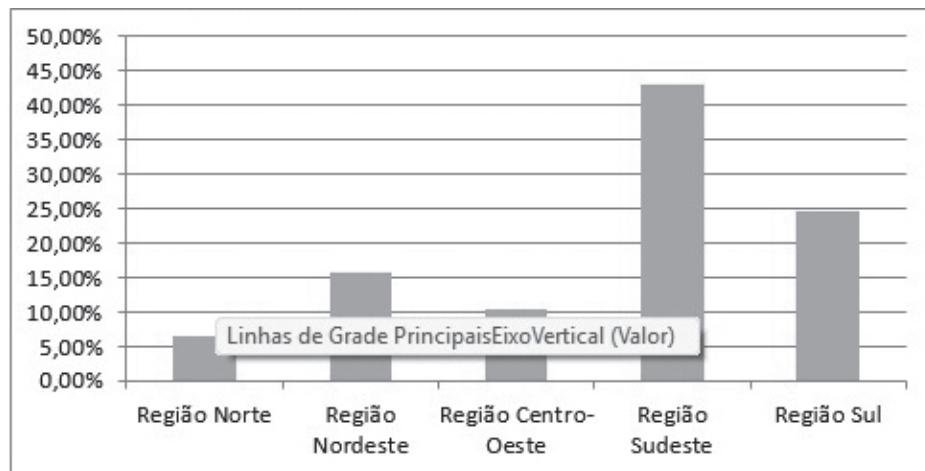
O Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desempenha um papel crucial na coleta e análise de dados estudados sobre a diversidade da população brasileira, incluindo a população cigana. Segundo os dados do Censo Escolar de 2020, aproximadamente 13.400 alunos se declararam ciganos, o que equivale a cerca de 0,03% do total de matrículas na educação básica (Brasil, 2021).

Esse percentual, embora pequeno, ressalta a importância de políticas educacionais que consideram as especificidades e necessidades dessa comunidade. A invisibilidade histórica da população cigana em contextos educacionais justifica a necessidade de investigações mais aprofundadas, que fomentam a inclusão e promovem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a cultura e a identidade desse grupo.

Os dados do Censo Escolar de 2020 revelam informações cruciais sobre o panorama educacional brasileiro, destacando tantos avanços quanto aos desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Segundo os dados coletados, houve um aumento nas matrículas de estudantes em diversas etapas da educação básica, refletindo esforços para ampliar o acesso e a inclusão educacional. No entanto, também foram identificadas disparidades significativas entre regiões, com algumas localidades enfrentando taxas alarmantes de evasão escolar e desigualdade no acesso a recursos didáticos e infraestrutura adequada.

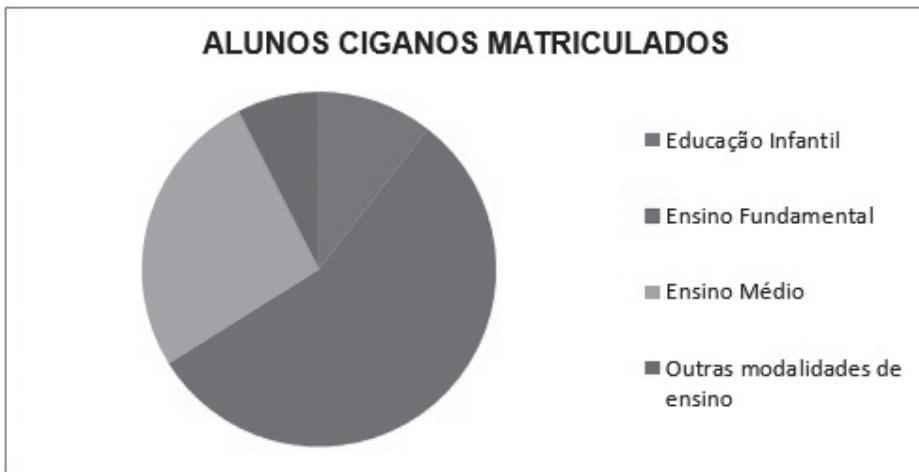
Esses resultados enfatizam a necessidade de políticas públicas mais eficazes que alinhem esforços de investimento e inovação no setor educacional, visando garantir uma formação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica:

Gráfico 01 - Distribuição por região



Fonte: INEP. Censo Escolar 2021.

Gráfico 02 - Nível de escolaridade



Fonte: INEP, Censo Escolar 2021.

A situação educacional dos alunos ciganos no Brasil revela uma distribuição desigual nas diferentes etapas do ensino. De acordo com os dados disponíveis, 55,6% desses estudantes estão matriculados no ensino fundamental, o que indica uma maior concentração nesta fase do desenvolvimento educacional, possivelmente refletindo a tentativa de garantir o acesso à educação básica.

Por outro lado, apenas 26,4% estão registrados no ensino médio, evidenciando uma preocupação desnível que pode ser atribuída a fatores como desigualdade social e barreiras culturais. Além disso, a matrícula na educação infantil é ainda mais baixa, com apenas 10,5%, e 7,5% estão inseridas em outras modalidades de ensino, o que sugere uma necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão e o acompanhamento desses estudantes ao longo de suas trajetórias educacionais (Brasil, 2021).

A compreensão dessa realidade é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que visem não apenas a permanência, mas também a valorização da cultura cigana dentro do sistema educacional.

Os dados do Censo Escolar revelam uma realidade preocupante em relação aos desafios enfrentados pelos alunos ciganos no Brasil. Dentre os principais obstáculos, destaca-se o acesso limitado à educação, que se agrava pelo abandono escolar, muitas vezes precipitado por contextos socioeconômicos adversos e pela falta de políticas públicas efetivas (Brasil, 2021).

Além disso, a discriminação e o preconceito, muitas vezes vivenciados por esses jovens, comprometem ainda mais sua permanência e sucesso escolar. É fundamental considerar que as informações coletadas são autodeclaradas, o que pode não retratar com precisão a totalidade da experiência educacional da população cigana, ressaltando a necessidade de abordagens mais inclusivas e sensíveis às especificidades culturais desse grupo.

O artigo, publicado em 2022, de Rose Anne Holanda et al., “*O Acesso à Educação Formal pelas Crianças Ciganas: A Contribuição da Psicologia*”, explora o acesso à educação formal pelas crianças ciganas e a contribuição da psicologia para facilitar esse acesso. Pois, o acesso à educação formal pelas crianças ciganas representa um desafio significativo que exige a compreensão das especificidades culturais dessa população. A Psicologia, ao considerar e valorizar a diversidade e cultura existente no Brasil desempenha um papel crucial na facilitação desse acesso.

Para Holanda (2022), através de práticas inclusivas e sensíveis às particularidades dos povos ciganos, os profissionais da Psicologia podem promover um ambiente educacional mais acolhedor, que respeite as tradições e modos de vida desses grupos. Além disso, é fundamental que as políticas públicas educacionais contemplem a formação continuada de educadores, capacitando-os para lidar com as questões culturais e sociais que envolvem a educação das crianças ciganas, garantindo não apenas o direito à educação, mas também a preservação da identidade cultural desse povo.

O estudo intitulado “*Evidências da Referência à Inclusão dos Alunos/As Ciganos/As no Projeto Educativo de Agrupamento/Escola*”, de Alice Maria Reis Pereira Rocha et al. (2020), aborda a questão da inclusão dos alunos ciganos no contexto educativo, avaliando se essa inclusão se configura como um objetivo ou princípio fundamental em projetos educativos das escolas que possuem uma proporção significativa dessa população estudantil.

A pesquisa revela que, embora existam iniciativas positivas distintas para a integração dos estudantes ciganos, ainda persistem barreiras estruturais e preconceitos que dificultam eficazmente a sua inclusão plena. Analisando documentos institucionais e realizando entrevistas com educadores e gestores, os autores apontam para a necessidade urgente de uma formação contínua para os docentes, bem como a implementação de políticas mais inclusivas, a fim de promover um

ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e garanta o direito à educação para todos os alunos, sem discriminação (Rocha et al., 2020).

O artigo de Maria José Casa-Nova, intitulado “*A Relação dos Ciganos com a Escola Pública*”, publicado em 2006, oferece uma análise crítica sobre as interações entre a comunidade cigana e o sistema educacional público. A autora destaca os diversos desafios enfrentados pelos ciganos, que incluem preconceitos, falta de recursos e políticas educacionais envolventes, que muitas vezes marginalizam essa população.

Além disso, Casa-Nova (2006) ressalta as oportunidades que podem ser exploradas para promover uma inclusão mais eficaz, enfatizando a importância de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades culturais e sociais dos ciganos. O estudo propõe que a educação pode servir como um instrumento transformador, capaz de construir pontes entre as comunidades ciganas e a sociedade em geral, promovendo assim um ambiente escolar mais inclusivo e diversificado.

Em sua obra Lourival Andrade Júnior (2006), “*Os ciganos e os processos de exclusão*”, realiza uma análise profunda da marginalização histórica e social dos ciganos no Brasil, destacando como os estigmas e preconceitos perpetuados pela sociedade isolada para sua exclusão. O autor discute as diversas dimensões da vida cigana, abordando temas como identidade cultural, direitos humanos e as políticas públicas que muitas vezes falham em consideração e atendem às necessidades dessa população.

Andrade Júnior (2006) não apenas apresentam dados e exemplos concretos da discriminação enfrentada pelos ciganos, mas também propõe reflexões sobre a importância de promover uma inclusão efetiva, que respeite e valorize a diversidade cultural como um elemento crucial para a coesão social. A obra se destaca por seu rigor metodológico e pela sensibilidade com que trata um tema frequentemente negligenciado nas discussões acadêmicas e sociais.

O livro “*Anticiganismo: Os Ciganos na Europa e no Brasil*”, de Frans Moonen (2013), oferece uma análise profunda das dinâmicas de preconceito e discriminação que os ciganos enfrentam em contextos tanto europeus quanto brasileiros. Ao investigar as raízes históricas do anticiganismo, o autor revela como estereótipos arraigados e políticas sociais excludentes perpetuam a marginalização dessa população.

Moonen (2013) argumenta que a exclusão dos ciganos não é apenas uma questão de preconceito individual, mas uma característica estrutural em que

diferentes esferas da sociedade, incluindo legislação e cultura popular, desempenham papéis cruciais. A obra convida à reflexão sobre a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação aos direitos e à dignidade dos ciganos, ressaltando a urgência de políticas públicas que promovam a igualdade e a inclusão social.

O preconceito contra os ciganos é uma convivência histórica e persistente, que se manifesta em diversas formas de discriminação e exclusão. Segundo Andrade Júnior (2006), essa marginalização se perpetua através de estereótipos negativos que associam os ciganos a comportamentos fraudulentos e a uma vida errante, ignorando suas ricas tradições culturais e sua contribuição para a sociedade.

Para Andrade Júnior (2006) invisibilidade social e a falta de reconhecimento dos direitos da população são práticas que refletem não apenas a intolerância, mas também uma falha sistemática no reconhecimento da diversidade e da igualdade entre os povos. Essas manifestações de preconceito dificultam a inclusão social dos ciganos e reforçam a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a valorização e o respeito por sua identidade cultural, garantindo assim um espaço de dignidade e cidadania plena.

O preconceito contra os ciganos, conforme expõe Andrade Júnior (2006), gera consequências sérias para essa comunidade, refletindo-se em baixos índices de escolaridade e educação, dificuldades no acesso ao emprego, saúde precária e condições de habitação inconvenientes, além de promover a exclusão social e a discriminação.

Para mitigar esses efeitos negativos e superar o preconceito arraigado, é fundamental implementar estratégias voltadas para a promoção da educação e para a conscientização sobre a cultura e a história cigana. Isso envolve não apenas o combate aos estereótipos persistentes na cultura ocidental, mas também a garantia de acesso igualitário à educação, emprego, saúde e moradia.

Na contemporaneidade, tanto na Europa quanto no Brasil, as manifestações de anticiganismo se traduzem em exclusão social, discriminação em serviços públicos e negação de direitos básicos, como educação e saúde. Essas práticas são exacerbadas por políticas públicas, muitas vezes insuficientes ou ausentes, que falham em atender à diversidade e às necessidades específicas da população cigana (Moonen, 2013).

O movimento cigano, por sua vez, tem desempenhado um papel crucial na luta pela igualdade, buscando desmantelar preconceitos por meio da promoção de uma identidade cultural rica e da reivindicação de direitos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As mulheres ciganas: seus desafios e dificuldades

As mulheres ciganas enfrentam uma interseccionalidade de preconceitos que amplificam suas vulnerabilidades, dado que sua condição de mulher se combina com a etnia cigana, resultando em múltiplas camadas de discriminação. Essa exclusão social é frequentemente reforçada por narrativas que perpetuam estereótipos negativos, contribuindo para a marginalização dessas mulheres no contexto socioeconômico.

Mesmo quando um homem da comunidade cigana pode ser financeiramente estável, isso não se reflete necessariamente na situação financeira das mulheres, que muitas vezes permanece em condições de pobreza, exacerbada por normas de gênero que restringem seu acesso a oportunidades e recursos.

Além disso, a apofobia — o preconceito contra os pobres — também se insere nesse cenário, pois as mulheres ciganas são frequentemente vistas através de uma lente que ignora sua individualidade e dignidade, traz consigo os estigmas sociais que as sustentam à margem. Essa dinâmica complexa destaca a necessidade urgente de políticas inclusivas que reconheçam e combatam as especificidades da discriminação enfrentadas por estas mulheres.

A mulher cigana, inserida em uma cultura predominantemente patriarcal, muitas vezes se depara com uma realidade marcada pela pobreza e exclusão, mesmo no contexto de uma família em que o homem detém riqueza material. Essas manifestações podem ser compreendidas através do prisma das dinâmicas sociais e culturais que permeiam as comunidades ciganas.

Segundo Sathler (2024), a estrutura familiar e social geralmente confere ao homem o papel de provedor e tomador de decisões, relegando à mulher cargos secundários, que limitam sua autonomia e acesso a recursos. Assim, mesmo quando o patriarca exerce um controle econômico significativo, as mulheres, em muitos casos, permanecem economicamente dependentes e restaurações de oportunidades que poderiam melhorar suas condições de vida, evidenciando a intersecção de gênero e classe na experiência cigana.

As mulheres ciganas muitas vezes são responsáveis pelo cuidado dos filhos e das tarefas domésticas, o que limita suas oportunidades de educação e emprego. A pobreza é uma realidade comum entre as comunidades ciganas, e as mulheres são particularmente afetadas. A falta de acesso à educação e ao emprego qualificado limita as oportunidades de ascensão social das mulheres ciganas.

A história dos ciganos é marcada pela perseguição e exclusão, o que contribuiu para a marginalização das mulheres ciganas. A falta de reconhecimento e respeito pelos direitos das mulheres ciganas perpetua a desigualdade e a pobreza. A pobreza e a exclusão das mulheres ciganas têm consequências graves para a saúde, a educação e a qualidade de vida delas e de suas famílias. A falta de oportunidades e recursos limita a capacidade das mulheres ciganas de melhorar suas vidas e as de suas comunidades.

É fundamental promover a educação e a conscientização sobre os direitos das mulheres ciganas para necessário garantir o acesso igualitário à educação, ao emprego e aos recursos financeiros para as mulheres ciganas. A comunidade internacional e os governos nacionais devem trabalhar juntos para combater a pobreza e a exclusão das mulheres ciganas.

As comunidades ciganas enfrentam situações graves de exclusão e desigualdade social, refletindo um histórico de marginalização que se perpetua ao longo do tempo. Muitas dessas situações habitam áreas insalubres, cuidados de infraestrutura básica, como saneamento, transporte e acesso à educação, o que agrava ainda mais sua condição de vulnerabilidade. A dificuldade de acesso a documentos de identificação limita severamente seus direitos e sua participação na sociedade, criando barreiras adicionais à exigência de serviços essenciais.

Em particular, as mulheres ciganas enfrentam obstáculos enfrentados no acesso aos direitos fundamentais, como saúde e educação, muitas vezes exacerbados pela discriminação e pelo preconceito sistemático. Essa situação não apenas inviabiliza a defesa de seus direitos, mas também perpetua ciclos de exclusão, tornando urgente a adoção de políticas públicas que garantam equidade e respeito aos direitos humanos dessa população.

A questão da documentação entre as comunidades ciganas sempre foi um tema delicado, especialmente no que tange à certidão de nascimento. Historicamente, muitos ciganos não possuíam esse documento fundamental, recebiam-no

apenas quando seus filhos atingiam a idade escolar, momento em que a apresentação de tais registros se tornava condição indispensável para a matrícula nas instituições de ensino. Contudo, essa realidade vem passando por transformações significativas, como exemplificadas no município de Caldas Novas.

Em Caldas Novas, os recém-nascidos agora são beneficiados pela prática de saída da maternidade já com o registro de nascimento feito na própria instituição de saúde. Essa mudança representa um avanço importante, não apenas facilitando o acesso à educação, mas também promovendo maior inclusão e reconhecimento dos direitos civis das populações ciganas.

O que percebemos é que os meninos ciganos em idade escolar costumam ir para a escola até por volta dos 14 anos, já as meninas ciganas, antes, mas interrompem os estudos ao se casarem, geralmente, aos doze ou até antes. O casamento precoce entre os ciganos é um conhecimento complexo que pode ser explicado por diversas hipóteses socioculturais e econômicas. Uma das principais explicações está relacionada à preservação de tradições e costumes que valorizam a formação de famílias desde cedo, como forma de garantir a continuidade da cultura cigana.

Porém, fatores como a necessidade de proteção social e econômica, especialmente em comunidades marginalizadas, podem levar os jovens a se casarem antes de atingirem uma idade considerada ideal pela sociedade não cigana. A dinâmica de socialização e o papel da mulher na cultura cigana também desempenham um papel crucial, pois, muitas vezes, espera-se que as meninas assumam responsabilidades familiares rapidamente.

Dessa forma, o casamento precoce é visto não apenas como uma prática cultural, mas também como uma resposta às pressões sociais e econômicas que influenciam a estrutura familiar nessas comunidades:

- Fatores culturais: a cultura cigana tradicionalmente valoriza a família e a união conjugal como fundamentais para a sobrevivência e a continuidade da comunidade. O casamento precoce pode ser visto como uma forma de garantir a estabilidade e a segurança da família;

- Fatores socioeconômicos: a pobreza e a falta de acesso a recursos educacionais e econômicos podem levar as famílias ciganas a priorizar o casamento como uma forma de garantir a sobrevivência. O casamento precoce pode ser visto como uma forma de reduzir os custos de manter uma família grande;

- Fatores históricos: a história dos ciganos é marcada pela perseguição e exclusão, o que pode ter levado as comunidades ciganas a desenvolver estratégias de sobrevivência, incluindo o casamento precoce. A tradição do casamento precoce pode ter sido influenciada pelas práticas culturais e religiosas dos países de origem dos ciganos;

- Declarações das próprias mulheres: Em alguns estudos, as mulheres ciganas relataram que o casamento precoce é uma forma de garantir a segurança e a estabilidade para si mesmas e para suas famílias. Outras mulheres ciganas relataram que o casamento precoce é uma forma de evitar a solidão e a exclusão social.

O casamento é um marco importante na cultura cigana, geralmente identificado com festas grandiosas, rito de passagem, pois a menina sai da casa da família. O tempero no casamento cigano é um elemento fundamental que transcende a identidade culinária, simbolizando tradição, cultural e a celebração do amor. Em muitas comunidades ciganas, o ato de cozinhar e compartilhar refeições são uma forma de fortalecer laços familiares e comunitários, refletindo a riqueza de suas raízes.

A comida cigana, ou *romani*, representa uma tradição culinária profundamente enraizada nas diversas culturas onde as comunidades ciganas se estabeleceram, refletindo uma rica tapeçaria de influências que variam entre Europa Oriental, Ásia e América Latina.

Caracterizada por sabores intensos e aromáticos, a gastronomia cigana utiliza temperos como pimenta, alho, cebola, gengibre e pimentão, combinados com ingredientes típicos, incluindo carnes, legumes, grãos e frutas. As particularidades culinárias são distintas em cada comunidade: enquanto os ciganos da Europa Oriental são conhecidos por sopas e guisados ricos, como o *goulash*, os ciganos da Ásia incorporam especiarias indianas, como *curry* e cominho; já os da América Latina desenvolvem pratos que mesclam tradições locais, resultando em delícias como feijoada e tacos. Além disso, a comida desempenha um papel central na cultura cigana, simbolizando hospitalidade e generosidade, com as refeições frequentemente compartilhadas em família e comunidade, fortalecendo assim os laços sociais e culturais que definem essa identidade tão singular.

Durante as cerimônias de casamento, é comum que os pratos sejam impregnados de sabores diversos, representando a fusão de diferentes influências culturais que formam a identidade cigana. Os temperos usados nesses pratos mui-

tas vezes carregam significados simbólicos, como a proteção contra energias negativas ou a atração de prosperidade e felicidade para o casal.

Assim, o uso do tempero vai além do paladar; ele se torna um elo entre o passado e o futuro, perpetuando histórias e tradições que caracterizam a vida cigana. E após o casamento, elas têm um papel a cumprir. Assim abandonam a vida escolar. Entretanto, essa tradição vem mudando. Por exemplo, os jovens estão matriculados, porém o preconceito é motivo de evasão escolar.

Quando falamos sobre ciganos mobilizamos um quadro amplo de referências simbólicas associadas a um conjunto de representações mais ou menos estáveis, as quais, em grande medida, nem sempre se organizaram de modo positivo e a partir da agência das próprias coletividades representadas.

De qualquer modo, sabe-se que, ao longo de sua história e em todo o mundo ocidental, em virtude dessas representações o povo cigano experimentou largos processos de marginalização e exclusão social; e boa parte desses processos decorreu de percepções acerca de características centrais de sua cultura, caso do nomadismo, por exemplo, dificilmente aceito em sociedades nas quais aqueles grupos circulavam de modo sazonal ao longo de sua diáspora.

Este trabalho parte do desafio que é a inserção de temáticas ligadas aos “ povos ciganos” e à “cultura cigana” no campo educacional brasileiro, sobretudo, nos espaços em que elas se materializam, ou seja, as escolas que recebem essas populações.

Tomando como ponto de partida o direito à educação e aos valores culturais e modos de vida das comunidades ciganas, o texto problematiza as formas por meio das quais essa realidade acontece no âmbito da escola, especialmente a partir de duas perspectivas: compreender o modo como aquele conjunto de representações negativas se atualiza no ambiente escolar, aqui se observando as percepções, discursos e noções mais gerais enunciadas por alunos e demais atores sociais membros de determinadas comunidades escolares; identificar as possibilidades de desconstrução daquelas mesmas representações a partir da sensibilização contra o racismo e do acolhimento de estudantes das comunidades ciganas.

A mulher cigana é um tema complexo e multifacetado. Embora não tenha encontrado referências específicas sobre a mulher cigana, posso associar conceitos de gênero e etnicidade para abordar essa questão.

A mulher cigana: interseccionalidade de gênero e etnicidade enfrenta uma dupla marginalização: como mulher e como membro de uma comunidade

étnica minoritária. Isso significa que ela está sujeita a múltiplas formas de opressão e discriminação.

No contexto cigano, o gênero é uma construção social que atribui papéis e expectativas específicas para homens e mulheres. As mulheres ciganas são frequentemente responsáveis pelo cuidado dos filhos, da casa e da família, enquanto os homens são vistos como provedores e líderes. A etnicidade cigana é uma parte fundamental da identidade das mulheres ciganas. No entanto, essa identidade é frequentemente estigmatizada e marginalizada pela sociedade dominante.

A interseccionalidade de gênero e etnicidade têm consequências significativas para as mulheres ciganas. Elas enfrentam Discriminação e preconceito por parte da sociedade dominante; Limitações de acesso à educação, emprego e saúde; Dificuldades de assertividade e autonomia dentro de suas próprias comunidades.

Cabe ser destacado que as políticas públicas e a legislação vigente no Brasil têm sido empreendidas no sentido garantir o processo de universalização da educação e assegurar uma consideração do ensino como bem público fundamental para a ampliação da cidadania e democracia no país

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há ainda a necessidade de refletir a respeito das políticas públicas e o quanto elas são imprescindíveis para a resolução dos problemas sociais e educacionais relacionados às comunidades ciganas. O povo cigano merece ter seus direitos garantidos, por meio das políticas públicas direcionadas para atender aos menos favorecidos entre eles.

Portanto, buscamos soluções de como aderir um currículo para a cultura cigana em face da lacuna existente nos currículos das escolas públicas sobre a vida desses povos. Além da importância da educação para a cultura cigana, esta necessita ser reconhecida e valorizada pela sociedade, que infelizmente ainda tem preconceitos visíveis contra esses povos.

Nenhum dos professores teve formação específica para trabalhar com populações ciganas, o que foi identificado em diversos estudantes anteriores como condição fundamental para o êxito dos projetos. Nenhum tem conhecimento de metodologias pedagógicas adequadas a este grupo.

Contudo, adotam estratégias de ensino-aprendizagem bastante variadas, em função das suas convicções e experiências anteriores noutras escolas. Numa reunião, os professores concordaram que, caso os alunos ciganos não tivessem problemas de pontualidade e assiduidade, quase todos conseguiram ter sucesso escolar.

Existe um reconhecimento de que, dentro da sala de aula, realizam as tarefas solicitadas, mas ao chegarem tarde e ao faltarem com frequência, acabam por não conseguir acompanhar a sequência dos currículos escolares.

Além disso, a formação de educadores desempenha um papel essencial na eficácia desse processo. Observe-se que muitos professores não possuem a capacitação necessária para trabalhar com população cigana, o que representa um obstáculo significativo para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às especificidades desse grupo.

A falta de conhecimento sobre metodologias adequadas que reconheçam e valorizem a cultura cigana pode perpetuar estigmas e preconceitos, comprometendo não apenas o aprendizado dos alunos ciganos, mas também a construção de um ambiente escolar mais respeitoso e integrador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. In: **Anais do Seminário Internacional sobre Ciganos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2020: **Notas Estatísticas**. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social / Secretaria Nacional de Assistência Social. **Memória da Oficina SUAS e o Atendimento aos Povos Ciganos**. Realizada em Brasília em junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 4.384, de 28 de dezembro de 2018. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Políticas públicas para povos ciganos**. Eixo 1: direitos humanos: 1.1 Documentação Básica e Registro Civil – Mobilização Nacional. 1.2 Capacitação de Defensores. Brasília, maio 2013. Disponível em: <https://poesagr.blogspot.com/2014/04/guia-de-politicas-publicas-para>. Acesso em: 20 out. 2024.

CASA-NOVA, Maria. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interacções**, v.2, n.2, p. 155 -182, 2021.

HOLANDA, Rose Anne et al. O acesso à educação formal pelas crianças ciganas: a contribuição da psicologia. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/index>

MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: Os Ciganos na Europa e no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

ROCHA, Alice Maria Reis Pereira; OLIVEIRA E SÁ, Susana. Evidências da referência à inclusão dos alunos/as ciganos/as no projeto educativo de agrupamento/ escola: um estudo de caso. **Humanidades & Tecnologia (Finom)** - ISSN: 1809-1628. vol. 38- out. /dez. 2022.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil** / Rodrigo Corrêa Teixeira – Recife – Núcleo de Estudos Ciganos, 2008, 127pp.

Sobre a autora

Yêda Danniely Quintiliano Almeida - Professora na rede municipal de ensino de Caldas Novas e Água Limpa GO, formada em magistério, graduada em Pedagogia, UEG, pós graduada em Orientação Educacional, UNIVERSO, mestra em educação pela UNISC. E-mail: yeda13@hotmail.com

Capítulo 5

EDUCAÇÃO POPULAR DE MASSA NO SÉCULO XXI: preconceito sobre mulheres em uma política educacional na “escola para pobres”

Elaine Constant

INTRODUÇÃO

Costuma ser frequente em depoimentos orais dos professores – quer sejam em achados em pesquisas científicas ou em diferentes formas de encontros com a presença de docentes – a reivindicação de maior participação da família, dos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, pois, sem essa colaboração, dificilmente, haverá o êxito sobre a apropriação do conhecimento e a ampliação da escolarização. Este “protesto” se tornou mais explícito, a partir da década de 1990, em especial, nas escolas públicas dos grandes centros urbanos, como por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro. Para alguns docentes o desempenho de alguns alunos poderia ser melhor se “em casa”, eles tivessem o apoio dos pais ou responsáveis. Para estes profissionais, o grupo familiar parecia “jogar” os filhos na escola e pouco se preocupava com a escolarização dos menores.

Em um trabalho anterior (Souza, 2009), constatei que os professores reclamavam da ausência “dos pais”, e julgavam que a socialização primária das crianças pouco contribuía para a apropriação do capital cultural, porque tanto alunos quanto a família consideravam a escola como um “asilo”. Desta forma, a escola se transformou em uma instituição de “proteção social da infância”, na qual favoreceu a indefinição sobre as finalidades na educação, como do papel do professor.

Nessa pesquisa também verifiquei que um novo projeto de escola pública cooperava para transformar a “educação popular” em “escola para pobre”. A nova concepção trazia como bojo uma escolarização feita mais por “conteúdos sociais” e como prática profissional, pois

Cabia aos professores resolverem sérios problemas pessoais ou de socialização dos alunos. Este fato fez com que os professores não pudessem mais compartilhar saberes

profissionais, visto que cada sala de aula se tornou um espaço diferenciado de propostas educativas. Esta solidão profissional se torna mais acentuada quando estes profissionais declaravam que a "presença da família era uma raridade". (Idem, p.195)

Esse estudo também sinalizou que os pais esperavam que os filhos recebessem um conhecimento tradicional. Eles também passavam a declarar a recusa às modificações sobre os conteúdos propostos na escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

Prof^a M., ser educador hoje em dia é muito complicado. Num país onde somente os "grandes" têm vez. Mas não tenha dúvida de que você desempenha bem esse papel. O seu método, um pouco tradicional de ensinar é extremamente proveitoso. Não digo somente por mim, mas todos os responsáveis pelos alunos da turma 1203 [...] cada dia que passa você nos impressiona mais e nos mostra que escolheu a profissão certa [...] sinceramente, estou contentíssima com seu trabalho e muito obrigada. Desculpe qualquer coisa. Beijos.

Percebe-se que há uma dissonância entre a posição defendida por alguns professores para determinadas famílias, considerando as expectativas do conhecimento escolar e as práticas didáticas-pedagógicas, tal como as metodológicas utilizadas em uma instituição pública de ensino, em especial, na cidade do Rio de Janeiro.

Neste período, também se destacou o posicionamento trazido pela Secretaria Municipal de Educação, ao distribuir uma "cartilha" para ser dada para familiares com orientações para estimular a participação na educação dos filhos. Este material ganhou ampla divulgação na imprensa e favoreceu que a gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para que iniciasse um movimento de "apoio" ao professorado, conforme depoimento da ex-secretária na ocasião.

A cartilha intitulada "Guia da Educação em família 2011" trazia, em sua a capa, três conteúdos considerados mais importantes para serem lidos: "Teste: Você é uma mãe nota 10?"; "Cartão Família Carioca: como receber o benefício"; "Dicas: como ajudar seu filho a se dar bem na escola". Como "pano de fundo" da capa, há uma foto de alguns alunos adolescentes uniformizados, em sala de leitura, observando livros ou conversando.

Já na contracapa, havia informações sobre a autoria do material impresso. Esta cartilha foi elaborada “por um movimento sem fins lucrativos”, como apresentava um pequeno texto explicativo na página. Os criadores elucidavam que este material contava com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e de organizações da sociedade civil, tendo como objetivo estimular a participação dos pais na educação. Os autores finalizaram sugerindo que os leitores acessassem um portal na internet e lessem as reportagens, os testes e entrevistas presentes no site. Nesse material o logotipo já mostrava os sentidos dados para o conhecimento via o desempenho escolar e que se perpetuam até o momento.

Na página seguinte, as mães aprendiam “como usar esta cartilha”. Inicialmente, os autores explicavam que as ideias sugeridas se baseavam em pesquisas e na experiência de diferentes profissionais e especialista em Educação, no Brasil e no mundo. Neste sentido, o material deveria ser lido e as orientações deveriam ser colocadas em prática, bem como poderiam ser divulgadas para os amigos e familiares.

Folheando este material impresso, constata-se que ele se dividia em sete seções e da seguinte maneira:

Na primeira, a mãe respondia a um questionário com oito perguntas, como dito já anteriormente, na qual ela “avaliaria” se era “uma mãe nota 10”. As questões se referiam ao “papel” como responsável pela educação do(s) filho(s). As perguntas centravam-se na percepção materna sobre o desempenho escolar da criança. Eis as indagações apresentadas: Seu filho “vai mal” nas provas? Você comparece as reuniões? Participa oralmente destes encontros? Há preocupação com assiduidade das crianças? Favorece práticas de leituras em casa? Propicia espaço favorável para realização dos deveres de casa? Quem “cobra” o cumprimento das atividades escolares? Conhece a professora? Logo após realizar o questionário, as respostas deveriam ser conferidas com o gabarito no canto da página para avaliar seu desempenho como “mãe”, ou seja, se fez de 7 ou 8 pontos, parabéns, de 4, 5 ou 6, “precisa prestar mais atenção” e até 3 pontos, “precisa melhorar”. Neste último caso, as leitoras/mães, eram orientadas a acessar o site e procurar as dicas para aprender a lidar com os filhos.

Após o preenchimento do questionário, seguiam duas seções com dicas para melhorar o desempenho escolar, denominadas de “Educação em Casa” e “Educação na Escola”. Para o ambiente familiar, a cartilha sugeria às mães que adotassem posicionamentos mais sistemáticos com a aprendizagem escolar, como

por exemplo: conversar com o filho, acompanhar o dever de casa, cobrar as obrigações, incentivar a leitura e “ficar” de olho no aprendizado da criança.

Entretanto, algumas orientações chamam a atenção nesta seção, pois as exigências requeridas para realizar o “papel” de mãe estava desvinculada da realidade das classes populares. Da mesma forma, trata-se está mulher como uma pessoa que frequentou a escola e concluiu cursos, como por exemplo, Ensino Fundamental ou Médio, pois para praticar as orientações eram necessários conteúdos escolares complexos, como por exemplo, cito:

Veja se seu filho está aprendendo o que deveria na idade dele [...] Aos 14 anos, deve resolver uma equação de 1º grau com duas variáveis (X E Y) e interpretar textos com diferentes opiniões. Se seu filho não aprendeu o que deveria para a idade dele, procure o diretor da escola. Veja sempre as notas do seu filho: se forem ruins, pergunte ao professor como você pode ajudar, se forem boas, elogie-o para que continue assim.

Percebe-se que a SME-RJ, ao distribuir um material para estes segmentos populares ignorava as trajetórias escolares e profissionais dos possíveis leitores, então eis que se faz importante indagar: Como “cobrar” de algumas mães se havia certo desconhecimento de determinados conteúdos, pois, em geral, o percurso de escolarização de algumas mulheres foi reduzido às primeiras turmas do Ensino Fundamental? Como lidar com gerações de brasileiras que enfrentaram a desigualdade social e a negação do direito à educação?

De acordo com Rosemberg, em 2002², com inspiração nos estudos feministas contemporâneos de Maria de Jesus Izquierdo, o sexism, ou seja, o preconceito diante das distintas capacidades das mulheres e homens sempre foi acompanhado da concepção hierárquica de dominação do gênero masculino sobre o feminismo. Assim, a responsabilização de capacidades específicas para “as fêmeas” está correlacionada com a atividade de gênero, portanto, consideradas de segunda ordem para o funcionamento e desenvolvimento de uma sociedade, bem como à produção da vida humana.

² Fúlia Rosemberg escreveu o texto “Desigualdades de gênero e raça no sistema educacional brasileiro” em 2002, um trabalho que foi originalmente preparado para uma Conferência sobre Etnia, Raça, Gênero e Educação em Lima, Peru, em outubro desse ano. Este trabalho se encontra no site Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT é uma organização não-governamental que produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero. Consultar: <https://www.ceert.org.br/>

Justamente a valorização distinta do masculino e do feminino favoreceu a hierarquia dos gêneros. Ainda de acordo com a autora, observando o início do século XXI, a produção acadêmica brasileira sobre educação e gênero foi objeto de estudos e pesquisas pontuais e esporádicas, assim sendo em raros grupos ou linhas de pesquisas, talvez, porque os estudos sobre relações de gênero e educação mostrava um duplo sentido: processo mútuo de rejeição: a produção feminista ignora a educação; a educação ignora os avanços dos debates teóricos e do conhecimento empírico sobre relações de gênero. Exatamente essa questão se apresentou como emblemática para este estudo, diante de um material formativo, no qual fazia parte de uma política educacional da cidade do Rio de Janeiro no início do século XXI.

Esse estudo entende que uma política educacional não se restringe a criação de leis e diretrizes até a implementação de programas e projetos específicos em escolas e instituições de ensino, mas a política também se institui também a partir de ações planejadas e implementadas por governos. Estas podem intervir em diferentes aspectos da educação e formação dos estudantes, porque podem regular currículo, formação de professores, avaliação e gestão escolar.

Isso pode ser constatado na seção denominada “Educação na Escola” da referida cartilha para as mães. As orientações seguiram o mesmo ritmo da seção anterior, ou seja, havia um nível de exigência que negligencia a realidade vivida pelas mães dos alunos da escola pública.

[...] Escreva bilhetinhos para o seu filho. Assim, ele entenderá a utilidade da escrita. Brinque de palavras-cruzadas, caça-palavras, forca, stop e outros jogos que envolvam a escrita. Compre um diário e estimule seu filho a anotar recordações. Ao usar o computador, incentive-o a não mudar a forma de escrever as palavras. Peça ajuda para escrever a lista de compras. [...] Informe-se sobre a qualidade do ensino no país, no seu estado, na sua cidade, nas escolas da sua região e no seu colégio do seu filho.

Observa-se que, para algumas orientações, era fundamental o domínio do processo de leitura e escrita, seja manuscrita ou digital, bem como interpretações de conteúdos específicos para entendimentos de uma determinada realidade política e social.

Nas seções “Educação nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro” e “Os seus direitos”, aparecia a apresentação dos projetos criados no período para esta

rede pública lidar com o desempenho escolar dos alunos³. Da mesma maneira, havia as orientações para apreensões sobre os recursos impressos, como as provas bimestrais, ou digitais, que poderiam ajudar a acompanhar o processo de apropriação de conhecimentos escolares. Mais uma vez, nota-se a necessidade de reinventar o papel de “mãe”:

[...] Você também pode acompanhar o desempenho do seu filho pela internet, através do Boletim Online, no qual você terá acesso às notas do seu filho e também poderá acompanhar sua frequência às aulas. Para isso, basta acessar o site [...] A Educopédia é uma plataforma de aulas digitais, que pode ser acessada pela internet e oferece em cada aula, jogos, aplicativos, vídeos, o que torna o aprendizado mais gostoso.

Logo, a reinvenção da mãe “nota dez” cresce na medida em que se folheia a cartilha. Nota-se que a mãe se tornou o centro de um controle do desempenho escolar. Para isto, ela poderia utilizar diferentes instrumentos para realizar seu “papel”, não importando os conteúdos exigidos por eles.

Convém ressaltar que a avaliação sobre o cumprimento das tarefas, ou funções maternas, encontrava na seção “Cartão Família Carioca”. Nela, estavam as informações sobre uma renda mensal complementar às famílias do Programa Bolsa Família do Governo Federal⁴. O valor recebido poderia receber um adicional de R\$50,00 em cada bimestre, mas a criança deveria mostrar um desempenho escolar melhor. Eis alguns critérios considerados importantes para o pagamento do Auxílio:

O que sua família deve fazer para conquistar o benefício adicional? [...] Os matriculados nas Escolas do Amanhã⁵

3 Os projetos apresentados são: As provas bimestrais – modelo único de provas para toda a rede como forma de avaliação, Aulas de reforço em português e matemática, Boletim Online, Sala de Leitura, Reforço Digital, Educopédia, Conselho Escola-Comunidade. Os direitos eram: transporte gratuito para os filhos, recebimento de material didático, conversar com o professor, fazer parte do Conselho Escolar, vagas nas creches, no ensino fundamental e médio, Educação de qualidade, matrículas para crianças com necessidades especiais e a merenda escolar.

4 De acordo com a cartilha, o valor dependia da renda e do número de pessoas da família. As famílias com menos renda ganhavam mais.

5 O Projeto “Escola do Amanhã” foi implantado no Rio em 150 escolas que ficavam em 73 comunidades pobres de 63 bairros do Rio. O objetivo do projeto era diminuir a evasão escolar e melhorar o desempenho dos alunos. As unidades de ensino usavam uma metodologia diferenciada para contornar os problemas de aprendizagem das crianças que conviviam diariamente com episódios de violência. A prefeitura investiu R\$ 48 milhões nesse programa.

precisam melhorar as notas em 15% nas provas bimestrais e alcançar pelo menos nota 4 [...] Os matriculados nas demais escolas municipais precisam melhorar suas notas bimestrais e alcançar pelo menos nota 4 [...] 7 para os alunos do 2º ao 5º ano nas Escolas do Amanhã e 7,5 nas demais escolas municipais [...] 6 para os alunos do 6º ano ao 9º ano nas Escolas do Amanhã e 6,5 nas demais escolas municipais [...] Os pais devem estar presentes nas reuniões bimestrais ou nas Escolas de Pais.

Observa-se que a função da “mãe nota dez” era uma atividade remunerada pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, acompanhar o desempenho escolar tornava-se uma atividade mercantilizada e competitiva, como justificava a desigualdade econômica, pois, em caso de insucesso escolar de uma criança, uma família pobre ficaria sem os direitos, diferentemente de outra com a mesma situação.

Da mesma forma, outra fragmentação da “rede” pública de ensino se mostrava a partir do uso das médias. Estas poderiam ser utilizadas pelas escolas para gerar disparidades econômicas e educacionais, pois aquelas que estavam em áreas mais pobres e com índices de violência certamente poderiam mostrar um desempenho diferenciado daquelas de diferentes áreas da cidade do Rio de Janeiro.

Enfim, a cartilha finalizava com a orientação para que a família conhecesse o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A prefeitura informava que para saber sobre a escola do filho, bastava acessar o próprio site do movimento “Educar para Crescer”, criadores da cartilha em debate. Mais uma vez, o desempenho era consultado por tecnologia digital e exigia que a “mãe nota dez” fosse a guardiã e responsável pelo êxito escolar do(s) filho(s).

Igualmente, após consultar e comparar as notas e o desempenho da escola do(s) filho(s) com outros colégios das redondezas e na própria cidade. A mãe deveria cobrar do diretor da escola as melhorias do índice, porque era necessário questionar se havia a instituição propiciava uma educação de qualidade.

Verifica-se que as mães deveriam admitir o novo elemento na educação do(s) filho(s): a escola não estava mais inserida em uma política social, mas também ligada com as orientações econômicas, como se estabelecia outra relação de domínio por meio da “parceria” entre Estado e Família, sendo esta segunda gerenciadas por mulheres.

Conforme Paiva et.al (1998a), a escola atual está marcada por novas funções sociais, bem como pelas profundas modificações nos padrões de comporta-

mentos tanto para professores quanto para alunos. A instituição passou a atender a uma clientela bem diferenciada da Escola Tradicional, pois na *Escola Popular de Massa* os alunos são oriundos de áreas pauperizadas e as famílias possuem baixos níveis de instrução, bem como há uma modificação na sua estrutura, pois as mães tornaram chefes de família, “obrigando-as a assumir as mais diversas atividades, muitas delas informais e ligadas à comercialização de produtos nas ruas” (p.53).

Dessa forma, analisar as representações da família e dos estudantes pode se constituir em interessante material de análise da *Escola Popular de Massa*, como também, trazer os valores e significados que cercam a apropriação do conhecimento para os segmentos populares. Assim sendo, parece fundamental investigar as modificações no papel da escola, tendo como atores sociais, outro grupo diferente dos professores.

Examinar, portanto, as modificações privilegiando a perspectiva desses atores sociais, envolve considerar estudos já realizados e que tomam os professores, alunos e pais de áreas pauperizadas, como centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, entre os quais pesquisas que estudam a melhoria das oportunidades escolares nas classes populares.

Conforme Paiva (1998b), para alguns alunos e pais, o baixo desempenho está relacionado com a má qualidade do ensino e é atribuída ao pouco preparo dos docentes, em especial, o pedagógico, visto que estes profissionais possuem dificuldades para ensinar ou tornar os assuntos interessantes. Conforme ainda os estudantes, seus professores não sabem explicar as matérias ou pouco estão interessados em assegurar a aprendizagem efetiva dos conteúdos.

Já os pais reconhecem que a qualificação dos professores, uma vez que atualmente, é superior a outros tempos da história da escola, porém, desconhecem a “quebra” das práticas tradicionais que se mostravam importantes para manter a “disciplina” na sala de aula. Para esses atores sociais, os padrões disciplinares consistiam em uma das garantias da eficiência do processo ensino e aprendizagem.

Outro aspecto apontado pela autora, considerando ainda as concepções da família, se refere à percepção sobre a descontinuidade curricular e sua inadequação à realidade do aluno pobre. Os pais alegam que as transformações pedagógicas constantes favorecem insuficiências de conteúdos fundamentais, para que os filhos possam competir no mercado de trabalho ou na hora de participar de algum concurso público.

Para Saviani (2007), a descontinuidade é um dos grandes desafios que se apresenta nas iniciativas educacionais. Esse processo cria uma contradição, uma vez que uma das características e especificidade da Educação é a exigência de continuidade de um trabalho, “que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (p.23), pois, caso contrário, os objetivos não serão alcançados. Justamente a continuidade, ainda de acordo com o autor, pode viabilizar avanços no campo da educação, porque é “uma exigência inerente ao trabalho educativo que deve durar tempo suficiente para produzir um *habitus*⁶, isto é, uma disposição durável e irreversível” (p.24).

A descontinuidade é um aspecto que também incomoda os professores. De acordo com estes profissionais, o cotidiano escolar tem sido muito sacrificado, por um festival de reformas que, a cada dia, se modificam: há uma lei, uma regulamentação. Fica difícil absorvê-los em tempo hábil.

Para Cunha (1994), a descontinuidade se apresenta diante das transições políticas e seus desdobramentos educacionais, caracterizando assim, mais por uma “administração zigue-zague”. Para o autor, a cada mudança de governo, os secretários de Educação se sentem na obrigação de propor um novo plano de carreira, uma nova proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, enfim suas prioridades e propostas pedagógicas. Contudo, este padrão administrativo traz algumas consequências graves para uma rede pública de ensino: a impossibilidade de avaliar as políticas educacionais, que exigem certo tempo para que os seus efeitos possam ser observados, e a desconfiança dos professores, que passa a desenvolver resistências ao “mudancismo”, mesmo quando as propostas podem ser “apropriadas.”

Ainda, de acordo com Cunha (2006), as ações voltadas para a formação de professores no Brasil têm sido largamente contingenciadas pelo “zigue-zague” e que tem prevalecido também pelo Ministério de Educação (MEC). Logo, os cenários políticos e didáticos-pedagógicos se perpetuam e continuam promovendo a reconfiguração de políticas educacionais, que, por razões distintas, geram alterações em ações nos sistemas de ensino brasileiro, como no campo da formação profissional, ocasionando o desmantelamento da rede de formação que foi gestada no nível local e regional, responsáveis pela articulação com os estados e municípios brasileiros.

Para os professores, esse processo trás questionamentos sobre as bases nas quais acontece o trabalho docente. Para eles, muito se fala de autonomia da escola

e do “espaço” que essa prerrogativa deve ter para encontrar o próprio caminho, rumo a uma aprendizagem de qualidade. Entretanto, conforme esses profissionais, as políticas educacionais e os documentos oficiais nem sempre apoiam algumas reivindicações docentes, como o uso próprio de concepções sobre metodologias de ensino, criadas durante a trajetória pessoal e profissional de cada professor. Para exemplificar, importa lembrar que a autonomia que vem sendo referendada, inclusive, pelo Ministério de Educação (MEC), em documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, não se refere à autonomia do professor, e sim à autonomia da escola, de uma forma em que se dá à equipe de dirigentes um destaque maior para implementações de concepções pedagógicas.

Essa ausência de autonomia se mostra mais ameaçadora para os professores, quando há certo desconhecimento sobre as transformações conceituais nas atuais práticas pedagógicas, em especial, para alfabetização das classes populares. Os docentes declararam que não reconhecem as metodologias mais apropriadas para essas turmas, ou alunos, que precisam da ajuda para compreender um determinado conteúdo⁷. Ao que parece, esses atores sociais indicam o desejo de aprimoramento profissional, mas que contemple uma formação mais prática e menos teórica.

Considerando que a metodologia didático-pedagógica para “explicar” os conhecimentos escolares ainda se encontra em crise, eis que algumas indagações se fazem diante do atual cenário educacional: *Os professores “desaprenderam” a ensinar? Em que momento da história da escola pública é possível perceber as transformações profundas sobre o “ensinar”?*

Essas modificações podem ser investigadas a partir dos estudos que mostram o desencadeamento de preocupações dos professores para as alterações sobre o contexto escolar, a partir da década de 1990, como a pesquisa de Paiva et. al (1998a). Em comparação a períodos anteriores, esse foi marcado por uma gama de reformas educacionais e curriculares, caracterizadas pelo mito quantidade-qualidade, que propunham a diminuição dos altos níveis de reprovação e evasão dos alunos.

De acordo com Algebaile (2009), a partir de 1990, a escola é utilizada para a realização dos objetivos instituídos pelas políticas econômicas destinadas à es-

⁷ Estas informações foram retiradas da análise de 113 relatórios docentes do Seminário “Alfabetizando e Letrando” realizado pela Gerência do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação em 2010. Os professores declararam nos relatórios de avaliação sobre o curso a necessidade de ajuda no processo pedagógico para as turmas em processo de aprendizagem.

cola pública fundamental. Esta instituição se insere em uma política social ligada a orientações econômicas e da relação entre Estado e pobreza. Significa assim, um domínio sobre a instituição em forma de “expansão da oferta com o robustecimento da escola” (p.325), de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos vinculados à pobreza. Assim sendo, a escola não estaria sempre inserida em uma política ligada a orientações econômicas e da relação com o Estado, mas a instituição é demandada para atuar na assistência à pobreza.

Para Paiva (1992), essa preocupação com as camadas pauperizadas, solicitada ao Estado por determinados grupos sociais, apresenta-se como um dos problemas que vem demandando por políticas setoriais desde a década de 1990, como por exemplo, a criminalidade e a violência nos centros urbanos, assim como as formas de combatê-las, que exigem medidas educacionais de caráter amplo⁸. Conforme a autora, a correlação entre “jovem pobre” e “futuro criminoso” mostram o reconhecimento da força disciplinadora no poder da escolarização. Assim,

A escola é demandada como instrumento de disciplinização dos pobres capaz de lhes prestar assistência e 'limpar' as 'ruas'. Não entra em debate sua adequação ou inadequação à clientela, à transmissão de conteúdos ou a tarefas sociais. (p.71)

Observa-se, que a escola pública, e sua ampliação, se destinam a “disciplinarização” da população pauperizada. Supõe-se assim, que a educação dos “pobres” é entendida como uma política que está mais interessada em encontrar uma solução para os problemas trazidos pela “cultura da rua” (Paiva, idem, p.79) em contraposição à “cultura escolar”⁹. Assim, constata-se também, que se cria uma instabilidade sobre as finalidades da escola.

Essa situação pouco se alterou até os dias atuais, visto que ainda se procura a responsabilização e os motivos para justificar o pouco avanço na qualidade do ensino público, sendo assim, constata-se que a família, em especial, as mães, como os alunos e os professores tornaram-se personagens principais de embate sobre os objetivos de uma escolarização, enquanto outros desaparecem da cena, como por exemplo, o Estado. Neste sentido, as relações entre a “escolarização” e “pobreza”,

8 A autora apresenta, em especial, a cidade do Rio de Janeiro.

9 Para Paiva (1992), as novas práticas de socialização - de rua - vividas pelos segmentos mais pobres, são marcadas pelo local de cooptação e o enfretamento entre grupos que podem se ligar a contravenção e à droga, fazem uso de armas de fogo, assim como reduziram as possibilidades de controle familiar.

pode se constituir em outro eixo, mais fecundo, sobre a *Escola Popular de Massa* e as transformações pedagógicas advindas dela.

Entretanto, Zaluar (1994) alerta que, estudar e analisar a uso da categoria “pobre” é uma dupla ousadia, porque, em primeiro lugar, este grupo social se constitui pela maior parte da população urbana, “podendo ser sinônimo para outra palavra no discurso político nacional: o povo” (p.34). Segundo, porque, enquanto categoria social, os “pobres” exerceram, ou exercem, certo fascínio sobre os pesquisadores em diferentes lugares no mundo. Ainda para a autora, esse interesse justifica-se nas teorias que atribuem ao grupo, à responsabilidade do seu papel político e econômico no desenvolvimento de um país. Esse “lugar”, atribuído aos “pobres”, colocou-os diante de uma generalização defendidas por algumas teorias sociais: caiu-lhes grande parte da culpa pela ausência de mudanças significativas e pela estagnação política e econômica em determinadas sociedades.

Conforme Small et. al. (2011), a “culpabilização das vítimas” é uma das características em pesquisas, que correlacionaram pobreza e cultura, apresentadas no decorrer da década de 1960, sendo a mais marcante, o modelo de “cultura de pobreza” de Oscar Lewis. De acordo com os autores,

Lewis argumentou que a pobreza prolongada geraria uma série de atitudes, convicções, valores e práticas culturais, e que essa cultura da pobreza tenderia a se perpetuar ao longo do tempo, mesmo se as condições estruturais, que inicialmente deram origem a ela, mudassem. (p.92)

Para os autores, a “Cultura da pobreza” de Lewis, insinuava que o efeito cumulativo da privação material só poderia ser modificado se os indivíduos mudassem a sua “cultura”.

Valentini (1972) defendeu que a generalização sobre a concepção de Lewis, tornou-se amplamente divulgada e justificada para implantação de programas contra a pobreza, assim como a inculcação das virtudes das classes médias para a educação de crianças dessa camada social. Para o autor, a “Cultura da pobreza” foi amplamente utilizada para apoiar políticas oficiais que pretendiam criar possíveis correções para as “deficiências” das classes populares, porque, segundo Lewis

Una vez que ha tomado forma, tiende a perpetuarse de generación en generación a causa del efecto que ejerce sobre los niños. Cuando los niños de un barrio bajo llegan

a los seis o siete años, ya han absorvido por lo regular los valores y actitudes básicos de la subcultura a la que pertenecen y no están psicológicamente preparados para aprovechar de manera cabal las condiciones cambiantes o las mayores oportunidades que se les presentan en el curso de su vida. (Lewis, 1966, p.156, apud Valentini, 1972)

Para Lewis, há uma “subcultura” nas camadas populares, formada por um sistema de normas e valores, que diferenciam o pobre do resto da sociedade. Essa subcultura comporta, entre outras coisas, uma forte referência ao imediato, bem como a incapacidade de “adiar a gratificação” para um futuro mais ou menos planificado. Neste sentido, pressupõe-se que por “sua pobreza”, as famílias não incitariam os filhos ao êxito escolar, visto que suas atitudes, hábitos e estilos de vida impedem tal conquista.

Small et. al. (2011), defende que as pesquisas sobre cultura e pobreza ganharam destaque durante a década de 1960, porque o ambiente agitado, em que vivia o mundo, instigava a pesquisar “a cultura no contexto da pobreza”, mas cada grupo de pesquisadores procurava se distanciar das concepções apresentadas por Lewis. Após a década de 1970, o interesse pelo tema declinou, retornando, ainda de forma discreta, com a publicação da obra *The truly disadvantaged* de William Julius Wilson, em 1987.

Para os autores, o interesse pelo “papel da cultura em muitos aspectos da pobreza” cresceu no início da década de 1990, mas com concepções de cultura de maneira substancialmente diferentes daquela de Oscar Lewis¹⁰. Nesse período, sociólogos, demógrafos e economistas iniciaram estudos com bases teóricas nos fatores culturais para explicar o comportamento da população de baixa renda.

Já para Evangelista e Shiroma (2005), a década de 1990 foi marcada por diferentes discursos sobre a educação, oriundos de organismos internacionais. No início desse período, girava os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. Já no final da década, o viés economicista explícito é substituído por uma expressão humanitária, ressaltadas no *slogan* “educação para alívio da pobreza”, em que a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais complexos, especialmente, a sobrevivência na sociedade atual. De acordo com as autoras,

¹⁰ Conforme os autores, “os estudiosos contemporâneos raramente alegam que a cultura se perpetuará por várias gerações, independentes de mudanças estruturais, e eles praticamente nunca usam o termo ‘patologia’ (p.92)”.

A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para tanto, era necessário prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. (p.9)

Percebe-se a pobreza permanece como uma questão central ainda no debate sobre as finalidades da Educação. Mais uma vez os segmentos pobres obrigam o Estado e autoridades a procurar novos modos de lidar com ela e, conforme, Evangelista e Shiroma (idem), a novidade trazida pelos documentos do Banco Mundial foi à indicação de ouvir “a voz dos pobres”, bem como esses atores sociais definem a pobreza.

Já na virada desse século, a inquietação com os empobrecidos intensificou mais ainda na sociedade. Neste sentido, há uma manifestação clara e acentuada para que se “ouça os pobres” e atenda as solicitações da “população vulnerável”¹¹, por meio da criação de ações e programas, em que se recomenda a educação, sendo escolarizada, ou não. Mas os documentos utilizam de certa naturalização da “transmissão intergeracional da pobreza”, como tentativa de ofuscar situações de superprodução de capital e do crescimento exponencial de famintos e miseráveis¹².

O uso do conceito de “transmissão intergeracional”, atribuída aos grupos pauperizados, refere-se à estabilidade de interesses que não estimula os descendentes a terem comportamentos diferentes entre as gerações. Neste sentido, considera-se que não há modificações significativas de comportamentos, ao longo do tempo, nas relações entre escolarização e pobreza. Da mesma maneira, também pode ser compreendido que o estilo parental implica um único ponto da transmissão da cultura, uma vez que a herança intergeracional não pode ser atualizada e transformada.

Logo, considera-se que não há modificações significativas de comportamentos, ao longo do tempo, nas relações entre escolarização e pobreza. Se essa é uma das possíveis interpretações do modelo aprendido nas famílias das camadas populares, pode-se indagar: Essa interpretação caracteriza-se como uma justificativa para uma nova forma de atualização da “cultura da pobreza” na *Escola Popular*

11 Consultar: EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global. *Revista Quaestio: revista de estudos em educação*. V.7, nº 2, 2005.

12 Idem.

de Massa? Quais os impactos dessa interpretação nas práticas metodológicas docentes, na atualidade? E para as famílias administradas por mulheres? Como lidar com a relação entre gênero e educação, observando as políticas educacionais? De que forma as perspectivas de classe, etnia, gênero e geração podem elucidar o “por que” das desigualdades sociais na cidade do Rio de Janeiro? Tais indagações sugerem o aprofundamento sobre a relação entre Escola e Gênero.

Neste sentido, há a necessidade de investigar os impactos das transformações pedagógicas nas concepções metodológicas na *Escola Popular de Massa*, bem como nas percepções sobre a finalidade da escola para as classes populares, em especial, da cidade do Rio de Janeiro.

Referenciais bibliográficos:

ALGEBAIL, Eveline. *Escola pública no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina (Faperj), 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Zigue-Zague no primeiro grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. *Revista do Rio de Janeiro*, n. 3, p. 21-26, 1994.

_____. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 1, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global. *Revista Quaestio: revista de estudos em educação*. V.7, nº 2, 2005.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta. “Revolução educacional e contradições na massificação do ensino”. In: QUINTEIRO, Jucirema (org). *A realidade nas escolas nas grandes metrópoles*. Revista Contemporaneidade e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro: ano III, Nº 03, 1998a.

PAIVA, Vanilda. *Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 7-21, 1998b.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da Educação Pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José (org). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SMALL, Mario Luis; HARDING, David J.; LAMONT, Michele. Reavaliando cultura e pobreza. *Revista Sociologia e Antropologia*. Volume 1, nº 2. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2011, pp.91-118.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: https://educacao-infantil.ceert.org.br/pdf/textos/DESIGUALDADES_DE_RA%20%C3%83%C2%80%A1A_E_G%C3%83%C5%A0NERO_NO_SISTEMA_EDUCACIONAL_BRASILEIRO_F%C3%83%C2%BALvia_Rosemberg.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2025.

SOUZA, Elaine Constant Pereira. *Mercadores de ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro*. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VALENTINE, Charles. *La Cultura de La Pobreza*. Buenos Aires: Amorrotu Editores, 1972.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações e o significado da pobreza*. São Paul, SP: Editora Brasiliense, 1994.

Sobre a autora

Elaine Constant - Professora Associada da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: constant.ela@gmail.com

Capítulo 6

A PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM NOVA CANAÃ DO NORTE, MT¹³

Alesandra Aparecida da Silva

Wender Faleiro

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

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 km². O município tem, segundo os dados disponíveis pelo Censo 2022¹⁴, característica rural, não apenas pela média da densidade demográfica, de aproximadamente 1,97 hab/km², mas também pela distribuição domiciliar com presença marcante nas áreas rurais do município. Segundo o Censo 2022, a distri-

¹⁴ 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 Continua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua no Censo de 2022.

buição dos domicílios segundo as características da distribuição geográfica apresenta um total de 57,3% domicílios na área urbana e 42,7% na área rural.

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)¹⁵. 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 alfabetizadoras¹⁶ que atuam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Gatti, 2005. p. 17), interesse desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste espaço de discriminação dos dados da pesquisa, achamos importante pensar, antes dos dados. Antes da racionalidade característica da colonialidade epistemológica que nos move, enquanto ser racional-pesquisador para pontuarmos, quem são as pessoas que contribuíram com esta pesquisa? Num espaço cedido para o reconhecimento, a identificação (enquanto pessoa), a demarcação do seu espaço-território, do seu corpo e sua história. Suas convicções e suas práticas. Quem é a pessoa por trás do ser docente? Onde vive e em que acredita? Como se faz docente e onde se faz?

Os dados sistematizados para a pesquisa na rede municipal de Educação revelaram que as colaboradoras da pesquisa são, em totalidade feminina. Esta característica desencadeou a observação no Plano Municipal de Educação, 2019, da composição do quadro efetivo dos (as) professores (as) que exercem à docência na rede do município da pesquisa.

16 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).

A presença masculina no quadro de professores (as) efetivos da rede municipal de Nova Canaã do Norte era, no ano de 2019, de 12,6% o que dá a ideia de que para cada professor atuante na Educação Básica deste município, há pelo menos 12 professoras também atuando. Podemos pensar que, há uma característica nacional na atuação feminina na pedagogia, aliada ao fato de que, neste município a característica rural pode atribuir aos homens o trabalho direcionado ao campo, enquanto que às mulheres se deu a tarefa de trabalhar nos espaços escolares e dividir o tempo didático com o tempo doméstico. Fazemos esta afirmação percebendo que no quadro do campo podiam contar com as escolas locais, ou seja, antes do processo de nucleação, iniciado nos anos de 1998 a 2000. geral, 33% dos professores (as) do quadro efetivo estão entre os níveis E e K, o que consiste em 15 a 33 anos de trabalho, o que significa que, iniciaram a carreira quando as comunidades continham escolas locais. Considerando uma progressão a cada três anos, há aproximadamente 25 anos, ou até um pouco mais.

Observamos também que como no parâmetro nacional, os professores desenvolvem carreira nas áreas da Educação Básica, com menor representatividade na Pedagoga, isto está atrelado às funções que culturalmente se deram às professoras.

A demarcação do território da docência como de presença essencialmente feminina se dá histórica e culturalmente no século XIX quando as mulheres passam a ministrar as aulas para as escolas primárias femininas, denominadas de escolas de primeiras letras. Num sistema de educação separado por sexo, as professoras estavam ‘dispensadas’ de trabalhar as aulas de geometria. Ademais, deveriam ter boa conduta doméstica e comprovada honestidade. Assim, se criava padrões culturais que estariam vinculados ao exercício do magistério por outros séculos (Brasil, 1827, Art. 12)¹⁷.

Nas considerações realizadas por Werle (2015), a educação do Brasil, em seu modelo patriarcal que determinava às mulheres, ou a não inserção nas classes e escolas, ou condicionadas à presença de professoras para as meninas, foi a mesma que culturalmente colocou as mulheres como representantes da condição de ensinar ‘inata’ como uma política ideológica que previa os baixos custos com a inserção do ensino primário nos crescentes números de escolas pelo país aliados ao

17 Brasil, Lei de 15 de outubro de 1827. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 1827. Disponível. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm Acesso em 22 de fev. 2024.

respaldo junto às classes trabalhadoras e movimentos que clamavam pela abertura de escola públicas.

Com o processo de industrialização, a presença do feminino na educação básica, estava condicionada aos padrões de universalização do ensino e custo mínimo para o sistema educacional, visto assim, os homens tinham opção de trabalhos que fossem melhor remunerados, enquanto que as mulheres dividiam os serviços domésticos com a prestação de serviços de regência (Castanha, 2005).

A condição mal remunerada equacionou a custos acessíveis de formação na licenciatura, de forma que a inserção feminina nos cursos de graduação da Pedagogia fosse uma marca, mesmo no século XX. Assim, a continuidade majoritariamente feminina se perpetua. Séculos depois, acompanhamos a baixa remuneração dos profissionais da Educação Básica, a desvalorização cultural e financeira do ser professor (a), a condicionante de que às professoras cabem o ensino na Educação Básica em detrimento do espaço no Ensino Superior, o exercício na sala de aula em detrimento dos espaços na gestão. São bases sexistas que orientam as práticas educativas de um país que nunca teve em seu modelo de estruturação da educação, um espaço igual de direito de todos.

Desta forma, interpretamos que o espaço docente se torna para as professoras um primeiro espaço de (re)sistência. Re-existir para encontrar dentro de uma sociedade estruturalmente sexista, um significado para a sua atuação. Mais que isso, um re-significar constante de sua atuação. Ser professora, numa sociedade patriarcal como a brasileira, exige um contínuo ato de (re)significar-se antes de tudo como mulher. Soltar as amarras da disposição cultural para a procriação, colocar-se como pessoa de direitos, de igual capacidade cognitiva, de potencial profissional de excelência parecem ser condições elementares a qualquer ser humano, entretanto, não são poucas as vezes que os padrões determinam quem pode *ter* e quem pode *ser*.

As colonialidades de *ser* e de *ter* fazem parte do cotidiano das mulheres, sejam elas professoras ou não. Desta forma, um primeiro ato de (re)conhecer-se enquanto pessoa não pode ser invisibilizado. Miranda (2020) refletiu sobre as condições de (re)conhecer-se, antes de qualquer coisa. O (re)conhecer-se enquanto gente, enquanto corpo, enquanto território. Um território psíquico, simbólico, sensível, existencial. Podemos afirmar, portanto, que o primeiro território demarcado pelas professoras é a sua condição de existir, e existindo, *resistir*, re-existir. Re-existir por que re-significam a sua própria existência enquanto corpo-território feminino.

Pensando que o corpo é o nosso primeiro território (Miranda, 2020, p. 21), e que nesta condição é *atravessado* pelas “[...] experiências, que rasura nossas certezas [...]” entendemo-nos como um constante construir-se, e nessas construções o re-construir-se faz-se indispensável. Logo, somos um corpo-território dinâmico, no sentido de (re)significarmos. Pensando como Miranda (2020), impossível negar-nos das experiências que nos *atravessaram*, absolutamente, há, nestas condições, uma (re)afirmação do que somos e de nossa territorialidade. Assim, um primeiro conceituar do corpo-território feminino se dá na construção do ser feminino numa cultura extremamente monocentrada, sexista e colonialmente rígida. Afinal, como disse, Louro (2011), a história desse país nunca foi contada a partir da mulher, da pessoa não-branca, não cristã, pobre e trabalhadora.

E, a partir da conceituação de Miranda (2020), de territorialidade, propomos a reflexão sobre como pode ser compreendida a definição de ser professora na espacialidade do campo. Entendemos que o fazer-se professora no campo é caracterizado por dois movimentos importantes que se dá, antes de tudo com a territorialização do corpo-feminino. Ultrapassar os limites das redomas do lar, foi um processo histórico em que se deu sob o (des)territorializar para territorializar¹⁸, na autoafirmação e na diferença. Werle (2011), apontou em suas pesquisas. Embora a segregação do espaço feminino tenha ganhado contornos simbólicos, como baixo prestígio e remuneração menosprezada, - que ainda urge pela (re)conceitualização do direito étnico e cultural, (Miranda, 2020, p. 22) – foi a partir desta (re)ocupação do espaço da própria autoafirmação que o papel docente pudesse ser hoje discutido a partir da presença das professoras e suas perspectivas na educação deste município.

Pensando no território enquanto espaço de vivências¹⁹ de nossas participantes, pontuamos o que Miranda (2020) expõe vendo o corpo-território “[...] como bússola”, numa íntima relação de si com os outros. Ou seja, o corpo-território é constituído a partir das experiências com os outros, numa perspectiva da construção, colocada pelo autor como *atravessamento*, sem as quais a própria

18 Miranda (2020), aponta que o processo de (des)territorializar-se acontece pela necessidade de romper com a espacialidade que não permite que o corpo-território permaneça. A transformação, conceituada pelo autor como troca de pele, permite que o corpo-território continue sendo o que é, numa outra espacialidade e compreensão. Dessa forma, o transformar-se está intimamente ligado com o processo de autoafirmação, e reinvenção da concepção de vida e de mundo.

19 A definição de território como espaço de vivências é exposta por Fernandes (2006), e se refere as diferentes ocupações repletas de relações de poder, vivências e produções socioculturais e econômicas que constituem o espaço geográfico.

existência é esvaziada. Assim, o território a que *pertence* o corpo-território é entendido a partir da subjetividade, do pertencimento, das relações étnico culturais que formam um grupo, e este, é formado por muitos outros corpos-territórios.

Compreender o território do campo, na lógica da territorialidade, é compreender que o ser humano constituído pelo corpo-território é parte de uma realidade histórica cultural, étnica que vai além das descrições de espaço e território da geografia, - explicada a partir da colonialidade – está para além, está cunhada nas relações e vivências do campo, da cultura e dos saberes camponeses que foram/são invisibilizados e apagados dos espaços de memória de uma sociedade que caminha pelo/com o capitalismo. Logo, o (a) professor (a) do campo entende que a sua “bagagem cultural” acompanha o seu próprio compreender-se no mundo com os outros, e, ele (a) não a “negligencia”, pelo contrário, compreende-a como parte do seu próprio corpo-território com os outros, entendem-na e fortalece-a com a coletividade.

Nessa compreensão existencial, a “passagem” a que está autocondicionado permite que se constitua um complexo movimento de (re)existir, não perdendo de vista as suas razões e experiências no mundo com outros e (re)existindo produz espaços de territorialidade. Ou seja, ao (re)existir garante que o corpo-território encontre espaço para (re)existir (Miranda, 2020). Numa interpretação aproximada ao conceito de existir, entendemos que a constante (re)construção do corpo-território não acontece se tomarmos como referência a negação da permissão do *atravessamento*. Como afirma o próprio autor, o corpo-território excluído dos demais, vivencia as experiências, mas não permite ser *tocado* por elas. Não há a “problematização”, a ânsia da ocupação dos espaços e da resistência, há a justaposição de informações e a observação linear do espaço-tempo (Miranda, 2020, p. 33).

Adentrando a condição de (re)existência, pensamos no território de (re)existência das professoras colaboradoras. Trata-se de professoras da Educação Básica da rede municipal em um município rural, em turmas de alfabetização. Professoras que conhecem e vivenciam de perto a realidade do campo, as vivências, a cultura, os modos de vida. A Educação do Campo enquanto fenômeno ocorrido no final do século XX, certamente contribuiu para muitas das discussões nos espaços de vivências de nossas colaboradoras, entretanto, não há como ilustrar as tensões ocorridas para que a estrutura de ensino fosse, atualmente, pelo menos um espaço de reflexão.

Existir no espaço do campo é, necessariamente uma condição de (re)existir (Miranda (2020). Dialogando com Arroyo (2013); Farias; Faleiro (2020), po-

demos dizer também, que é re-existir porque a estrutura do *ter* faz da cidade a condicionante dos espaços do campo. É na cidade que se *tem* escolas, que se *tem* postos de saúde e pronto-socorro, é na cidade que se *tem* serviços públicos de água tratada e esgoto, é na cidade que se *tem* conforto, é na cidade que se *tem* acesso aos produtos, é na cidade que se *tem* escolas de qualidade. Logo, no campo não se *tem*. Se tiver, não precisa *ser igual*, por que quem não *tem* se contenta com o que vier, e se estabelece a lógica do *ser*. São atrasados, são inferiores, são rústicos²⁰ Estas foram as bases de estruturação da educação rural no Brasil, (Neto, 2006) e continuam sendo, quando a naturalização dos processos industriais no campo, estabeleceram o agronegócio como “força do agro” atrelando-os a uma ilusória ideia camponesa “de raiz”, naturalizando a divisão de renda e subalternização econômica.

Ser professora nas escolas do campo requer romper com a lógica do *ter* e do *ser* que estrutura a racionalidade capitalista. É construir o *poder ser*, é *poder ter*. É um processo exigente, que necessita de mais alguém para estrutura-lo. Por isso ser professora nas escolas do campo é condicionar-se ao poder ser e ter com os outros, num percurso de (re)existência coletiva que só pode se dar pela condição do pertencimento.

Pertencer para poder *ser* e *ter*. Sendo se (re)constitui o que se pode ter e assim se busca todo dia o que se pode *ter*. *Ter* e continuar com um campo que o sistema capitalista teima em excluir, esvaziar, pela lógica da acumulação do capital validada pela condição do *ser* e do *ter*. A (re)existência das professoras alfabetizadoras nas escolas de um município demarcado pelo modo de vida do campo só pode ser compreendida pelo ponto de vista humano, sociocultural que perpassa a própria condição de existir e existindo, modificando-se e resistindo, resistindo à força dominante que pretende unificar. Unificar, água, farinha, fermento, como numa massa só, homogênea. A diferença é que o crescimento coletivo não é a prioridade do sistema capitalista, que assim como a massa, não deixa espaço para unidades, individualidades, diferenças.

Compreender a (re)sistência das professoras alfabetizadoras requer refletir que nas escolas no/do campo, os espaços de tensão se materializam na respon-

²⁰ Há na mídia uma identidade em formação para este padrão, que na verdade, exerce a função de reforçar o estigma cultural a que as populações do campo têm sofrido pela condição de diferença. A exaltação do ser “bruto, rústico e sistemático” está atrelada ao repertório neoliberal do agronegócio e apresenta-se como mais uma eficaz ideia de aproximação e naturalização das bases culturais à um fortalecimento do sistema capitalista e da força de trabalho.

bilização dada aos (as) professores (as) como seres de transformação da realidade, em mais uma das armadilhas do sistema que exime-se de suas responsabilidades para desestruturar os processos educacionais no/do campo, a fim de que perpetue o próprio sistema capitalista. Como pontua Lourenço, (2009), na dissertação que caracteriza este território, neste município. “A visão neoliberal de educação transfere à educação a responsabilidade de promover desenvolvimento econômico e social, porém desconsidera a existência de outras relações externas à escola” (p. 95). Nestas condições, o (a) professor (a) carrega o peso de um sistema que não tem alçada para transformar, uma vez que a transformação não pode ser pensada apenas pelo viés da educação.

Neste espaço de (re)existir, as professoras apontarão no decorrer das discussões como este peso se faz eficiente, principalmente se considerarmos os espaços territoriais do campo. Neste caso, a ausência de um sistema que vai de encontro às aspirações e da angústia do re-existir, torna-se um mecanismo de exímia eficácia para que haja apenas um existir, um corpo-território estático, para que tudo permaneça exatamente como sempre foi.

Mas a quê se condiciona as professoras da pesquisa, caso estejam na condição existencial da (re)existência? Oportuno colocar as palavras de Lourenço

O que se percebe é que a escola, ao projetar um currículo no formato neoliberal de educação, em que a escola e a educação são vistas como salvadoras e responsáveis por desenvolvimento econômico, incorpora a filosofia das políticas presentes na maioria das secretarias. Nesse sentido, se não há sucesso, a culpa recai sobre os sujeitos estudantes ou professores, ou sobre a instituição educativa. Não há responsabilização sobre a falta de um projeto de educação da classe trabalhadora. Assim, embora com boas intenções, a escola projeta algo que vai além das suas capacidades, que ultrapassa seus limites, correndo o risco de frustrar-se ao não atingir os objetivos (Lourenço, 2016, p. 105).

É nestas condições que pontuamos a contínua reflexão da (re)existência, entendida como um percurso existencial condicionado aos processos de existir e re-existir diante da adversidade do meio educacional a que se inserem as professoras, tomando como território o campo docente, o corpo-território e os condicionantes dos sistemas de educação. Ao mesmo lado, está a condição de resistir a

este sistema, numa contínua particip-ação²¹ dos demais campos da sociedade (os coletivos, os outros corpos-territórios) que acreditam e tensionam as políticas por meio dos movimentos sociais que preveem um outro modelo de sociedade e de educação. E, resistindo, (re)existem em sua função, em sua particip - ação **no espaço de atuação na reflexão crítica do currículo posto e da própria prática em relação a ele.**

21 Participação é aqui entendido como a participação ativa, consciente, transformada e transformadora da prática docente.

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 14 Fev. 2024.

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

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

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2009** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/pcebo20_09.pdf
Acesso em: 16 Mar. 2024.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-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 Acesso em: 12 de fev. de 2024.

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

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

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

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília/DF, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/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. Acesso em 18 fev. de 2023.

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

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

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

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

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

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de Educação do Campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 357-374, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/> Acesso em: 14 Fev. 2024.

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

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

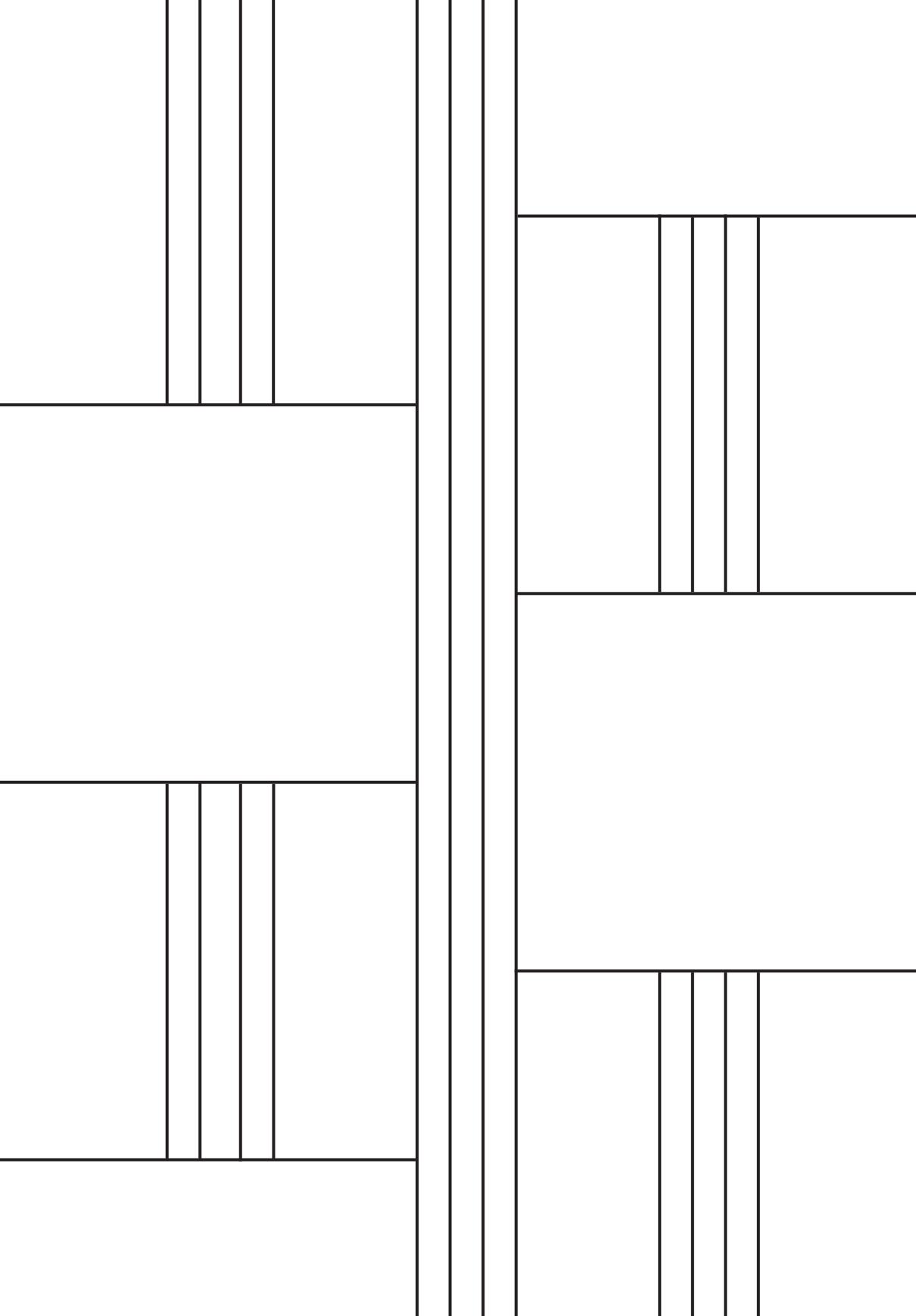
WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaios: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, p. 769-793, 2011.

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 7

O SUJEITO ALUNO E O ALUNO SUJEITO: o entrelaçar da educação básica pública com a comunidade cigana no município de Caldas Novas (GO)

Núbia Maria Guimarães

Patrícia Francisca de Matos

INTRODUÇÃO

Aeducação é um direito fundamental e um dos principais instrumentos de promoção da cidadania e da inclusão social. No Brasil, país marcado por uma ampla e complexa diversidade cultural, é importante que o sistema educacional reconheça, acolha e valorize as singularidades dos diferentes povos, como a Comunidade Cigana.

Os ciganos enfrentam, historicamente, processos de estigmatização, preconceito e exclusão social, sendo frequentemente invisibilizados pelas políticas públicas. Embora a Constituição Federal reconheça a diversidade étnica e cultural do país, o povo cigano ainda luta pelo acesso pleno a direitos básicos, como educação, saúde, moradia e cidadania.

No campo educacional, em particular, a permanência dos estudantes ciganos é frequentemente comprometidos devido às suas especificidades culturais e modos de vida.

Assim, o objetivo desse artigo é mostrar o entrelaçamento entre a Educação Básica Pública Municipal e a Comunidade Cigana no município de Caldas Novas – Goiás, com ênfase na compreensão da relação entre o “sujeito aluno” e o “aluno sujeito”. Busca-se, assim, reconhecer o estudante não apenas como receptor de conteúdos, mas como agente histórico, cultural e social ativo, tanto no ambiente escolar quanto em seu contexto comunitário.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica, voltada à investigação das relações familiares da Comunidade Cigana com a Educação Básica Pública Municipal em Caldas Novas – Goiás. A etnografia, segundo Ludke e André (1986), exige uma postura investigativa atenta às práticas sociais e significados culturais atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. No entanto, como alertam os autores, o uso do termo “inspiração etnográfica” deve ser feito com cautela, já que esse tipo de investigação pressupõe uma imersão aprofundada no universo simbólico do grupo estudado. Para Spradley (1979), essa imersão precisa ocorrer com sensibilidade e abertura ao sistema de significados do grupo, respeitando suas formas próprias de organização e expressão cultural.

Considerando a especificidade da comunidade cigana situada em Caldas Novas, constitui-se como um espaço social reservado, a escola pública se apresenta como canal legítimo de aproximação e escuta. Assim, a coleta de dados envolveu as seguintes estratégias: Observação participante: realizada no ambiente escolar, com o acompanhamento da rotina pedagógica e das interações entre alunos ciganos, professores e familiares. Essa observação identificou como se constroem as relações escolares e os processos de ensino-aprendizagem no cotidiano da instituição. Pesquisa bibliográfica e documental: com base em autores que discutem educação intercultural, diversidade étnica e os direitos dos povos tradicionais. Foram utilizados artigos, teses e dissertações com o objetivo de fundamentar teoricamente as análises. Segundo Arroyo (2013,p.25) destaca a concepção do autor sobre o protagonismo do professor como alguém que vai além da função técnica, sendo um sujeito histórico e político, que reflete sobre sua prática e constrói sua identidade no cotidiano escolar. Para Freire (2005), a educação é um ato de diálogo, consciência crítica e transformação coletiva, e não uma imposição de saber. Em sua perspectiva, o processo educativo deve ser construído, permitindo que se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade.

O SUJEITO ALUNO E O ALUNO SUJEITO

Na perspectiva contemporânea da educação, é fundamental reconhecer que cada estudante tem uma trajetória única de vida, marcada por valores cultu-

rais, crenças, práticas sociais e experiências diversas. A compreensão desses elementos está diretamente relacionada ao conceito de “sujeito aluno”, que parte da ideia de que o educando é um ser histórico, inserido em uma realidade concreta, dotado de identidade própria e afetado por múltiplos fatores, familiares, sociais, econômicos e culturais, que moldam seu modo de estar no mundo e de aprender.

Nesse sentido, o sujeito aluno não pode ser visto como um recipiente vazio à espera de conteúdos escolares. Pelo contrário, ele já chega à escola com saberes prévios, com uma leitura de mundo construída no cotidiano. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando. Isso significa considerar suas origens, suas práticas culturais e o modo como ele interpreta a realidade, o que, no caso da Comunidade Cigana, implica reconhecer sua tradição oral, religiosidade, práticas de deslocamento e estrutura familiar própria.

Por outro lado, o conceito de “aluno sujeito” amplia a noção anterior, ao afirmar o papel ativo do estudante na construção do conhecimento. Aqui, o aluno deixa de ser mero receptor e passa a ser produtor de saberes, em diálogo constante com o currículo, com os colegas, com os educadores e com a comunidade. Ele é sujeito de sua própria formação. Segundo Philippe Perrenoud (2000), a escola precisa formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de participar ativamente da vida social e cultural. A aprendizagem, então, ocorre na medida em que o aluno se apropria do conhecimento de forma significativa, integrando-o à sua vivência.

Essa distinção entre sujeito aluno e aluno sujeito é particularmente relevante quando se trata de grupos historicamente marginalizados, como a comunidade cigana. Durante muito tempo, os ciganos foram excluídos dos espaços escolares, ou, quando presentes, foram vistos apenas sob a ótica do preconceito e da adaptação forçada. Uma abordagem que valorize o aluno sujeito implica ouvir sua voz, considerar seus interesses, dialogar com sua cultura e reconhecer que sua presença na escola não é apenas física, mas também simbólica e afetiva.

Além disso, Emilia Ferreiro (2001), ao discutir os processos de alfabetização, enfatiza que os alunos constroem hipóteses sobre a linguagem com base em sua realidade social. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, o contexto e as referências culturais de cada educando. No caso das crianças ciganas, por exemplo, isso pode significar estratégias diferenciadas de leitura e escrita, que levem em conta sua oralidade forte e o modo como constroem conhecimento fora do ambiente escolar.

Por fim, reconhecer o aluno como sujeito também é compromisso ético e político. Como afirma Arroyo (2011), a escola precisa ser espaço de resistência e de afirmação da diversidade. Quando se cria um ambiente que valoriza o pertencimento, a identidade e o protagonismo dos estudantes, como no caso dos ciganos em Caldas Novas, a escola deixa de ser um espaço de imposição e passa a ser um lugar de encontro, de diálogo e de construção coletiva do saber.

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIDADE CULTURAL

A identidade cultural constitui um dos pilares fundamentais para a formação do sujeito, influenciando diretamente suas relações sociais, sua visão de mundo e seu processo de aprendizagem. Quando se trata da comunidade cigana, essa identidade é tecida por práticas ancestrais, saberes tradicionais, espiritualidade, oralidade e valores coletivos que são transmitidos de geração em geração. Trata-se de uma cultura que, embora presente no território brasileiro há séculos, ainda é marcada por estigmas, invisibilização e exclusão social, sobretudo no contexto escolar.

Nas escolas públicas de Caldas Novas, observa-se a presença significativa de famílias ciganas, cujas trajetórias históricas locais estão entrelaçadas com a construção da própria comunidade escolar. A valorização dessa identidade no ambiente educativo não é apenas um ato de inclusão, mas também de justiça social, pois reconhece os direitos culturais desse povo e legitima seus modos de ser, viver e aprender.

Segundo Hall (2003), a identidade cultural é dinâmica, construída na interação com o outro, com o tempo e com o espaço. Dessa forma, permitir que os alunos ciganos vejam sua cultura representada e respeitada na escola é um passo essencial para fortalecer sua autoestima, seu pertencimento e seu engajamento no processo educacional. Ao mesmo tempo, essa valorização contribui para que os demais alunos aprendam a conviver com a diversidade, rompendo com preconceitos e estereótipos historicamente enraizados.

Paulo Freire (1996) reforça que a educação deve partir da realidade concreta do educando e dialogar com sua leitura de mundo. Incorporar elementos da cultura cigana ao currículo escolar por meio de projetos, rodas de conversa, manifestações artísticas e atividades interdisciplinares é uma estratégia que favorece o aprendizado significativo. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares deixam de ser

abstratos e passam a dialogar com a vida real dos alunos, ampliando o sentido da educação como prática libertadora.

A identidade cultural da comunidade cigana, portanto, não deve ser vista como um obstáculo, mas como um potencial pedagógico. Sua inclusão no espaço escolar possibilita trocas de saberes e experiências, amplia repertórios culturais e favorece a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às especificidades dos seus sujeitos. Como aponta Candau (2008), uma educação intercultural crítica precisa ser sensível às vozes silenciadas, e isso inclui reconhecer os saberes, valores e expressões culturais dos povos tradicionalmente excluídos.

Nesse contexto, os profissionais da educação devem ter formação para compreender e respeitar essas diferenças culturais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades presentes nas salas de aula. Isso exige também o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a educação das populações ciganas, bem como o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo.

OS TERRITÓRIOS CIGANOS EM CALDAS NOVAS

Os povos ciganos fazem parte da diversidade étnica e cultural brasileira, apesar de historicamente terem sido invisibilizados pelas políticas públicas e pelo sistema educacional conforme já exposto. Em Caldas Novas, a presença cigana é marcante, especialmente no bairro Jardim Paraíso, onde vivem famílias que resistem às tentativas de apagamento cultural e lutam pela afirmação de sua identidade. Compreender os territórios ciganos é reconhecer que eles não se limitam ao espaço geográfico, mas representam formas de existência, saberes e modos de vida que precisam ser respeitados e valorizados.

Em Caldas Novas, a presença cigana é especialmente visível a partir dos anos 2000, quando grupos passaram a se fixar em determinadas áreas da cidade. O bairro Jardim Paraíso se tornou referência como um dos principais locais de moradia da comunidade cigana, em especial do grupo Calon, que é o mais presente na região Centro-Oeste.

Um marco importante dessa presença foi a luta pela criação da Escola Municipal Feliciana Ivo Pereira, uma conquista da comunidade cigana que reivindicava o direito à educação para seus filhos. A escola é resultado da mobilização coletiva e

se tornou um símbolo de diálogo entre a comunidade cigana e o poder público, além de ser um espaço de fortalecimento da identidade cigana entre os mais jovens.

Assim, a identidade cigana em Caldas Novas é marcada por práticas culturais que incluem a oralidade, a musicalidade, o comércio tradicional, a religiosidade própria, os casamentos arranjados e a centralidade da família. Esses elementos constituem a base simbólica dos territórios ciganos, que vão além do espaço físico e abrangem o sentido de pertencimento.

Para os ciganos, o território é também espaço de memória, onde os mais velhos transmitem saberes e histórias às novas gerações. A educação formal, nesse contexto, precisa dialogar com esse universo simbólico, valorizando os saberes tradicionais e respeitando os tempos e as formas de vida da comunidade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

A relação entre a Escola Pública Municipal e a comunidade cigana do bairro Jardim Paraíso II constitui um exemplo significativo de aproximação entre a educação pública e comunidade. Inaugurada em resposta à demanda e à mobilização da própria comunidade, a escola surgiu como uma conquista coletiva, voltada à garantia do direito à educação, com atenção às especificidades culturais do povo cigano. Desde sua criação, a escola tem se empenhado em construir um ambiente acolhedor, no qual os alunos ciganos possam aprender sem abdicar de sua identidade cultural. Essa abordagem está alinhada aos princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantem o direito à educação de qualidade para todos, com respeito às diferenças e promoção da inclusão social e cultural.

Entretanto, a aproximação entre a escola e a comunidade cigana não ocorreu de forma imediata, tampouco isenta de desafios. Historicamente, o acesso dos ciganos à educação foi dificultado por uma série de fatores, como o preconceito, o nomadismo, o desconhecimento, por parte das instituições, sobre a cultura cigana e, em muitos casos, o receio da própria comunidade diante da possível imposição de valores contrários aos seus costumes e tradições.

No caso da Escola Pública Municipal, a construção dentro do território cigano e o respeito à rotina e à cultura da comunidade foram fatores determinantes para que houvesse aceitação por parte das famílias. A escola não impôs uma

ruptura cultural, mas buscou estabelecer uma relação de troca e respeito, onde o currículo escolar e as práticas pedagógicas fossem dialogadas com as necessidades e especificidades da comunidade.

Professores e gestores da instituição relataram que, ao longo dos anos, houve um processo gradual de construção de confiança, no qual as famílias ciganas passaram a compreender a escola não como uma ameaça à sua cultura, mas como um espaço onde seus filhos podem adquirir conhecimentos acadêmicos sem abrir mão de sua identidade. Esse processo, contudo, ainda exige atenção, formação continuada de educadores e políticas públicas consistentes.

Apesar dos avanços, persistem desafios, como o combate ao preconceito social, a necessidade de formação de professores sobre a cultura cigana, a adaptação de práticas pedagógicas e a garantia de que as atividades escolares respeitem as tradições da comunidade. A presença da escola dentro da comunidade cigana de Caldas Novas, no entanto, representa um marco positivo em direção a uma educação inclusiva e ao reconhecimento da diversidade cultural no âmbito escolar.

PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO DA COMUNIDADE CIGANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inclusão da comunidade cigana na Educação Básica Pública de Caldas Novas vem sendo construída por meio de iniciativas que buscam respeitar as especificidades culturais desse grupo, ao mesmo tempo em que garantem o direito à educação. Um exemplo desse compromisso é a instalação da Escola Pública Municipal, situada dentro do território cigano do bairro Jardim Paraíso, a qual atende alunos da Pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Embora ainda não exista um currículo educacional específico voltado à cultura cigana, observa-se o empenho da Secretaria Municipal de Educação em implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as tradições e o modo de vida dessa comunidade. Nesse sentido, algumas estratégias já vêm sendo adotadas e podem ser fortalecidas:

Formação de professores: Educadores da rede municipal participam de formações continuadas e oficinas voltadas à compreensão da cultura cigana e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essas formações têm

o objetivo de preparar os profissionais para lidar com a diversidade cultural presente na escola, promovendo o respeito às especificidades dos alunos ciganos.

Atenção ao currículo escolar: Apesar de o currículo oficial ainda não contemplar formalmente conteúdos sobre a história e cultura cigana, algumas práticas escolares buscam valorizar essas tradições, como por exemplo:

Rodas de conversa e relatos orais com membros da comunidade para compartilhar histórias e experiências culturais;

Atividades artísticas e culturais, como oficinas de música, dança e artesanato típicos ciganos, promovendo o reconhecimento e respeito às expressões culturais;

Leituras e contação de histórias de autores ciganos ou sobre a história do povo cigano, adaptadas para as faixas etárias dos alunos;

Produção de murais e painéis que retratam símbolos, tradições e personagens importantes da cultura cigana;

Datas comemorativas específicas, em que se organizam eventos escolares para celebrar a cultura cigana, com participação das famílias e apresentações culturais;

Uso de materiais pedagógicos bilíngues, quando possível, com algumas palavras ou expressões nas línguas faladas pelos grupos ciganos locais.

Parceria com a comunidade: a proximidade física da escola dentro da comunidade cigana favorece diversas formas de parceria que fortalecem o vínculo entre educadores e famílias, tais como: reuniões periódicas e abertas, realizadas na própria escola ou em espaços comunitários, para diálogo sobre a aprendizagem, expectativas e desafios dos estudantes; participação das famílias em eventos escolares, como festas, feiras culturais e rodas de leitura, valorizando a presença e contribuição dos pais e responsáveis; acompanhamento conjunto da trajetória escolar dos alunos, por meio de comunicação constante entre professores e familiares, via reuniões, telefonemas ou visitas domiciliares quando autorizadas;

Construção coletiva de projetos pedagógicos, que considerem os saberes e demandas da comunidade, incentivando a corresponsabilidade na educação;

Capacitações e oficinas para educadores, realizadas com o apoio e a presença da comunidade, para promover o entendimento das especificidades culturais e melhorar as práticas pedagógicas.

Atividades culturais e extracurriculares: ainda que de forma pontual, são desenvolvidas atividades que buscam valorizar a cultura cigana, como oficinas, rodas de conversa e momentos de partilha de saberes. Essas ações fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade, ao mesmo tempo em que contribuem para o respeito à identidade dos estudantes ciganos.

A experiência de Caldas Novas demonstra que o caminho para a inclusão da comunidade cigana na educação pública passa pela construção de relações de respeito, pelo reconhecimento da cultura e pela busca constante por práticas pedagógicas que garantam o acesso ao conhecimento sem interferir ou tentar descharacterizar os modos de vida tradicionais.

Quadro 1: Propostas para a Inclusão da Comunidade Cigana na Educação Básica de Caldas Novas

Eixo de Ação	Propostas de Inclusão
Formação de Professores	Capacitação continuada para educadores com foco em diversidade cultural e práticas pedagógicas inclusivas.
Curriculum Multicultural	Inserção da história, cultura, tradições e valores do povo cigano nos componentes curriculares escolares.
Parcerias Comunitárias	Estabelecimento de diálogo com líderes e famílias ciganas para compreender demandas e fortalecer vínculos.
Atividades Culturais	Criação de oficinas e eventos escolares com música, dança, artesanato e culinária cigana.
Acolhimento Escolar	Adaptação das rotinas escolares às especificidades do modo de vida cigano, respeitando a mobilidade e o tempo.

A inclusão da comunidade cigana na educação básica em Caldas Novas representa um avanço significativo na promoção de uma escola plural, democrática e respeitosa às diferenças culturais. As propostas apresentadas evidenciam a importância de articular formação docente, currículo multicultural, parcerias comunitárias, atividades culturais e acolhimento escolar sensível às especificidades dessa comunidade. Esse conjunto de ações possibilita não apenas o acesso e a permanência dos alunos ciganos na escola, mas também a valorização de sua identidade, fortalecendo o vínculo entre família, cultura e educação. Assim, o processo de inclusão torna-se um caminho para a construção coletiva de saberes, ampliando horizontes e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua diversidade cultural.

CONCLUSÃO

A trajetória da Educação Básica Pública no município de Caldas Novas, em sua relação com a comunidade cigana, revela o quanto o reconhecimento do aluno como sujeito e do sujeito como aluno é essencial para a construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um ambiente de diálogo, onde o saber escolar e o saber comunitário se entrelaçam e se fortalecem mutuamente.

Compreender o aluno cigano não apenas como que precisa se adaptar à escola, mas como sujeito portador de uma história, de uma cultura e de uma identidade própria, representa um avanço no entendimento do papel da educação em sociedades plurais. Ao reconhecer esse aluno como sujeito de direitos, a escola se transforma, saindo de um modelo padronizado para um ambiente onde as diferenças culturais são vistas como potencialidades e não como obstáculos.

A experiência de Caldas Novas, marcada pela instalação da escola dentro da própria comunidade cigana e pelo esforço contínuo em respeitar as especificidades desse grupo, demonstra que é possível romper com paradigmas excludentes e promover uma educação que acolhe, respeita e valoriza as singularidades dos sujeitos. Mais do que oferecer o acesso físico à escola, é preciso garantir o pertencimento, o respeito e a valorização da identidade de cada estudante.

Assim, o entrelaçamento entre a escola e a comunidade cigana de Caldas Novas contribui não apenas para o sucesso educacional dos alunos, mas também reafirma o compromisso social da educação pública como um espaço de inclusão, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Beatriz. **Educação e Comunidade Cigana: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Los Hijos del Analfabetismo**. México: Siglo XXI, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª edição, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e para as Populações Ciganas**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 21ed. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

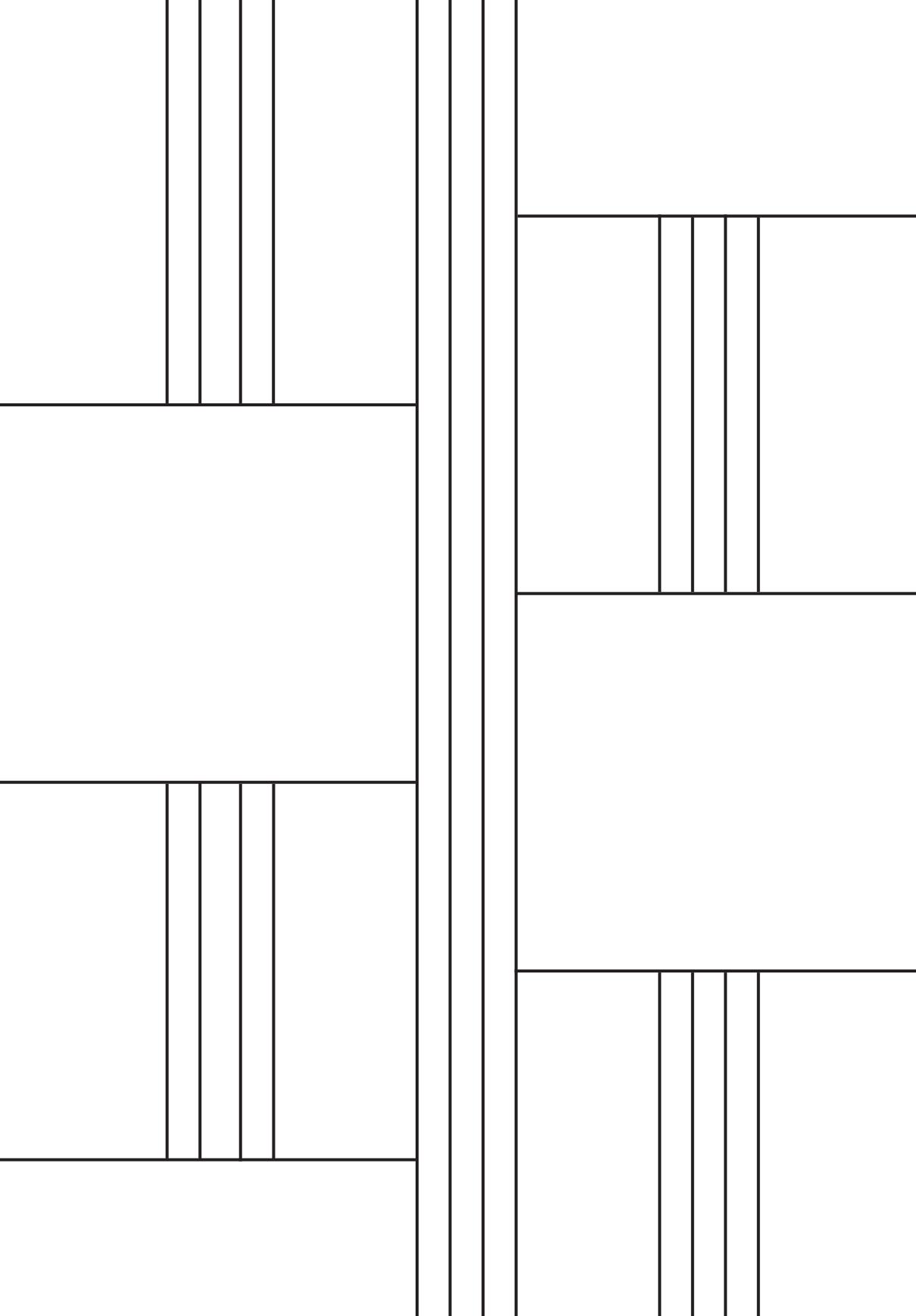
VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação (o sujeito aluno e a subjetivação)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. MEC/SECADI. **Educação Escolar para as Relações Étnico-Raciais**.

Sobre as autoras

Núbia Maria Guimarães - Discente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo Universidade Federal de Catalão – UFCAT nubia-guimaraes39@gmail.com

Patrícia Francisca de Matos - Doutora em Geografia. Professora do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão - UFCAT . patriciafmatos@ufcat.edu.br



Capítulo 8

REPRESENTAÇÕES DO CAMPO E SEUS SUJEITOS NA LITERATURA: uma problematização necessária

Miraci Leal dos Reis Santos

Mariana Batista do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

A literatura é uma forma de expressão que vai muito além do comunicar e contar, é formadora e transformadora da cultura e da identidade individual e coletiva. O texto literário pode alcançar o leitor que de alguma forma sempre se transforma, mesmo que, por vezes, na versão contrária pretendida pelo autor.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico. Por meio das histórias, personagens e aventuras presentes nos livros, as crianças são transportadas para um mundo de imaginação, aprendizado e descobertas. (Holanda, 2025, p.39)

A literatura sendo uma poderosa ferramenta de expressão, provoca emoções e reflexões e exerce papel essencial na formação do sujeito desde os primeiros anos de vida. Na infância, a literatura está no momento inicial da formação da identidade da criança por meio das histórias que além de divertirem também educam, ampliam os vocabulários, referências e servem como comparativo das vivências que ocorrem em seu pequeno mundo. Sendo assim, a literatura infantil se configura como uma grande oportunidade de desenvolvimento emocional, social e intelectual. Esse mundo de experimentação que a literatura oferece à criança, com diferentes personagens, situações, conflitos, vividos em diferentes universos e culturas, por vezes até do imaginário fantástico, vai muito além da função didática que a leitura oferece, abrindo espaço para a criança observar e criticar, questionar a história e comparar com a realidade, criando um sistema de pesos e contrapesos de seus próprios comportamentos e valores.

A literatura infantil se apresenta como um meio que contribui para o desenvolvimento integral na primeira infância, aliada ao protagonismo infantil e respeito aos interesses da criança, nos encontros e reencontros com vivências que perpassam o mundo do faz de conta, das diversas brincadeiras e linguagens. (Freire; Pereira, 2024).

Mais do que a simples escuta ou leitura, por meio do folhear das páginas de um livro e da leitura das imagens, a literatura infantil projeta o imaginário da criança para a vivência e a exploração de sentimentos, vivenciando dilemas e situações nas quais ela desenvolve a empatia, os valores, a imaginação, entre outros elementos que vão formando sua identidade e sua percepção de sujeito que é participante (ou excluído) da comunidade à qual pertence e seu relacionamento com a sociedade.

A literatura infantil abre espaço para que o pequeno leitor exerce através do simbólico as diversas possibilidades de percepção do mundo, de si mesmo e do outro, atuando como uma janela na qual ela pode observar realidades diferentes de forma crítica, selecionando aos poucos os elementos que serão formadores da sua personalidade, comportamento, sonhos.

É importante que a criança se sinta representada nos livros que conhece e fazem parte da formação de sua identidade leitora. A literatura infantil tem papel fundamental na construção da imagem positiva de si, à medida em que entra em contato com diversas referências culturais. Segundo (Mariosa; Reis, 2011, p.42)

A construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma, é através da oralidade e a outra através dos livros.

Assim, é preciso entender que, além de se ver representada na literatura, é necessário o cuidado em avaliar como é essa representação, já que existe não apenas o reconhecimento de características, mas também o processo de formação da identidade do sujeito. “A literatura infantil pode influenciar de forma definitiva no processo de construção de identidades das crianças. A literatura serve, muitas vezes, como fonte de significados existenciais que poderão ser aplicados ao mundo real.” (Mariosa; Reis, 2011, p.49)

Sendo assim, a falta de representatividade nos textos pode gerar a sensação de invisibilidade social. A ausência de suas características nas produções literárias, seja sua cultura, cor de pele ou religiosidade, causa a sensação de rejeição social, o que na formação de sua identidade pode causar uma retração de sua personalidade, com a tentativa de se adequar ao esperado rejeitando a si mesma suas características ou a revolta por não se adequar, causando diversos problemas que nem sempre são possíveis de reverter. Ao contrário, quando se vê representada a criança sente-se valorizada, fortalece sua autoestima e o senso de pertencimento.

A importância da literatura infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela, e não sómente quando se torna leitora. Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal. (Barros, 2013, p.22)

Nessa direção, a escolha de obras literárias tem que ser muito cuidadosa, garantindo a representatividade e garantindo que não haja estereótipos, reforçando preconceitos, desigualdades. Considerar a diversidade cultural, social, de gênero, étnica, religiosa é essencial para garantir uma formação de respeito à diversidade, combate ao bullying e problemas emocionais nas crianças, sem perder de vista o valor estético do texto literário e da experiência de fruição do leitor.

Desta forma, passamos a problematizar a construção das representações sobre o campo e seus sujeitos na literatura, a partir de personagens e obras da literatura brasileira e de duas obras que compõe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – PNLD literário 2018 e PNLD literário 2022- que propõem representar o campo.

3. Metodologia

A literatura infantil é muito mais do que uma atividade de entretenimento: ela é instrumento de formação humana. Ao mergulhar em histórias, a criança amplia seu repertório de experiências, comprehende melhor a si mesma e o mundo ao seu redor, e constrói sua identidade de maneira mais livre, crítica e consciente. Investir na literatura desde a infância é, portanto, investir em uma sociedade mais

sensível, justa e plural. Ao selecionar a leitura que será trabalhada no processo de ensino da criança, é necessário que haja critérios que vão além da boa escrita, ilustração ou popularidade do livro. A literatura tem potencial formador no caráter e no entendimento da criança de sua identidade e da sociedade em que vive.

Segundo Chartier (1991, p.178), uma primeira hipótese de como se dá o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo leitor” seria uma construção de sentido na leitura (ou escuta) dos textos, uma segunda hipótese seria a criação dinâmica de significados criados nesse “encontro”, sendo alterados pelas formas como o texto é compreendido pelo leitor(ouvinte).

O texto então não é algo fixo, estável, porém atinge compreensões e propósitos inéditos à medida em que se altera a forma e o sujeito que o decifra. Chartier (1991, p. 186) teoriza que “as obras e objetos produzem, sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem.” As obras literárias nesse sentido dialogam com as representações construídas socialmente da mesma forma que podem contribuir para romper com representações hegemônicas. No caso do campo, é possível que uma obra perpetue representações hegemônicas, no caso estereotipadas que apresentam uma visão neoliberal sobre o campo, ou que rompa com este estereótipo e aponto o campo como lugar de sujeitos, formas de ser e estar que não são padronizadas ou inferiorizadas.

Assim a cultura é fruto de processos dinâmicos que ocorrem a partir do contato com diferentes objetos, e mesmo que não se trate de censura, é preciso pensar na literatura como ferramenta formadora, não só no processo de aprendizagem da leitura, também o entendimento de seu lugar no mundo, na sociedade e na comunidade.

A escolha aleatória das obras ofertadas à criança campesina, sua leitura sem mediação ou intencionalidade pode levá-la a perceber-se como parte errada, indesejável, ou marginalizada dos ambientes em que convive, provocando um desenraizamento cultural, uma rejeição identitária que causa o êxodo da terra e da cultura familiar.

Quando a criança não se vê representada em livros, não comprehende a literatura como lugar de ser e aprender a ser, cria-se um espaço para a absorção da cultura massificada universalizada e superficial, veiculada por mídias com grande alcance, especialmente plataformas digitais.

2. A construção da representação dos sujeitos no campo da literatura

Ao longo da história da literatura infantil não foram muitas as vezes em que o campo esteve em evidência. A visão sobre o homem do campo tem sido influenciada por obras como *Urupês*, de Monteiro Lobato e personagens da mídia de massa como o personagem *Sassá Mutema*, da novela *Salvador da Pátria*, escrita por Lauro César Muniz, exibida em 1989. Estes personagens foram referências culturais e perpetuam estereótipos pejorativos sobre a figura do homem do campo no campo artístico por décadas. Em *Urupês*, o personagem *Jeca* é estereotipado e apresentado muitas vezes como incivilizado. Assim Lobato o representa:

Pobre Jéca Tatú! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jéca mercador, Jéca lavrador, Jéca filósofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher- côcos de tucum ou jissára, guarirobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquídeas; ouí artefatos de taquara-póca – peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador; ou utensílios de madeira mole – gamelas, pilõesinhos, colheres de páu.

Nada mais. Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisto vai longe. (Lobato, 1918, p.148).

Assim, nesta obra o sujeito campesino é retratado como preguiçoso, desleixado, sua casa está caindo. Porém, ao invés de consertar ele escora o estrago com uma imagem de santa, na época de chuva prefere espalhar vasilhas para apurar as goteiras ao invés de reparar o telhado, usa um banquinho com três pernas, tem pouca mobília e se acostumou à penúria. “Seus avós não gozaram maiores comodidades. Seus netos não meterão quarta perna ao banco. Para quê? Vive-se bem sem isso”. (Lobato, 1918, p.148).

Em 1920, Monteiro Lobato inicia sua trajetória na literatura infantil utilizando o campo como cenário para seu primeiro livro infantil *A Menina do Narinho Arrebitado*, obra que marcou o início de uma série de livros ambientados no Sítio do Picapau Amarelo, o personagem *Tio Barnabé* é descrito como “homem da

roça” e tem dizeres que caracterizam a sabedoria popular; é uma figura moralmente respeitável, porém retrata a pobreza, falta de estudos e uma romantização da vida rural. Sua casa é de sapê e sua fala tem erros de português que desqualificam muitas vezes seu lugar social. “Saci é coisa que exéste”. (Lobato, 1960, p.205)

Figura 1



Detalhe da página 205 do livro Reinações de Narizinho.(Lobato, 1960)

Outro personagem representativo do sujeito do campo com grande repercução foi Chico Bento, criado em 1961 por Maurício de Sousa. Este personagem, também estereotipado, não representa no contexto de criação o homem do campo nas décadas de 1960 à atualidade. As roupas, a linguagem, os pés descalços, em toda e qualquer situação – incluindo quando o personagem vai a festas ou visita à cidade – são traços que reforçam o imaginário de não civilização. No entanto, segundo Ramalho (2008), existem pontos positivos na construção das diversas personagens que ilustravam o cenário.

...observou-se a construção de diversas imagens sobre o homem do campo, nos quadrinhos de Chico Bento. De maneira geral, podemos sintetizá-las como imagens de um homem ordeiro, trabalhador e responsável. Este homem fundamenta suas crenças nas doutrinas religiosas e na sua própria experiência, evidenciando assim uma forte

presença de valores como a intuição e a sensibilidade, oposta à racionalidade apresentada pelos personagens urbanos. Campo e cidade são caracterizados como espaços socioculturais divergentes e antagônicos; o primeiro é paradisiaco, quase um novo éden, ao passo que o segundo é marcado pela tecnologia, pela modernização, mas também por um consequente comodismo. (Ramatelho, 2008, p.6)

A romantização do campo nos quadrinhos continua, porém talvez em intenção contrária à pretendida pelo autor, consolidando a percepção do campo como lugar de escassez e trabalho árduo, como na história “Na roça é diferente”. No episódio, o primo da cidade ao chegar se depara com a simplicidade do lugar, entende que a família foi roubada por não ter liquidificador, micro-ondas e a mãe do Chico Bento explica que precisa somente do que tem para fazer as refeições, pede para o Chico buscar ovos, leite e cenouras para o almoço, o primo pergunta onde é o supermercado mais próximo e Chico o leva para recolher os ovos, ordenhar a vaca e colher as cenouras. (Sousa, 2000, p.5,6)

Figura 2



(Sousa, 1991,p5)

A simplicidade campesina, retratada na figura do Chico Bento, muitas vezes se confunde com dificuldade para aprender, preguiça de estudar, entendimento simplório do cotidiano, como na história “Um aluno de Classe”, quando Chico erra todas as questões que está estudando, o humor fica na evidência de suas dificuldades e fala incorreta, o que reforça alguns estereótipos pejorativos. (Sousa, 1991, p.5)

Apesar da Constituição Federal, em seu artigo 5º, proibir a discriminação em diversas áreas, incluindo raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, o caminho é lento para o estabelecimento desses direitos e a mudança cultural que envolve o respeito à origem campesina. (BRASIL, 1988)

O campo representado no PNLD

No tópico anterior, problematizamos algumas representações sobre o campo a partir de personagens conhecimento dentro do campo literário, mas que não estão associados a programas e políticas de leitura oficiais de governo. Agora nesse tópico, propomos discutir algumas representações sobre o campo em livros que compuseram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por ser este o maior programa e distribuição de livros da América Latina e ser uma ação oficial do governo em prol da democratização da leitura.

O PNLD é um programa federal que realiza a avaliação, seleção, compra e distribuição de livros didáticos, obras literárias (desde 2018), materiais para a gestão escolar e formação docente em território nacional para escolas públicas de educação básica, com base em critério técnicos e pedagógicos publicados em editais. As obras selecionadas são disponibilizadas para as instituições escolares conforme o catálogo referente ao público que atende. (BRASIL, 2020)

Dentre as obras disponibilizadas no catálogo do PNLD literário de 2017 e PNLD literário 2022, duas se referem ao tema campo no título, sendo elas Guido vai à fazenda e Bichonário da fazenda; ambos foram selecionados com a intenção de observar como o ambiente rural é representado na literatura infantil, especificamente dentro do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), por ser um projeto de acessibilidade do livro didático que atinge populações vulneráveis, periféricas e escolas do campo. Os livros foram selecionados por remeter ao tema já no título, o que leva a imaginar que seu texto seja uma representação do ambiente rural.

O campo em GUIDO VAI À FAZENDA

Escrito pela autora inglesa Laura Wall, o livro *Guido vai à fazenda* já foi publicado em mais de 40 países. No Brasil foi traduzido por Thiago Nieri e publicado pela editora Callis Editora LTDA, em 2017, ano em que foi submetido e aprovado no edital do PNLD 2018. O livro compõe o grupo de livros destinados à Educação Infantil e atende às temáticas apresentadas em edital: “Descoberta de si”, “Diversão e aventura”, “Família, amigos e escola”, “O mundo natural e social”.

O enredo da obra *Guido vai à fazenda* é uma excursão escolar em que Sofia, seu ganso nomeado como Guido e seus colegas de aula vão conhecer uma fazenda. A narrativa está focada no ganso e nos sentimentos em relação à Sofia e nas descobertas que ele faz no espaço rural. No Guia do professor PNLD 2018, a obra é apresentada da seguinte forma:

A obra *Guido vai à fazenda*, de autoria de Laura Wall e traduzido para a língua portuguesa por Thiago Nieri, é um livro de imagens no qual uma menina chamada Sofia e seu ganso chamado Guido vão com a turma da escola fazer um passeio a uma fazenda. Seguindo as características do gênero livro de imagens, o livro traz em todas as páginas ilustrações coloridas e imagens completas da menina, seus colegas e/ou Guido em diferentes momentos do dia: desde a partida para a escola e de lá para a fazenda, até cada espaço da fazenda e a volta para casa. É um livro que apresenta de forma lúdica a possibilidade de descoberta do mundo natural e social, de si e do outro.

Assim destaca-se sobre o livro suas características gráficas como as cores, o fato de retratar o cotidiano das crianças personagens do livro e a forma lúdica em que se relaciona o mundo natural e social. No entanto, devemos compreender que o livro destaca um contexto de sua produção que é inglesa.

Figura 3



Detalhe da capa do livro Guido vai à fazenda (WALL, 2017)

Na capa do livro Guido vai à fazenda, imagem acima, o personagem Guido está em cima de um trator com botas, chapéu e um galho na boca, como se estivesse caracterizado como trabalhador do campo. Essa representação remete ao estereótipo do homem do campo que muitas vezes foi produzido no campo artístico. Esses elementos são usados para personificar o personagem Guido que se comporta como sua tutora e seus colegas de escola que também usam botas para ir a fazenda.

No livro, a fazenda se chama Fazenda Ensolarada e no caminho para a fazenda, Sofia já observa o pasto, as vacas. Ao chegar Sofia brinca com coelhos, cordeiros e pintinhos, Guido fica enciumado e se afasta do grupo, se aventurando pela fazenda e conhecendo outros animais. Os animais são apresentados como diferentes do que se vê na cidade, causando o espanto de Guido e uma sensação de desconforto que contrasta com as ilustrações alegres e coloridas.

Efetivamente o que se espera de um livro infantil é uma representação lúdica, romantizada como no caso do livro, porém para a criança que vive a realidade de uma vida no campo pode causar um estranhamento, já que nada em sua rotina está representada no livro.

Nas ilustrações, o campo passa uma imagem de beleza, limpeza e fartura, a vida no campo parece fácil. O trator e o cavalo são para passear e os animais dançam juntos. Os animais estão separados, um bode, uma vaca, uma galinha, trazendo a impressão de indivíduo, não são alimentados ou cuidados, não tem um lugar específico, estão soltos pela propriedade e Guido se encontra ocasionalmente com um ou com o outro.

O texto relata que o fazendeiro levou todos para uma volta de trator, porém na ilustração aparece um cachorro sentado no banco do motorista e a ausência de baias ou cercas sugerem que os animais são os moradores do campo.

A maioria dos animais que aparecem no livro é de animais para abate, com exceção do pavão e dos pôneis que são comercializados com outras finalidades. De forma lúdica o livro apresenta coelhos, pintinhos, porco, vaca, galo, carneiro, bode, todos como animais dóceis que brincam com as crianças, apenas a galinha se irrita com o ganso que se senta sobre seus ovos. Na cena presente nas páginas 27 e 28 do livro podemos ver como o foco é nos animais e na personificação deles e não na vida no campo:

Figura 4



No livro não tem ilustrações do fazendeiro ou de uma criança que viva na fazenda, registra apenas a presença das crianças da excursão e Guido utilizando bota e chapéu, personificando a imagem de um homem da cidade que passeia no campo, masca um galho também como se fosse uma imitação de comportamento de homem do campo. No momento da refeição Guido vai se sentar à mesa, com o bode e as crianças, novamente com um comportamento bem diferente em uma representação lúdica mais comprometida em estimular o imaginário das crianças do que apresentar como é a vida na fazenda.

Essa fazenda utópica é estimulante e gera a curiosidade das crianças que não conhecem o campo, porém na visão da criança campesina pode ser muito frustrante comparar com sua realidade buscando a identificação dos elementos com a realidade vivida.

Os animais do Bichonário da fazenda

Escrito por Ana Kessler em 2021, o livro Bichonário da Fazenda entrou no catálogo do PNLD em 2022, contemplando a categoria crianças pequenas, se enquadrando nos gêneros: Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas.

O livro foi ilustrado por John Manuel de forma alegre e colorida, valorizando o formato da letra que é tema de cada página com formas maiores e colorido diversificado, de modo que cada ilustração complementa o texto criado pela autora com riqueza de elementos.

Seguindo a sequência alfabética, a escritora criou rimas e ações que se conectam com o som de cada letra, estimulando a consciência fonética, o ganho de vocabulário, com os nomes dos animais e palavras que não são de uso cotidiano como: cismaram, galhardia, neozelandesa, apatetada, titubear, entre outras.

Cada letra do alfabeto tem uma ilustração do animal cujo nome começa com a letra e uma quadra de rimas com o tema. As ilustrações retratam situações diversas, ilustrando uma fazenda com atividades comuns como uma festa típica, o alvorecer com o galo cantando, a novilha procurando a vaca, as respostas a essas situações são personificadas, de forma lúdica a autora propõe a fuga da formiga em uma motoca, o sapo tirando selfie, entre outras situações divertidas que estimulam a imaginação do leitor.

Figura 5



Bichonário da Fazenda (KESSLER, 2021, p. 8)

O texto verbal na imagem acima ilustra como a preocupação não é com as representações da vida no campo, mas em criar um texto que propicie o estudo de palavras com a letra “B”. As palavras bode, bolão, boi e burro são sinalizadas com negrito indicando o uso da letra “b”.

As brincadeiras da fazenda referidas nos versos destoam de possíveis brincadeiras características de humanos ou animais no campo, mas se referem ao futebol que é popular no Brasil em todas as regiões. Assim, este livro literário pode ser sugerido como forma interdisciplinar trabalhando a alfabetização, conhecimentos de ciências, capacidade de expressão, o que pode acarretar a sua leitura como pre-texto e não no seu valor literário. O livro está descrito no catálogo do professor PNLD 2022 da seguinte forma:

A obra “Bichonário da fazenda”, de 22 páginas, tem como autora Noelly Russo e ilustrador Daniel Ganjabilly Mantovan. É indicada para creche II (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e conta com Livro do Estudante (LE), Livro do Professor (LP) e Material Digital do Professor (MDP). O gênero literário rimado se enquadra em “poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas etc.” Os principais temas são: animais da fauna local, nacional e mundial; mundo natural, meio ambiente, plantas,

biologia e ciências; proteção e direitos dos animais; relacionamento pessoal e desenvolvimento de sentimentos no cotidiano das crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais). Com inspiração no gênero textual dicionário – mas de forma poética e sem definir formalmente os “verbetes” –, a estética da obra é construída com ilustrações bem coloridas que refletem o expresso textualmente nas rimas e mostram informações que vão além do que está escrito, complementando o texto e contribuindo para a literacia emergente, o que amplia o repertório cultural e linguístico das crianças, além de trabalhar a criatividade e imaginação dos pequenos. Portanto, cria um conjunto harmônico entre o texto curto e ritmado e as ilustrações, incentivando a criança a observar e a “pesquisar” cuidadosamente as letras que compõem a narrativa, bem como os sons. A obra atende à Política Nacional de Alfabetização (PNA), porque disponibiliza um vocabulário típico e compreensível ao universo infantil e, ao mesmo tempo, apresenta situações cotidianas, vividas em família e relacionadas à infância. O conceito de literacia emergente, preconizado pela PNA, fica evidenciado na obra, que pressupõe que a criança já tenha constante contato e experiências com as letras, palavras e sons, uma vivência que traz com ela para a sala de aula. O MDP apresenta os campos de experiências e objetivos de aprendizagem propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e trabalhados nas sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças antes, durante e depois da leitura, como brincadeiras, mímicas, jogos e atividades artísticas. Por meio das sugestões, incentiva a adoção de hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. Propõe a inclusão da família na estratégia de ensino da escola (literacia familiar) e ainda traz uma lista de referências bibliográfica comentadas. A obra é recomendável por atender aos princípios da BNCC, respeitar as políticas para a educação infantil e cumprir o previsto pelo Edital de Convocação nº 02/2020 CGPLI – PNLD 2022.

A resenha do livro propõe diversos usos do livro como material pedagógico rico, com amplo campo de possibilidades no uso em sala de aula da educação infantil, também indica sua utilização em comunidades urbanas e rurais, também ressalta suas características como livro literário para crianças, suas ilustrações refletem o sentido do texto verbal e buscam formar o entendimento do processo de leitura.

O texto e as ilustrações contemplam várias formas de vida no campo, porém não a criança campesina, apesar disso haverá reconhecimento de animais que são comuns no cotidiano das pequenas propriedades, como a vaca e a galinha, além das personificações nas ilustrações como na letra B do boi que usa roupa, está levantado em dois apoios e joga futebol com o bode, ou da porca que está apaixonada usando peruca e batom. A personificação provoca conexões entre os moradores humanos e os personificados no imaginário infantil e facilita a compreensão do texto.

Ao longo da obra aparecem três referências a personagens humanos, o peão, o vaqueiro e Olegário Valente, que espanta a onça. Na página 9 do livro aparece uma ilustração do homem do campo:

Figura 6



Bichionário da fazenda. (Kessler, 2021, p.8)

O homem é representado de forma estereotipada com camisa xadrez, barba longa, chapéu rasgado. A pele vermelha pode representar o excesso de sol. Nesses versos, as palavras égua, peão, enfezar, estrada representam um cenário comum em áreas rurais em que muitas vezes animais como a égua e o cavalo são meio de locomoção dentro da propriedade.

Na cena posterior a festa junina, típica brasileira, especialmente em espaços rurais é representada:

Figura 7



No entanto, os versos são construídos mais uma vez a partir do uso de uma letra, desta vez “f”, afinal é um abecedário da fazenda. Cabe ao mediador de leitura não reduzir a leitura no trabalho de alfabetização e priorizar a leitura literária.

O livro traz animais que estão presentes comumente nas propriedades agrícolas como criação como bode, boi, coelho, frango, galo, galinha, novilha, ovelha, pata, porca, vaca, zebu, peixes como o dourado e uma “peixa” apaixonada, animais de serviço como asno, burro, cavalo, cachorro, égua, mula, animais menos comuns nas propriedades rurais como javali, ganso e marreco, traz representantes da fauna brasileira que têm grande relevância e devem ser parte do processo de aprendizagem como forma da promoção da percepção da identidade e cidadania como a anta, a jararaca, a jiboia, o mico, a onça, o tatu, o tamanduá, os pássaros: Iraúna, Quero-quero, Xexéu, Papagaio, Tucano, Urutu-cruzeiro, rolinha, insetos e outros animais comuns em nosso bioma como abelhas, escorpião, tanajura, lagarto, lagartixa, iguana, libélula, quati, rãzinha, ratão do banhado, sapo. A autora introduz alguns animais que não fazem parte da fauna brasileira como hamster, canguru, kiwi (animal neozelandês), Yak e cita a palavra zebra no sentido conotativo, se referindo ao resultado improvável de um jogo de futebol entre animais.

A riqueza na quantidade de elementos estimula o vocabulário e traz ferramentas para que a criança questione as similaridades e diferenças entre o livro e o que conhece, ampliando seu repertório e enriquecendo seu conhecimento de mundo, cabe ao mediador do processo de leitura salientar a importância dos elementos presentes no campo e interligar o conceito de produtividade, natureza, saúde, soberania alimentar, com os conhecimentos prévios das crianças, buscando uma experiência de leitura e formação de indivíduos que se identificam como moradores, parte integrante do campo e importantes atores da sociedade.

O campo no imaginário infantil

Observando os dois livros fica evidente que os autores se empenharam em produzir obras que contemplam as preferências infantis com cores fortes, ilustrações engraçadas, imaginativas, estimulando as possibilidades da fala e da curiosidade pelos livros e pelas realidades ali representadas. Os livros não representam atividades e cenários reais. Para a criança da cidade fica mais fácil aceitar a forma como as ilustrações são apresentadas e imaginar um campo lúdico, colorido e até um pouco assustador com a presença de tantos elementos desconhecidos. Para a criança campesina, porém pode causar o estranhamento já que ela entende que aquilo não é diferente de sua realidade e trazer a sensação de que apenas o seu porco tem cheiro diferente, seu boi não é tão legal, suas galinhas não cuidam sozinhas dos ovos, seu galo não dança.

O livro Bichionário da fazenda é mais focado na realidade brasileira, com maior representação de nossa fauna, os hábitos campesinos, as brincadeiras, o que estimula a conexão entre a criança leitora e a obra, apresenta para a criança uma variedade de elementos que despertam a curiosidade, o reconhecimento, o estranhamento, e essas sensações impulsionam o processo de aprendizagem nas trocas de perguntas e respostas, experiências propostas, entre muitas possibilidades voltadas para uma identificação com a realidade.

Os livros analisados são excelentes para propor uma visita a uma fazenda real e comparar, trabalhar com perguntas sobre como é uma propriedade rural, o que é produzido no campo, como são os animais, o que cada um necessita como espaço e cuidados no campo, o motivo de estarem no campo, qual animal é selvagem, doméstico, de estimação, entre tantas questões que devem ser trabalhadas

com a alfabetização para que não se torne um aprendizado sem significado real. No entanto, é preciso apontar para a criança que o campo não é uniforme, que diferentes realidades podem ser conhecidas nesse espaço.

Na educação infantil o mediador da leitura precisa estar ciente de que a criança leitora está em processo de formação não apenas da capacidade de ler, como também a formação de sua identidade deve ser tratada com o cuidado que se dá a tudo que é frágil e valioso, a criança campesina tem sido, por muitos anos, o peixe fora d'água na escola, em sua maioria na zona urbana, sendo questionada pelo modo que se veste, fala, seus hábitos alimentares e se vê obrigada a se adequar ao meio.

É preciso que essa criança seja valorizada para que ela entenda como o cidadão campesino é importante e essencial na sociedade, além de despertar na criança que mora na zona urbana o respeito pelo campo, a natureza, os alimentos, a complexidade e a alegria de produzir na terra, também estimulando essas crianças a almejarem uma vida mais ligada aos valores da terra e da natureza, na esperança de um êxodo inverso, da cidade para o campo nas novas gerações.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir como a literatura infantil retrata a criança campesina ao longo do tempo, em alguns artefatos literários que tiveram autoabrangência sem desconsiderar a importância das obras analisadas, buscando entender como a criança campesina se vê representada nos livros literários. Questionamos como essa representação pode influenciar na forma como a criança percebe as características da vida e da cultura campesina durante o processo de letramento na educação do campo, especificamente das crianças pequenas.

Compreendemos que as representações têm um papel importante na construção da identidade da criança e a literatura infantil é uma forma de transmissão de cultura e valores que a criança tende a absorver como exata e correta. Portanto, é preciso que as obras sejam selecionadas e trabalhadas com sensibilidade, uma mediação cuidadosa e a promoção de questionamentos e experiências que ampliem o entendimento da criança. Durante o processo de letramento, a criança vai constituindo sua personalidade e sua identidade, percebendo seu espaço na sociedade, assim mais do que leitura, a literatura é uma porta para a compreensão do mundo e seu posicionamento perante a realidade em que vive.

Especificamente na educação do campo, o cuidado deve ser maior para que a criança não se sinta falando errado, vestindo errado, andando errado, o que distorce sua visão que é constantemente impulsionada pela comunicação em massa para a supervalorização do urbano, do consumismo, do artificial. É necessário então um trabalho de apropriação cultural para a criança campesina, ao mesmo tempo em que é preciso fazer intervenções também em zona urbana, onde a maioria das crianças campesinas estudam, para que os alunos criem uma percepção produtiva e respeitosa sobre o campo e sua importância, gerando o interesse das novas gerações em adotar o campo como lugar de prosperidade, dignidade, tranquilidade, produtividade.

Referências

BARROS, P. R. D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura.** 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília: disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. , 1988.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Brasília: MEC/FNDE disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/programas/pnld> acesso 15 jun. 2025, 2020. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/programas/pnld> p.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Lisboa/ Rio de Janeiro, abril 1991. 173-191.

FREIRE, J. N.; PEREIRA, A. **Literatura infantil e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.** [S.l.]: [s.n.], 2024.

HOLANDA, F. J. I. A importância da literatura infantil na educação. **Revista Primeira Evolução**, 2024. v.1 n° 53 p.39-44.

KESSLER, A. P. P. **Bichionário da Fazenda.** [S.l.]: Editora La Fonte, 2021.

LOBATO, M. **Urupês.** São Paulo: Editora Brasiliense, v. 36, 1918. 149-155 p.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1960.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. D. G. D. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade das crianças. **Estação Literária**, dezembro 2011. 42-53.

RAMALHO, M. P. O Ethos do homem do campo nos quadrinhos do Chico Bento. **Repositório da UFMG**, 18 dez. 2008.

SOUZA, M. D. Um Aluno de Classe. **Revista Chico Bento nº 161**, 1991. Editora Globo.

SOUZA, M. D. **Na Roça é Diferente.** São Paulo: Editora Publifoha, 2000. Editora Globo p.

WALL, L. **Guido vai à fazenda.** [S.l.]: Callis Editora LTDA., 2017.

Sobre as Autoras

Miraci Leal dos Reis Santos - Graduada em Pedagogia Universidade Paulista (UNIP); Graduada em Letras/Espanhol pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Especialista em Neuropsicopedagogia e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Futura. Especialista em Gestão em Educação Infantil e Docência pela Faculdade Nova Venda do Imigrante (FAVENI). É professora efetiva da Prefeitura Municipal de Educação de Caldas Novas (GO). E-mail: miraci2@yahoo.com.br

Mariana Batista do Nascimento Silva – Graduada em Letras com Mestrado em Letras e Doutorado em Educação. É professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), na Faculdade de Educação e no Mestrado em Educação (PPGEDUC). E-mail: marianabatista@ufcat.edu.br

Capítulo 9

CAMINHOS PARA A ESCOLA: o que dizem os estudos sobre os desafios do transporte para estudantes do campo rural

Núbia Silva do Prado

Camila Rocha Cardoso

INTRODUÇÃO

Aeducação do Ensino Fundamental desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e participativos, sendo reconhecida como um direito essencial para a inclusão no espaço público e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Goergen (2009), a educação é uma condição indispensável para a cidadania, e o Estado tem a responsabilidade de garantir esse direito a todos. Além disso, Libâneo (2004) destaca que a escola deve promover a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis, capazes de atuar na transformação da sociedade.

Nesse sentido, a educação não apenas transmite conhecimentos, mas também contribui para o desenvolvimento de competências sociais e políticas dos indivíduos, principalmente a educação do campo que desde a Constituição Federal é um direito a uma educação pública de qualidade que contemple as necessidades e diversidades culturais especificamente do campo. (Souza, 2019). No entanto, no contexto da Educação do Campo, persistem desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao transporte escolar, essencial para garantir o acesso à escola.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos do transporte escolar na educação básica em áreas rurais a partir de um levantamento de estudos, identificando os principais desafios enfrentados pelos estudantes do campo quanto ao acesso à escola, à frequência e à qualidade do ensino. Os objetivos específicos foram: analisar as dificuldades apresentadas pelos estudantes da zona rural para chegar na escola; evidenciar as políticas públicas que versam sobre o transporte escolar; refletir sobre educação das pessoas que vivem no campo. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, mapeando estudos que abordam essa temática, buscando sistematizar conhecimentos já existentes, analisando as questões elenca-

das por esse escopo com base em nossa fundamentação teórica, além de identificar lacunas para futuras investigações.

A escolha desse tema foi influenciada por uma vivência particular de uma das pesquisadoras, que é docente na educação básica e diante disso pode observar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para chegar à escola, bem como surge também a angústia que possibilitou problematizar essa temática, pois historicamente não nota-se uma mudança significativa nesta realidade, evidenciando a persistência das dificuldades no transporte escolar para alunos do campo.

Para muitas crianças em áreas rurais, o transporte gratuito fornecido pelo poder público representa a única alternativa viável para frequentar a escola, dada a grande distância entre as residências e as instituições de ensino, frequentemente localizadas fora da zona urbana (Egami et al., 2006). Além disso, estradas precárias, veículos inadequados e percursos longos impactam diretamente a frequência escolar e a aprendizagem, causando cansaço, desmotivação e, em alguns casos, colocando em risco a segurança dos estudantes (Santos, 2013).

Diante desse cenário, políticas públicas eficazes tornam-se fundamentais para reduzir a evasão escolar e garantir a permanência dos alunos. Em resposta a esses desafios, o governo federal instituiu, em 2007, o Programa Caminho da Escola, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando melhorar a qualidade e a segurança do transporte escolar, além de garantir maior transparência e economicidade nos processos licitatórios (Freitas, 2009).

Mas vale destacar que Caldart (2004) enfatiza que a Educação do Campo deve ser estruturada considerando as especificidades da vida rural, enquanto Molina e Jesus (2004) destacam a importância de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso à escola, mas também a permanência dos estudantes no ambiente escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), por sua vez, reforça a necessidade de investimentos na infraestrutura do transporte escolar para garantir a universalização da educação básica, pontuando:

Prover transporte escolar público para os estudantes da educação básica da zona rural, prioritariamente no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, de forma a garantir o acesso e a permanência na escola (Brasil 2014, p. 5). Este estudo é um trabalho de conclusão do curso (TCC) da Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Educação do Campo da

Universidade Federal de Catalão. Essa formação acadêmica contribuiu para uma compreensão mais aprofundada sobre a Educação do Campo, em especial das dificuldades enfrentadas pelas crianças do campo e da necessidade de valorização das escolas rurais. As experiências profissionais e acadêmicas vivenciadas ao longo dessa trajetória reforçam a relevância deste estudo, que busca contribuir para o debate sobre políticas públicas e estratégias que possam garantir o direito à educação para os estudantes das comunidades do campo.

CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi organizar, analisar e interpretar estudos já publicados sobre os impactos do transporte escolar, com ênfase nos desafios enfrentados pelos estudantes do campo quanto ao acesso, à frequência e à qualidade do ensino.

De acordo com Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica “(...) é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, permitindo a análise crítica de conhecimentos previamente construídos. Lakatos e Marconi (2010) complementam, afirmando que esse tipo de pesquisa possibilita uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, servindo como base para novas reflexões e formulações teóricas.

No contexto da Educação do Campo, essa abordagem se mostra especialmente relevante, pois permite mapear as múltiplas dimensões das desigualdades educacionais no meio rural, proporcionando subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes (Molina e Jesus, 2004; Arroyo, 2012).

A busca pelos materiais foi realizada por meio do Google Acadêmico (Scholar), utilizando a funcionalidade de pesquisa avançada. Foram empregados termos-chave usados separadamente com os seguintes dizeres: “impactos do transporte escolar”, “ensino fundamental”, “áreas rurais”, além de expressões específicas como “Educação do Campo”, “anos iniciais” e “acesso à educação”. O recorte temporal considerou publicações entre 2015 e 2025 (até o mês de julho) que foram escritas sobre o tema abordado.

A seleção dos estudos priorizou artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos ou anais de eventos, disponibilizados em língua portuguesa, que abordassem de forma direta as discussões sobre transporte escolar, com enfoque para a

realidade enfrentada pelos estudantes do campo. Foram considerados, ainda, os trabalhos que analisassem especificamente os efeitos desse transporte sobre a frequência escolar, a permanência dos alunos e a qualidade do processo de aprendizagem. A partir dessa busca inicial, foram identificados 12 artigos que se relacionaram então aos objetivos propostos nesta investigação, sendo sua seleção orientada pela pertinência temática e pela contribuição teórica e empírica dos estudos.

Para fins de organização e sistematização, os dados dos artigos (título, ano, autores) foram dispostos em uma planilha de análise, conforme apresentado no Quadro 1 deste trabalho. A triagem inicial foi realizada com base em leituras exploratórias dos títulos e resumos e, em seguida, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, em conformidade com as orientações metodológicas de Gil (2008). Essa etapa permitiu uma análise mais aprofundada do conteúdo, buscando identificar padrões, convergências e divergências entre os estudos.

Quadro 1 – Informações sobre os artigos selecionados.

Item	Título do trabalho	Autor (es)	Ano
1	A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IMPACTOS E DESAFIOS NA REALIDADE ESCOLAR	EVANGELISTA, SANTOS, SILVA E SANTOS	2017
2	FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL E O TRANSPORTE ESCOLAR ENTRE 1990 E 2010: NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	FERREIRA E BRANDÃO	2017
3	GESTÃO E PLANEJAMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL NO MUNICÍPIO DE MONTE ALEGRE DE GOIÁS	ARAÚJO	2020
4	PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA: IMPACTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ÍNDICES EDUCACIONAIS RURAIS DO ESTADO DO CEARÁ	PESSOA et al.	2021

5	EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJE-TÓRIA DE CONQUISTAS E DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA CONTEMPORANEIDADE PELOS ALUNOS DE 4 A 17 ANOS	CASTRO E CAR-DOSO	2022
6	FECHAMENTO DE ESCOLAS NO BRASIL (2010-2020): AGENDA NEOLIBERAL?	ANDRÉ E COPETTI	2023
7	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE JATAÍ, GOIÁS	JUNQUEIRA	2023
8	EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E DESAFIOS DAS SALAS DE AULAS MULTISSEMIADAS NO MUNICIPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS	NASCIMENTO	2023
9	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS	GULARTE	2023
10	“EU ACORDO AINDA DE NOI-TE PARA VIR PRA ESCOLA”: DEMANDAS DAS CRIANÇAS DO CAMPO DE URTAÇU-GO RELA-CIONADAS AO TRANSPORTE ESCOLAR PARA A PAUTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HU-MANOS	DE MORAIS; LEI-TE E DE SOUSA	2023

11	O TRANSPORTE ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA SANTA BÁRBARA, NO MUNICÍPIO DE ACARÁ/PA: UM ESTUDO SOBRE QUALIDADE E CONDIÇÕES DE EXECUÇÃO	ALVES ET AL	2024
12	A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO CAMPO À ESCOLA	ELEUTÉRIOA E MARQUES	2025

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

A análise dos dados adotou uma perspectiva qualitativa e interpretativa em que buscou-se compreender não apenas as recorrências empíricas, mas também as implicações sociais, culturais e políticas do transporte escolar na educação do campo.

As discussões foram fundamentadas em autores como Caldart (2012), Molina e Jesus (2010) e Santos (2013), que discutem a Educação do Campo como um direito social, vinculada à territorialidade, identidade cultural e à luta pela superação das desigualdades estruturais no acesso à educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considera-se que uma educação de qualidade envolve o desenvolvimento integral do aluno promovendo o domínio de conhecimentos e habilidades cognitivas, afetivas e sociais, preparando-os para a vida em sociedade e o mundo do trabalho, todavia a dificuldade de acesso a esse tipo de educação para os estudantes do campo, da indícios da carência de políticas públicas que consigam efetivar esse direito. Como esclarece Duarte (2004):

"[...] a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço (alunos), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade" (Duarte, 2004 p. 115).

Nesse sentido, para o autor a educação do campo deve ser compreendida como um direito coletivo, cuja garantia depende da manutenção das escolas rurais, essenciais à preservação das identidades e culturas locais.

A Constituição Federal de 1988, prevê que o dever do Estado com a educação é efetivado pela garantia de atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares, como transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde, como medidas para garantir a permanência dos alunos na escola (Brasil, 1988). Esse documento também estabelece a educação como um direito social (art. 6º), sendo dever do Estado assegurar o seu pleno acesso (arts. 205 – 214) (Brasil, 1988). A esse respeito, o transporte escolar rural assume um papel estratégico, contribuindo tanto para o acesso quanto para a permanência dos estudantes na educação básica (Costa et al., 2021; FNDE, 2023).

O fechamento das escolas do campo e o inicio das políticas públicas para o transporte escolar teve seu inicio na década de 1990, segundo Ferreira e Brandão (2017) até o ano 1994 não havia programa do governo federal com o objetivo de contribuir para o transporte dos alunos, o PNAT foi criado em 1994

“(...) com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais (FNDE, 2010, s/p).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O transporte escolar rural no Brasil ocupa uma posição paradoxal no cenário educacional: é, simultaneamente, uma ponte e uma barreira ao direito à educação das crianças do campo. Por um lado, representa uma alternativa diante do fechamento das escolas rurais como uma forma de “ação” para garantir o acesso à escola, por outro, revela-se um vetor de exclusão quando ofertado em condições precárias, desumanas e desarticuladas das necessidades dos sujeitos do campo. Uma política pública que quando mal gerida, intensifica as desigualdades históricas entre campo e cidade, comprometendo o acesso, a frequência e a qualidade do ensino na educação básica.

Um dos principais fatores que impulsionaram a dependência do transporte escolar no campo foi o fechamento em massa de escolas rurais, conforme evidenciam *Ferreira e Brandão (2017)*²² e *Evangelista et al. (2017)*. Entre 1996 e 2010, mais de 43 mil escolas foram fechadas, transferindo a responsabilidade do acesso à educação para o transporte de longa distância. *André e Copetti (2023)*, *Nascimento (2023)* e *Castro e Cardoso (2022)* reforçam que essa prática foi legitimada por uma lógica econômica, voltada para a redução de custos e não para a garantia de direitos, rompendo vínculos comunitários e culturais essenciais para o processo educativo.

Essa constatação encontra respaldo em *Molina (2004)* e *Caldart (2004)*, que defendem a Educação do Campo como um direito territorial, vinculado à cultura e à vida das comunidades. O fechamento das escolas do campo, portanto, não representa apenas uma reconfiguração administrativa, mas um ataque à identidade e à cidadania das populações rurais, além de um projeto político econômico.

Os estudos de *Junqueira (2023)*, *Araújo (2020)*, *Gularte (2023)* e *Eleutério e Marques (2025)* convergem ao evidenciar que, mesmo onde há oferta de transporte escolar, ela ocorre em condições indignas: estradas sem pavimentação, veículos quebrados, ausência de monitores e rotas longas e mal planejadas. Esses fatores impactam diretamente o cotidiano dos estudantes, causando cansaço, sono, fome, baixa concentração e contribuindo para a evasão escolar.

Gularte (2023) apresenta observações de campo que evidenciam a precariedade do acesso dos estudantes do meio rural à escola, destacando que mais de 90% dos alunos percorrem longas distâncias a pé até os pontos de embarque do transporte escolar e ainda que esses dados não expressem índices oficiais, configuram-se como evidências empíricas relevantes por emergirem da vivência direta com a realidade estudada, uma condição que compromete a frequência, provoca atrasos e afeta negativamente o rendimento escolar.

Essas constatações são corroboradas por dados quantitativos apresentados por *Alves et al. (2024)*, que ao analisarem a situação no município de Acará (PA), identificaram que os alunos do campo compareceram a apenas 40% das aulas em um período letivo, devido à irregularidade do transporte escolar e isso acarreta grande prejuízo para o aluno no aprendizado dificultando que ele alcance êxito

²² Sempre que houver menção aos artigos que foram selecionados para a análise nesse estudo, estes estarão em formatação diferente (itálico) para que seja possível evidenciar os dados trazidos por esses estudos.

colar. Além das dificuldades práticas, autores como *Evangelista (2017)* e *Eleutério e Marques (2025)* destacam que essas condições violam o princípio da equidade previsto na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e no Decreto nº 7.352/2010. Assim, o transporte escolar, quando oferecido de forma precarizada, transforma-se de direito em obstáculo, ampliando as desigualdades já existentes.

A precariedade do transporte escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas compromete diretamente a qualidade do ensino e o desempenho acadêmico. *De Moraes et al. (2023)* e *Alves (2024)* destacam que crianças exaustas, desmotivadas e desarticuladas de seu contexto cultural enfrentam sérias dificuldades de aprendizagem como dificuldade para concentrar nas aulas e para acompanhar os conteúdos. A redução da carga horária, para adaptar-se à logística do transporte, é um fator recorrente que prejudica o tempo pedagógico e o desenvolvimento do conteúdo programático.

Em contrapartida, o estudo de *Pessoa et al. (2021)* apresenta um exemplo específico ao investigar o transporte escolar no estado do Ceará, pois relata o deslocamento dos alunos de suas comunidades rurais para escolas situadas em áreas rurais próximas, e não para escolas localizadas na cidade. Essa modalidade de transporte, muitas vezes negligenciada, é fundamental para garantir o acesso à educação básica no campo, pois assegura que estudantes que vivem em locais afastados possam frequentar escolas que, estão em localidades rurais, oferecem condições estruturais e pedagógicas adequadas, com maior possibilidade de aproximação de uma educação que seja não só no campo, mas que também seja do campo.

Entendemos que o transporte escolar, quando planejado e executado com qualidade e sensibilidade às especificidades do meio rural, pode ser um vetor essencial para a permanência dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino no campo.

Entretanto, é importante destacar que exemplos de sucesso como este ainda são exceção e revelam profundas disparidades entre diferentes regiões e contextos municipais, onde muitos programas de transporte escolar permanecem precários ou insuficientemente adaptados à realidade rural. Essa desigualdade compromete não apenas o acesso, mas também a equidade educacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais integradas, contextualizadas e eficazes para garantir o direito à educação no meio rural de forma ampla e sustentável.

Vale destacar que, a Educação do Campo luta para garantir o acesso à educação na própria comunidade do estudante e portanto, seria desnecessário o uso do transporte para promover o acesso à escola, caso esse direito fosse plenamente assegurado localmente.

Afinal, apesar de uma base legal robusta — com respaldo na Constituição Federal (1988), na LDB (1996), na Lei nº 10.880/2004 (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE) e no Decreto nº 7.352/2010 —, a política de transporte escolar no campo sofre com falhas de planejamento, gestão fragmentada e ausência de fiscalização efetiva. *Evangelista et al. (2017)* e *Ferreira e Brandão (2017)* denunciam que o transporte escolar vem sendo tratado como a única solução para a educação no campo, sem considerar as diretrizes específicas da Educação do Campo, assim, no lugar de servir apenas para garantir o acesso dos alunos à escola, tem sido usado como justificativa para fechar escolas rurais e afastar os estudantes de suas comunidades.

Essa desconexão revela o que Vendramini (2014) conceitua como a instrumentalização das políticas públicas pelos interesses de uma racionalidade econômica, em detrimento das demandas sociais e culturais da população. Trata-se de uma política que, sob o discurso da inclusão, reproduz lógicas excludentes e aprofunda desigualdades históricas.

Os dados e análises convergem para a compreensão de que o transporte escolar rural, embora essencial, não resolve por si só os desafios estruturais da educação no campo, e ainda, quando mal implementado, torna-se um fator de exclusão, precarização e desumanização do processo educativo.

Superar esse quadro exige uma política pública atualizada, integrada e regionalizada que priorize a manutenção das escolas do campo, respeite as especificidades locais e articule o transporte escolar como um suporte e não como um substituto da escola do campo. Muitas vezes os alunos do campo tem como única alternativa se deslocar das suas comunidades/regiões para outras escolas, devido ao fechamento das escolas do campo, o que demonstra o descaso com essa população e a ineficiência na garantia dos direitos pelas políticas públicas.

É fundamental que as vozes das comunidades camponesas sejam ouvidas e que as crianças do campo deixem de ser tratadas como dados numéricos para serem reconhecidas como sujeitos de direitos. Como alerta Caldart (2003), “é a

escola que deve ir ao encontro dos educandos e não fazer o percurso contrário”, sob pena de transformarmos a travessia diária das crianças do campo em uma verdadeira travessia de desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pelas crianças do campo, como longas distâncias, infraestrutura viária falha comprometem não apenas o acesso físico à escola, mas também a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes, agravando as desigualdades históricas entre campo e cidade.

O fechamento em massa das escolas rurais, impulsionado por uma lógica economicista, intensificou a dependência do transporte escolar como única alternativa para a continuidade dos estudos. Essa prática desconsidera as especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades do campo, rompendo vínculos comunitários e desarticulando o processo educativo.

Diante disso, torna-se urgente repensar as políticas de transporte escolar rural, compreendendo-as como parte de um projeto mais amplo de valorização da educação no campo. É fundamental garantir não apenas o acesso físico às escolas, mas também a permanência dos estudantes em condições dignas e adequadas ao seu contexto de vida.

A escuta das comunidades, o respeito à diversidade territorial e cultural e a priorização da manutenção das escolas do campo devem ser os pilares de uma política pública que busque, de fato, a justiça social e a superação das desigualdades históricas no meio rural.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. C. et al. O transporte escolar como política pública de acesso e permanência dos alunos na escola Santa Bárbara, no município de Acará/PA: **um estudo sobre qualidade e condições de execução**. 2024.

ANDRÉ, T. C.; COPETTI, C. R. Fechamento de escolas no Brasil (2010-2020): agenda neoliberal? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-28, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.6934>.

ARAÚJO, L. F. de. Gestão e planejamento do transporte escolar rural no município de Monte Alegre de Goiás-GO. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: **Vozes**, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: **Congresso Nacional**, 1988.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Diretor/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº 03/2007, de 28 de março de 2007. Brasília, DF, 2007.

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 do Campo – PRONACAMPO. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

CALDART, R. S. A educação do campo: desafios e perspectivas. São Paulo: **Editora Expressão Popular**, 2003.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Maria de Souza e. (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”**, 2004. p. 25-37.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267

CASTRO, L. H. V. de et al. Educação do campo: trajetória de conquistas e desafios a serem superados na contemporaneidade pelos alunos de 4 a 17 anos. 2022.

CONCEIÇÃO, V. F. Educação do campo e transporte escolar: dificuldades enfrentadas pelos alunos da zona rural do município de Monte Alegre de Goiás. 2020. **Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins**, Arraias, TO. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2953>. Acesso em: 1 maio 2025.

COSTA, M. C. G. et al. Os desafios do transporte escolar no Município de Arraias – TO. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 50832-50846, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30104>.

DE MORAIS, C. M.; LEITE, C. R. V. B.; DE SOUSA, A. V. “Eu acordo ainda de noite para vir pra escola”: demandas das crianças do campo de Uruaçu-GO relacionadas ao transporte escolar para a pauta de educação em direitos humanos. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, v. 12, n. 4, p. 160- 180, 2023.

DUARTE, C. A. A educação escolar como um meio de inserção cultural. São Paulo: **em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ELEUTÉRIO, B. F.; MARQUES, T. G. A política do transporte escolar: implicações no acesso e permanência de estudantes do campo à escola. **Revista ComCiência**, v. 10, n. 14, p. e10142518, 2025.

EGAMI, C. Y. et al. Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural. In: Congresso De Ensino E Pesquisa Em Transportes, 20., 2006. **Anais [...]**. 2006.

EVANGELISTA, J. C. S. et al. A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar. In: **VI SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 6., 2017**, Vitória

da Conquista. Anais [...]. Vitória da Conquista: UESB, 2017. p. 2071-2086. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7344>. Acesso em: 1 maio 2025.

FERREIRA, F. DE JESUS; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. O transporte escolar

rural no Brasil. Brasília, 5 maio 2023. Disponível em: <http://repositorio.fnde.gov.br/jspui/handle/prefix/232>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FREITAS, J. C. W. Dias de Experiência: Programa Caminho da Escola. Concurso Inovação na Gestão Pública Federal. Brasília, DF: **ENAP**, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2008.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/>. Acesso em: 1 maio 2025.

GULARTE, I. da S. Educação do campo: uma análise do transporte escolar rural na percepção dos alunos. 2023.

GUIMARÃES, J. L. de B. A necessidade do diálogo entre filosofia e educação do campo. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.418>.

JUNQUEIRA, BUENO DA SILVA INÁCIO N. EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma proposta de ressignificação da prática pedagógica em uma escola estadual no município de Jataí, Goiás. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: **Loyola**, 2004.

LOPES, S. G.; XAVIER, I. M. de C.; SILVA, A. L. dos S. Rendimento escolar: um estudo comparativo entre alunos da área urbana e da área rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 962– 981, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802371>.

MENDONSA, Robson Alves; NASCIMENTO, Luana Aparecida Lima do; SILVA, Carla Bastos Leite da. O acesso à educação: os desafios do transporte escolar na zona rural do município de Apiaçá/ES. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 3, e13113345421,

2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/45421>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. 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**, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In:

SOARES, Leônicio et al. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-388

NASCIMENTO, M. G. A. dos. Educação do campo: contexto e desafios das salas de aulas multisseriadas no município de Miracema do Tocantins. 2024.

PANTOJA, E. V. Desafios e perspectivas do transporte escolar rural: Comunidade Vila Maracá, Mazagão, Amapá. 2021. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Amapá**, Mazagão. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/692>. Acesso em: 1 maio 2025.

PAULA, G. B. de; NOGUEIRA, M. A. de L. G. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares.

Educação, v. 43, n. 1, p. 55–74, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644430037>.

PEREIRA, C. N.; DE CASTRO, C. N. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. **Texto para Discussão**, 2021.

PESSOA, V. L. et al. Programa Caminho da Escola: impactos da política educacional nos índices educacionais rurais do estado do Ceará. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 15, p. e021016-e021016, 2021.

SAMPAIO, M. A. S.; SAMPAIO, M. O. S.; ARAUJO, J. A. Efeitos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar sobre os estabelecimentos rurais de educação infantil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 62, n. 4, e278422, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2023.278422>.

SANTOS, D. R. Transporte escolar rural: uma discussão sobre eficácia e eficiência a partir do Plano Nacional de Transporte Escolar – PNATE. 2021. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal Goiano, Campos Belos, GO**. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1983>. Acesso em: 1 maio 2025.

SANTOS, J. P. S. Transporte escolar rural no Distrito Federal: uma análise estatística. 2013. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Universidade de Brasília, Brasília.**

SILVA, J. G. da; MONTALVÃO NETO, A. L.; ROCHA, G. G. S. da. Efeitos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar sobre os estabelecimentos rurais de educação infantil. 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378323254>. Acesso em: 1 maio 2025.

SOUZA, C. M. de. Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018. **Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Planaltina.** Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34759>. Acesso em: 1 maio 2025.

SOUZA, Liliane Pereira de (org.). *Educação: inclusão ou exclusão? Concepções e práticas*. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 270 p. ISBN 978-65-80476-09-1.

VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 267–280, 2014.

Sobre as autoras

Núbia Silva do Prado - Graduação em graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2008) e Especializações em: Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (2024) e Psicopedagogia e Educação Especial (2025). Atualmente é profissional da educação PE III da Prefeitura Municipal de Ipameri - Go em permuta com a Prefeitura Municipal de Urutai-GO. Discente da Turma III do Curso de Aperfeiçoamento - Escola da Terra - UFCAT - (2024) e cursista do curso de Pós-Graduação Lato sensu em Educação do Campo- UFCAT (2025). E-mail: nubia.prado@hotmail.com.

Camila Rocha Cardoso - Doutora em Educação pelo PPGED-UFU. Mestre em Educação pelo PPGED- UFG/RC. Especialista em Educação Infantil (2011) e licenciada em Ciências Biológicas UFG/RC (2010). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (FAE – UFCAT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC, UFCAT/CNPq e do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação UFU/CNPq. E-mail: camila_cardoso@ufcat.edu.br

Capítulo 10

DO ISOLAMENTO À NUCLEAÇÃO: o fazer docente nas escolas do campo em Corumbáíba (GO)

Polliany Vieira de Andrade

Fátima Pacheco de Santana Inácio

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira as práticas docentes de educadores e educadoras no município de Corumbáíba (GO) foram transformadas a partir da nucleação das escolas isoladas, resultando na criação das chamadas escolas polo. Refere-se a um estudo qualitativo, ancorado na perspectiva da Educação do Campo, que utiliza entrevistas realizadas com educadoras que vivenciaram diretamente esse processo de transposição educacional. Os dados foram coletados em maio de 2020, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob parecer n.º 3.854.820.

Ainda que originalmente vinculadas a uma investigação de mestrado com outro recorte, as entrevistas foram reinterpretadas à luz da História Oral, conforme Portelli (2016), por se tratar de uma abordagem que valoriza a escuta sensível e o sentido histórico das memórias individuais. A análise das narrativas, transcritas e contextualizadas, priorizou os significados atribuídos pelas participantes às suas experiências docentes, considerando as marcas deixadas pela vivência nas escolas isoladas e a posterior adaptação às escolas nucleadas.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de tornar visível fatos referentes à história da educação pouco discutidos, o que pode ser observado diante das escassas referências bibliográficas disponíveis: a transposição das escolas rurais isoladas para unidades nucleadas, suas implicações estruturais e, sobretudo, seus efeitos sobre o fazer docente no contexto da Educação do Campo. Trata-se de uma temática ainda pouco explorada, que merece atenção pela sua importância social, histórica e acadêmica.

O problema que direciona esta pesquisa é: **o que mudou no fazer docente com a nucleação das escolas isoladas para as escolas polo em Corumbaíba?** A partir dessa questão central, emergem outras indagações: quais foram as implicações dessa mudança para a Educação do Campo no município? De que forma as educadoras vivenciaram esse processo e ressignificaram suas práticas docentes?

Assim, o objetivo geral consiste em compreender como a nucleação impactou o fazer docente das educadoras do município de Corumbaíba. Como objetivos específicos, busca-se: (i) identificar as condições de trabalho e os desafios enfrentados nas escolas isoladas; (ii) analisar as transformações ocorridas com a transição para as escolas nucleadas; e (iii) discutir de que maneira essas mudanças dialogam (ou não) com a concepção de Educação do Campo.

Vale salientar que não se pretendeu realizar um levantamento histórico exaustivo sobre a educação rural em Corumbaíba, tampouco oferecer uma reconstituição cronológica do percurso da Educação do Campo no Sudeste Goiano. O foco principal está em compreender, com base nas vozes das educadoras, as separações construídas discursivamente, pedagógicas e políticas atravessadas no processo de nucleação escolar, e de que modo esse percurso impactou suas práticas.

Dessa forma, este artigo organiza-se em três partes: inicialmente, apresenta-se o quadro teórico que fundamenta a discussão; em seguida, descrevem-se a metodologia e a análise dos dados coletados; por fim, são expostas as considerações finais, destacando as principais conclusões do estudo e apontando possíveis desdobramentos para a pesquisa e para a prática docente.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

A educação brasileira decorre de um resistente e conturbado processo histórico, social e cultural, vinculado a interesses hegemônicos. Em específico, a educação rural, por diversos motivos socioculturais, teve sua origem e trajetória marcadas pelas mazelas da discriminação e do elitismo (Baumann, 2012). Esse quadro contribuiu para a construção de estereótipos persistentes que situaram o campo como espaço de atraso, marginalidade e falta de perspectivas.

O campo foi e ainda é visto, embora, hoje, em menor proporção, como um lugar de atraso e marginalizado, em que os povos ali pertencentes não tinham perspectivas de vida, sobretudo, a partir da década de 1960, data a qual o Brasil

passou por um acentuado processo de mecanização do campo, mediante a Revolução Verde. Desta forma, os estereótipos dos povos do campo foram salientados, ao longo do tempo o camponês foi tipificado como fraco, incapaz de se desenvolver social, cultural e economicamente por meio da dicotomia moderno x atrasado. Deste modo, a população rural foi posta à margem das políticas sociais e educacionais (Fernandes; Lima, 2018, p. 51). Destarte, vale salientar que em meio a tantas lutas no campo, o contexto da Educação do Campo se constitui como um projeto de educação e sociedade,

[...] que defende que as perspectivas para o campesinato são construídas como alternativas distintas do capital e que as lutas camponesas se intensificam e se internacionalizam, adquirindo novos significados. Uma das preocupações dos projetos de educação do campo no Brasil é a possibilidade de formação para a emancipação humana e do trabalhador camponês, demonstrando que o agro-negócio não é a totalidade, e que o campesinato constrói estratégias para sua permanência, pois, a agricultura camponesa representa resistência frente aos modelos hegemônicos de produção. (Fernandes; Lima, 2018, p. 52)

A educação em nível nacional tem desempenhado como principal função formar mão de obra para subsidiar o vigente modelo de desenvolvimento capitalista, no campo essa conjuntura é ainda mais impulsionada, pois a incumbência do campo atualmente no contexto que nos encontramos referente a educação inclina-se para marginalizar, abandonar e consequentemente fechar as escolas existentes no campo, ocorrendo assim a transferência dos educandos para as escolas urbanas, pois para os gestores municipais e estaduais tornasse mais viável transportar esses educandos do que ofertar uma educação do campo no campo. Mediante a tantas lutas e resistências a Educação do Campo surge em meio as consequências sociais, políticas, culturais e econômicas que a anos foi submetida.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do

Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (Caldart, 2004, p. 19)

Foi nesse contexto e ao final da década de 90 que a concepção de Educação do Campo aparece, com a criação do Movimento por uma Educação do Campo. Esse movimento se deu em defesa de uma educação emancipatória comprometida com a vida, com as especificidades dos povos do campo (acampados e assentados) e por um projeto de educação comprometido com a reforma agrária que os movimentos sociais e sindicais se articularam, ao final da década de 90. Essa notoriedade é oriunda dos movimentos sociais desenvolvida por sujeitos coletivos relacionados com às questões agrárias, que agregou uma carga importante de experiências alternativas de educação para os povos do campo.

Os movimentos sociais e sindicais se mobilizaram por uma Educação do Campo e pelo direito a educação. Retomando as bases legais da educação brasileira, se faz necessário apresentar que foi a partir dos direitos sociais e pela abertura democrática instituídos pela Constituição Federal de 1988 que começa a mudar o cenário das escolas do campo. No artigo 205 da nossa Constituição de 1988 fica estabelecido que: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, Art. 205)

Entretanto, esse direito de educação de todos e para todos, não alcançou o campo. Os povos do campo não estavam excluídos desse direito, “[...], porém, não foram incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente, ficaram à margem”. (Arroyo *et al*, 2004, p. 10)

O artigo 28 da LDB n° 9394/96 apresenta que “ Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, [...]. ” (Brasil, 1996) Embora, a lei determine a oferta de Educação Básica para a população rural, nesse contexto, o termo “adaptações necessárias” nos remete à educação rural ainda inspirado no paradigma urbano. A respeito disso, Alves e Belo (2018, p. 62) ressaltam que:

Embora a Lei utilize tais termos, consideramos que não basta adaptar, é preciso considerar as necessidades e interesses dos discentes na organização dos conteúdos curriculares e de metodologias apropriadas, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, preservando as características da natureza do trabalho rural.

É por essas especificidades que os movimentos sociais começaram a lutar. Lutam pelo direito de escolas e, “[...] sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (Arroyo, 2004. p. 30). Essa mobilização também é pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura.

O Movimento por uma Educação do Campo, contempla o campo como espaço de vida e resistência, um lugar em que os povos lutam pelo acesso e permanência na terra e para edificar e garantir o seu modo de viver, um modo que respeite as diferenças tanto com relação a natureza, com o trabalho, com sua cultura e com suas relações sociais. Contudo, essa concepção de educação não foi ou está sendo construída para os povos, camponeses e trabalhadores rurais, mas por eles.

A Educação do Campo busca uma relação visceral entre as mudanças com a educação no campo e os ideais do Movimento Social. Quando se busca por uma Educação do Campo, mobilizasse por uma educação que seja mais que uma

[...]escolinha de letras, em que ler, escrever e contar sejam os únicos propósitos de uma escola. Mas, que de forma coletiva busque e lute [...] por uma educação básica do campo, consequentemente com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque nas tarefas dos professores e das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos. Ou seja, uma Educação do Campo alinhada a participação do povo e a criatividade de um projeto de Brasil, um projeto de Campo, que resgate, que valorize os valores culturais típicos dos povos do campo. (Arroyo; Fernandes, 1999, p.10)

Nesse ínterim, comprehende-se que uma Educação do Campo e para o Campo, funciona no diálogo e se faz no diálogo entre os diferentes. É dialogando com os povos do campo que saberemos quais as suas especificidades e quais os anseios por uma educação de qualidade. Uma educação que respeite o calendário

do ciclo agrícola, que respeite as peculiaridades de cada região, que não seja uma educação homogênea, e que os saberes do campo sejam valorizados e que não haja uma extensão urbanocêntrica de educação para o campo. Em que, a política vigente vê o campo como um lugar atrasado, não moderno e dependente do urbano. (Arroyo; Fernandes, 1999).

As mobilizações se movimentam para a construção de um projeto específico de escola, com renovação pedagógica de raízes populares e democráticas;

[...] não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é deles. Não se trata também de um modelo importado, mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 10-11)

Desta forma, o que defendemos e o que os povos do campo lutam é por uma educação básica como síntese orgânica entre as experiências na vida familiar, produtiva, da rua, do campo, do trabalho e a projetos educativos. Assim, compreendemos que a educação escolar para os povos do campo necessita ser pensada e estar em sintonia com as especificidades do povo campesino, bem como a valorização dos seus saberes e, que essa educação não seja desassociada dos seus valores, do seu modo de viver e da sua cultura, uma vez que, a formação também acontece fora da escola. A educação do campo e para os povos do campo precisa ser pensada e planejada de modo que venha proporcionar a valorização do povo do campo.

Para tanto, para diferenciar uma educação no Campo e do campo nos apoiaremos em Caldart (2002, p. 18 grifos da autora) que vem diferenciar uma educação que seja *no* e *do* campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Fernandes (2004), apresenta também uma educação *do* campo, que seja voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que residem, habitam e trabalham no campo e, que sobretudo, atenda às suas diferenças históricas e culturais. Consequentemente, para que possam (re)existir, viver com dignidade e que, organizados resistam contra a expulsão e a expropriação.

Ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 2016 da nossa Constituição). Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (Fernandes *et al.*, 2004, p. 27)

Nesse prisma, a necessidade de se construir uma escola que não seja simplesmente no campo, ou para o campo, mas evidentemente do campo e, que esteja vinculada às questões intrínsecas à luta do campo, dos movimentos sociais e demais entidades organizadas, para que assumam atribuições de lutar por um projeto de educação que valorize, priorize a luta pela terra, o trabalho campesino, a cultura e o pertencimento dos povos do campo.

Entende-se que a Educação do Campo, ao longo dos anos, por meio das lutas e reivindicações dos trabalhadores ligados aos movimentos sociais, estendeu seus espaços de atuação e concretização de instrumentos de normatização. Esse processo de construção coletiva intensificou a crítica acerca do sentido da escola em sua totalidade. Neste sentido, nota-se que, o movimento faz a crítica à escola, ao modelo de educação ofertado, a sociedade e as relações sociais que a engendram. Enfim, sabe-se que a luta ainda continua e é reafirmada dia a dia pelos movimentos sociais e estudiosos da Educação do Campo os quais reivindicam uma educação voltada e pensada para o trabalho, a cultura, os saberes dos trabalhadores do campo. (Mendes, 2016, p. 82)

Tomando por referência essa compreensão de Educação do Campo, esses levantamentos nos levaram a inferir que, apesar de ofertar educação no campo, uma vez que, as escolas se localizam geograficamente no campo, a atuação pedagógica do município de Corumbaíba não se aproxima do conceito de Educação do Campo. Ainda que possa parecer pleonástico as nomenclaturas, o município segue uma estrutura de uma educação externa ao campo, desempenhando uma educação urbanocêntrica, uma concepção em que a pedagogia da alternância e as demais características necessárias para se ter uma Educação do Campo não são contempladas, assemelhando-se à uma escola urbana, com uma extensão urbana de educação.

Desta forma, a concepção e Educação do Campo que os povos do campo, os movimentos sociais e as demais entidades organizadoras almejam e lutam trata-se de uma Educação que emancipe, que vá de frente com o modelo vigente oferecido pelo sistema capitalista, não apenas com a intenção de transformá-lo, mas que rompa com essa proposta educação rural em curso.

Diante do exposto, buscamos responder à seguinte questão: o que mudou no fazer docente com a nucleação das escolas isoladas para as escolas polo em Corumbaíba? No decorrer da pesquisa, outras questões emergiram, como, por exemplo: quais foram as implicações dessa mudança para a Educação do Campo no município?

Considerando que o nosso objeto de investigação são as práticas docentes no contexto da transposição das escolas isoladas para as nucleadas, observa-se que as políticas de nucleação continuam sendo implementadas como estratégia de gestão educacional em zonas rurais, frequentemente justificadas pela otimização de recursos e melhoria da infraestrutura.

Contudo, tais políticas têm gerado controvérsias, especialmente por desconsiderarem as especificidades da vida no campo, a realidade das estradas, do transporte precário e o apagamento de vínculos comunitários escolares. No município de Corumbaíba, ainda que se tenha ampliado o acesso à formação docente e a melhoria da infraestrutura nas escolas polos, o processo ocorre sob forte influência de uma lógica urbanocêntrica, distanciando-se do conceito de Educação do Campo como direito e identidade dos povos campesinos.

Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa, tem como inspiração metodológica a História Oral, compreendida como um campo que valoriza a escuta, a memória e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Segundo Portelli (2016), a História Oral não se restringe ao relato de eventos passados, mas busca compreender os sentidos atribuídos pelos narradores às experiências vividas. Ao considerar as memórias das educadoras como fontes legítimas de conhecimento, adotamos uma postura dialógica e interpretativa na construção e análise dos dados.

As fontes orais, então, nos ajudam a questionar as fronteiras que dividem o que diz respeito à História e o que não diz. [...] os historiadores geralmente não sabem que existem áreas de experiência imprevistas que eles deveriam explorar; os narradores podem nem sempre es-

tar cientes da relevância histórica de sua experiência pessoal. Eles podem quer resguardá-las como algo íntimo demais para ser revelado, ou podem relutar em discutir questões que lhes são importantes para que não sejam consideradas irrelevantes pelo historiador. (Portelli, 2016, p. 15-16)

Os dados foram coletados em maio de 2020, no contexto de uma pesquisa de mestrado previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer n.º 3.854.820. Em virtude da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio do aplicativo WhatsApp, utilizando mensagens de voz e texto. O contato com as participantes foi feito de forma respeitosa e flexível, garantindo tempo para que cada uma respondesse de acordo com sua disponibilidade e conforto, favorecendo assim o aprofundamento das narrativas.

As participantes da pesquisa foram educadoras que atuaram em escolas isoladas e que vivenciaram o processo de transição para as escolas nucleadas. A escolha dessas participantes ocorreu de forma intencional, por se tratarem de professoras que ainda atuavam na rede municipal de Corumbaíba no período da coleta de dados e que se dispuseram voluntariamente a participar do estudo. Além disso, são educadoras que participaram diretamente da reestruturação da educação do campo no município, possuindo vivências significativas que conferem legitimidade e profundidade às análises aqui apresentadas. Ao todo, foram entrevistadas duas professoras, cujas trajetórias permitiram resgatar tanto os desafios das escolas isoladas quanto as transformações advindas da criação das escolas polo.

Para preservar suas identidades, foram utilizados pseudônimos, acompanhados de informações contextuais relevantes (como faixa etária, profissão e local de atuação). Todas as participantes autorizaram o uso de suas falas e tiveram sua confidencialidade garantida ao longo de todo o processo.

As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas com base na escuta atenta e na identificação de sentidos atribuídos às experiências relatadas. Seguindo a perspectiva de Portelli (2016), buscamos compreender não apenas os eventos descritos, mas também seus significados na trajetória das educadoras. A análise considerou três dimensões interligadas: o fato narrado (evento histórico), o ato de narrar (dimensão presente) e o sentido atribuído à memória (dimensão interpretativa).

Cabe ressaltar que os dados utilizados não foram inicialmente produzidos com o recorte temático desta pesquisa. Contudo, ao revisitá-los, reconhecemos sua potência para compreender os impactos da nucleação no fazer docente, especialmente sob a ótica das educadoras que viveram a realidade das escolas isoladas. Assim, a História Oral, mais do que um método de coleta, constituiu-se como eixo de análise e interpretação, permitindo articular passado, presente e memória na construção do conhecimento.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

A luta e a resistência da Educação do Campo passaram por momentos mais difíceis, pois durante alguns anos a Educação do Campo foi ainda mais marginalizada e negligenciada. Houve um período em que a realidade das escolas no campo era distribuída entre “compadres”, ofertava-se a escolarização quem melhor poder aquisitivo dispunha. Em um período não muito distante, haviam escolas multisseriadas com um único professor para várias séries.

As escolas rurais em Goiás e, em específico Corumbaíba²³ não fogem do histórico da educação rural ofertada naquela época, havia um modelo de educação que ocorria por meio da iniciativa das famílias rurais, majoritariamente pelas famílias mais abastadas, pois as que possuíam um poder aquisitivo melhor custeavam uma professora para lecionar para os seus filhos, alguns vizinhos e afilhados (Inácio, 2005), ou segundo Flores (2000), caso houvesse preocupação dos pais para que este educando prossiga os seus estudos, ele deve migrar para a zona urbana, já que no grupo isto não é mais possível.

Essas escolas rurais, conhecidas como escolas isoladas, tinham uma professora que ministrava e instruía crianças de diferentes idades e de diferente avanço escolar heterogêneo. Segundo Inácio (2005, p. 12), no contexto de 1930-1964 houve a presença dos “Mestres-escolas”, que eram um dos principais representantes intelectuais (educadores) da população. Contratados inicialmente pelos fazendeiros para desenvolverem as atividades em casas de famílias ou nas fazendas.

23 Corumbaíba é um município que açãose localiza no interior do Estado de Goiás, na região sudeste do estado, com uma área total de 1.864,277 km², ficando a 217 km da capital Goiânia e, fazendo limite com os municípios de Marzagão, Caldas Novas, Ipameri, Nova Aurora, Cumari, Buriti Alegre e Água Limpa. Ao sul do estado o município faz divisa com Araguari – Minas Gerais (MG). Corumbaíba é banhada pelos rios, Corumbá, Paranaíba e Veríssimo. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município possuía uma população em 2010 de 8.181 pessoas, com estimativa populacional para 2021 de 10.012 pessoas.

Essas escolas isoladas representavam um outro estereótipo de educação, pois se comparadas aos grupos escolares urbanos, eram desajustadas, precárias, estabelecidas geralmente em algum cômodo cedido pelo proprietário da terra, e organizada por vezes em piaóis, capelas, ranchos e até mesmo dentro da residência dos fazendeiros. Efetivamente, por serem custeados pelos fazendeiros ou pela distância entre as escolas e a moradia das docentes muitas tinham como fim a desativação.

Nas escolas isoladas, assim como nas demais, o salário é insatisfatório e acaba se constituindo em um elemento que contribui para a alta rotatividade dos professores. Na verdade, em sua maioria, estes professores começam a trabalhar pensando na possibilidade de se mudarem, tão logo, para uma escola na cidade. Isto ocorre porque eles desejam estar em um estabelecimento onde possam trabalhar menos e ganhar um salário mais justo. (Flores, 2000, p. 27)

As escolas são chamadas de isoladas porque se diferem das escolas multisseriadas do modelo urbano. Elas representaram, durante décadas, a única possibilidade de acesso à escolarização formal para crianças do campo em Corumbáiba. Contudo, as condições de funcionamento eram marcadas pela precariedade estrutural e pela sobrecarga das educadoras. A fala de Ana ilustra esse cenário: “[...] *nessas escolas a gente era diretora, professora, merendeira, porteira, servente, faxineira e tudo mais, assim era muito, sabe?!*” (Ana²⁴, 2020). Esse depoimento evidencia o caráter multifuncional do trabalho docente no campo, em que a professora assumia funções administrativas, pedagógicas e de manutenção escolar. Tal realidade dialoga com Arroyo (2004) e Caldart (2004), que destacam como o educador do campo historicamente foi impelido a acumular papéis, ultrapassando sua função de ensinar para manter a escola minimamente em funcionamento.

Diferentemente das escolas urbanas, que geralmente contam com estrutura segmentada por série, educadores específicos para cada etapa da educação e equipe de apoio para tarefas administrativas e de manutenção, nas escolas isoladas todo o funcionamento recaía sobre o educador. Cabia a ele não apenas ensinar,

²⁴ Utilizamos o pseudônimo “Ana” para nos referirmos à educadora aposentada da rede municipal de ensino de Corumbáiba, com formação em Pedagogia e idade aproximada de 53 anos, que concedeu entrevista à autora por meio do aplicativo WhatsApp, em maio de 2020. A adoção do pseudônimo visa preservar sua identidade e garantir o anonimato, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

mas também cozinhar, limpar e gerir o ambiente escolar. Essa sobrecarga contribuiu para o êxodo de educandos e famílias rumo à zona urbana em busca de melhores condições educacionais.

As turmas multisseriadas, que são formações escolares compostas por educandos de diferentes anos em uma mesma sala, sob responsabilidade de um único educador, são historicamente presentes em escolas do campo. Segundo Oliveira (2008), essa organização é reflexo da baixa densidade populacional e da precarização estrutural da educação rural. Hage (2011) argumenta que, embora a multisseriação possa favorecer vínculos comunitários e aprendizagens colaborativas, ela exige formação específica e políticas públicas adequadas.

Para Caldart (2012), a existência dessas turmas, sem o devido suporte, revela a exclusão histórica dos povos do campo e a ausência de um projeto pedagógico pensado a partir de suas realidades. Assim, como destaca Fernandes (2012), o problema não está na multisseriação em si, mas em sua condução como medida emergencial, sem planejamento pedagógico e reconhecimento dos saberes do território.

Segundo Carneiro (2021), após a década de 1960, têm-se escolas rurais que passaram a funcionar em parceria com as prefeituras, passaram a ser construídas em terrenos que eram cedidos pelos fazendeiros, o corpo docente passou a ser, majoritariamente, feminino, e eram servidoras dos municípios, mas ainda continuavam sendo responsáveis pelo ensino e pelas demais atribuições que uma escola necessitava. Outro aspecto recorrente foi a existência das turmas multisseriadas, em que uma única professora atendia, no mesmo espaço, crianças de diferentes idades e anos escolares.

Ana descreve:

[...] a gente não tinha preparação nenhuma, eu tinha terminado o magistério, passei no concurso público da prefeitura, inclusive em primeiro lugar. Daí fui para escola, essa escola era multisseriada, eu tinha do pré até quarto ano, acho que, assim, um aluno ou dois em cada série, sabe? Nessa época falavam-se série. [...] essas lembranças são bem ruins, porque era muito difícil para ir, eu ia de leiteiro para essas escolas. Tinha que morar na casa dos outros, do pai de um aluno. Eu cheguei a morar na casa de dois pais, na época em que eu trabalhei nessa primeira escola e, a escola era longe, retirava uns três km da fazenda, eu ia a pé mais o aluno, e você tinha de lavar a escola, fazer o lanche e dar aula. (Ana, 2020)

Esse depoimento evidencia não apenas o desgaste físico e emocional das docentes, mas também a falta de condições pedagógicas para atender adequadamente às diferentes necessidades dos educandos. A fala revela não apenas a ausência de políticas públicas de formação continuada e suporte institucional, mas também as condições de vulnerabilidade e solidão que permeavam o fazer docente no campo. Para Oliveira (2008) e Hage (2011), a multisseriação poderia ser oportunidade de aprendizagem coletiva, mas, sem políticas de suporte, torna-se reflexo da exclusão histórica das populações do campo.

Como discutem Arroyo (2004) e Caldart (2004), os educadores do campo assumem múltiplas funções em contextos de forte precarização, sendo responsáveis não só pela tarefa pedagógica, mas também por manter o espaço físico e social da escola. Os autores ainda reforçam que a multisseriação, quando conduzida como medida emergencial e sem planejamento, expressa o abandono do campo pelo poder público. Assim, a fala de Ana confirma o argumento de que o problema não está na multisseriação em si, mas na ausência de formação e apoio para que essa organização funcione como proposta pedagógica viável.

Por sua vez, Fernandes e Lima (2018) apontam que essa realidade é herança de um modelo educacional rural subordinado à lógica do capital e às políticas de marginalização dos povos do campo, que desconsideravam suas especificidades e impunham estruturas desiguais e excludentes. Nesse sentido, compreende-se a necessidade de políticas educacionais que fomentem um projeto de educação de qualidade e exequível, construído para e com os povos do campo.

Indubitavelmente, um dos fatores mais preocupantes das escolas isoladas, além da precariedade dos prédios, as longas distâncias que eram percorridas pelos estudantes e docentes no deslocamento até a escola e os transportes inadequados, tínhamos a sobrecarga do labor docente por meio das inúmeras funções que eram desempenhadas e a questão das salas multisseriadas. As salas multisseriadas, impedem que o docente compreenda sua turma de acordo com suas especificidades, o que dificultava no planejamento das aulas, pois uma única educadora tinha que atender concomitantemente quatro séries diferentes em um mesmo ambiente, sem amparo pedagógico e material. Além da sobrecarga, a ausência de recursos pedagógicos também marcou a prática docente. Ana relata:

Quando eu cheguei lá, eh... essa escola a gente não tinha material nenhum, você não tinha um diário, você não fazia uma chamada, você não fazia um plano de aula, você não tinha ninguém para te orientar, para te ajudar e nem para te cobrar nada. Então você chegava na escola abria o livro e... passava alguma lá, de primeiro ano, segundo ano, terceiro, de quarto e de quinto de livros que tinha na escola que outras pessoas tinham passado, os professores né, porque nem material a gente tinha, por isso que eu sempre falo assim: -A gente fingia que dava aula e os alunos fingiam que aprendiam, Deus me livre, não gosto nem de pensar assim, mas o básico a gente ensinava que era aprender a ler e escrever, fazer as quatro operações e eu ainda tinha fama de boa professora, tá colega! (Ana, 2020)

A memória da professora mostra o quanto o ensino se construía de forma improvisada e solitária, sem suporte institucional ou pedagógico. Essa experiência confirma a análise de Flores (2000), para quem a precarização das escolas isoladas impactava diretamente a qualidade da aprendizagem e a formação dos docentes. Mais do que carência de infraestrutura, o que se observa é a ausência de políticas públicas voltadas para a valorização da docência no campo. Desse modo, comprehende-se, que as escolas eram isoladas tanto no nome quanto na prática pedagógica.

Assim, ao retratar a precariedade das escolas isoladas, as falas das participantes revelam como a exclusão histórica dos povos do campo se materializou no cotidiano escolar. Como observa Portelli (2016), a força da memória oral não está apenas no relato factual, mas nos sentidos atribuídos à experiência, nesse caso, sentimentos de solidão pedagógica, improviso e luta pela sobrevivência de uma escola que, mesmo precária, representava a única possibilidade de escolarização para as comunidades rurais.

O município de Corumbaíba segundo relatos das educadoras tinha cerca de 36 escolas isoladas. Outros municípios vivenciavam os mesmos problemas com as escolas isoladas, assim com o fechamento de algumas, com o abandono do campo por parte dos trabalhadores rurais para a cidade em busca de qualidade na educação dos seus filhos, a fala da educadora ilustra essa realidade: “[...] e também tínhamos muita reclamação, de que ah... eu não vou trabalhar na fazenda porque lá os meninos não têm escolas” (Maria²⁵, 2020).

25 Utilizamos o pseudônimo “Maria” para nos referirmos à educadora da rede municipal de ensino de Corumbaíba, com formação em Pedagogia e idade aproximada de 56 anos, que concedeu entrevista à autora por meio do aplicativo What-

É importante destacar que, embora a precariedade fosse uma marca constante das escolas isoladas em que essas educadoras atuavam, essas instituições representavam o único espaço formal de ensino acessível às crianças camponesas. Como aponta Flores (2000), esses ambientes, mesmo com suas limitações, eram ricos em experiências, pois constituíam a única possibilidade de inserção dessas crianças no ensino formal.

Diante da precariedade e das reivindicações das comunidades, a partir da década de 1990 iniciou-se o processo de nucleação das escolas isoladas no município. Esse movimento, que já ocorria em outros estados e municípios, visava agrupar escolas dispersas em unidades centrais, as chamadas escolas polo.

Maria, que atuava na gestão municipal, recorda:

Quando a gente assumiu em 1993, a gente veio com uma transformação da escola da zona rural, de melhoria na qualidade. A época a gente trabalhava para melhorar a qualidade buscando fixar o homem no campo. Aquela época não existia o menor vestígio que Corumbaíba iria se tornar um município industrial, agroindustrial como se transformou. Em 1993, quando eu assumi a secretaria de educação a qualidade de ensino que havia no município era muito preocupante. Não existiam escolas, as escolas funcionavam em galpões, barracões na casa do peão da fazenda em ranchos. E na escola da Ponte Quinca Mariano, havia um rancho de folhas de pau a pique que funcionava como escola, tinha uma professora lá na época que lecionava para todas as crianças. (Maria, 2020)

Esse relato reforça como a nucleação surgiu como alternativa às condições precárias. Flores (2000) aponta que as escolas nucleadas, embora não representem a única solução, constituíram-se em inovação importante para reorganizar a educação rural, reduzindo a fragmentação das escolas isoladas e oferecendo infraestrutura minimamente adequada.

Essa realidade se alinha com as análises de Arroyo (2004) e Caldart (2004), que destacam o abandono histórico das populações do campo pelas políticas públicas educacionais, bem como a necessidade de construção de um projeto

educativo que contemple suas especificidades culturais, territoriais e sociais. Para os autores, a precariedade das escolas rurais não é um fenômeno isolado, mas parte de uma lógica estrutural de marginalização que se reflete na ausência de investimentos, na improvisação dos espaços escolares e na negação do direito à educação de qualidade. Além disso, Fernandes e Lima (2018) argumentam que a desvalorização da educação rural se insere num contexto de hegemonia do agronegócio, no qual o campo é compreendido como espaço de produção e não como território de vida e de cidadania.

Corroboramos, então, com Flores (2000, p. 30-31), quando a autora elucida que o modelo de “[...] escola Rural Nucleada não é o único modelo alternativo, mas se constitui, sem dúvida, em uma inovação para as escolas rurais”. Esse modelo representa um esforço de romper com a lógica do abandono e construir um espaço escolar mais estruturado, que atenda minimamente às condições pedagógicas e físicas exigidas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Corumbaíba: das Escolas Isoladas para as Escolas Nucleadas

No decurso do século XX, a educação, a sociedade brasileira e os povos do campo passam por diversas mudanças, excepcionalmente quanto a incum-bência de sua oferta, isso se deu pela municipalização do ensino, decorrentes das ações dos poderes federais, em que houve a transferência de responsabilidade da gestão educacional: Educação Infantil e Fundamental aos estados e sobretudo aos municípios, o que corroborou para o processo de nucleação das escolas isoladas, ou seja, houve o agrupamento e, até mesmo o fechamento, de diversas escolas localizadas no meio rural para escolas únicas e seriadas, o que não só, mas em específico em Corumbaíba chamadas escolas Polos. Desta forma, o município passa a ter responsabilidade sobre algumas etapas da Educação Básica, as séries Iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo o Ensino Médio.

As primeiras municipalizações que se desenvolveram em escolas ocorreram sobre o comando de Anísio Teixeira e encontrava-se associada à criação da Constituição da República do Ano de 1946, nos aspectos políticos e sociais. Basicamente, constituiu como a con-

solidação de aliança entre os poderes estaduais e municipais, para atendimento prioritário a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como forma de assegurar a universalização dessas etapas de ensino, a todos nessa idade escolar. Essa descentralização e municipalização permitiram, aos poderes municipais, a tomadas de decisões e definições de encargos, que teoricamente, contribuía na melhoria da qualidade do atendimento ao Ensino Público. (Pastorio, 2015, p. 52)

A municipalização da Educação Pública, segundo Pastorio (2015), ao mesmo tempo que se faz por meio de uma prática de descentralização político-administrativa, também é parte do processo de democratização formal do estado brasileiro, que findou também na Constituição Federal de 1988, assim, a princípio essas propostas contribuiriam substancialmente na melhoria da qualidade educacional, pois a partir dessa descentralização o ensino estaria ao alcance dos gestores incumbidos.

Esse plano de municipalização das Escolas, que consiste em política de reformas estruturais imposta pelo governo brasileiro, possibilitou o desenvolvimento do processo de nucleação das escolas rurais (Escolas Polos/Nucleadas). Os primeiros passos dessa ação estão datados nas décadas de 70 e 80, que basicamente, no contexto de sua aplicação, consistia em agrupar em uma única escola, várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos, dos Distritos Municipais e comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número de alunos possíveis. (Pastorio, 2015, p. 53)

É importante ressaltar que esse processo de nucleação de escolas rurais isoladas não é algo exclusivo do Brasil, segundo Flores (2000) e Pastorio (2015), esse modelo foi importado dos Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá, porém com nomenclaturas diferentes. Ainda segundo os autores, no Brasil foi implementado entre as décadas de 1970 e 1980 nos estados como Paraná, Minas gerais e em São Paulo, “[...] foram ampliadas posteriormente em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como resultado da acentuada municipalização no Ensino Fundamental.” (Pastorio, 2015, p. 54) A implementação do projeto de nucleação de escolas encontrou embasamento legal na Lei de diretrizes e Bases da

Educação – LDB 9394/96, que é a lei regulamentadora da nossa educação e a mais importante lei brasileira que se refere à educação.

Os Estados incumbir-se-ão de:

II - Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (Brasil, 1996, Art. 10)

No estado de Goiás, esse processo se iniciou no ano de 1988. Sobre isso Flores (2000, p. 31) elucida que:

Em Goiás, precisamente no município de Catalão, a ex-secretária de educação, Neura Ferreira Rocha de Paula, foi buscar inspiração para a implantação das Escolas Nucleadas em uma reportagem da Revista Nova Escola. Posteriormente, já em busca de informações a respeito deste tipo de escola rural, ela visitou escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, vizinha do município de Catalão, onde o modelo já havia sido implantado, apontou como sendo uma experiência positiva na categoria de escolas rurais. Preocupados com a realidade das escolas rurais isoladas, no Paraná em 1976, em São Paulo 1989, em Minas Gerais em 1983 e em Goiás, no município de Catalão, em 1988, teve início o que se convencionou chamar de Escolas Nucleadas, ou Escolas Consolidadas, ou ainda Escolas Polos. Denominações criadas para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade.

O processo de Nucleação em Corumbaíba ocorre de forma gradativa, a partir da década de 1990, processo esse que alguns municípios da região estavam enfrentando. Para que tudo ocorresse dentro do esperado foi necessário conversar com a população rural sobre a proposta de ensino, “[...] o nosso objetivo era melhorar a qualidade do ensino para fixar o homem no campo, para melhorar as condições de investimento, para que tivéssemos escolas que atendessem ao filho do dono da fazenda e atendessem aos filhos dos trabalhadores das fazendas” (Maria, 2020), desta forma, com a participação em alguns grupos de estudos e movimentos sociais promovidos pela

Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria de Educação do Município de Corumbaíba chegou à seguinte conclusão.

Segundo Flores (2000, p. 14), as Nucleações não se constituem por si só uma inovação para as Escolas Rurais, mas “[...] sua implantação significa uma tentativa de se resolver os problemas mais graves referentes às escolas localizadas no campo, como as múltiplas funções dos (as) professores (as), salas multisseriadas e precariedade do espaço físico.”

Como que a gente chegou à conclusão que teria que construir as escolas polos, né? Eu vinha participando de alguns grupos de estudos nas universidades que indicavam que esse era o caminho, que se você centralizasse as escolas você poderia oferecer uma transformação muito grande as comunidades, você poderia atender com melhor qualidade a esses alunos. A gente pegou como base a experiência de Piracanjuba, que nesse momento Piracanjuba já tinha transformado as escolas isoladas em escolas polos, centralizadas em uma determinada região, aonde essa escola era atendida com transportes escolar com professores, com tudo isso a que a gente teria a oferecer. (Maria, 2020)

Esse processo se deu de forma gradativa, primeiro foi criado a escola Santa Terezinha, nessa escola foram centralizadas cerca de 21 a 27 escolas isoladas daquela região.

Assim a escola começou a crescer, vieram os problemas do transporte, os problemas que tiveram que fazer os melhoramentos, os problemas de conscientizar as comunidades que ia colocar os filhos dentro de um ônibus, que aquele ônibus ia chegar em uma escola, que aquela escola tinha professores, foi um momento de convencimento da sociedade, mas funcionou bem. (Maria, 2020)

Desse modo, ao criarem as escolas polos, resolvem-se o problema com a infraestrutura e com o profissional que irá lecionar, mas constroem-se outro tão latente quanto os outros problemas. Problema esse encontrado no transporte escolar e a falta de consideração com as especificidades locais como o acesso às escolas, à medida que fecham as escolas isoladas e as agrupam em uma escola polo em uma determinada região, necessita-se do transporte escolar para que as crianças

e os jovens tenham acesso ao local da instituição e para as demais crianças que moram em fazendas em que não há escolas polos próximos de suas residências ingressarem nas escolas urbanas.

Desse modo, os relatos revelam não apenas o esforço para suprir as carencias estruturais das escolas isoladas, mas também a tentativa de construir um novo modelo educacional para o campo. Isso dialoga com o que afirma Caldart (2004, p. 19), ao destacar que “as lutas por uma educação do campo têm como ponto de partida a constatação de que o modelo vigente de escola no meio rural é, em grande parte, um modelo falido e excludente.” Nesse sentido, as escolas nucleadas representam não apenas uma reorganização física, mas uma oportunidade de repensar a função social da escola rural. Como defendem Arroyo e Fernandes (1999, p. 10-11), “não se trata de uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas de uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo.”

Ainda assim, a simples centralização pode não ser suficiente se não estiver atrelada às realidades locais e à participação ativa das comunidades. Fernandes e Lima (2018, p. 53) ressaltam que “a escola do campo é construída não para adaptar os camponeses à ordem vigente, mas para fortalecer sua luta por justiça, terra, dignidade e direitos.” Por isso, é necessário que o modelo adotado não apenas atenda às demandas urbanas por eficiência, mas respeite os tempos e saberes do campo.

Como alertam Alves e Belo (2018, p. 62), “não basta adaptar, é preciso considerar as necessidades e interesses dos discentes na organização dos conteúdos curriculares e de metodologias apropriadas, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”.

O distanciamento das escolas núcleos das comunidades de origem de seus alunos (e de suas respectivas famílias), provocado pelo processo de nucleação, corresponderam a umas das principais críticas a esse sistema imposto. Outra questão refere-se aos riscos e desgastes das longas viagens realizadas em estradas precárias e o desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, ou até mesmo para áreas urbanas, como por oferecer um modelo de educação urbano, distanciado da cultura do campo. (Pastorio, 2015, p. 61)

O acesso ao transporte escolar público para chegarem à escola é oferecido pela prefeitura de Corumbáíba em parceria com o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE. O que segundo Carneiro (2013, p. 2010), “[...] a presença das escolas e o transporte escolar público e gratuito contribui para a permanência das crianças e jovens no campo, pois diminui a migração campo-cidade, como condição para cursar a educação básica”.

Embora o transporte escolar represente um importante mecanismo de permanência das crianças e jovens no campo, ao viabilizar o acesso às escolas nucleadas e reduzir a migração campo-cidade, seu funcionamento ainda impõe desafios significativos para parte da população rural. Em muitos casos, os educandos enfrentam trajetos longos até os pontos de embarque, muitas vezes caminhando por horas em estradas de terra. Além disso, as condições precárias de infraestrutura, especialmente em períodos chuvosos, tornam o acesso às escolas polos uma tarefa difícil, o que pode comprometer a frequência e o aproveitamento escolar.

Apesar disso, em meios aos transtornos com a localização das escolas polos do transporte escolar, ainda, assim, há a movimentação da comunidade local reivindicando mais escolas polos no município de Corumbáíba “[...] *começa então as comunidades fazerem interferência de que outras regiões também queriam ter direito de educação* (Maria, 2020).

Com o convencimento do poder público de que estas escolas ofereceriam bons resultados, pois passaram a ofertar formação inicial aos professores, assistência e supervisão aos serviços propostos, complementos na estrutura física, equipamentos adequados, material didático respeitando a idade série, alimentação escola apropriada, Corumbáíba com a participação das famílias e da comunidade local, mediante a muito diálogo foi criada mais uma escola polo, agora a Escola Professor Alberto Moraes de Holanda.

[...] a gente de imediato... a gente não pensou em construir lá e fazer de lá uma escola Polo, primeira obra da gestão governou de 1993 a 1996 foi a construção de uma sala de aula, por quê? Porque além das cobranças de melhoria da sala de aula o rancho de palhoça era motivo de atração turística, nessa época começava-se o bum de Caldas Novas e os turistas de São Paulo, Minas gerais e toda essa parte de turística, que entrava em Goiás passava pela escola para tirar foto, para questionar, e a própria comunidade que não era justo em um lugar tão bonito

daquele ter uma escola em um rancho. Tá, melhoramos a estrutura da escola, construímos lá uma salinha de aula, foram professoras de lá na época a S. a C. e, continuamos a tocar o projeto de centralizar a escola polo do Areião. Só que já em 1994, já começa a todas as comunidades rurais, os povoados a questionar e a pedir melhoria nas escolas, então foi aí que a gente decidiu a implantar lá, construir mais salas e fazer de lá uma escola Polo. A gente agrupou ali, eu acredito que entorno de 10 a 12 escolas isoladas que ficavam no entorno da Ponte Quinca Mariano, comedouro até mais o menos a 5 km de Corumbaíba, todos os alunos que estavam naquela região eram levados para a escola Professor Alberto de Moraes Holanda. A gente continuou com o nome que já existia, a escola de palha chamava Professor Alberto de Moraes Holanda em homenagem a um professor das escolas rurais isoladas em Corumbaíba, aí a gente continuou com o mesmo nome. E a escola a gente construiu uma sala depois construímos um prédio para funcionar de 1º ao 4º ano e depois fomos implementando o Ensino Fundamental gradativamente. A comunidade da Ponte Quinca Mariano sempre foi uma comunidade muito participativa, com representação que cobrava muito a escola, sempre, desde que começou lá, começamos para fazer a diferença na educação do município. (Maria, 2020)

Assim, as demais escolas polos que hoje totalizam três escolas polos no Município de Corumbaíba foram construídas. Atualmente, Corumbaíba conta com 9 (nove) escolas municipais, 1 (estadual) estadual e um Centro Municipal de Reabilitação que atende alunos/as com necessidades especiais, contando com uma equipe multidisciplinar. Sendo que dessas 10 (dez) escolas 3 (três) são escolas no campo. No quadro abaixo, os dados estão especificados com o nome, etapas e modalidades de ensino e as localidades.

Escolas Municipais e Estadual do Município de Corumbaíba – GO		
Nome da Escola	Etapas e Modalidades de Ensino Ofertadas	Localidade
Centro Municipal de Educação Infantil Nicolly Lauren Silva Moura	Creche (0 a 3 anos)	Setor Sul
Centro Municipal de Educação Geane Márcia dos Santos Lourenço	Pré-escola (4 a 5anos)	Simon Bolívar
Centro Municipal de Educação Infantil Mauro Márcio Barros	Creche (0 a 3 anos)	Vila Nova
Centro Municipal de Educação Infantil Osório Martins Cardoso	Pré-escola (4 a 5anos)	Vila Nova
Escola Municipal Couto de Magalhães	Ensino Fundamental I Séries Iniciais	Centro
Escola Municipal Ascendino Celestino da Silva	Ensino Fundamental I Séries Iniciais	Vila Nova
Centro Municipal de Reabilitação Hilda Quinta	Educação Especial	Vila Nova
Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro	Pré-escola ao Ensino Fundamental I e II	Fazenda Bálsmo – Zona Rural
Escola Municipal Professor Alberto de Morais Holanda	Pré-escola – Ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio	Povoado Ponte Quinca Mariana - Zona Rural
Colégio Municipal Santa Teresinha	Pré-escola ao Ensino Médio	Povoado do Areião – Zona Rural
Colégio Estadual Simon Bolívar	Ensino Fundamental II ao Ensino Médio	Simon Bolívar

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos dados da secretaria de Educação do Município de Corumbaíba, 2020.

Com a nucleação das escolas em Corumbaíba, percebesse um melhor aproveitamento por parte das educadoras, uma vez que mediante a fixação em uma escola polo, com series separadas e com uma demanda pedagógica adequada para sua carga horária e com um suporte pedagógico o fazer docente ganhou um novo direcionamento.

Aí, graças a Deus aconteceu as escolas polos eu saí dessas escolas e fui para o Areião, muito bom. E hoje eu falo

que nós temos uma educação de excelência no nosso município, porque só quem viveu a história que eu vivi, essas professoras da minha geração da minha época, que passou por essas escolas isoladas é que sabem o que que é uma escola hoje e pode dar valor em tanta coisa boa que hoje a gente tem, de tanto apoio pedagógico, material e de tudo. (Ana, 2020)

Essa fala traduz a percepção de valorização docente e de melhores condições de trabalho após a nucleação. O reconhecimento da importância da formação, do apoio pedagógico e da infraestrutura escolar demonstra o quanto a prática docente foi transformada. Como bem elucida Freire (2019), a profissionalização e o respeito ao professor estão vinculados à responsabilidade e às condições de exercício da profissão.

Assim, portanto, com a nucleação e a redistribuição do tempo e das funções docentes, polos em Corumbaíba não significou apenas mudanças estruturais, mas também uma nova percepção das próprias educadoras sobre sua prática, permitindo maior criticidade, segurança e consciência profissional. Ana: “[...] mas foi uma experiência boa, eu cresci, eu comecei a aprender, eu comecei minha profissão nessas escolinhas, sabe?! E foram duas escolas, foram dois anos que eu trabalhei assim” (Ana, 2020).

Ao deixarem o contexto das escolas isoladas, marcadas pela precariedade e solidão pedagógica, e passarem a atuar em espaços coletivos com maior suporte e formação, as educadoras passaram a refletir mais criticamente sobre suas práticas. Como bem ressalta Freire (2019, p. 58), a formação docente deve ser permanente, pois é na reflexão crítica sobre a práxis que o educador comprehende que sua prática atual está em constante diálogo com o passado e com as possibilidades de transformação no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender como o processo de nucleação se consolidou e de que maneira o fazer docente foi transformado ao longo desse percurso. Ao construir esta investigação, deparamo-nos com a complexidade da constituição da educação brasileira, especialmente no que tange à educação rural. Para entender as mudanças no fazer pedagógico, foi necessário transitar por diferentes nuances e percorrer caminhos de travessia antes impensáveis. O município

de Corumbaíba se revela, assim, como um território em constante transformação, carregado de história e de lutas, consolidando-se como um espaço de resistência por direitos, sobretudo os dos povos do campo.

No entanto, o processo de nucleação ainda carece de uma análise mais aprofundada sobre sua implementação e seus desdobramentos. A nucleação ocorreu por meio do fechamento e agrupamento de diversas escolas isoladas. Mesmo após décadas de consolidação desse modelo, o município, embora tenha promovido avanços e buscado garantir a permanência das escolas no meio rural, ainda apresenta desafios significativos. Destaca-se, nesse cenário, a atuação ativa das comunidades locais, cuja participação foi essencial para a conquista de melhorias, sempre mediadas por lutas e reivindicações, tornando cada escola, de fato, um patrimônio da comunidade que a reivindicou.

No que se refere à Educação do Campo, é notório que a perspectiva adotada no município não contempla plenamente esse conceito. O que se observa é uma educação no campo, marcada por diretrizes externas ao território. O currículo, o calendário escolar e a formação docente seguem parâmetros urbanos, desconsiderando, por exemplo, o ciclo agrícola ou as especificidades socioculturais do campo. A maioria dos professores atua nesses espaços sem formação específica e traz uma visão de mundo urbano ou vinculada à agricultura patronal, o que reforça a crítica de Arroyo e Fernandes (1999) e Caldart (2004) quanto à necessidade de uma escola do campo, construída a partir das identidades e lutas camponesas.

Ainda hoje, persistem turmas multisseriadas no município. Em todas as escolas situadas no campo há agrupamentos de séries, respeitando, contudo, as diretrizes legais que proíbem o agrupamento da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Essa realidade revela que, embora os avanços sejam visíveis, o desafio de estruturar uma política efetivamente comprometida com a Educação do Campo permanece.

Como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 27), “[...] não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” Assim, compreendemos que a escola do campo deve ser aquela que reconhece e valoriza os sujeitos camponeses, contribuindo para o seu fortalecimento como sujeitos históricos e sociais, participantes ativos da construção de uma sociedade mais humana e justa.

Apesar dos avanços conquistados em Corumbaíba, a realidade ainda não corresponde integralmente ao projeto de uma Educação do Campo, tal como concebida pelos movimentos sociais e intelectuais que sustentam essa proposta. Com base nas falas das participantes, constatamos que o fazer docente passou por significativas transformações, sobretudo a partir da valorização da profissão e da reorganização dos espaços escolares. A formação inicial e continuada do professor tem se mostrado determinante para o aprimoramento da prática pedagógica, conferindo maior criticidade e consciência ao exercício docente.

Dessa forma, concluímos que o processo de nucleação representou não apenas uma reorganização estrutural, mas também a possibilidade de ressignificação da docência. Entretanto, os desafios postos pela permanência de práticas urbanocêntricas, pela manutenção de turmas multisseriadas e pela ausência de um projeto pedagógico específico para o campo indicam a necessidade de avanços. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise das práticas pedagógicas nas escolas polo, bem como avaliar de que forma políticas públicas de formação docente e participação comunitária podem consolidar uma escola verdadeiramente do campo.

Em Corumbaíba, o fazer docente foi sendo ressignificado à medida que a comunidade compreendeu que uma escola do campo deve surgir da luta, do pertencimento e do orgulho de fazer parte daquele lugar. Para isso, é necessário que a escola reconheça essa identidade e se comprometa com uma proposta pedagógica voltada para os sujeitos do campo, construindo, assim, um projeto de educação que respeite, valorize e dialogue com as especificidades rurais, não apenas geográficas, mas também culturais, históricas e sociais desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; BELO, Fernanda Ferreira. Sujeitos do campo: identidade e saberes. In: ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender (orgs.). **Terrafor: Formação de Professores e Partilha de Saberes – Material Didático**. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 55-72.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96708>. Acesso em: 19 fev. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL/MEC/SECADI. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONA-CAMPO.** Brasília: MEC, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, S. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

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

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Janâine Daniela Pimentel Lino. **As (re)existências camponesas nos territórios hegemônizados pelo agrohidronegócio em Goiás.** Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

CARNEIRO, Janâine Daniela Pimentel Lino. **Um olhar geográfico em Corumbába (GO): a territorialização do capital agroindustrial, as mudanças espaciais e os novos sujeitos da relação capital/trabalho.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; LIMA, Nuryellen Karoline de. Educação do campo e desenvolvimento territorial: relações e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Barra do Bugres, v. 3, n. 6, p. 1116–1135, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rbec/article/view/3210>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FLORES, Maria Luiza Sampaio. **Escola rural e suas alternativas organizativas: a escola rural nucleada no Brasil e em Portugal.** Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

FLORES, Maria Marta Lopes. **Escola nucleada rural: histórico e perspectivas em Catalão (1988-2000).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HAGE, Salomão. **Educação do campo, multisseriação e políticas públicas.** *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 1, n. 1, p. 47-73, 2011.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **O mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás (1930-1964).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **Educação do campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo.** *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 21, n. 45, p. 50-71, 2018.

MENDES, Ester Alves Lopes. **Educação Infantil do campo no município de Bela Vista de Goiás: a pré-escola para crianças residentes na área rural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e a prática docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

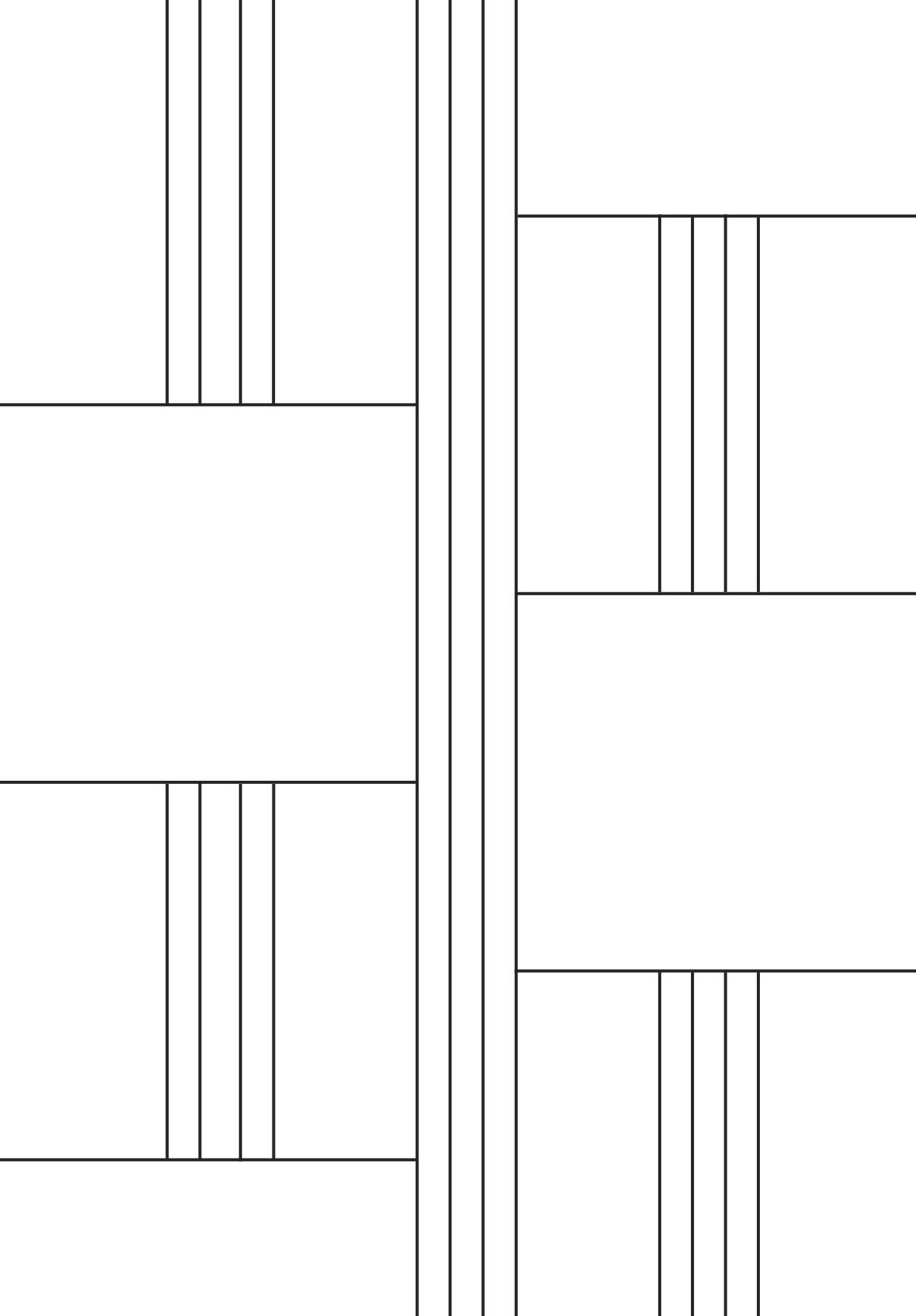
PORTELLI, Alessandro. **A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: forma e significado na história oral.** Tradução de Paulo Fontes. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Sobre as autoras

Polliany Vieira de Andrade- Graduada em Pedagogia com mestrado em Educação (2021) pela UFCAT - Universidade Federal de Catalão. É professora da Escola Municipal Ascendino Celestino da Silva no município de Corumbaíba. E-mail: pollianyandrade@hotmail.com

Fátima Pacheco de Santana Inácio - Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Diretora da Faculdade de Educação (FAE). E-mail: fatima_pacheco_inacio@ufcat.edu.br



Capítulo 11

ETNOMATEMÁTICA E LETRAMENTO: Contribuições para o Ensino Significativo da Matemática no Ensino Fundamental II Práticas de Linguagens e Multiletramentos na educação rural

Sueide Dias de Sousa

Janderson Vieira de Souza

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os resultados do ensino da Matemática têm evidenciado lacunas significativas no aprendizado nas escolas públicas. Ao incorporar elementos da cultura local ao currículo, os professores podem proporcionar um aprendizado mais próximo da realidade dos estudantes, o que facilita a compreensão e o engajamento nas atividades (Santos & Silva, 2021). Dentro deste contexto, o estudo da Etnomatemática, por meio de livros e artigos sobre o tema, proporcionou uma amplitude maior sobre o assunto, através das ideias dos autores mencionados, que contribuíram para o embasamento teórico da pesquisa, com destaque para o matemático Ubiratan D' Ambrósio, educador e pesquisador brasileiro, reconhecido internacionalmente como o fundador da Etnomatemática, campo que estuda a matemática presente nas culturas tradicionais, indígenas, populares e não ocidentais. Um grande colaborador que influenciou diversos pesquisadores e educadores a difundirem as suas ideias e darem continuidade ao estudo da Etnomatemática, contribuindo positivamente para a valorização dos saberes populares.

Sendo assim, cada local possui sua riqueza cultural e tradições populares, apresentando um cenário fértil para a implementação da etnomatemática. Segundo Oliveira e Ferreira (2022), a etnomatemática valoriza conhecimentos tradicionais e práticas cotidianas, permitindo que os alunos vejam a Matemática como um conjunto de saberes dinâmicos, relacionados às suas próprias vivências.

De acordo com Pereira e Almeida (2021), a valorização dos saberes locais, como os usados em feiras populares e na produção artesanal, pode ser integrada ao ensino da Matemática para ilustrar conceitos complexos de forma acessível e significativa. Nesse sentido, o ensino da Matemática na zona rural pode se beneficiar ao explorar práticas culturais, como o cálculo de áreas em plantações e a geometria

presente no artesanato regional, conectando a teoria à prática vivenciada pelos alunos (Rodrigues & Souza, 2023).

O desenvolvimento do letramento matemático é essencial para preparar os alunos para os desafios da vida contemporânea, especialmente no Ensino Fundamental II, onde as exigências cognitivas são maiores (Moura, 2023). Segundo Barbosa e Cunha (2020), o letramento matemático vai além da habilidade de realizar cálculos; ele envolve a compreensão e a aplicação crítica da matemática em diferentes contextos, permitindo que os alunos solucionem problemas reais e tomem decisões informadas. Contudo, as práticas tradicionais de ensino, muitas vezes focadas em repetição e memorização, têm se mostrado insuficientes para desenvolver essas competências de forma eficaz (Lopes & Ribeiro, 2022).

A implementação de práticas de etnomatemática pode ajudar a superar o distanciamento observado entre o conhecimento matemático ensinado e a realidade dos alunos (Gomes, 2023). Segundo Silva e Nunes (2021), ao integrar saberes populares ao ensino formal, é possível criar uma ponte entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos estudantes, aumentando o interesse pela disciplina e promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, essa abordagem contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, ao reconhecer e valorizar suas experiências e saberes locais (Araújo & Mendes, 2022).

A formação continuada dos professores é fundamental para o sucesso da aplicação da etnomatemática no contexto escolar. Estudos recentes apontam que a capacitação docente deve incluir a identificação e a valorização dos conhecimentos culturais dos alunos, além da criação de estratégias pedagógicas que integrem esses saberes ao conteúdo curricular (Machado & Torres, 2021). Dessa forma, os professores que ministram aulas de matemática, poderão desenvolver materiais didáticos contextualizados e práticas pedagógicas acessíveis, alinhadas à realidade dos alunos e às exigências das avaliações (Martins, 2023).

Ao adotar a etnomatemática como metodologia, espera-se a melhoria dos índices de desempenho e que as aprendizagens adquiridas possam ser significativas para o seu meio social, a redução da evasão escolar e o aumento do interesse dos alunos pela Matemática (Ferreira & Souza, 2022). A abordagem permite que os alunos desenvolvam o letramento matemático de forma integrada, aplicando conceitos matemáticos para resolver problemas cotidianos e compreender o mundo ao seu redor (Nascimento & Oliveira, 2021). Segundo Costa e Lima (2020), esse

tipo de ensino contribui tanto para a melhoria do desempenho acadêmico, como também para o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, essenciais para a formação cidadã.

O estudo, portanto, teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na inclusão e igualdade, que respeite a diversidade cultural dos alunos e promovendo uma aprendizagem efetiva. Segundo Melo (2022), a etnomatemática tem o potencial de transformar o ensino da Matemática ao integrar saberes locais, valorizando as diferentes formas de conhecimento e permitindo que os alunos se sintam representados e valorizados em suas experiências de aprendizagem. Com isso, almeja-se que este estudo sirva como modelo para outras escolas do município e da região, demonstrando a eficácia da etnomatemática e do letramento matemático na promoção de uma educação que busca a melhoria do ensino e os resultados satisfatórios dos estudantes.

PROBLEMÁTICA

Diante das dificuldades apresentas pelos discentes ao relatarem que não conseguem aprender conteúdos matemáticos e na sua maioria a falta de interesse pelos conteúdos aplicados é constante, o estudo foi realizado para auxiliar os professores a refletirem sobre o tema e a implementação das ideias obtidas sobre a Etnomatemática para melhorarem os resultados atuais, onde muitas escolas têm apresentado desempenhos baixos, refletindo a necessidade de estratégias pedagógicas acessíveis e efetivas. Considerando o potencial da etnomatemática para contextualizar o ensino da Matemática e promover um letramento matemático eficaz, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como a implementação de práticas pedagógicas baseadas na etnomatemática pode contribuir para o desenvolvimento do letramento matemático dos alunos, possibilitando que mudem o estereótipo de que é um “bicho de sete cabeças” tornando-a leve e essencial para a resolução dos problemas cotidianos?

METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e campo, de natureza reflexiva e descritiva, com enfoque em uma abordagem interpretativa. A pesquisa permitiu analisar as ideias dos autores que abordam o tema

Etnomatemática e as percepções, experiências e práticas dos sujeitos envolvidos de maneira profunda, considerando o contexto cultural e social (Minayo, 2020). A escolha por essa metodologia foi devido à complexidade dos temas etnomatemática e letramento matemático, que demandam uma análise detalhada dos processos de ensino-aprendizagem e das práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Além das reflexões das ideias repassadas pelos autores, foi realizada uma pesquisa em uma instituição educacional situada no Povoado do Sapé, no município de Caldas Novas, Goiás: Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Souza. A escolha dessa escola foi baseada em critérios como diversidade socioeconômica dos alunos, representatividade no município, resultados insatisfatórios nas aprendizagens matemáticas e por ser uma escola do campo. Essa escola apresenta contextos desafiadores, com alto índice de alunos que demonstram dificuldades em compreender conceitos matemáticos abstratos, o que justifica a intervenção proposta pelo estudo.

Dentro dessa pesquisa foram analisados dados documentais obtidos através da diretora, entrevistas e questionários direcionados a Coordenadora Pedagógica da escola, que desempenha um papel crucial no planejamento e execução das práticas pedagógicas, devido à sua visão ampla sobre a implementação das estratégias de ensino e a formação continuada dos professores, e para a professora de Matemática do Ensino Fundamental II, que atua diretamente com os alunos e é responsável pela aplicação dos conteúdos de etnomatemática e letramento matemático em sala de aula.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

O ensino da Matemática no Brasil enfrenta desafios históricos, especialmente quando se trata de proporcionar uma aprendizagem significativa para alunos do Ensino Fundamental II (D'Ambrosio, 2020). Diversos estudos apontam que métodos tradicionais, baseados em repetição e memorização, têm contribuído para um ensino descontextualizado, que não atende às necessidades cognitivas e culturais dos estudantes (Silva & Nunes, 2021). Nesse cenário, a etnomatemática emerge como uma alternativa pedagógica, integrando conhecimentos e práticas culturais ao ensino formal (Melo & Nogueira, 2023).

A etnomatemática, termo cunhado por Ubiratan D'Ambrosio, propõe uma abordagem que considera os diferentes sistemas de conhecimento matemático presentes nas culturas, buscando entender como os povos desenvolvem e aplicam a Matemática em seu cotidiano (D'Ambrosio, 2020). Conforme Souza e Lima (2021), a etnomatemática permite explorar os saberes populares e integrá-los ao ensino, valorizando a diversidade cultural e promovendo um aprendizado mais próximo da realidade dos alunos. Ao reconhecer que a Matemática não é universal e que possui diferentes formas de manifestação nas práticas culturais, essa abordagem amplia o horizonte educacional e promove a inclusão.

Estudos recentes, como o de Oliveira e Ferreira (2022), destacam que a etnomatemática pode ser uma ferramenta poderosa para superar o distanciamento entre o conhecimento escolar e as vivências dos alunos. De acordo com esses autores, ao incorporar práticas culturais locais, como os presentes em atividades artesanais e em feiras populares, o ensino da Matemática torna-se mais acessível e interessante, facilitando a compreensão de conceitos abstratos. Para Santos e Silva (2021), a integração dos saberes culturais no currículo contribui para uma educação que valoriza a identidade do estudante, respeitando suas origens e promovendo uma aprendizagem significativa.

O letramento matemático é outro conceito central para o desenvolvimento de habilidades matemáticas no Ensino Fundamental II. Segundo Moura (2023), o letramento matemático envolve mais do que a simples habilidade de realizar cálculos; ele compreende a capacidade de interpretar e aplicar conceitos matemáticos em diferentes contextos da vida cotidiana. Para Barbosa e Cunha (2020), o letramento matemático é essencial para que os alunos desenvolvam pensamento crítico e possam tomar decisões informadas, utilizando a Matemática de forma prática e significativa.

No contexto das escolas públicas brasileiras, o desafio de promover o letramento matemático é ainda maior, devido às desigualdades sociais e às dificuldades de acesso a recursos educacionais de qualidade (Lopes & Ribeiro, 2022). Para superar essas barreiras, é fundamental adotar metodologias de ensino que sejam contextualizadas e que considerem as especificidades culturais dos alunos, como sugere a abordagem etnomatemática (Machado & Torres, 2021). Assim, ao integrar práticas culturais ao ensino da Matemática, os professores podem desenvolver atividades que conectem o conteúdo escolar ao cotidiano dos estudantes, facilitando o aprendizado e aumentando o interesse pela disciplina (Martins, 2023).

De acordo com Pereira e Almeida (2021), a aplicação da etnomatemática em sala de aula pode contribuir significativamente para o letramento matemático dos alunos, especialmente em regiões com forte identidade cultural, como é o caso do município de Caldas Novas, Goiás. Nesse município, as tradições locais e as atividades econômicas, como o artesanato e o comércio nas feiras, oferecem um rico contexto para a aplicação da etnomatemática. Ao utilizar exemplos da cultura local, os professores podem tornar a Matemática mais relevante e significativa para os alunos, promovendo uma aprendizagem contextualizada (Rodrigues & Souza, 2023).

A valorização dos saberes locais é um dos pilares da etnomatemática, conforme apontado por Gomes (2023). Ao reconhecer e utilizar esses conhecimentos em sala de aula, os professores contribuem para a construção de uma educação inclusiva, que respeita a diversidade cultural e promove o engajamento dos alunos. Para Silva e Nunes (2021), a integração de práticas culturais ao ensino da Matemática não apenas facilita a compreensão dos conceitos, mas também fortalece a identidade dos estudantes, ao legitimar seus saberes e experiências.

Além disso, a formação continuada dos professores é um aspecto crucial para o sucesso da implementação da etnomatemática nas escolas (Machado & Torres, 2021). De acordo com estudos recentes, a capacitação docente deve incluir o desenvolvimento de habilidades para identificar e valorizar os conhecimentos culturais dos alunos, além da criação de estratégias pedagógicas que integram esses saberes ao currículo (Ferreira & Souza, 2022). Para Martins (2023), o apoio pedagógico e a formação contínua são fundamentais para que os professores se sintam preparados e motivados a aplicarem novas metodologias em suas práticas de ensino.

Para Melo (2022), a etnomatemática e o letramento matemático, quando trabalhados de forma integrada, podem transformar a forma como a Matemática é ensinada e aprendida, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo inclusiva, contextualizada e crítica. Ao adotar essa abordagem, espera-se que os alunos melhorem seu desempenho acadêmico e desenvolvam habilidades que lhes permitam compreender e interpretar o mundo ao seu redor de forma mais completa e informada.

ANÁLISE

A pesquisa possibilitou entender as ideias dos autores quanto ao conceito da Etnomatemática. A Etnomatemática pode ser interpretada em uma conceituação bem ampla...apropriou-se, livremente, de três raízes gregas: techné, mathema, ethno. (D'Ambrosio, 2015). A palavra tem o próprio significado na junção dos termos: ETNO: origem grega éthnos, refere-se a etnia, povo ou grupo cultural; MATEMA: Mathema, significa explicar, entender, ensinar, lidar com objetos de aprendizagem, de conhecimento, compreensão, explicação, lidar e conviver com a realidade; TICA(Techné): que se refere a artes, técnicas, maneiras. (CEPAN – CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PADRE JOSÉ ANCHIETA) - (UCEO Etnomatemática (Bloco 1): O que é Etnomatemática? <https://www.youtube.com/watch?v=2xi2M3bPAOU> - 11 de out. de 2022).

A origem da palavra ETNOMATEMÁTICA, surgiu quando o matemático Ubiratan D' Ambrosio, após concluir seu doutorado na Universidade de São Paulo (USP), foi passar um período nos Estados Unidos, lá envolveu muito com o departamento de história da Matemática da Brown University, localizada em Providence, Rhode Island, um dos mais conceituados por lá. Na ocasião surgiu uma oportunidade interessante da UNESCO para que fosse ministrar aula de matemática pura de pós-graduação, curso de Doutorado, na África, na República do Mali, na cidade de Babako. Durante esse período foi percebendo que havia uma grande riqueza de maneiras de trabalhar a matemática, que tinham características próprias, diferente da história da matemática que foi nascida na bacia do Mediterrâneo, através dos egípcios gregos, babilônicos e espalhados pela Europa, como se fosse um produto puramente ocidental e europeu. Percebeu que a forma de fazer a matemática e ciências no dia a dia, difere e diferia muito da repassada pelos europeus, uma conceituação de uma matemática rigorosa, organizada trabalhada pelos povos africanos para construir a sociedade, a economia, a cultura e as artes deles.

Cita a sua admiração pelas construções desse povo, uma arquitetura própria feita de barro e adobe, resistente, durava mil anos, refletindo que para construí-las precisava de engenheiros e arquitetos de alto nível, sendo mais resistentes que as de pedra desenvolvidas na Europa. Nas viagens feitas, percebeu que os povos malianos utilizavam a língua bambara, com uma gramática organizada. O guio ou griot, um contador de histórias, músico, poeta e guardião da história e cultura

do povo, acompanhado com música, com um efeito hipnótico, contava toda história vivenciada por aquele povo. Percebeu que tudo ensinado, era uma formação acadêmica para os estudantes, igual a aplicada na cultura europeia, muitos jovens prestavam atenção, ouvindo, tornando-os especialistas naquilo que o guio explicava. Vivenciando outras culturas, como a indígena, a do Oriente, da China, do Japão, pode perceber a mesma semelhança.

Outra cultura citada, refere-se a da Indonésia, que foi uma das pioneiras do pensamento abstrato, os povos de Java, através das pinturas rupestres denotavam um pensamento abstrato altamente sofisticado, não eram pessoas que rabiscavam, mas que tinham toda estrutura intelectual para registrar e repassar conhecimentos. O pensamento abstrato se desenvolveu em praticamente toda parte do planeta, tomando direções diversas, dando origem a Ciência.

A partir dos séculos XIII a XIV, começou a ser definida uma estrutura pelas circunstâncias do que ia acontecendo. Estrutura que se mostrou eficiente em certas coisas, passando a ser um instrumento básico na conquista de outros povos e na colonização, se espalhou por todos, mostrando mais eficientes devido as características vivenciadas pelos povos europeus.

Cada cultura possui características próprias, difícil chegar com a etnomatemática da Amazônia em que os povos aprenderam a equilibrar o meio ambiente, melhor que do outro lado, sendo que esse outro lado construiu um avião. Esse jogo, esse equilíbrio que dá certo numa direção a custo de prejudicar outra, deu ao pensamento ocidental instrumentos capazes de se impor aos demais as mesmas ideias que possuíam sobre os conceitos matemáticos.

As explanações acima, citadas a partir do segundo parágrafo, foram interpretadas em forma de paráfrases , baseadas a partir dos relatos feitos pelo matemático Ubiratan D' Ambrosio, retirados do canal YouTube - História of Science - 2 de junho de 2020 , Ubiratan D'Ambrosio – Etnomatemática , endereço eletrônico : <https://www.youtube.com/watch?v=kUCNDK7DeKs>.

O matemático faleceu em 12 de maio de 2021, mas as suas ideias e contribuições permanecem vivas nas diversas formas manifestadas em livros, artigos, vídeos e relatos de discípulos, que assim, como ele, contribuem para a pesquisa constante e favorável ao entendimento das vivencias em diferentes contextos sociais e culturais.

O estudo contribuiu para o entendimento mais ampliado sobre o conceito e o uso da Etnomatemática diante dos resultados insatisfatórios em relação a proficiência dos estudantes na disciplina de Matemática durante todos os anos escolares, confirmando as dificuldades persistentes no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina enfrentadas pelos professores, objetivando assim uma reflexão sobre o tema e auxiliando-os na ampliação de mais uma tendência a ser utilizada no processo de ensino - aprendizagem. “Metodologias investigativas que priorizam a ação direta dos estudantes no processo de aprendizagem ampliam as possibilidades de compreender a matemática em seus múltiplos contextos culturais.” (MENDES, Iran Abreu,2019).

Durante o estudo, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Souza, localizada no Povoado do Sapé, S/N Zona Rural, Caldas Novas - GO, 75690-000. A Unidade atende 107 alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental II, possui 14 professores, além da equipe gestora: Diretora, secretário, auxiliares de secretaria, coordenadora pedagógica, servidores da merenda e serviços gerais. Para a pesquisa, foi feita uma análise dos dados da escola, fornecidos pela direta e distribuídos questionários com perguntas fechadas e abertas direcionadas a professora de Matemática, que ministra aulas da disciplina do 6º ao 9º ano e a coordenadora pedagógica, com o objetivo de analisar como a aplicação de práticas pedagógicas fundamentadas na etnomatemática pode influenciar positivamente o desenvolvimento do letramento matemático dos alunos do Ensino Fundamental II e contribuir para a melhoria dos resultados nas suas aprendizagens, colaborando significativamente nas atividades diárias dos educandos, conforme menciona Ubiratan D' Ambrosio (1193, 2001) “A Etnomatemática reconhece que o saber matemático está presente nas práticas cotidianas das comunidades, inclusive nas do meio rural.”

As respostas obtidas foram importantes para a fundamentação da pesquisa, pois os professores e a coordenação pedagógica são o elo de intermediação dos saberes aos discentes. É a partir do conhecimento da própria história, dentro do contexto que propõe idealizar, que acontece o respeito mútuo pelo estudante, reconhecendo-o como sujeito. MENDES (2015) afirma que “A Etnomatemática permite que o professor repense sua prática pedagógica, incorporando saberes locais e promovendo uma aprendizagem significativa.” Neste sentido, dialogar sobre o assunto, permite que o trabalho desenvolvido contribua para a reflexão de como os saberes culturais de cada local é fundamental para a consolidação das aprendizagens.

Durante a aplicação do questionário, os profissionais mencionados, citaram que a escola realiza eventos culturais que envolvem a comunidade local, enfatizando que um dos mais importantes é a Festa da Primavera, festividade que não tem uma data fixa para acontecer. Neste ano corrente, as datas programadas são nos dias 7 e 8 de novembro, para atender melhor as demandas da comunidade. Durante o evento, aberto a comunidade local, ocorrem apresentações de danças com os estudantes, leilões, venda de comidas típicas, ornamentações da festa, e que em todo contexto a matemática está presente, reafirmando o que MENDES cita: “As festas culturais são espaços férteis de produção de saberes matemáticos: há contagens, medições, formas geométricas, ritmos e estruturas.”

Em relação as perguntas direcionadas a professora, foram feitas relacionadas aos projetos interdisciplinares realizados envolvendo a matemática e prática do campo; Ao envolvimento dos alunos quanto aos conteúdos ligados à sua realidade; Se já ouviu falar ou estudou sobre a Etnomatemática; Se já usou situações como feiras, plantações ou construções rurais para contextualizar problemas matemáticos; Se já utilizou pessoas da comunidade como agricultores e artesãos para ensinar matemática. Em todas as perguntas aplicadas as respostas foram sim, mesmo diante das dificuldades apresentadas pelos alunos durante as atividades aplicadas dentro dos conteúdos programáticos. O envolvimento do ensino da matemática com a realidade dos estudantes é bem trabalhado pela professora, ela tem conhecimento da etnomatemática e utiliza esses saberes no dia a dia, facilitando assim o entendimento dos alunos quanto a importância de utilizar os saberes matemáticos na vida cotidiana. A investigação histórica atua como agente cognitivo fundamental para promover a reorganização conceitual dos alunos, facilitando uma aprendizagem matemática compreensiva e crítica. (MENDES, Iran Abreu,2023).

Outro fator mencionado pela professora, foi o de utilizar pessoas da comunidade para ensinar a matemática por meio das práticas realizadas no campo através da agricultura, consolidando a seguinte citação “A Etnomatemática reconhece que toda cultura desenvolve maneiras próprias de contar, medir, classificar, ordenar e explicar, e esses conhecimentos são ensinados nas comunidades, de geração em geração.” (D’ Ambrosio,U.(2001). Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.

Quanto as perguntas dirigidas a coordenadora pedagógica, o questionário foi pautado em saber se a escola incentiva os professores a utilizarem os saberes

do campo nas aulas de matemática; Se há formação continuada para os professores sobre Etnomatemática ou educação contextualizada; Se a proposta da escola contempla a valorização dos saberes locais e da cultura do campo; Se os projetos escolares incluem práticas matemáticas do cotidiano rural, como feiras, plantações, construções; Se a escola realiza parcerias com a comunidade para integrar os saberes tradicionais ao currículo. As respostas foram todas positivas, reafirmando o que a professora entrevistada havia relatado.

Durante a resolução do questionário, a coordenadora pedagógica mencionou sobre a importância dos cursos de aperfeiçoamento para os professores para que estejam mais preparados e motivados a oferecerem um ensino qualificado. A formação docente deve considerar os saberes da comunidade e do território em que a escola está inserida (MENDES,2011). Enfatizou também que as parcerias com a comunidade são feitas constantemente e fortalecem os saberes dos estudantes, repassando ensinamentos importantes para o entendimento da teoria e prática. “A Etnomatemática propõe o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes das comunidades, criando pontes entre a escola e o mundo da vida.” (D’ Ambrosio, U. (2001). Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Além dos recursos envolvendo pessoas, citou que recursos naturais também são utilizados durante as aprendizagens, são materiais concretos como pedras, sementes, galhos, tampinhas para contar, agrupas, classificar e que sempre estão relacionando a agricultura com a matemática, tornando o aprendizado mais significativo. Segundo MENDES, I.A. “Produtos naturais como sementes, folhas, terra e palha fazem parte das práticas culturais que envolvem saberes matemáticos, sendo recursos pedagógicos potentes no ensino da matemática contextualizada.”

Diante das respostas obtidas, foi possível observar e analisar o quanto a escola está engajada em desenvolver o ensino aprendizado contextualizado aos saberes dos alunos com o que realmente necessitam aprender para que consigam viabilizar esses conhecimentos com a realidade, fazendo do ensino exatamente o que o matemático Ubiratan D’ Ambrosio (2001) propôs “Ensinar matemática não é simplesmente ensinar algoritmos, mas sim preparar para a leitura e escrita do mundo.”

A etnomatemática permite que o ensino seja fortalecido com os contextos culturais e locais dos estudantes, possibilitando que a aprendizagem seja mais significativa. Para a difusão e integração desses conhecimentos, podem ser realizadas várias atividades através das festas populares, dos artesanatos locais, das práticas

agrícolas, dos jogos tradicionais, dos produtos da natureza, das narrativas e histórias contadas na localidade, dentre outras desenvolvidas em cada território cultural. Vários autores apresentam propostas para a integração da Etnomatemática ao ensino escolar, levando em consideração os saberes culturais e as experiências vivenciadas pelos estudantes no seu cotidiano cultural.

D' Ambrósio (2001,2005) propõe a valorização das práticas culturais como fonte de conhecimento matemático, como investigar jogos tradicionais; as brincadeiras populares; trabalhar medidas tradicionais (palmo, cuia, litro de garrafa); estudar simetria em arte popular e geometria em bordados e cerâmicas.

Iran Abreu Mendes (2011, 2015, 2020) sugere dialogar com as práticas culturais locais para construir significados matemáticos através da utilização de produtos naturais como sementes, folhas, barro e palha para atividades; analisar festas tradicionais como contextos matemáticos (organização, espaço, tempo); medir terrenos ou planejar plantações como formas de trabalhar área, proporção e volume.

Fernanda & Lucena (CBEM 2024) sugerem trabalhar a Etnomatemática em escolas do campo, com foco em práticas camponesas através do estudo dos calendários lunares no plantio e colheita; na organização de feiras escolares para trabalhar economia e medidas locais; no mapeamento do território com as turmas, usando escalas e localização.

Larissa Martins e Gisele Soares (2023,2024), propõem valorizar o professor como pesquisador de sua realidade cultural e prática, através da produção de portfólios culturais com os alunos e a comunidade; registros fotográficos de saberes locais com análise matemática; criação de materiais pedagógicos com base em práticas da comunidade.

A pesquisa evidenciou que o uso da Etnomatemática ao ensino escolar é bastante amplo, pois depende dos saberes populares de cada local, valorizando a cultura dos estudantes e possibilitando as aprendizagens na área da matemática que vão além dos conteúdos programáticos. Outro fator importante a ressaltar, refere-se à formação contínua dos professores e a valorização da sua prática docente, sendo ele o mediador dos saberes culturais no ensino da matemática. “A etnomatemática rompe com a visão eurocêntrica da matemática e valoriza os saberes matemáticos dos povos indígenas, africanos e de outras culturas.” (D'Ambrósio, U.1990).

Para trabalhar a etnomatemática, é necessário que o professor entenda o local cultural que o educando esteja inserido, a partir desse conhecimento será possível idealizar a integração das vivências dos alunos com os conteúdos progra-

máticos, possibilitando assim uma contextualização com outras áreas, tornando as aprendizagens mais eficiente e significativa, respeitando, valorizando e incluindo todos dentro dos direitos que possuem em compreenderem o mundo a sua volta de acordo com suas necessidades e especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou que os objetivos propostos fossem alcançados, uma vez que o entendimento do termo Etnomatemática , o embasamento teórico apresentado pelas ideias dos autores citados durante todo artigo e a pesquisa de campo realizada, possam contribuir para a prática pedagógica dos professores que atuam na área , levando-os a refletirem como as contribuições, a formação docente e as pesquisas , criam possibilidades de intervenções inclusivas, respeitando a cultura e o meio social em que os estudantes estejam inseridos .

A formação dos professores é fundamental para que a Etnomatemática seja integrada ao ensino convencional. A partir do aprofundamento sobre o tema, os conceitos matemáticos serão viabilizados e melhorados com o uso de metodologias eficientes e significativas. O educando sentirá mais motivado a aprender algo contextualizado com a sua realidade, levando os conhecimentos adquiridos para além do que é proposto no currículo escolar.

Outro fator importante é conhecer os saberes locais em que são analisadas as mais variadas formas que se utilizam os conceitos matemáticos e a partir desse conhecimento, o professor crie pontes para trabalhar os saberes culturais e os conteúdos escolares, criando projetos interdisciplinares que dialoguem com outras disciplinas, tornando o ensino significativo, estimulando o pensamento crítico e investigativo dos alunos, além de favorecer a integração entre professores e ampliar o papel da escola na comunidade. A escola precisa dialogar com os saberes populares, com os modos de vida e de conhecimento dos alunos, reconhecendo neles sujeitos históricos e culturais. (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996).

As contribuições dos autores, quanto as diversas possibilidades de utilizar atividades, com o uso da Etnomatemática, não são determinantes, pois cada grupo social possui características diferentes. Cabe ao educador pesquisar e entender como é manifestada a cultura e o modo de pensar de cada um, e a partir dessa concepção, criar as suas próprias possibilidades de contextualização do ensino,

possibilitando aos estudantes uma educação inclusiva, significativa, abordando aspectos cognitivos, emocionais e sociais garantidos na Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.396/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/1990.

A pesquisa surgiu a partir do conhecimento prévio sobre a Etnomatemática durante a formação na Especialização em Educação no Campo, pela Universidade Federal de Catalão, na disciplina ministrada pelo Professor Dr. Janderson Vieira de Souza, que orientou todas as etapas realizadas, contribuindo no aprofundamento sobre o tema, através das orientações repassadas. Essa fala reforça a importância da formação continuada dos professores para garantir uma educação de qualidade, assegurando que estejam sempre atualizados com novas metodologias educacionais, lidando com a diversidade em sala de aula, acompanhando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A formação de professores deve ser uma prática de diálogo, onde educador e educando aprendam juntos, reconhecendo suas experiências e saberes.(FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau.1992).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.; MENDES, P. **Etnomatemática e identidade cultural: práticas pedagógicas no contexto escolar.** São Paulo: Editora Contexto, 2022.

BARBOSA, L.; CUNHA, T. **Letramento matemático no Ensino Fundamental: desafios e práticas inovadoras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

COSTA, M.; LIMA, F. **Educação Matemática e letramento: perspectivas contemporâneas.** Brasília: Editora UnB, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: um programa para a educação do século XXI.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

FERREIRA, L.; SOUZA, J. **Desafios no ensino da Matemática: o papel da etnomatemática.** Porto Alegre: Editora Penso, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GOMES, V. **Educação e cultura: práticas etnomatemáticas no contexto escolar.** Recife: Editora Universitária, 2023.

LOPES, A.; RIBEIRO, C. **Matemática e interdisciplinaridade: construindo o letramento.** Salvador: Editora EDUFBA, 2022.

MACHADO, D.; TORRES, G. **Formação de professores para a etnomatemática: experiências e desafios.** Curitiba: Editora UFPR, 2021.

MARTINS, R. **Metodologias ativas no ensino da Matemática: etnomatemática e inovação pedagógica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

MELO, E.; NOGUEIRA, S. **Letramento matemático e diversidade cultural: um estudo aplicado.** Fortaleza: Editora UFC, 2023. NASCIMENTO, J.; OLIVEIRA, H. **Etnomatemática e práticas de ensino: uma abordagem inclusiva.** Goiânia: Editora UFG, 2021.

MENDES, IRAN ABREU. **Etnomatemática: Saberes Locais e Formação de Professores.** São Paulo: XYZ, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2020

NASCIMENTO, J.; OLIVEIRA, H. **Etnomatemática e práticas de ensino: uma abordagem inclusiva.** Goiânia: Editora UFG, 2021.

OLIVEIRA, T.; FERREIRA, M. **Etnomatemática no contexto escolar: teoria e prática.** Campinas: Papirus, 2022.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, A.; ALMEIDA, V. **Cultura e Matemática: explorando a etnomatemática.** Manaus: EDUA, 2021.

PEREIRA, A.; ALMEIDA, V. **Cultura e Matemática: explorando a etnomatemática.** Manaus: EDUA, 2021.

RODRIGUES, J.; SOUZA, F. **Educação Matemática e saberes locais: um estudo de caso.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2023.

SANTOS, M.; SILVA, E. **Inovações pedagógicas e o letramento matemático.** Salvador: EDUFBA, 2021.

YOUTUBE - CEPAN – CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PADRE JOSÉ ANCHIETA) - (UCEO Etnomatemática (Bloco 1): **O que é Etnomatemática?** - Endereço eletrônico : <https://www.youtube.com/watch?v=2xi2M3bPAOU> – (11 de out. de 2022). Data de acesso: 21/07/2025.

YOUTUBE - História of Science - 2 de junho de 2020 , Ubiratan D'Ambrosio – **Etnomatemática**, Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=kUCN-DK7DeKs>. Data de acesso: 21/07/2025.

Sobre os autores

Sueide Dias de Sousa – Graduada em Pedagogia Plena, pela Universidade Estadual de Goiás- UEG (2003), com Pós-Graduação em Métodos e Técnicas de Ensino (2006), pela Universidade Salgado de Oliveira Filho (UNIVERSO). É professora no Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance Alburquerque Júnior, no departamento do Núcleo de Apoio ao Aluno e ao Professor (NAP), na Escola Municipal Onildes de Fátima da Rocha e Coordenadora Pedagógica, no Período Regular, do Centro de Ensino em Período Integral Osmundo Gonzaga Filho, na cidade de Caldas Novas- Goiás.

Janderson Vieira de Souza- Professor associado I, da Universidade Federal de Catalão. Graduação em Licenciatura em Matemática, Mestrado em Ciências e Matemática, Doutorado em Ciências e Matemáticas.

Capítulo 12

PROCESSOS DE OCUPAÇÃO DO CAMPO E INTERVENÇÕES NA NATUREZA: um relato de experiência no Ensino Fundamental do município de Marzagão-GO

Aloma Andressa da Silva Cruz Ribeiro

Daniela Alves da Silva

Núbia Parreira Dorneles Machado

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultado da prática pedagógica vivenciada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Militarizada Ensino Fundamental Pingo de Gente, no ano de 2022, no município de Marzagão-GO.

Trata-se de uma pequena cidade do interior de Goiás, com área territorial de 225,518 km² e população estimada em 2.893 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Localizado na Microrregião de Meia Ponte, pertencente à Mesorregião Sul Goiano, Marzagão faz divisa com os municípios de Água Limpa, Caldas Novas, Corumbaíba e Rio Quente. O município apresenta características predominantemente rurais, com economia voltada à agropecuária e à agricultura familiar. Esse contexto territorial favorece práticas educativas que valorizam os saberes do campo, tornando-se um espaço fértil para experiências pedagógicas comprometidas com a realidade dos sujeitos do meio rural.

O projeto descrito teve origem em uma proposta da Secretaria Municipal de Educação, que organizou a Feira Histórica e de Empreendedorismo. Cada turma ficou responsável por um tema, com base no Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

À turma envolvida neste relato foi atribuído o conteúdo: “Processos de ocupação do campo e intervenções na natureza”, contemplando as seguintes habilidades:

- (EF04H104) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas;

- (EF04H105) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções;
- (GO-EF04H105-A) Compreender como ocorreu a ocupação efetiva do território goiano por brancos, indígenas e negros escravizados, e sua relação com as atividades econômicas desenvolvidas na região, como mineração, pecuária, agricultura e comércio.

O desenvolvimento do projeto proporcionou aos alunos vivências significativas, permitindo a articulação entre teoria e prática e estabelecendo conexões com suas realidades. Como afirma Freire (1996, p. 25), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Foi por meio da investigação, da escuta ativa e da participação dos estudantes que o processo educativo se fortaleceu.

Nessa perspectiva, conforme apontam os referenciais pedagógicos utilizados, o diagnóstico da aprendizagem deve considerar não apenas as dificuldades dos alunos, mas também suas trajetórias escolares e vínculos familiares e sociais, destacando a relevância das metodologias ativas e participativas na construção do conhecimento.

Além disso, a escolha do tema atribuído à turma revelou-se especialmente pertinente, considerando as características socioculturais e econômicas do município de Marzagão. A presença marcante da agropecuária e da agricultura familiar no cotidiano das famílias proporcionou um terreno fértil para que as crianças reconhecessem, nas atividades escolares, elementos de sua própria realidade. Esse reconhecimento favoreceu o engajamento dos estudantes, que passaram a compreender os conteúdos escolares como parte integrante de suas vivências e de sua história comunitária, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de identidade camponesa.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

A realização do presente projeto teve como ponto de partida uma problemática recorrente no cotidiano escolar: a dificuldade em promover uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada, que considere as experiências concretas dos estudantes, sobretudo daqueles que vivem e constroem seus saberes nos territórios do campo. Nesse sentido, a Constituição Federal, em seu Artigo 205, estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 28, com redação dada pela Lei nº 14.767/2023, orienta:

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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

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.

Apesar dessas garantias legais, ainda é comum a dissociação entre os conteúdos escolares e as vivências concretas dos estudantes, especialmente aqueles oriundos do campo. Essa desconexão tende a gerar desinteresse, desvalorização das experiências locais e silenciamento dos saberes populares e comunitários, comprometendo o desenvolvimento de uma educação significativa e transformadora.

Como aponta Caldart, esse distanciamento reflete a permanência de uma lógica escolar historicamente concebida para atender às demandas da cidade e aos interesses do capital, ignorando a diversidade dos territórios e negando aos sujeitos do campo o reconhecimento de seus saberes como legítimos e formadores.

A Educação do Campo nasceu para confrontar a lógica do campo como apenas lugar de negócio que expulsa famílias. Nasceu como crítica à educação abstrata, pensada longe da realidade e da vida concreta dos sujeitos envolvidos. (Caldart, 2008, p. 73)

O tema do projeto está inserido em uma abordagem interdisciplinar e crítica da educação, fundamentada na concepção freiriana de ensino como prática transformadora. Para Freire, ensinar é possibilitar a construção do conhecimento a partir da realidade do educando.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...]; exige pesquisa; exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" (Freire, 1996, p. 23-32).

Essa visão foi essencial para o desenvolvimento de metodologias que promovessem a escuta, a valorização das experiências dos alunos, o contato com diferentes espaços do campo e a mediação reflexiva entre conteúdos e vivências.

O projeto dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo, compreendida como um campo político-pedagógico em constante construção, que tem como centralidade os sujeitos do campo, seus modos de vida, suas territorialidades e suas lutas históricas.

Segundo Alves et al. (2018), uma proposta educativa comprometida com essa perspectiva deve reconhecer os saberes e fazeres do campo, fortalecendo a luta pela terra e a identidade camponesa. Além disso, Corrêa e Pasqualli (2022) destacam que a mediação do professor, em articulação com a família e a comunidade, é fundamental para garantir a formação integral dos estudantes, especialmente no contexto rural. Nesse sentido, Caldart afirma que a Educação do Campo não pode ser reduzida a uma simples proposta didática, pois se trata de um conceito vivo, marcado por processos de resistência e pela construção coletiva do saber.

Não se trata de uma educação no campo, mas de uma educação do campo, construída com os sujeitos do campo, a partir de sua realidade e em defesa de seus territórios (Caldart, 2008, p. 70).

As discussões educacionais revelam uma importante contradição. Por um lado, tanto a BNCC quanto o DC-GO apontam para a necessidade de contextualização do ensino e valorização da diversidade regional. Por outro, na prática cotidiana das escolas, essas diretrizes ainda encontram barreiras estruturais, epistemológicas e formativas que dificultam sua implementação efetiva. Em muitos casos, a cultura escolar ainda se mantém alheia às realidades do campo, reproduzindo um modelo urbano e descontextualizado.

A metodologia adotada nesta experiência foi de natureza qualitativa, estruturada como um relato de experiência com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas por uma equipe docente atuante no Ensino Fundamental. As ações

foram planejadas e executadas de forma colaborativa, contemplando visitas pedagógicas a diferentes espaços do campo, como plantações vinculadas ao agronegócio, granjas, propriedades de agricultura familiar e fazendas, além de vivências culturais e atividades práticas integradas às diversas áreas do conhecimento.

Todo o percurso formativo foi orientado por princípios investigativos e participativos, priorizando o protagonismo estudantil, o envolvimento das famílias e o fortalecimento do vínculo entre escola, território e comunidade. A avaliação ocorreu de maneira processual e formativa, levando em conta tanto a participação ativa dos estudantes quanto as produções desenvolvidas ao longo do projeto e os relatos espontâneos compartilhados pelas famílias.

Essa abordagem metodológica possibilitou a construção de um processo educativo contextualizado e comprometido com a realidade concreta dos sujeitos do campo, em consonância com os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo. Conforme destaca André (2005), a pesquisa qualitativa na educação permite compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os contextos, as relações e os significados construídos nas práticas cotidianas.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

O desenvolvimento do projeto teve início com visitas pedagógicas a plantações do agronegócio durante o período da safrinha, nas quais predominavam cultivos de milho, sorgo e girassol. Nessa oportunidade, observou-se o grande interesse dos alunos pela presença das abelhas no campo de girassol, despertando curiosidade sobre o papel desses insetos na polinização. Um aspecto marcante foi a necessidade de silêncio no ambiente, a fim de não assustar os animais, o que gerou reflexões sobre o equilíbrio ambiental e a influência das ações humanas na natureza.

Na sequência, a turma visitou uma granja local, onde os estudantes puderam sanar dúvidas sobre o destino dos ovos produzidos, compreendendo, por exemplo, que os ovos quebrados eram encaminhados às padarias e que as galinhas destinadas ao abate ficavam em instalações separadas. Durante essa visita, os alunos participaram ativamente da coleta de ovos e, mais uma vez, reconheceram a importância do silêncio como respeito ao ambiente de trabalho.

As conversas em sala de aula, após essas vivências, foram permeadas por questionamentos significativos. Em uma das discussões, surgiu a preocupação

com o aumento do número de cobras na cidade, e os próprios estudantes associaram esse fenômeno ao desmatamento. Tal momento evidenciou a construção do conhecimento a partir da realidade vivida pelos alunos, reafirmando a concepção freiriana de que o ensino se concretiza na criação de possibilidades para a produção do saber: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

A turma era composta por 16 alunos, dos quais cinco residiam na zona rural. Esses estudantes demonstraram um forte senso de pertencimento e valorização de suas vivências. Muitos reconheceram, nas atividades propostas, elementos já presentes no cotidiano de suas famílias, o que fortaleceu sua identidade e autoestima. Nesse sentido, conforme analisa Caldart (2000), as lutas sociais ultrapassam seus objetivos imediatos e provocam transformações profundas na cultura, nos valores e nas práticas dos sujeitos:

Afirmar que uma luta social produz e reproduz um movimento sociocultural que é maior do que ela mesma, significa dizer que sua dinâmica encarna, exige e projeta dimensões relacionadas ao modo de vida das pessoas em uma sociedade: mexe com valores, posturas, visão de mundo, tradições, costumes..., enfim, provoca a reflexão da sociedade sobre si mesma. Por isto as ações de seus sujeitos acabam tendo um sentido histórico e uma influência política que extrapola o seu conteúdo específico, os interesses sociais imediatos, e a consciência política que produziu não somente as ações, mas seus próprios sujeitos. (Caldart, 2000, P. 133 – 134)

Ainda como ressaltam Alves, Matos, Inácio e Carneiro (2018, p. 20), é fundamental que a educação do campo valorize os saberes e fazeres locais, articulando-os ao conhecimento científico de forma emancipadora.

O projeto teve continuidade com uma visita a uma empresa do agronegócio em Caldas Novas-GO, onde as crianças conheceram o percurso da soja, desde a produção até a comercialização. A atividade provocou reflexões sobre os impactos ambientais da monocultura e motivou os alunos a questionarem as medidas de reflorestamento adotadas pela empresa após o desmatamento.

Posteriormente, a turma conheceu uma propriedade de agricultura familiar em Morrinhos-GO, onde foi possível observar a diversidade de cultivos reali-

zados por uma única família, bem como os desafios enfrentados nesse modelo de produção. Os alunos compreenderam a importância da vegetação para a preservação dos recursos hídricos e fizeram comparações entre os sistemas de produção agrícola, analisando aspectos relacionados à sustentabilidade e ao cuidado com o meio ambiente. Como reafirmam Pacheco e Piovesan:

Refletindo as discussões sobre a educação do campo, entende-se o quanto importante é reunir em momentos de reflexão e debate todos os envolvidos no processo educacional, para que, olhando a própria realidade seja possível pensar uma educação real, que seja significativa para cada espaço, tendo em vista que a diversidade de cultura, de vivência, de esperança, de crença, de produção e de desenvolvimento está contida nesse espaço educativo no qual os sujeitos do campo constituem suas identidades, reforçando as singularidades do seu viver. (Pacheco; Piovesan, 2014, P. 48 – 49)

Sendo assim, percebe-se o quanto foi fundamental apresentar ambas as perspectivas, do agronegócio e da agricultura familiar, para que os alunos pudessem construir suas próprias conclusões a partir das experiências vividas.

Um dos momentos mais marcantes do projeto foi a visita à fazenda da professora, onde se realizou uma vivência cultural que aproximou as crianças do cotidiano camponês. Elas participaram de todas as etapas do preparo da pamonha, desde o descascamento do milho até a amarração das palhas, além de se envolverem em brincadeiras tradicionais, como pescaria, banho no córrego e atividades com barro. Ao proporcionar essa experiência concreta e significativa, o projeto valorizou os saberes populares e fortaleceu a identidade dos alunos oriundos do campo.

De acordo com Pacheco e Piovesan, a educação do campo precisa considerar os contextos locais e valorizar a participação dos sujeitos que a compõem:

A Educação do campo precisa ser específica e diferenciada, pensada a partir da realidade e dos anseios de cada espaço, na tentativa de construir uma educação popular de acordo com as necessidades dos campões e suas memórias coletivas. Para isso, a educação básica do campo deve ser construída por meio de novos conteúdos e metodologias pedagógicas que valorizem e atendam à população do campo. Daí a importância da participação dos mesmos nessa construção. (Pacheco; Piovesan, 2014, p. 51)

Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estejam alinhadas à realidade dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes e envolvendo ativamente a comunidade escolar no processo formativo.

Essa proposta é ainda mais relevante no contexto atual, conforme destacam Arroyo e Fernandes, ao refletirem sobre as transformações e os desafios no campo:

A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 15)

Dessa forma, fica evidente que vivências culturais no território onde os estudantes vivem ou têm vínculos reforçam o papel da escola como espaço de construção do conhecimento crítico e emancipador.

A presença de três mães durante a atividade fortaleceu os vínculos entre escola, família e comunidade, evidenciando a importância da participação coletiva no processo educativo. Essa integração também reafirma o papel do professor como mediador da aprendizagem e articulador de um ambiente escolar participativo e inclusivo, como propõem Corrêa e Pasquali (2022, p. 230).

Além disso, a turma participou do desfile cívico em comemoração ao aniversário da cidade, com o tema “Se o campo não planta, a cidade não janta”, homenageando os produtores rurais e reforçando a valorização da vida no campo perante toda a comunidade local.

A avaliação dos alunos foi realizada de maneira interdisciplinar, com base nas experiências vivenciadas ao longo do projeto. Os relatos das famílias evidenciaram que os estudantes estavam motivados e engajados, a ponto de não quererem faltar às aulas, consideradas por eles como as mais prazerosas e enriquecedoras de sua trajetória escolar. Essa percepção reafirma a potência de práticas pedagógicas que se conectam com a realidade concreta dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, Arroyo e Fernandes destacam a importância de ampliar nosso olhar como educadores:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 15)

Na culminância do projeto, durante a Feira Histórica e de Empreendedorismo, os alunos confeccionaram cartazes com os nomes dos municípios visitados, montaram maquetes de fazendas idealizadas por eles, com nomes e características definidas de forma autônoma e criativa, e participaram da comercialização de produtos típicos do campo, como alimentos da roça e pintinhos. Esse último, o pintinho, despertou especial encantamento e curiosidade nas crianças, tornando-se o grande destaque do evento em suas percepções.

Para garantir a participação de todos, foi organizada uma dinâmica em parceria com as famílias: os alunos colaboravam com tarefas domésticas e, em contrapartida, recebiam valores simbólicos acumulados semanalmente, destinados ao uso na feira. Aqueles que não conseguiram arrecadar esses valores foram apadrinhados por pessoas da comunidade que se mobilizaram espontaneamente diante da iniciativa da professora, assegurando a inclusão de todos e reforçando os princípios de solidariedade e equidade no evento. Como afirma Freire:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. (Freire, 1996, P.72)

Essa perspectiva freiriana reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a afetividade, o prazer e a construção coletiva do conhecimento. No contexto do projeto, a alegria vivida pelas crianças e o envolvimento das famílias mostraram que a aprendizagem vai além da transmissão de conteúdos, sendo também um processo de encantamento, pertencimento e transformação.

Ao final da feira, os alunos e a professora discutiram coletivamente sobre a destinação do valor arrecadado e a decisão foi tomada em conjunto, reforçando o caráter democrático e participativo do projeto.

CONCLUINDO A PESQUISA

A realização deste projeto evidenciou o envolvimento efetivo dos alunos, que demonstraram interesse e entusiasmo em todas as práticas propostas. A participação ativa nas visitas e atividades mostrou o quanto o processo educativo se fortalece quando está conectado à realidade dos estudantes. A articulação entre teoria e prática proporcionou uma aprendizagem significativa, com experiências concretas que ampliaram a compreensão dos conteúdos escolares.

Os relatos das famílias reforçaram esse envolvimento, destacando que as crianças voltavam para casa motivadas e repletas de aprendizados. Muitos alunos, inclusive, relataram que não queriam faltar às aulas, por considerá-las dinâmicas, prazerosas e relevantes.

Essa experiência também evidenciou a potência de uma escola que escuta e se deixa afetar pelos saberes das infâncias, rompendo com a lógica bancária e hierarquizante de ensino. Ao considerar as experiências dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento, o projeto consolidou uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e emancipadora. A escuta ativa, os momentos de debate e a construção coletiva das ações fizeram com que os alunos se sentissem pertencentes e corresponsáveis pelo processo educativo, fortalecendo o sentimento de autoria e protagonismo.

Além disso, o projeto permitiu problematizar com as crianças os contrastes entre os diferentes modos de produção no campo, abrindo espaço para reflexões críticas. Essa abordagem crítica foi essencial para que os estudantes compreendessem que os conflitos existentes no campo não dizem respeito apenas ao uso da terra, mas também às formas de viver, produzir e se relacionar com a natureza. Nesse contexto, a escola assume seu papel político de formação para a cidadania e para a leitura crítica do mundo.

Consequentemente, a valorização dos saberes do campo teve papel fundamental na construção do sentimento de pertencimento, especialmente entre os alunos da zona rural, que se sentiram reconhecidos em suas vivências. Essa valorização

zação também influenciou positivamente os alunos da zona urbana, que passaram a respeitar e valorizar os modos de vida camponeses, promovendo trocas culturais e sociais significativas dentro da turma.

As visitas pedagógicas possibilitaram o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as relações entre as atividades humanas e o meio ambiente. Questões como o aumento do número de cobras na cidade e os impactos da monocultura foram discutidas com base nas próprias observações das crianças, evidenciando uma postura reflexiva, em consonância com os objetivos propostos pela BNCC e pelo Documento Curricular para Goiás.

Outro aspecto essencial foi a participação das famílias, que estiveram presentes durante as vivências no campo e contribuíram ativamente na culminância do projeto. O envolvimento comunitário reforçou a importância da parceria entre escola e comunidade, um dos princípios da Educação do Campo. A proposta de arrecadação simbólica e o apadrinhamento solidário garantiram a participação de todos os alunos, promovendo a inclusão e o respeito às diferentes realidades sociais.

O projeto contribuiu, de maneira efetiva, para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e na preservação ambiental. A aproximação entre os conteúdos escolares e a vivência prática favoreceu uma compreensão mais ampla e contextualizada dos processos históricos e sociais relacionados à ocupação do campo, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação.

A experiência reafirmou o potencial das metodologias ativas e investigativas na construção do conhecimento, destacando a relevância de práticas pedagógicas que respeitam o território, a cultura e o protagonismo das crianças. Como ensina Freire (1996, p. 32), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Assim, é urgente que a educação promova reflexões críticas sobre a realidade, permitindo que os estudantes compreendam seu papel na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Assim, o trabalho desenvolvido não apenas cumpriu os objetivos curriculares propostos, mas também ampliou a compreensão do papel social da escola como espaço de resistência e valorização das identidades dos sujeitos do campo.

A vivência concreta nos territórios do campo, aliada à mediação crítica dos conteúdos, possibilitou aos estudantes a elaboração de novos sentidos para o que aprendem, reforçando a concepção de que o conhecimento escolar deve dialogar

com as realidades culturais, ambientais e históricas dos sujeitos envolvidos. Com isso, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que contribui para a emancipação humana e a transformação social.

Além disso, o projeto revelou o quanto é necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais que desconsideram a diversidade territorial e cultural do campo. A experiência mostrou que é possível construir uma educação significativa quando se parte do lugar do outro, escutando suas vivências, respeitando seus saberes e promovendo ações formativas integradas à vida comunitária. Ao articular ensino, pesquisa, cultura e participação social, o projeto fortaleceu a missão da escola pública como espaço de escuta, de afeto e de construção coletiva do conhecimento, especialmente em contextos historicamente marginalizados.

Conclui-se, portanto, que o projeto alcançou plenamente seus objetivos, ao desenvolver um processo educativo contextualizado, inclusivo e transformador, que fortalece o vínculo entre escola, campo e comunidade, tornando a aprendizagem mais significativa e efetiva.

A partir dos resultados obtidos, torna-se evidente o potencial de continuidade e ampliação desta proposta pedagógica. A experiência vivenciada pode servir de inspiração para outras instituições de ensino que buscam aliar teoria e prática, reconhecendo o território como espaço educativo. Reafirma-se, assim, a importância de políticas públicas que fortaleçam iniciativas desse tipo, garantindo formação continuada aos professores e condições estruturais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; MATOS, Patrícia Francisca de; INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana; CARNEIRO, Janaíne Daniela Pimentel Lino. **Que educação para os povos do campo no Sudeste de Goiás?** 2018.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra:** o movimento social como princípio educativo. 2000.

CORRÊA, Paula Regina; PASQUALI, Roberta. **Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif:** Percepções e Aproximações Teóricas. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado e Alinhado à BNCC.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Marzagão - GO.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/marzagao.html>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARZAGÃO. **História.** Prefeitura Municipal de Marzagão. Disponível em: <https://marzagao.go.gov.br/historia-2/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

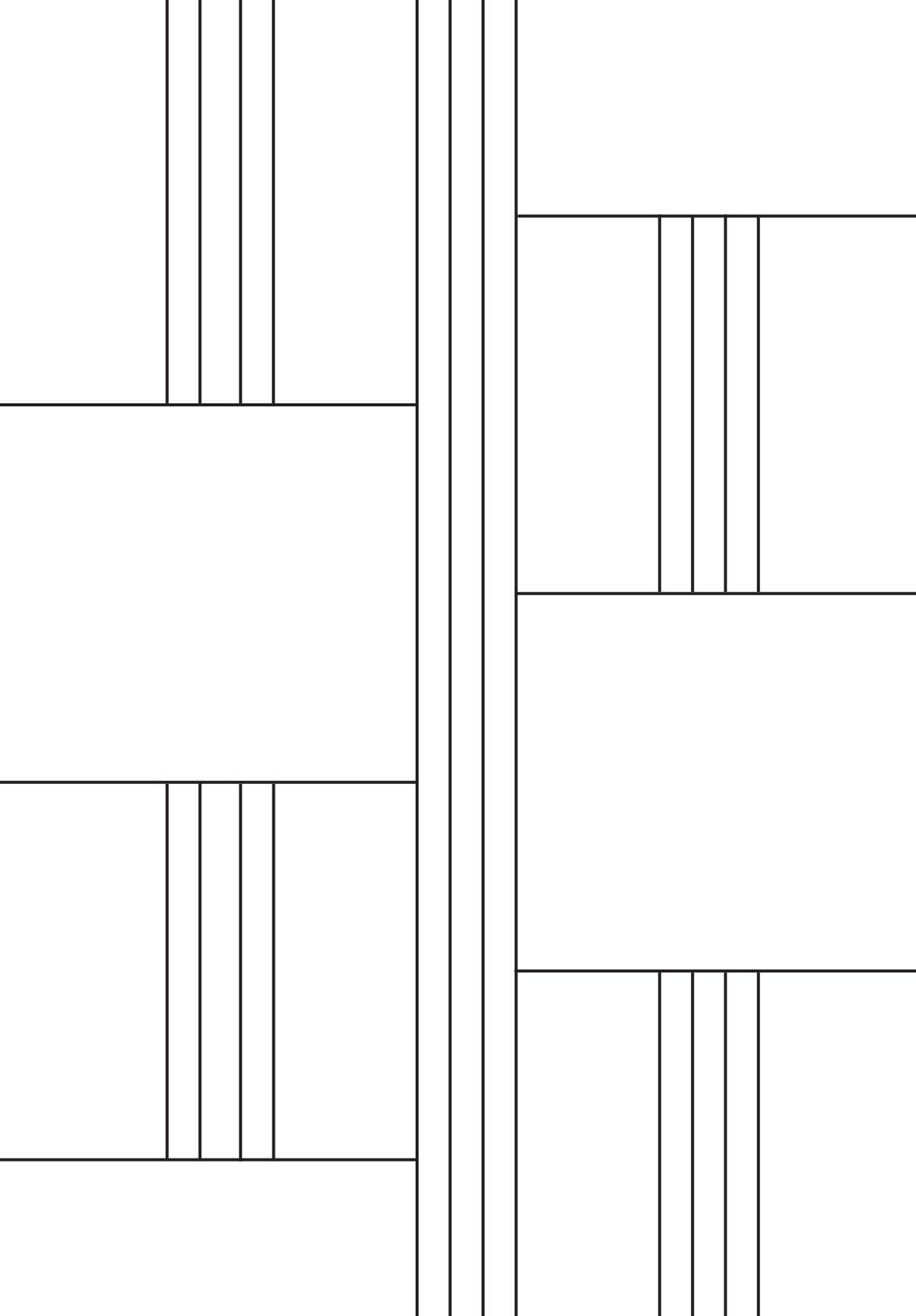
PACHECO, Luci Mary Duso; PIOVESAN, Juliane. Educação do Campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 24, p. 47–59, jul. 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Aloma Andressa da Silva Cruz Ribeiro - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Atualmente, cursa Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: alomaandressa@gmail.com.

Daniela Alves da Silva - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS) e em Letras pelo Centro Universitário FAVENI. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). Atualmente, cursa Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Coordenadora pedagógica no CMEI Brenno Paulo Fonseca da Rocha, em Caldas Novas (GO). E-mail: danielacaldas-novas@hotmail.com

Núbia Parreira Dorneles Machado - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e em Biologia pelo Centro Universitário FAVENI. Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente, cursa Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Atua como professora na rede municipal de ensino de Caldas Novas (GO). E-mail: nubiapd1@gmail.com



Capítulo 13

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: o que revelam os estudos?

Antônia Pereira da Silva Assunção

Camila Rocha Cardoso

INTRODUÇÃO

Aeducação ambiental se propõe atingir os cidadãos através de um processo participativo permanente que procura estimular uma consciência crítica sobre a questão ambiental e a educação do campo, que como modalidade de ensino faz parte desse processo de conscientização.

Partimos do pressuposto que a educação ambiental na educação do campo pode realizar um trabalho para construir valores de acordo com as realidades dos alunos, conscientizando-os do seu papel para o meio ambiente e com a sociedade, contribuindo para promover o desenvolvimento integral, a valorização da cultura local e a consciência da relação entre o ser humano e a natureza.

A educação do campo está ligada à relação entre as comunidades rurais e o meio ambiente e, nesse contexto, assume um papel fundamental na educação do campo, sendo relevante por diversos fatores, tais como: Permitir que os estudantes do campo compreendam e valorizem o conhecimento adquirido em suas comunidades, fortalecendo sua identidade cultural e o respeito às práticas sustentáveis; estimulando a reflexão sobre os impactos das atitudes humanas no meio ambiente, promovendo assim o desenvolvimento do pensamento crítico; e também, permitindo que os estudantes compreendam a importância do seu território e que possam atuar como agentes na defesa dos seus direitos e também de uma educação ambiental que deve ser conectada à realidade local.

A educação ambiental pode ser um elemento fundamental na educação do campo, contribuindo para que os estudantes transformem a si mesmos, o meio em que vivem.

Se nas ciências da natureza, da pessoa e da sociedade há algo que esteja seguindo um rumo equivocado e perigoso, um dos motivos pode ser a perda da compreensão das interações entre todas as coisas, entre todos os planos, entre o tudo do todo que somos, estrelas e flores, astros e pessoas, partes de uma mesma teia da vida, fração de uma mesma tessitura do universo. Um outro motivo pode ser a perda do sentido das interações, integrações e indeterminações que existem dentro de nós mesmos, seres humanos, pois, ao perdermos o sentido e o sentimento sistêmico do todo, perdemos também a sensibilidade de que nós mesmos somos uma totalidade de corpo e espírito, de sentimento e pensamento, de emoção e razão (BRANDÃO, 2005, p.19).

O autor supracitado levanta questões cruciais sobre a direção do conhecimento científico e seu impacto em nós e no mundo ao nosso redor, criticando a especialização e fragmentação, que embora produza conhecimento aprofundado em áreas específicas, pode levar a uma visão esfacelada da realidade, principalmente aos alunos da escola do campo dificultando a compreensão de problemas como: as crises ambientais, desigualdades sociais etc.

Partindo do que apresentamos aqui, suscitamos inquietações que são expressas pelo questionamento que fazemos nesta pesquisa: o que dizem os estudos sobre a educação ambiental e/na educação do campo?

Assim, o objetivo geral foi analisar o que dizem os estudos sobre a relação entre educação ambiental e educação do campo, para que seja possível refletir como o entrelaçamento dessas questões pode influenciar na relação com o meio ambiente, com a escola e a comunidade.

De maneira mais específica, objetivou-se contribuir para a discussão sobre a educação ambiental na educação do campo; analisar o que apresentam os estudos sobre educação ambiental na/e educação do campo; Discutir sobre a educação ambiental como ação privilegiada no desenvolvimento humano e na efetivação do trabalho com a educação do campo.

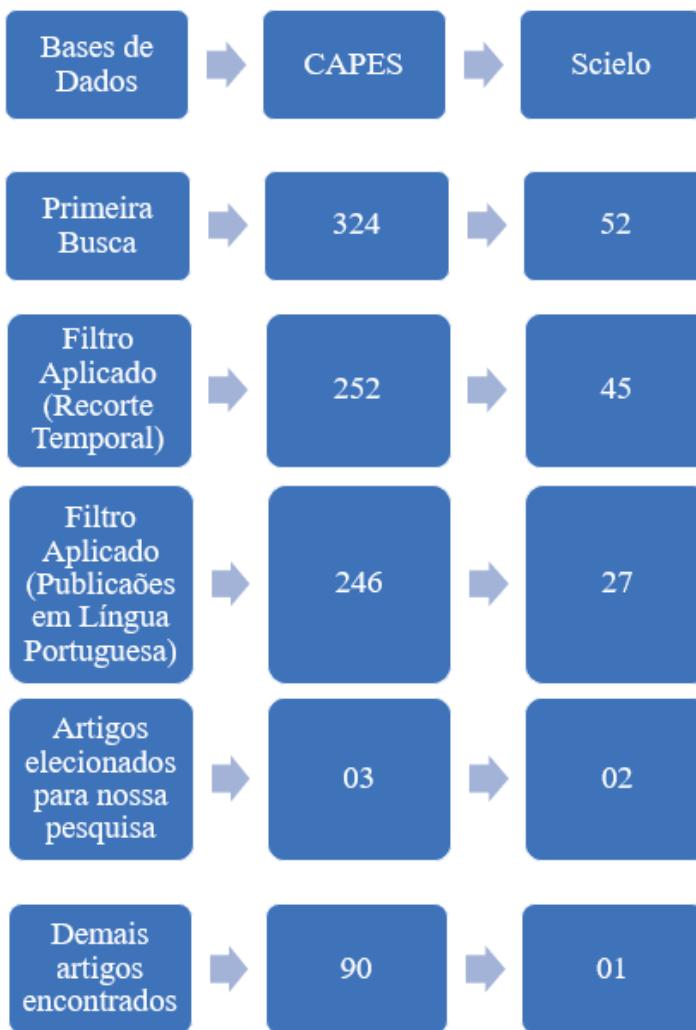
CAMINHOS DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que vem de encontro a necessidade de conhecer o que já tem sido publicado sobre o tema, e principalmente, mostrar em nossa literatura, como este tem sido discutido, analisado e demonstrado na área acadêmica.

Para este trabalho foram feitas buscas nas bases de dados e periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO), sendo que a escolha por essas bases foi em razão da importância quanto ao fomento à produção acadêmica no cenário brasileiro. Nossa busca foi realizada durante o mês de fevereiro de 2025, pesquisando artigos entre os anos de 2015 à 2024, no idioma português.

Para realização dessa investigação foram utilizados os seguintes descritores: “educação ambiental” and “educação do campo”. Como recurso metodológico para coleta de dados foi utilizado o modelo de ficha de pesquisa baseada nos estudos de Kofinas e Saur-Amaral (2008), adaptada por Sadoyama (2014) com critérios de inclusão, exclusão e equação pré-definidos.

Figura 1: Informações sobre o processo de pesquisa nas bases de dados.



Fonte: Produzido pelas pesquisadoras.

Segundo a equação de descritores estabelecida para este trabalho, foi elaborado a ficha de pesquisa conforme apresentada no quadro 01:

Quadro 1: Ficha de pesquisa orientadora do levantamento e análise dos dados

CONTEÚDO	EXPLICAÇÃO
Objetivo da Pesquisa	Mapear os estudos sobre educação ambiental e/na educação do campo
Palavras-chave utilizadas no levantamento dos estudos	“educação ambiental” and “educação do campo”
Âmbito da Pesquisa	A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Scientific Electronic Library Online - Scielo, abrangendo o período de 2015 a 2024 e o critério de análise dos artigos na íntegra.
Critérios de inclusão	Foram considerados somente os artigos publicados, dentro do corte temporal determinados, no idioma português. Foram incluídos somente trabalhos e pesquisas publicadas, que envolveram a temática.
Critérios de exclusão	Pesquisas publicadas em livros e conferências. Pesquisas que não abrangeram as temáticas dispostas nos critérios de inclusão. Artigos em outra língua e fora do corte temporal estabelecido.
Critérios de qualidade e validade metodológica	A ficha de pesquisa foi utilizada estabelecendo os critérios de inclusão e exclusão com rigor. Todas as etapas da pesquisa foram registradas e a aplicação dos critérios foi justificada.

Fonte: Adaptado de Kofinas e Saur-Amaral (2008), por Sadoyama (2014).

Esse estudo se aprofundou no levantamento sobre o tema, com a intenção de evidenciar o trabalho com educação ambiental na educação do campo, sua importância para os(as) educadores e também para o(a) educando(a), delimitando o tempo que se realizou a pesquisa, buscando mostrar a grande relevância dos estudos realizados, tomando como base a referência de Kofinas e Saur-Amaral (2008), adaptado por Sadoyama (2014) para estabelecer com critérios de inclusão, exclusão e equação pré-definidos, o que nos permitiu evidenciar incialmente a

escassez de publicações sobre essa temática, o que discutiremos melhor nos resultados desse estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para entendemos a importância do estudo sobre educação ambiental é necessário nos aprofundarmos um pouco no conceito sobre o que é a educação ambiental e conhecer seu histórico. Para isso apresentamos então duas definições que estão presentes em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental e a Política Nacional de educação ambiental:

"A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental." (Brasil, 2012, p. 2). "Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade." (Brasil, 1999, p. 1)

Os documentos citados mostram a importância da participação da sociedade na educação ambiental, o que nos torna responsáveis por essa construção e aplicação dos valores. Precisamos formar pessoas conscientes sobre a função e importância da educação ambiental, assim como ter professores que contribuem para a formação científica de maneira crítica, que refletia sobre os problemas ambientais.

No Quadro 2, apresentamos um histórico da educação ambiental para que possamos entender como ela se estrutura no Brasil:

Quadro 2: Marcos do histórico da educação ambiental no Brasil

ANO	ASPECTOS HISTÓRICOS
1891	Acontece o anúncio da criação de unidades de conservação com a promulgação da constituição Brasileira.
1960	Despertou uma conscientização sobre as relações entre sociedade e meio ambiente, pois o período pós-segunda guerra ocasionou um rápido desenvolvimento industrial e exploração de recursos naturais, intensificando os impactos ambientais, e com isso trouxe uma maior conscientização em defesa do meio ambiente.
1970	Ocorreu a criação da secretaria Especial do Meio Ambiente.
1972	O correu a conferência da ONU sobre o Ambiente Humano conhecida como Conferência de Estocolmo.
1975	Realização da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada pela Unesco em Tbilisi na ex-União Soviética.
1976	O MEC publica o documento intitulado Ecologia- uma proposta para o ensino de 1 e 2 graus.
1981	O presidente João Figueiredo sanciona a Lei 6.938 que dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente.
1985	A Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) publica um documento chamado Educação Ambiental que estabelecia diretrizes para a educação ambiental.
1987	O conselho Federal de Educação aprova o Parecer 226/87.
1988	Promulgação da Constituição Brasileira que traz um capítulo sobre o ambiente com conteúdo que reforça o papel do poder público de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino.
1989	Criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) que tinha a finalidade de formular, coordenar e executar a política nacional do meio ambiente.
1991	O presidente Fernando Collor ordena a publicação de um material que continha uma proposta de divulgação das premissas básicas da educação ambiental dirigido a professores de ensino fundamental 1 e 2.
1994	É formulado o Programa Nacional de Educação Ambiental- PRONEA (Lei 9.975).
1997	O MEC promove a I Teleconferência Nacional de Educação Ambiental reunindo 1 milhão de telespectadores por meio da TV Escola.

2000	A coordenação de Educação Ambiental do MEC promove o Seminário Nacional de Educação Ambiental.
2002	Regulamentada a Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
2004	É realizada a Consulta Pública do PRONEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental, que reuniu contribuições de mais de 800 educadores ambientais do país.
2012	Lançamento da Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA.
2014	É apresentada a proposta brasileira do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES).
2019	Um manifesto assinado por 222 grupos e entidades da comunidade acadêmica ligada ao campo da educação ambiental denunciam a extinção dos setores ligados a este tema nos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente.

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras.

O histórico da educação ambiental no Brasil mostra que a intenção é que esta trate da superação das injustiças ambientais, da questão da desigualdade social representada de varias maneiras, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade (SORRENTINO et al., 2005). Podemos observar que a partir da segunda metade dos anos 90 e com as políticas públicas elaboradas com o objetivo de incentivar a educação ambiental, houve um aumento da presença dessa discussão na prática pedagógica.

Para termos uma compreensão maior sobre a importância da educação ambiental e sua relação com a educação do campo, precisamos evidenciar a relevância dessa educação voltada aos povos do campo, sendo que esta vai além da oferta de ensino em áreas rurais, é uma modalidade de educação formal que busca atender às necessidades e especificidades das populações do campo, podendo ser compreendida em sua diversidade cultural, social, econômica e ambiental. É uma educação voltada para agricultores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, povos indígenas, assentados da reforma agrária e todos aqueles que vivem e produzem no meio rural buscando refletir a realidade local e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo.

A educação do campo é um processo contínuo de construção e afirmação de um projeto educacional que reconhece a riqueza e a complexidade do meio rural, buscando promover uma formação que seja libertadora, relevante e transformadora para as populações que no campo vivem.

Sendo assim é preciso explicar que a definição de escola do campo tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancrando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral das pessoas do campo e para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Um dos fundamentos que ligam a educação do campo a educação ambiental é a valorização dos saberes populares, pois a educação do campo reconhece a riqueza dos saberes das pessoas que vivem no campo, sejam indígenas, quilombolas, assentados agrários ou ribeirinhos, o que permite que a educação ambiental seja construída a partir da realidade vivida pelos sujeitos, promovendo um diálogo entre a sabedoria popular e a ciência.

“A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela busca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo.” (Arroyo et. Al., 2011, p.9)

Como defende o autor supracitado, a educação do campo não é apenas uma adaptação da educação urbana ao meio rural, mas sim uma educação diferenciada, com identidade própria e que tem que ser com qualidade.

Se tomamos a educação ambiental como caminho de formação para as pessoas das comunidades do campo, entrelaçamos princípios e objetivos necessá-

rios para valorização e cuidado com o meio ambiente, evidenciando a partir dos saberes populares formas de cuidado e relação com os recursos naturais, com a terra, com a vida que pertence a natureza e ao campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após estabelecidos os critérios expostos na ficha de pesquisa, encontramos na primeira busca, alguns artigos que não foram considerados para nossa pesquisa, por não demonstrarem relação com a educação ambiental na educação do campo.

Em contrapartida, os que se encaixaram nesse trabalho, passaram por análise detalhada, e então selecionamos 5 artigos que se encaixaram na equação deste trabalho, conforme quadro 3 abaixo, sendo retirados os seguintes requisitos: título, ano, base de dados, tipos de pesquisa, objetivos e principais conclusões.

Quadro 3: Artigos selecionados para essa pesquisa

TÍTULO	AUTOR/ ANO/ BASE DE DADOS	TIPOS DE PESQUISA	OBJETIVOS	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
A relação da Educação Ambiental e a Educação do Campo	Marisa Dal Ongaro; Ane Carine Meurer; Gerson Jonas Schirmer /2016/ SCIELO	Qualitativa, Estudo bi-bibliográfico	Refletir a respeito da importância da educação do campo, relacionando-a com a inserção da temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem.	Concluiu-se que para que se tenha a formação de cidadãos críticos e responsáveis, empenhados numa real transformação social, do local-global-local, faz-se necessário a valorização do espaço onde estes vivem, respeitando os modos de vida de cada sujeito, bem como os saberes históricos intrínsecos de uma comunidade.

<p>Ecos da formação ambiental Sergipana: emergências discursivas docentes no contexto da educação do campo.</p>	<p>Mônica Andrade Mordesto; Maria Inês Oliveira Araujo /2023/ SCIELO .</p>	<p>Qualitativa e Exploratória</p>	<p>Compreender as possibilidades de formação ambiental em escolas situadas na zona rural de Simão Dias/SE</p>	<p>Concluiu-se que há um alinhamento do Currículo de Sergipe e da Base Nacional Comum Curricular aos interesses do agronegócio e com isso há a invisibilização da história e das lutas dos sujeitos do campo, evidenciando a necessidade de se continuar lutando pela educação e formação ambiental com vistas ao enfrentamento à problemática socioambiental.</p>
<p>Educação popular freiriana como paradigma da educação do campo e da educação ambiental</p>	<p>Fernanda dos Santos Paulo /2022/ CAPES</p>	<p>Qualitativa, Estudo bibliográfico.</p>	<p>Identificar e discutir a presença dos temas “Educação do/no Campo e Educação Ambiental” nas obras de Paulo Freire, declarando, qual ponto de partida, que a concepção de Educação Popular freiriana pode ser um dos paradigmas da educação do campo e da educação ambiental.</p>	<p>Observa-se que Paulo Freire é uma referência relevante para o tema da educação ambiental e Educação do/ no Campo. Sugere-se a necessidade de superar visões e práticas dicotônicas, conservadoras, bancárias e desumanizadoras.</p>

Práticas de letramentos na Educação do Campo e na Educação Ambiental	Maria Alzira Leite; Maria Arlete Rosa; Maria Antônia Souza /2023/ CAPES.	Qualitativa, exploratória, estudo bibliográfico.	Problematizar o conceito de letramentos sociais a partir de estudos bibliográficos e estabelecer diálogos com a educação do campo e a educação ambiental.	Conclui-se que a educação do campo e a educação ambiental compõem as práticas sociais e as políticas que fundamentam o letramento social em uma perspectiva crítica.
A Importância da Educação Ambiental no processo de formação docente em um curso de Licenciatura em Educação do Campo	Patrícia Spinné Borges; Marilda Shuvartz /2023/ CAPES	Qualitativa, Exploratória	Compreender a formação do professor da educação do campo no que tange à educação ambiental.	Concluiu-se que a educação ambiental presente na Licenciatura em educação do campo pode contribuir para a formação do professor de Ciências da Natureza, bem como do educador ambiental, possibilitando a construção de uma consciência crítica frente aos problemas socioambientais presentes no campo.

Fonte: Produzida pelas pesquisadoras.

Com a análise dos artigos selecionados podemos concluir que todos os estudos apresentados no Quadro 3 compreendem a temática aqui estudada e utilizaram a metodologia de pesquisa qualitativa.

O artigo “A relação da educação ambiental e a educação do campo” de Marisa Dal Ongaro, Ane Carine Meurer e Gerson Jonas Schirmer (2016) é um texto relevante que estabelece uma conexão crucial entre essas duas áreas da educação.

Observamos alguns pontos relevantes no referido estudo, que mostram que em um contexto de crescente preocupação ambiental e de valorização das co-

munidades rurais é fundamental pensar como a educação pode atuar nesse espaço. Esse estudo traz um encaixe sólido entre educação ambiental e a educação do campo mostrando que se complementam e que é essencial para a construção de um ensino mais significativo, evidenciando a importância de se considerar o contexto histórico, social e ambiental dessas comunidades, valorizando os saberes e modos de vida dessas pessoas o que é significativo para uma educação transformadora.

Nesta direção, a pesquisa de Mônica Andrade Modesto e de Inês Oliveira Araujo (2023) evidenciam a necessidade de preparar os educadores para integrar a temática ambiental de forma eficaz e significativa no contexto da educação do campo.

Patricia Spinassé Borges e Marilda Shuvart (2023) suscitam a importância da educação ambiental no processo de formação docente em um curso de Licenciatura em educação do campo e demonstram uma preocupação com a contextualização do ensino ao destacar a educação ambiental na formação de professores e o quanto esse trabalho busca contribuir para a construção de uma pedagogia contextualizada.

De acordo com Maria Alzira Leite, Maria Arlete Rosa e Maria Antonia Souza (2023) a educação ambiental e a educação do campo podem ser entendidas como práticas sociais que fortalecem um letramento social crítico, o que é essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. Nesta perspectiva, Fernanda dos Santos Paulo (2022) aponta a Educação Popular Freriana como paradigma da educação do campo e da educação ambiental, estabelecendo uma conexão entre esses três conceitos fundamentais, argumentando que os princípios de Paulo Freire oferecem uma base filosófica e metodológica forte para abordar as outras duas áreas de forma crítica e transformadora.

O ponto central desses artigos é a reflexão de que a educação ambiental na educação do campo não deve ser uma cópia dos modelos urbanos, devendo partir dos saberes locais, das práticas agrícolas que estas pessoas desenvolvem e também dos problemas ambientais que eles enfrentam.

Sendo assim a educação ambiental na educação do campo é mais do que um conteúdo a ser ensinado, é uma forma de entender e transformar a realidade lembrando-se de valorizar a cultura e o ambiente em que se vive e para isso é importante nos preocuparmos com a formação docente, buscando por oportunidades de qualificação que viabilizem uma formação que contemple essas discussões.

Podemos perceber que ainda existem poucas pesquisas a respeito do tema, e que é preciso haver uma ampla discussão da ideia aqui abordada, refletindo sobre a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que destaca a importância da educação ambiental para o desenvolvimento e competências e, além disso, enfatiza a importância de contextualizar a educação ambiental na realidade local, incluindo como tema transversal a ser trabalhado de forma integrada em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim pesquisas que versem sobre educação ambiental na educação do campo são essenciais para que possamos evidenciar os desafios e discutir perspectivas para esse trabalho. Em nosso levantamento, vale mencionar que Paulo (2022) identificou e discutiu a presença dos temas “Educação do/no Campo e educação ambiental” nas obras de Paulo Freire. Corroborando com as ideias de Paulo Freire, encontramos também discussões sobre a formação de cidadãos críticos e responsáveis, empenhados numa real transformação social segundo Ongaro et al (2016), que afirmam que faz-se necessário a valorização do espaço onde estes indivíduos vivem, respeitando os modos de vida de cada sujeito, bem como os saberes históricos intrínsecos de uma comunidade.

Nesse sentido, é importante compreender que cada indivíduo possui uma forma de pensar e agir, uma maneira de ver o mundo. Compreende-se que a subjetividade de cada indivíduo é construída e reconstruída pelas suas vivências e sua maneira de interpretar o mundo, que é influenciada pela cultura.

De acordo com Vilhena Júnior e Mourão (2012, p. 192), a retirada dos alunos do campo serve para invisibilizar as lutas cotidianas que ocorrem no campo e despolitizar seus sujeitos a fim de fomentar aos latifundiários “a concentração e a espoliação da propriedade fundiária e privada dos meios de produção”, desvelando a ofensiva do capital nas escolas públicas.

Logo, a educação do campo é negligenciada aos sujeitos do campo em um período da vida escolar crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico para deslegitimar o campo como espaço de luta.

Diante desse cenário, a educação ambiental torna-se uma ferramenta essencial para a educação do campo, pois contribui diretamente para o fortalecimento da identidade camponesa, a valorização do território e a construção de um pensamento crítico.

Ao promover uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade, natureza e território, a educação ambiental possibilita que os sujeitos do campo reconheçam seu papel na preservação ambiental e na luta por justiça social. Assim, ela se opõe às estratégias de deslegitimação do campo como espaço de vida, cultura e resistência, revelando-se fundamental para romper com o modelo dominante de exploração baseado na monocultura, no latifúndio e na subordinação dos trabalhadores rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aponta para um futuro onde a educação do campo não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento formal, mas um território de aprendizagem viva e transformadora, onde a sustentabilidade ambiental e a justiça social são construídas na prática, valorizando a identidade e o potencial das comunidades rurais.

Este é um convite para pensarmos a educação como um catalisador de mudança para um desenvolvimento rural genuinamente sustentável, afinal essa pesquisa bibliográfica vem nos dar alguns indícios de como nós precisamos adotar novas posturas para assim tentarmos mudar a nossa realidade em relação ao meio ambiente.

Nossas análises demonstraram que a integração efetiva da educação ambiental nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas do campo tem o poder de catalisar transformações significativas, pois concluímos que é importante reconhecer a educação do campo como espaço estratégico para o trabalho com a educação ambiental, onde o aprendizado acontece de forma orgânica, conectada à vida e aos desafios cotidianos das comunidades.

Apesar das valiosas contribuições, o resultado desta pesquisa, não permite generalizações. Sugere-se que futuros estudos ampliem a abrangência desse tema e descortinamos a relevância de explorar metodologias pedagógicas e abordagens para o trabalho com a educação ambiental na educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9.597. Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1999.

DAL ONGARO, Marisa; MEURER, Ane Carine; SCHIRMER, Gerson Jonas. A relação da Educação Ambiental e a Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2016.

KOFINAS, A., & SAUR-AMARAL I. 25 years of knowledge creation processes in pharmaceutical contemporary trends. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v.14, n.2, 257-280, 2008.

LEITE, Maria Alzira; ROSA, Maria Arlete; SOUZA, Maria Antônia. Práticas de letramentos na Educação do Campo e na Educação Ambiental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023083, 2023.

MODERSTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Maria Inês Oliveira.** Ecos da formação ambiental sergipana: emergências discursivas docentes no contexto da educação do campo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e83983, 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação popular freiriana como paradigma da educação do campo e da educação ambiental. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, e4, p. 1-18, 2022.

BORGES, Patrícia Spinassé; SHUVARTZ, Marilda. A importância da educação ambiental no processo de formação docente em um curso de Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2023.

SADOYAMA, A. S. P. Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. *Revista EDAPECI*, vol. 18, n.3, p.105-114, 2018.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo*. In: GHEDIN, Elenir (Org.). *Educação do campo: epistemologia e prática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Sobre as autoras

Antônia Pereira da Silva Assunção - Licenciada em Ciências Biológicas (2012), Licenciada em Pedagogia (2020), possui Pós-Graduação Em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2014), Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusiva e Libras(2023) e é cursista da Pós-Graduação em Educação do Campo- UFCAT (2025). Atua no Município de Caldas Novas como profissional de Apoio a Educação Infantil desde 2010. E-mail: antonia.sp1@hotmail.com

Camila Rocha Cardoso - Doutora em Educação pelo PPGED-UFU. Mestre em Educação pelo PPGED-UFG/RC. Especialista em Educação Infantil (2011) e licenciada em Ciências Biológicas UFG/RC (2010). Professora na Faculade de Educação da Universidade Federal de Catalão (FAE – UFCAT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC, UFCAT/CNPq e do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação UFU/CNPq. E-mail: camila_cardoso@ufcat.edu.br.

Capítulo 14

“COMPRAMOS O CHÁ NO MERCADÃO”: a importância da horta agroecológica na Educação Infantil

Rita de Cassia Nascimento Gomes

Fernanda Welter Adams

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo surge como uma alternativa de enfrentamento às desigualdades históricas que marcam as populações rurais no Brasil. A Educação do Campo representa não apenas a defesa do direito à educação, mas também a luta histórica pelo acesso à terra, pela valorização das culturas e dos saberes próprios das populações camponesas. Nesse sentido, o campo é compreendido como um espaço de produção de conhecimentos enraizados em suas especificidades, sendo habitado por sujeitos que constroem nele suas formas de existência e resistência (Moraes, 2018; Melo, Adams; Nunes, 2025).

Para Bicalho (2018), o campo se configura como território de lutas e disputas pela terra, o que torna indispensável repensar as políticas públicas educacionais voltadas para crianças, jovens e adultos que vivem nessas realidades. De acordo com Caldart (2004), a luta por uma Educação do Campo articula-se a outros movimentos sociais que buscam garantir melhores condições de vida para as populações camponesas, historicamente privadas de direitos básicos, como o trabalho digno e o acesso à educação de qualidade. Nesse contexto, a Educação Infantil nas escolas do campo desempenha papel fundamental para garantir uma aprendizagem contextualizada, significativa e voltada às realidades das crianças que vivem e crescem nesse espaço, sendo o desenvolvimento de hortas agroecológicas de grande relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças.

A horta escolar, enquanto prática pedagógica e culturalmente enraizada na vida no campo, torna-se uma ferramenta potente de ensino e aprendizagem, promovendo o vínculo entre os saberes locais e os conhecimentos escolares. Mais do que plantar e colher, a horta representa um espaço de convivência, pesquisa, sensibilidade e protagonismo infantil. Rocha, Nascimento e Silva (2025)

discutem que desenvolver prática como essa com as crianças demonstra possibilidades de fazer a articulação entre teoria e prática, de aproximação aos princípios de uma escola de fato voltada para a realidade camponesa e para as suas necessidades. Assim como, aponta para a construção de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, envolvendo a participação efetiva das comunidades. Isto pois, mais do que um espaço de cultivo, a horta escolar se configura como um ambiente educativo dinâmico, onde a criança é protagonista do seu processo de descoberta. Ao cuidar da terra, plantar, regar e observar o crescimento das plantas, as crianças desenvolvem uma compreensão do mundo a partir da sua realidade.

Dessa forma, o presente artigo problematiza: como a implantação de hortas agroecológicas em escolas do campo pode contribuir para a formação integral na Educação Infantil do campo? Apresenta-se como hipótese que a implantação de hortas agroecológicas em escolas do campo contribui positivamente para a formação integral das crianças na Educação Infantil, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ambiental e a valorização da cultura, dos saberes e do território camponês, fortalecendo a relação das crianças com o meio em que vivem e potencializando aprendizagens significativas e contextualizadas.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como as hortas agroecológicas em escolas do campo podem favorecer a formação integral na Educação Infantil do campo. Os objetivos específicos são, discutir o potencial das hortas agroecológicas como recurso pedagógico na Educação Infantil do campo; analisar como a horta contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ambiental das crianças; refletir sobre a valorização da cultura, dos saberes e do território camponês por meio da prática da horta escolar.

Este trabalho se justifica pela necessidade de discutir a importância da horta escolar como proposta educativa na Educação Infantil do campo, destacando seus benefícios para a formação integral das crianças, respeitando sua cultura, seu território e sua relação com a terra. A justificativa para a abordagem deste tema está na relevância pedagógica, social e ambiental da horta no contexto da Educação Infantil. Sua utilização estimula a interdisciplinaridade, permite a integração entre teoria e prática, aproxima a escola da comunidade e contribui para a formação de uma consciência ecológica desde os primeiros anos escolares. Mesmo com desafios estruturais e metodológicos, a horta é uma prática viável e transformadora.

Esta pesquisa caracteriza-se como teórica, desenvolvida a partir dos autores Silva e Pereira (2018), Carneiro et al., (2023), Facci e Tavares (2024), Costa e Loureiro (2024), Leite e Souza (2025), entre outros, com o intuito de examinar, analisar e sistematizar conceitos, teorias e discussões já consolidadas na literatura sobre o tema.

O artigo se organiza em Introdução que apresenta uma contextualização da temática, seguida de desenvolvimento, que se divide nos tópicos “A Horta Agroecológica como Recurso Pedagógico na Educação Infantil do Campo”, “Contribuições das Hortas Escolares para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico e da Consciência Ambiental na Infância” e “A Valorização da Cultura, dos Saberes Locais e do Território Camponês na Prática da Horta Escolar”, que discute a relevância do desenvolvimento de hortas agroecológicas no contexto da Educação do Campo, em busca de promover a formação integral das crianças. Por fim, apresenta-se, as considerações finais.

A Horta Agroecológica como Recurso Pedagógico na Educação Infantil do Campo

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento global das crianças, marcada por descobertas, experimentações e construção de valores. Destaca-se que a aprendizagem ocorre por meio da apropriação cultural e das interações sociais que devem já ser enfatizadas na Educação Infantil, sobretudo no contexto do campo, onde já nessa etapa a criança deve ser incentivada a ser apropriar dos saberes populares. Nesse sentido, é necessário, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam significativas, acessíveis e capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças, contemplando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e ambientais.

Facci e Tavares (2024) reforçam a necessidade de práticas que respeitem as especificidades das fases do desenvolvimento infantil, considerando que os processos de humanização e aprendizagem estão diretamente relacionados ao modo como a criança se envolve ativamente em seu ambiente. A horta escolar, enquanto espaço de aprendizagem concreta e interdisciplinar, exemplifica essa abordagem ao possibilitar que as crianças experimentem, investiguem e se relacionem com o mundo natural de forma vivencial. Tal prática não apenas favorece o desenvolvi-

mento de conhecimento científico articulado aos populares, mas também estimula valores como a responsabilidade, o cuidado e o respeito pelo meio ambiente, promovendo a formação integral da criança.

Assim, investir em espaços e práticas pedagógicas que ampliem as oportunidades de interação cultural e social, como a horta escolar, está alinhado com a compreensão da Educação Infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento humano integral. Isso reforça a importância de uma formação docente que integre teoria e prática, fundamentada em bases como a Psicologia Histórico-Cultural (Adams, 2025), para garantir que as experiências propostas sejam efetivamente significativas para o crescimento e a aprendizagem das crianças.

As hortas escolares são destacadas por diversos autores como uma importante estratégia para o estímulo cognitivo e a ampliação do repertório ambiental das crianças desde cedo (Maronn, 2019; Tedde, Lima; Galante, 2019; Bezerra, 2021). Esses espaços vão além do aspecto educativo, atuando como socializadores e promovendo a ressignificação dos saberes sociais ao integrar o entorno das instituições de ensino (Oliveira et al., 2018). Sobretudo nas escolas do campo, onde a participação da comunidade é essencial, as hortas pedagógicas fortalecem vínculos entre a escola, as famílias e o território, valorizando saberes locais e práticas tradicionais.

Dessa forma, contribuem para a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento da identidade cultural e a promoção da sustentabilidade ambiental e social dessas comunidades (Souza; Almeida, 2020; Silva et al., 2022). Além disso, essas hortas podem ser utilizadas como fontes de alimentação de alta qualidade e baixo custo, promovendo o conhecimento sobre alimentação saudável, prevenção de doenças e preservação dos recursos naturais, como fauna e flora (Silva et al., 2021). Dessa forma, a horta deve ser agroecológica.

A horta agroecológica é um sistema de cultivo que alia práticas agrícolas sustentáveis e o respeito aos processos naturais, promovendo a produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos ou insumos químicos artificiais. Ela valoriza a biodiversidade, a saúde do solo e a conservação dos recursos naturais, buscando um equilíbrio ecológico entre plantas, animais e o ambiente. Além disso, a horta agroecológica integra conhecimentos tradicionais e científicos, estimulando a educação ambiental, a autonomia dos produtores e o fortalecimento das comunidades locais, tornando-se uma importante ferramenta para a promoção da segurança alimentar e da sustentabilidade (Carneiro et al., 2023; Leite; Souza, 2025).

De acordo com Silva e Pereira (2018), a horta escolar transcende a função agrícola, constituindo-se em um espaço de construção de conhecimentos que abrange as dimensões afetiva, social e cultural da criança. Essa perspectiva amplia o potencial formativo da horta, ao oportunizar discussões sobre temas relevantes como sustentabilidade, alimentação saudável e preservação ambiental.

A implantação de hortas agroecológicas nas escolas do campo configura-se como uma importante possibilidade de inclusão das discussões ambientais de forma crítica e articulada aos saberes tradicionais dessas comunidades. Diferentemente da lógica individualista e fragmentada promovida pelo modo de produção capitalista, que responsabiliza o indivíduo isoladamente pela solução dos problemas ambientais, a horta agroecológica insere as crianças em um contexto coletivo de cuidado e de preservação ambiental. A importância do ensino da educação ambiental é reforçada pela Lei nº 1.376/2021, que estabelece que ela deve estar de forma permanente e essencial no currículo da educação infantil. Essa lei destaca que a Educação Ambiental deve promover o desenvolvimento integral de crianças e a excelência na qualidade de vida, favorecendo relações pacíficas entre as crianças consigo mesmas, com o meio ambiente e com a sociedade (Brasil, 2021).

Ao integrar práticas sustentáveis e respeitar os processos naturais, essa metodologia permite que os estudantes compreendam a interdependência entre os seres vivos e o ambiente, reforçando a ideia de que a transformação ambiental deve ser resultado de ações coletivas, pautadas na solidariedade e no fortalecimento comunitário. Além disso, ao valorizar os conhecimentos tradicionais do campo em diálogo com a ciência, a horta agroecológica amplia o repertório cultural dos alunos, promovendo uma educação ambiental que vai além da simples conscientização individual e contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados na construção de um modo de vida mais justo e sustentável. Carneiro *et al.*, (2023) destacam que a escola desempenha um papel fundamental na promoção dessas mudanças, ao sensibilizar e estabelecer novos hábitos desde a primeira infância, por meio das interações entre professores, alunos e educação ambiental crítica.

O crescimento dos trabalhos com a construção de espaços verdes nas escolas evidencia suas múltiplas funções pedagógicas e sociais. Um exemplo disso é a implantação de uma horta agroecológica em uma escola municipal de Seropédica, que demonstrou sucesso como recurso educativo, conforme relatado por Silva *et al.*, (2022). Isto pois, mais do que um espaço destinado ao cultivo de alimentos,

a horta configura-se como um ambiente educativo dinâmico, onde as crianças tornam-se protagonistas do seu processo de descoberta. O envolvimento no preparo da terra, no plantio das sementes, na irrigação e na colheita promove o desenvolvimento integral das crianças, além de estimular valores fundamentais como cooperação, responsabilidade, paciência e respeito à natureza. As hortas escolares têm se consolidado como recurso pedagógico de grande relevância na Educação Infantil do campo, pois oferecem um ambiente estimulante que possibilita a aprendizagem prática e a integração de conteúdos curriculares diversos, como ciências, matemática, linguagem, educação ambiental e cidadania.

A Educação Infantil do campo possui características próprias que valorizam os saberes da comunidade, o vínculo com a terra e a relação com o ambiente natural. Nesse contexto, a horta agroecológica emerge como um importante recurso pedagógico, pois promove uma aprendizagem significativa, respeitando os princípios da sustentabilidade, da coletividade e da valorização da cultura camponesa.

A implantação e o cuidado com uma horta agroecológica na escola do campo permitem às crianças experiências práticas que vão além da teoria. O contato direto com a terra, as sementes, os ciclos da natureza e os alimentos produzidos estimula a curiosidade, o senso de responsabilidade, o trabalho em grupo e o respeito à vida. Além disso, a horta pode integrar diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem oral, a matemática (ao contar sementes ou medir espaços), a ciência (ao observar os processos de crescimento das plantas) e a arte (ao desenhar e representar elementos da natureza).

Mais do que uma atividade pontual, a horta agroecológica representa um espaço educativo vivo e permanente, que possibilita o fortalecimento da identidade camponesa das crianças e o reconhecimento do modo de vida rural como parte fundamental da formação humana. Ao cultivar alimentos sem agrotóxicos, valoriza-se também a saúde, a alimentação saudável e os princípios da agroecologia, alinhados aos direitos das crianças à convivência com a natureza, ao brincar e ao aprender de forma contextualizada.

Portanto, utilizar a horta agroecológica como ferramenta pedagógica na Educação Infantil do campo é uma prática transformadora, que une o conhecimento tradicional às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação do Campo, contribuindo para a formação integral das crianças, em diálogo com a realidade em que vivem.

Contribuições das Hortas Escolares para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico e da Consciência Ambiental na Infância

As hortas pedagógicas inseridas no cotidiano escolar representam uma estratégia potente para o fortalecimento da educação ambiental crítica desde os primeiros anos de escolarização. Conforme destacam Leite e Souza (2025), o trabalho com hortas na Educação Infantil amplia as possibilidades de ensino ao proporcionar vivências concretas e significativas das relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Essa prática permite que as crianças compreendam os processos naturais do cultivo de alimentos, incentivando o cuidado com o solo, a água e os vegetais de forma integrada à rotina escolar.

A educação ambiental crítica, conforme proposta por Sauvé (1996) e aprofundada por Loureiro (2019), vai além da simples transmissão de conteúdos sobre meio ambiente: ela busca desenvolver a consciência histórica e política dos sujeitos, estimulando a reflexão sobre as estruturas econômicas, sociais e culturais que geram degradação ambiental e injustiças socioambientais. Nesse enfoque, o aluno é convidado a questionar as relações de poder que moldam as práticas de uso da natureza, a problematizar modelos de produção e consumo e a projetar alternativas mais justas e sustentáveis. A ênfase recai não só no conhecimento científico, mas principalmente na transformação das realidades locais, por meio de uma práxis crítica que integra teoria e ação.

A horta escolar se configura como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma ética do cuidado, conforme argumentam Dias e Pinto (2024). Ao envolver as crianças em atividades coletivas como o plantio, a irrigação, o acompanhamento do crescimento das plantas e a colheita, estimula-se nelas atitudes de responsabilidade, respeito e empatia com os elementos da natureza. Essa vivência coletiva também contribui para a formação de vínculos afetivos com o ambiente e com os colegas, promovendo valores de cooperação e solidariedade, fundamentais para uma consciência ecológica.

O processo pedagógico que emerge da horta escolar favorece a aprendizagem pela experiência e pela indagação. Leite e Souza (2025) evidenciam que essa abordagem permite o desenvolvimento do pensamento crítico, ao passo que as crianças passam a questionar a origem dos alimentos, os impactos do uso de

agrotóxicos e as implicações do modelo produtivo capitalista, baseado na exploração intensiva dos recursos naturais. Em contraposição às práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos abstratos, as hortas pedagógicas possibilitam uma abordagem dialógica, em que o estudante é sujeito ativo do processo de construção do conhecimento (Freire, 1996).

Nesse contexto, a horta escolar também contribui para enfrentar a lógica individualista do consumo, imposta pelo modo de produção capitalista. Dias e Pinto (2024) reforçam que, ao participar ativamente do cultivo de alimentos, as crianças vivenciam formas de organização baseadas na corresponsabilidade e no cuidado coletivo. Essa vivência prática da sustentabilidade rompe com a cultura da pressa e do descarte, promovendo a valorização do tempo, dos ciclos naturais e da relação respeitosa com o meio ambiente.

Essa resistência se torna ainda mais potente quando articulada com práticas sociais concretas que confrontam diretamente os impactos do sistema capitalista sobre o meio ambiente e os modos de vida das populações tradicionais. O sistema capitalista, centrado na lógica da mercantilização da natureza, incentiva padrões de produção e consumo que degradam o meio ambiente e reforçam desigualdades sociais. Em contraposição a essa lógica, diversos movimentos agroecológicos têm se fortalecido no Brasil e na América Latina como expressões de resistência e de reexistência. A agricultura familiar, os quintais produtivos, os assentamentos da reforma agrária e as escolas do campo vêm articulando ações pedagógicas que valorizam a soberania alimentar, o respeito aos ciclos da natureza e a produção sem venenos. Inserir práticas agroecológicas no espaço escolar, por meio das hortas pedagógicas, não apenas amplia a consciência crítica das crianças, mas também estabelece vínculos concretos entre a educação formal e os modos de vida sustentáveis, colaborando para a formação de sujeitos comprometidos com uma transformação estrutural da sociedade (Loureiro, 2019).

Além disso, os conflitos ambientais e territoriais, vivenciados diariamente por comunidades indígenas, quilombolas e camponesas, revelam como as relações entre sociedade e natureza estão marcadas por injustiças profundas que precisam ser problematizadas desde os primeiros anos de formação escolar. No Brasil, essas populações têm seus territórios constantemente ameaçados por interesses do agro-negócio, da mineração e de grandes empreendimentos. Ao trabalhar essa realidade de forma adequada à faixa etária, a escola pode lançar luz sobre disputas históricas

em torno da terra, da água e dos modos de vida. As hortas escolares, nesse sentido, não são apenas espaços de cultivo, mas também de denúncia e conscientização, capazes de aproximar as novas gerações das lutas por justiça socioambiental, territorial e pelos direitos das populações historicamente marginalizadas (Carvalho, 2017).

Conforme argumentam Costa e Loureiro (2024), é fundamental que as abordagens curriculares estejam permeadas por uma perspectiva crítica, capaz de enfrentar os problemas socioambientais que resultam de interesses econômicos hegemônicos, da disputa por projetos educativos, da desigualdade social e de conflitos territoriais. Esses processos geram injustiças que violam direitos humanos e perpetuam a desigualdade ambiental. A horta escolar, nesse sentido, assume um papel político-pedagógico fundamental, ao favorecer a construção de uma consciência ambiental comprometida com a transformação social.

Outro aspecto relevante é a valorização dos saberes tradicionais e da cultura local, especialmente em contextos rurais. As hortas escolares permitem a aproximação entre os conhecimentos científicos e os saberes do campo, muitas vezes transmitidos oralmente pelas famílias. Essa integração fortalece os vínculos entre escola e comunidade, promovendo uma educação contextualizada e significativa, que respeita a identidade sociocultural das crianças. Ademais, as hortas escolares favorecem o desenvolvimento integral das crianças. O contato direto com a natureza desperta a curiosidade, estimula a observação científica e contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Atividades como semear, cuidar, medir e colher alimentos são oportunidades para exercitar a concentração, o raciocínio lógico, a linguagem e a autonomia.

Por fim, destaca-se o potencial interdisciplinar das hortas como recurso pedagógico. Elas integram de forma orgânica diversas áreas do conhecimento, como Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, ao mesmo tempo em que promovem a educação ambiental de maneira transversal. Com isso, constituem-se como espaços pedagógicos multifuncionais, capazes de articular teoria e prática, conhecimento e ação, escola e vida, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

As hortas escolares têm se consolidado como uma estratégia pedagógica poderosa para promover o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que diz respeito à formação do pensamento crítico e da consciência ambiental desde

os primeiros anos de vida. Por meio do cultivo de alimentos no ambiente escolar, é possível proporcionar vivências significativas que estimulam a observação, a reflexão, a tomada de decisões e o engajamento com questões ambientais e sociais.

Na infância, o pensamento crítico se desenvolve por meio de experiências concretas, diálogo e problematizações. A horta escolar oferece um espaço vivo e dinâmico onde as crianças podem levantar hipóteses, fazer escolhas, resolver conflitos e compreender relações de causa e efeito, como por exemplo: por que uma planta não cresceu? Por que não devemos desperdiçar água ao regar? Essas situações despertam questionamentos e ampliam a capacidade de analisar o mundo ao redor, contribuindo para uma postura investigativa e responsável.

Além disso, o contato com a terra, com as sementes e com os alimentos favorece a construção da consciência ambiental. As crianças aprendem, de forma prática, sobre o ciclo da natureza, a importância do solo, da água, da biodiversidade e da alimentação saudável. A horta escolar também estimula valores como o respeito à natureza, o cuidado coletivo, a cooperação e a solidariedade, essenciais para a construção de uma cultura de sustentabilidade.

Ao integrar a horta às práticas pedagógicas, os educadores contribuem para que as crianças compreendam que suas ações têm impacto no meio ambiente e que elas podem ser agentes de transformação. Dessa forma, cultivar uma horta na escola é também cultivar cidadãos mais críticos, conscientes e comprometidos com o cuidado com a vida e com o planeta.

A Valorização da Cultura, dos Saberes Locais e do Território Camponês na Prática da Horta Escolar

A prática da horta escolar não se restringe aos muros da escola, pois repercute diretamente no fortalecimento da identidade cultural e territorial das crianças do campo. Por meio do cultivo de hortas agroecológicas, a escola aproxima-se dos saberes tradicionais das famílias camponesas, valorizando as práticas agrícolas locais e a relação histórica que essas comunidades mantêm com a terra. Um exemplo, pode ser a valorização das sementes crioulas de variedades de milho, feijão e mandioca são trazidas pelas próprias famílias e multiplicadas na horta, permitindo às crianças reconhecerem e nomearem essas culturas a partir de sua própria vivência (Oliveri; Ferreira; Almeida, 2023)

Além disso, ao incluir plantas medicinais e condimentares, como boldo, erva-cidreira e pimenta-bode –, o projeto pedagógico dialoga com as práticas de cuidado comunitário, levando ao reconhecimento do conhecimento ancestral sobre uso de plantas para saúde (Leite; Conceição, 2020). Na construção das hortas as famílias podem ser convidadas a realizar “oficinas de saberes” na própria horta, ensinando técnicas de preparo de adubos orgânicos com esterco de galinha ou cobertura vegetal, bem como métodos de irrigação rústicos adaptados às condições locais. Dessa forma, a horta torna-se um espaço vivo de troca intergeracional, onde o conhecimento acadêmico e o saber popular se entrelaçam, fortalecendo o sentimento de pertencimento e legitimando culturalmente as práticas agrícolas das comunidades do campo.

A horta, nesse sentido, torna-se um espaço de resgate e valorização de práticas ancestrais, promovendo o reconhecimento dos conhecimentos populares transmitidos entre gerações. Essa integração entre escola e comunidade contribui para o fortalecimento dos laços sociais e culturais, incentivando o sentimento de pertencimento das crianças ao seu território de origem.

Nessa perspectiva, as hortas são uma importante estratégia na discussão de temas ecológicos e ambientais no ensino, de forma articulada com os saberes dos povos do campo. São recursos de maior efetividade, organização e motivação, além de promoverem compreensões básicas, como primeiras contagens, organização, sequência, trabalhar desenvolvimento motor descritas como um espaço de cultivo de plantas (Silva *et al.*, 2021).

Leite e Souza (2025) destacam que as hortas agroecológicas fundamentalmente se em princípios que vão além do simples cultivo de alimentos, articulando práticas que refletem a interdependência entre seres humanos e natureza. Primeiro, a diversidade, presente na combinação de espécies alimentícias, medicinais e florais, fortalece o sistema, pois diferentes plantas ocupam nichos complementares, atraem polinizadores variados e reduzem a incidência de pragas. Em segundo lugar, a reciclagem de nutrientes é promovida pelo retorno dos resíduos orgânicos ao solo, via compostagem ou cobertura verde, garantindo a manutenção da fertilidade sem insumos químicos externos.

A cooperação, por sua vez, manifesta-se não apenas na interação entre espécies vegetais (por exemplo, consórcios de leguminosas que fixam nitrogênio para gramíneas), mas também no trabalho coletivo de alunos, famílias e profes-

sores, que compartilham saberes e responsabilidades. Finalmente, o respeito aos ciclos naturais implica planejar o plantio e a colheita conforme as estações, reconhecer o calendário lunar e aproveitar a umidade ambiental, de modo a minimizar ações que perturbem o ritmo da terra. Dessa forma, a horta agroecológica se configura como um laboratório vivo de sustentabilidade, em que cada princípio sustenta e potencializa os demais, oferecendo às crianças um modelo de convivência harmônica com o meio ambiente (Leite; Souza, 2019). Portanto, essa articulação possibilita que essa seja uma prática que promova a valorização da cultura, dos saberes locais e do território camponês na prática escolar.

Ao envolver famílias e membros da comunidade no cuidado e na manutenção da horta escolar, a escola estimula a construção de uma rede colaborativa que compartilha saberes, práticas e valores. Essa participação coletiva reforça o protagonismo social da escola do campo e amplia seu papel como agente de transformação social.

Além disso, a horta escolar possibilita a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas, promovendo a equidade e o respeito à diversidade. Dessa forma, a prática da horta agroecológica na Educação Infantil do campo assume uma dimensão cultural e social que ultrapassa a mera atividade agrícola, contribuindo para a formação integral das crianças e para o fortalecimento da identidade camponesa.

A horta escolar, quando inserida no contexto da Educação do Campo, assume um papel que vai muito além da produção de alimentos. Ela se torna um espaço pedagógico que valoriza os saberes locais, a identidade camponesa e os modos de vida tradicionalmente cultivados nas comunidades rurais. Por meio do plantio, do cuidado com a terra e da colheita, a escola aproxima as crianças do seu território e reconhece a importância dos conhecimentos construídos pelas famílias e gerações anteriores.

Ao trabalhar com a horta, os educadores têm a oportunidade de integrar os saberes populares à prática pedagógica, escutando os relatos das crianças sobre o que aprendem em casa, convidando familiares e membros da comunidade para compartilhar experiências sobre o cultivo, o uso de plantas medicinais, os ciclos da lua, as técnicas de adubação natural e o respeito pelo tempo da natureza. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para que a escola do campo não seja um espaço de negação da cultura local, mas sim de valorização e afirmação da identidade camponesa.

Além disso, a horta escolar favorece o diálogo entre o conhecimento científico e o saber tradicional, respeitando e reconhecendo que a agricultura praticada no campo envolve experiências, observações e práticas construídas coletivamente ao longo do tempo. Ao cultivar esse olhar, a escola contribui para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, crítica e humanizadora, em consonância com os princípios da Educação do Campo e da agroecologia.

Portanto, a horta escolar deve ser compreendida como um instrumento pedagógico potente, capaz de articular o conhecimento acadêmico com a cultura do território, fortalecendo a autoestima das crianças camponesas, valorizando seus modos de viver e contribuindo para uma formação integral que respeita e defende a vida no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou analisar como as hortas agroecológicas em escolas do campo podem favorecer a formação integral na Educação Infantil do campo. A análise demonstra que as hortas agroecológicas, ao serem incorporadas de forma sistemática no currículo da Educação Infantil do campo, favorecem a formação integral das crianças, integrando dimensões cognitiva, afetiva, social e ambiental. Como recurso pedagógico, a horta escolar propicia experiências interdisciplinares concretas — do plantio à colheita — que ampliam o repertório de aprendizagens em ciências, matemática e linguagem, cumprindo o primeiro objetivo específico de discutir seu potencial na Educação Infantil do campo.

No que tange ao desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ambiental, verificou-se que a vivência dialógica com o solo, as plantas e os ciclos naturais estimula a indagação sobre a origem dos alimentos, os impactos de práticas insustentáveis e a necessidade de ações coletivas. Essa abordagem confirma o segundo objetivo específico, ao evidenciar como a horta se torna um espaço de educação ambiental crítica e de construção de valores como responsabilidade, cooperação e justiça socioambiental.

Por fim, a valorização da cultura, dos saberes tradicionais e do território camponês se efetiva quando sementes crioulas, práticas de manejo ancestral e oficinas comunitárias são incorporadas ao projeto pedagógico. Essa dimensão responde ao terceiro objetivo específico, ao fortalecer a identidade cultural das crianças e legitimar saberes locais como fundamento de uma educação contextualizada e significativa.

Como desdobramento prático, sugere-se a realização de uma pesquisa em diferentes escolas do campo para mapear processos de implantação, desafios enfrentados e impactos percebidos por professores, famílias e alunos. Esse levantamento subsidiará a formulação de diretrizes pedagógicas e fortalecerá redes de intercâmbio de saberes, garantindo que a horta agroecológica seja uma prática permanente e efetiva na Educação Infantil do campo.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a horta escolar representa um recurso pedagógico de grande valor para a Educação Infantil, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio do contato com a terra, com os alimentos e com os ciclos da natureza, a horta possibilita experiências práticas, sensoriais e interativas que favorecem o aprendizado de forma lúdica, contextualizada e significativa.

A horta vai além do cultivo de plantas: ela promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do trabalho coletivo, da curiosidade e do respeito ao meio ambiente. Além disso, fortalece vínculos com a alimentação saudável, com a sustentabilidade e com os saberes da comunidade, especialmente em contextos do campo, onde o território e a cultura local podem e devem ser valorizados no processo educativo.

Também se observou que a inserção da horta na rotina pedagógica permite integrar diferentes áreas do conhecimento, como linguagem, matemática, ciências, arte e movimento, respeitando os direitos de aprendizagem previstos na BNCC para a Educação Infantil. Dessa forma, conclui-se que a horta escolar é uma prática educativa rica e transformadora, que contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para sua formação como sujeitos críticos, conscientes e sensíveis ao cuidado com a vida, com o outro e com o planeta. Recomenda-se, portanto, que as instituições de Educação Infantil considerem e incentivem a criação de hortas escolares como parte permanente de suas propostas pedagógicas, promovendo uma educação mais humanizada, sustentável e conectada com o cotidiano das crianças.

Agradecimento a Escola da Terra

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. A criança na natureza no contexto da Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 12, n. 2, p. 503-513, ago./dez. 2021

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o Procampo – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7783>.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.376 de 2021. Foi inserida de forma obrigatória, a Educação Ambiental no Currículo da Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021.

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

CARNEIRO, Maria Tainara Soares; OLIVEIRA, Joyce Avila; CRUZ, Juliano Victorino; DANIEL, Lilian Oliveira O. Horta agroecológica no contexto da educação infantil: espaço de educação alimentar e nutricional. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n.5, p. 18278-18297, maio 2023.

CARVALHO, Mário Cássio de. Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 123–142, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890014>.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e59508. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59508>. Acesso em: 25 jun. 2025.

DIAS, F. N.; PINTO, J. M. A. A educação ambiental como aliada na construção da ética do cuidado e da responsabilidade ecológica desde a primeira infância. **Cadernos de Agroecologia**, v. 17, n. 3, 2024. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/8362/6115>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TAVARES, Luiza Sharith Pereira. Periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a prática docente na Educação Infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>.

LEITE, Valter de Jesus; CONCEIÇÃO, Luiz Arthur. Práticas educativas de introdução a agroecologia nas escolas itinerantes do campo no Paraná. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 19–49, 2020. DOI: 10.14295/ambeduc.v25i2.11529. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11529>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LEITE, Sandra Regina Mantovani; SOUZA, Beatriz Larissa de. Hortas como recurso didático na Educação Infantil. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1–24, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52347. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52347>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Questão ambiental: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MELO, Renata José de; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. A pedagogia da alternância nos cursos de licenciatura em educação do campo do estado de Goiás. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 72, p. e25986, 2025. DOI: 10.5585/2025.25986. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25986>. Acesso em: 23 jun. 2025.

OLIVEIRA, Sofia dos Reis Miranda Laureno; VILLAR, Betzabeth Slater; FLORIDO, Julia Mercedes Perez; SCHWARTZMAN, Flávia; BICALHO, Daniela. Implementação de hortas pedagógicas em escolas municipais de São Paulo. **Demetra**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 583–603, nov. 2018

OLIVERI, Melissa Pereira; FERREIRA, Jhiovanna Eduarda Braghin; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; KUDLAVICZ, Miecleslau. Agroecologia e educação: o resgate das sementes crioulas no território do latifúndio sul-matogrossense. **RealizAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 161–182, 2023. DOI: 10.30612/realizacao.v10i20.17772. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/realizacao/article/view/17772>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ROCHA, C. G. S.; NASCIMENTO, A. R. S; SILVA, M. M. DA. Ações Educativas Em Agroecologia Nas Escolas Do Campo Em Brasil Novo, Pará. **Revista Extensão**, v. 9, n. 2, p. 110–118, 6 fev. 2025.

SILVA, Alysson Rodrigo Fonseca e; MELO, Gabriella Ribeiro Coelho; CAETANO, Mariana; FONSECA, Ana Paula Martins. Horta na escola: uma estratégia de educação ambiental em uma escola pública de Divinópolis, Minas Gerais. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 122–136, jan./jun. 2021.

SILVA, João Carlos; PEREIRA, Ana Luísa. Hortas escolares e educação ambiental: práticas interdisciplinares na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

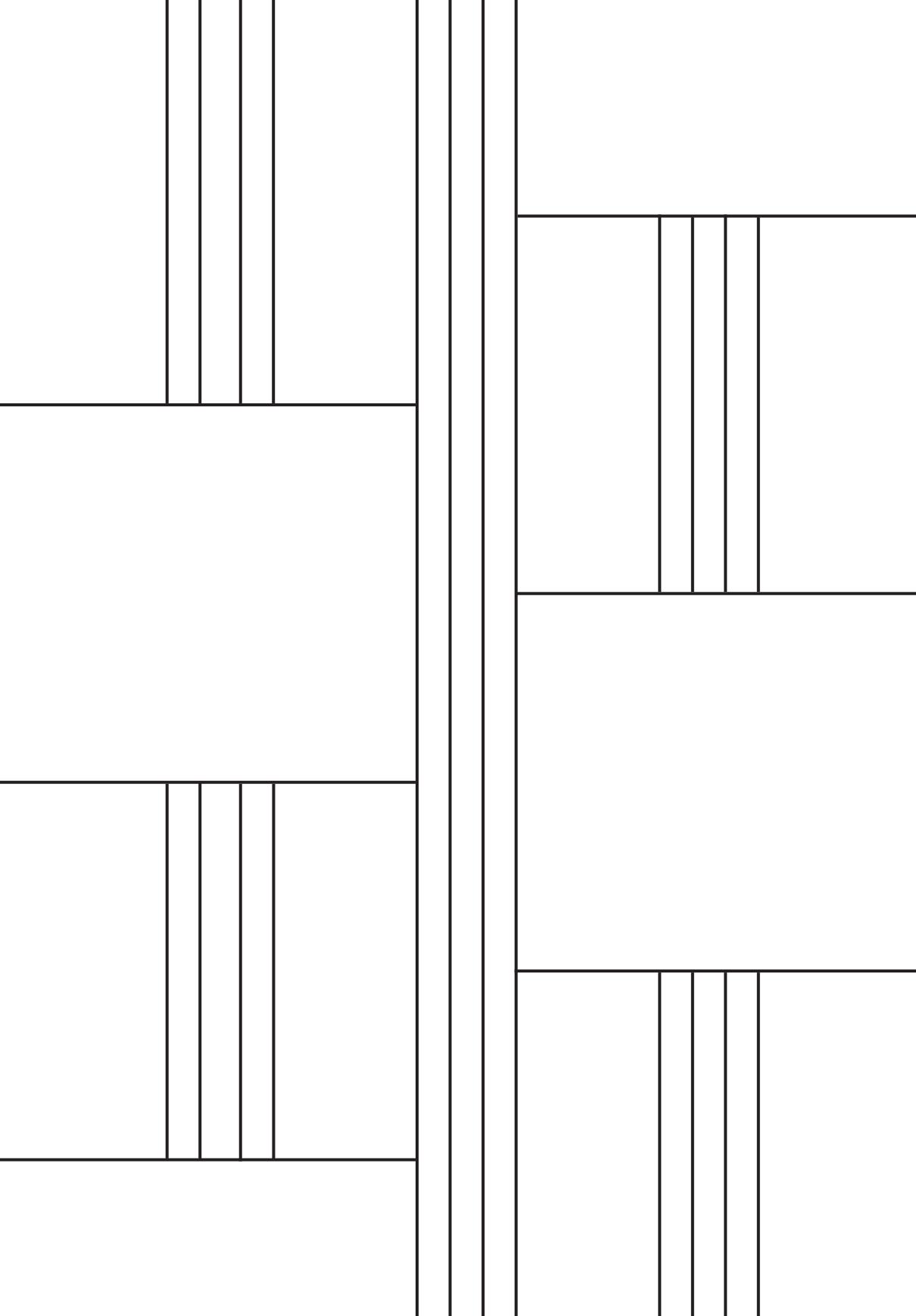
SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13, 2007, Maringá. Anais[...]. Maringá, PR: Arq Mudi, 2007. p. 110-115.

TEDDE, Lais Abreu; LIMA, Geovana Rodrigues; GALANTE, Giovana Velloso. Oficinas de hortas comunitária do projeto DIST Shopping Parkk como aliada na geração de renda, segurança alimentar e educação ambiental para a comunidade. Em Extensão, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 108-121, jan./jun. 2019.

Sobre as autoras

Rita de Cassia Nascimento Gomes – Professora da rede municipal de Caldas Novas e Especialista em Educação do Campo.

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 15

DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA: experiência com reaproveitamento de óleo para produção de sabão no Ensino da Química

Neisangela de Sá Raposo

Simara Maria Tavares Nunes

INTRODUÇÃO

Se, na verdade, a educação não muda o mundo, ela muda as pessoas. E as pessoas mudam o mundo" (Brandão, 2007). Dito isso, ao se debruçar sobre a proposta pedagógica desenvolvida neste trabalho, construída à luz dos princípios da Educação Popular e da Educação Ambiental Crítica, observa-se o objetivo de integrar os saberes locais ao conhecimento científico, com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem contextualizada, significativa e transformadora.

Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, a prática parte da realidade concreta dos estudantes e reconhece sua capacidade de leitura crítica do mundo, valorizando o diálogo, a escuta e a vivência como caminhos para a construção coletiva do saber.

A atividade foi realizada com estudantes da 2^a série do Ensino Médio, durante a disciplina eletiva no Colégio Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA Filostro), localizado em Caldas Novas - GO. O município possui uma população estimada em pouco mais de 100 mil habitantes e tem como principal atividade econômica o turismo, em razão das águas termais que atraem visitantes de diferentes regiões do país. No entanto, caso não houvesse essa vocação turística, a base econômica da cidade provavelmente se voltaria à agricultura e ao cultivo, dada a presença de áreas rurais produtivas e práticas tradicionais da população local.

“A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade” (Brasil, 2006).

A prática de educar embasada na realidade dos estudantes é crucial para que o ensino cumpra o seu papel emancipador. De acordo Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa citação rompe com o ensino tradicional da educação bancária, valoriza a experiência e os saberes populares como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento. Assim sendo, a prática de produção de sabão artesanal com reaproveitamento de óleo de cozinha, permitiu integrar os saberes locais com os conteúdos da Química e reflexões sobre a Educação Ambiental. Tal tema gerador surgiu a partir da observação de práticas recorrentes no seio das famílias da comunidade escolar, utilizadas como forma de economia doméstica e geração de renda.

Dentro dessa perspectiva, com a publicação da Lei 9.795, de 27/4/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e outras providências, a implantação e a aplicação da Educação Ambiental passou a ser obrigatória de forma transversal ao ensino. Nesse contexto, busca-se formar cidadãos capazes de desenvolver olhares conscientes e críticos, em relação à sociedade e natureza, valorizando seu território e adotando práticas sustentáveis em seu cotidiano.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2007), “na educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, o Órgão Gestor (MEC) tem o dever de apoiar a comunidade escolar a se tornarem educadores ambientais com uma leitura crítica da realidade.”

Dentro dessa perspectiva, a Educação Ambiental adotada neste trabalho se distancia de abordagens conservadoras e moralizantes, que focam apenas em comportamentos individuais e descontextualizados. Segundo Layrargues e Lima (2011), a Educação Ambiental deve assumir um caráter crítico, histórico e político, capaz de problematizar as causas estruturais da crise ambiental e questionar os modelos de produção, consumo e descarte impostos pela lógica capitalista. Para os autores, apenas uma abordagem crítica permite a formação de sujeitos sociais capazes de intervir em seu território e disputar novos sentidos para o bem comum e para a justiça ambiental.

A inserção da temática ambiental nos processos de ensino e aprendizagem é fundamental para a construção de sujeitos críticos e conscientes de suas responsabilidades socioambientais, comprometidos com ações voltadas à preservação do meio ambiente e à promoção da sustentabilidade. Para que isso se efetive, é

imprescindível que os(as) docentes recebam, tanto na formação inicial quanto na continuada, subsídios teóricos e práticos que lhes permitam tratar com segurança e consistência as questões ambientais em suas práticas pedagógicas cotidianas (Adams et al., 2020).

Nesse contexto, a formação continuada dos professores constitui-se como um elemento fundamental para a efetiva inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar. Trata-se de um processo formativo que favorece a ampliação e a atualização dos saberes docentes, articulando conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis à ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, contribui-se não apenas para o aprimoramento profissional, mas também para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange à construção de uma educação ambiental crítica, reflexiva e comprometida com a transformação socioambiental (Santos; Sá, 2021). Nesse percurso, é imprescindível que os docentes estejam em constante diálogo com os avanços da ciência e com as teorias pedagógicas, uma vez que tal movimento contribui significativamente para o fortalecimento do trabalho docente. Como aponta Freire (2019), é por meio da apropriação crítica desses saberes que os professores ampliam sua compreensão sobre as práticas educativas existentes e permanecem abertos às novas exigências que emergem no cotidiano escolar. Complementarmente, Klammer (2011) enfatiza a relevância de se investir na formação docente como estratégia para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, destacando que esse processo formativo deve promover a construção de um pensamento inovador, capaz de rever concepções de mundo e de ser humano, e de sustentar práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e transformadoras.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do Programa de Especialização da Escola da Terra, cuja proposta central consiste em oferecer uma formação continuada, em nível de pós-graduação lato sensu, com caráter interdisciplinar, voltada a docentes que atuam em escolas do campo. O objetivo geral do programa é contribuir para a consolidação de uma Educação do Campo que seja específica, contextualizada e sensível às realidades socioculturais, econômicas e territoriais dos povos do campo, alinhando-se aos princípios e diretrizes estabelecidos nas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Especificamente, o Curso de Especialização cursado pela pesquisadora principal deste trabalho teve como público-alvo professores(as) licenciados(as) em

exercício nas escolas rurais e docentes itinerantes do campo pertencentes à rede pública de ensino do município de Caldas Novas, Goiás. Esses(as) educadores(as) já haviam concluído o curso de Aperfeiçoamento em Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que também assumiu a coordenação geral desta etapa de especialização. A implementação do curso deu-se em consonância com as diretrizes do programa federal, uma vez que a oferta da especialização se configura como uma complementação orçamentária e de carga horária ao processo formativo dos(as) educadores(as), conforme previsto no edital de seleção do Curso.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência didática de planejamento, execução e avaliação de uma atividade pedagógica baseada na produção de sabão artesanal, desenvolvida como estratégia para o ensino de Química, articulando os princípios da Educação Popular e da Educação Ambiental Crítica.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada como parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo (Pós-graduação Lato Sensu), vinculado ao programa Terrafor/Escola da Terra. Segundo Martins (2004), a pesquisa qualitativa se destaca por favorecer uma abordagem mais sensível e próxima da realidade investigada, permitindo ao pesquisador estabelecer uma relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa. Essa característica possibilita a apreensão de aspectos subjetivos, como crenças e tradições, a partir de um olhar criativo e intuitivo, que promove uma compreensão mais aprofundada e integrada do objeto de estudo.

Optou-se pela metodologia da pesquisa-ação, uma vez que o trabalho consistiu em uma intervenção pedagógica em uma escola campo, envolvendo as etapas de planejamento, aplicação e avaliação do processo, com foco na análise crítica da experiência vivenciada.

A escolha pela pesquisa-ação como abordagem metodológica neste estudo se justifica pela natureza interventiva e formativa da proposta, que busca articular teoria e prática no contexto da escola do campo. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma das formas de investigação-ação caracterizada por ser um processo contínuo, sistemático e empiricamente fundamentado, orientado ao aprimoramento.

ramento da prática. No âmbito educacional, essa metodologia assume um papel relevante no desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que permite que professores e pesquisadores investiguem suas próprias ações com o objetivo de transformá-las, favorecendo a melhoria do ensino e da aprendizagem. Ao seguir um ciclo que envolve planejar, implementar, descrever e avaliar as ações realizadas, a pesquisa-ação possibilita, ao longo do percurso, o aprendizado tanto sobre a prática quanto sobre os próprios processos investigativos, promovendo uma reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

Já em relação à utilização de estratégias didáticas diversificadas no contexto escolar, esta configura-se como uma prática pedagógica relevante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias contribuem não apenas para a construção ativa do conhecimento pelos estudantes, mas também favorecem momentos de diagnóstico e avaliação, além de possibilitarem que o docente reflita criticamente sobre sua própria prática pedagógica (Jesus; Nunes, 2023).

A escolha pela elaboração e aplicação de uma atividade didática centrada na produção de sabão artesanal foi orientada por propósitos que vão além do ensino dos conteúdos curriculares de Química. A proposta busca integrar conhecimentos científicos e saberes populares, valorizando práticas ancestrais e cotidianas que, historicamente, foram marginalizadas no espaço escolar. Ao adotar uma perspectiva fundamentada na Educação Popular, propõe-se uma abordagem dialógica, em que os saberes construídos no cotidiano das comunidades do campo são reconhecidos como legítimos e articulados aos conhecimentos científicos escolares, não de forma hierárquica ou excludente, mas em uma relação de respeito, intercâmbio e valorização mútua.

Nesse contexto, a atividade com a produção de sabão permite criar conexões concretas entre o conteúdo de Química (como reações químicas, saponificação e propriedades das substâncias) e os saberes tradicionalmente cultivados pelas famílias do campo, especialmente por mulheres. Além disso, a proposta está ancorada nos princípios da Educação Ambiental Crítica, ao fomentar reflexões sobre consumo, reaproveitamento de materiais, destinação de resíduos e cuidado com o meio ambiente, compreendidos como dimensões indissociáveis da vida em sociedade. Assim, esta intervenção didática configura-se como um exercício de pesquisa-ação comprometido com uma formação cidadã, crítica e contextualizada, que articula ciência, cultura, território e sustentabilidade.

Partindo do princípio de que a pesquisa em Educação deve estar enraizada nas vivências concretas dos sujeitos, este estudo também se apoia na compreensão de que o ponto de partida da investigação deve ser a experiência direta e situada. De acordo com autores como Oliveira, Gouveia e Quadros (2009), é fundamental considerar tanto a dimensão objetiva da realidade quanto a subjetividade dos sujeitos envolvidos, de modo a apreender o objeto de estudo em sua complexidade e totalidade. Assim, a prática investigativa não se limita à descrição de fenômenos isolados, mas busca interpretá-los à luz das experiências, significados e relações históricas que os constituem. Essa abordagem reforça o caráter dialógico da proposta metodológica adotada, alinhando-se à Educação Popular e à Educação Ambiental Crítica, ao reconhecer nos sujeitos não apenas fontes de dados, mas protagonistas de saberes e práticas socialmente construídas.

Para a coleta de dados, utilizou-se os seguintes instrumentos: diário de campo e observação participante: “Entre os métodos de pesquisa que permitem estudar esses fenômenos em profundidade, destaca-se a observação participante. Ela facilita ao pesquisador obter informações sobre o campo como insider, permitindo uma visão dos detalhes e da sequência dos eventos observados” (Abib; Hoppen; Hayashi Junior, 2013).

Conforme discutem Kroeff, Gavillon e Ramm (2020), o diário de campo, enquanto ferramenta metodológica, possibilita a explicitação da implicação do pesquisador com o campo de estudo. Trata-se de um instrumento que permite registrar, de maneira sistemática, os procedimentos adotados na pesquisa, o desenvolvimento das atividades realizadas e eventuais modificações ocorridas ao longo do percurso investigativo. Além disso, essa modalidade de escrita cumpre a função de narrativa reflexiva, ao acolher as percepções, saberes, propostas, ações, desejos, angústias e dificuldades vivenciadas pelo pesquisador durante o processo. Ainda segundo as autoras, o diário de campo não apenas documenta, mas também atua como dispositivo de intervenção, na medida em que promove reflexões críticas sobre a prática investigativa, orientando decisões relativas ao planejamento, à execução metodológica, à análise dos dados e à própria divulgação científica.

Para o processo de ensino-aprendizagem, foram desenvolvidas diversas atividades durante os encontros do 1º semestre da eletiva, utilizando-se os seguintes esquemas metodológicos:

- Estudo de caso sobre a produção de biodiesel, com destaque para a indústria localizada no município de Ipameri (GO), permitindo a ampliação da discussão para a aplicação industrial de processos semelhantes à saponificação, com base na soja.

- Videoaulas e materiais audiovisuais: como reforço do conteúdo e visualização de processos de fabricação artesanal e industrial;

- Rodas de conversa e debates: promovendo a troca de experiências entre os alunos e o reconhecimento de práticas sustentáveis em suas comunidades;

- Culminância da eletiva: foi realizada por meio de uma apresentação final em formato de banner, na qual os estudantes expuseram os resultados das atividades desenvolvidas. Na ocasião, também realizaram a distribuição do sabão ecológico produzido durante a disciplina, como forma de divulgação e incentivo ao reaproveitamento de materiais e à conscientização ambiental.

Todas as etapas são sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas metodológicas e seus objetivos pedagógicos

Etapa	Atividade Realizada	Objetivo pedagógico
Introdução ao tema	Roda de conversa e relatos de vivências	Valorizar saberes prévios e conectar o conteúdo ao cotidiano
Aulas expositivas	Conceitos químicos (saponificação, pH, ácidos graxos etc.)	Relacionar conhecimento científico à prática popular
Videoaulas	Análise de vídeos sobre sabão e biodiesel	Reforçar o conteúdo com recursos visuais e contextualizados
Prática experimental	Produção de sabão artesanal na escola	Aplicar a teoria na prática e estimular o trabalho colaborativo
Estudo de caso	Indústria de biodiesel de Ipameri (GO)	Ampliar a discussão para o contexto industrial e sustentável
Reflexão final	Debate e socialização dos aprendizados	Estimular a consciência crítica e a valorização do coletivo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Além das estratégias anteriormente citadas, foi realizada uma aula prática com metodologia ativa, na qual os alunos participaram diretamente da fabricação de sabão ecológico. Durante essa atividade, os conceitos químicos relacionados, como reações de saponificação, ácidos graxos, pH e as propriedades dos sabões, foram introduzidos de maneira contextualizada. Por fim, a prática também incluiu orientações sobre Educação Ambiental e segurança no manuseio de substâncias, reforçando a importância do conhecimento técnico aliado à responsabilidade socioambiental.

Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica aqui apresentada dialoga com a ideia de que ensinar e aprender são atos de intervenção no mundo (Freire, 1996), que envolvem não apenas a razão, mas também a emoção, o corpo, o desejo, a história e a cultura. Como expressa Freire (1997):

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 1997, p. 12).

Essa compreensão integral do processo educativo guiou toda a prática, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento científico e a vivência dos alunos, a escuta ativa e o respeito às histórias individuais. O reaproveitamento do óleo de cozinha, por exemplo, deixou de ser apenas uma técnica para se tornar um tema gerador de conscientização ambiental, de reflexão social e de articulação entre comunidade, escola e território.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática de educar embasada na realidade dos estudantes é crucial para que o ensino cumpra o seu papel emancipador. De acordo Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa citação rompe com o ensino tradicional da

educação bancária, valoriza a experiência e os saberes populares como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento. Assim sendo, ao escolher a produção de sabão artesanal com reaproveitamento de óleo de cozinha, permitiu integrar os saberes locais com os conteúdos da Química e reflexões sobre a Educação Ambiental. Tal tema gerador surgiu a partir da observação de práticas recorrentes no seio das famílias da comunidade escolar, utilizadas como forma de economia doméstica e geração de renda. Essa atividade teve grande repercussão entre os estudantes, despertando interesse, engajamento e reflexões sobre práticas sustentáveis no cotidiano.

Sendo assim, os estudantes passaram a ressignificar o modo como armazenam o óleo de cozinha, evitando seu descarte direto na pia e compreendendo as consequências ambientais desse hábito, para além de sala de aula.

Todas essas etapas foram conduzidas com atenção às vivências dos alunos e às suas histórias de vida, o que possibilitou o distanciamento do modelo tradicional de ensino e aproximou a aprendizagem da realidade concreta dos educandos. O processo contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, a mudança de atitudes e o fortalecimento de valores como o respeito e a empatia entre os colegas de sala.

A seguir, se apresenta as metodologias que foram utilizadas para o desenvolvimento deste projeto.

1^a Aula: Socialização entre as equipes e orientações iniciais

A primeira aula teve como objetivo promover a socialização entre os alunos e a formação dos grupos de trabalho que atuariam nas etapas seguintes da eletiva. Esse momento inicial foi fundamental para estabelecer vínculos, estimular o trabalho em equipe e organizar as funções de cada integrante nos processos práticos.

Além da divisão dos grupos, foi realizada uma conversa orientativa sobre a importância da segurança no manuseio de materiais químicos, incluindo o uso correto das vidrarias e equipamentos de proteção individual (EPIs). Discutiu-se também a responsabilidade no ambiente escolar durante atividades experimentais, ressaltando os cuidados necessários para garantir a integridade dos alunos e a preservação dos materiais utilizados.

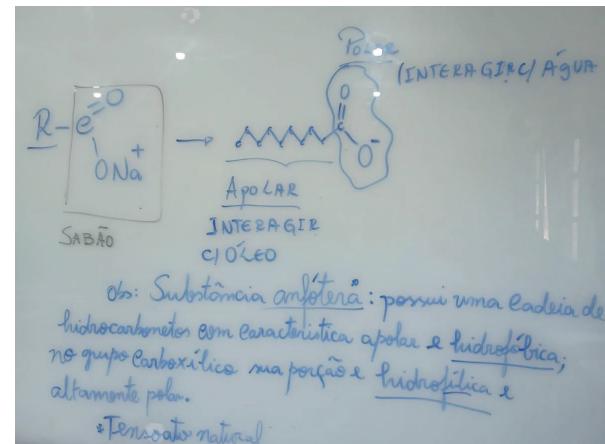
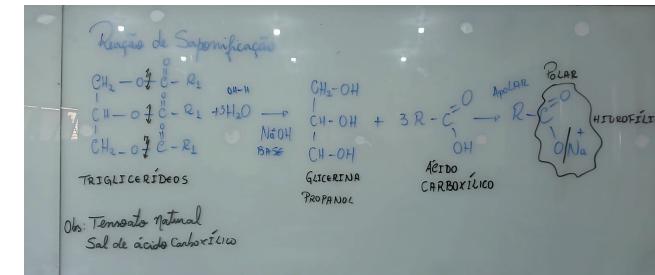
2ª aula: Conhecimento científico e prática popular.

Na segunda aula, foi trabalhado o conteúdo teórico relacionado aos conceitos químicos fundamentais para a compreensão do processo de fabricação do sabão, como a reação de saponificação, o pH e a diferença entre substâncias ácidas e básicas. A abordagem ocorreu de forma contextualizada, partindo de uma pergunta reflexiva feita aos alunos: “Vocês acham que o sabão tem característica ácida ou básica?” Em seguida, foi levantada a questão do valor de pH da soda cáustica, estimulando a construção coletiva do conhecimento a partir das hipóteses dos próprios estudantes.

A professora utilizou analogias com situações do cotidiano dos educandos para facilitar a compreensão dos conceitos científicos, promovendo a aproximação entre os saberes populares e o conhecimento acadêmico. Esse momento de interação foi fundamental para despertar o interesse e a participação ativa dos alunos, estabelecendo uma ponte entre teoria e prática.

Durante a atividade, foram registrados momentos de diálogo e construção do conhecimento, que serão ilustrados com fotografias no corpo do trabalho, demonstrando a participação dos alunos e a dinâmica da aula (Figura 1).

Figura 1: Em (A), (B) e (C) Reação de Saponificação, conteúdo relacionado com o processo de fabricação de sabão, valorizando o conceito prévio do aluno.



Sá Raposo

Biotecnologia

Tema: Fabricação de sabão líquido

Atividade sobre a Prática

- ① Quais foram os ingredientes utilizados na fabricação do sabão?
- ② Como ocorre a reação de saponificação?
- ③ Quais foram os desafios enfrentados durante a prática?
- ④ O que é a reação de saponificação?

Fonte: Acervo pessoal.

3^a Aula: Produção prática do sabão, saberes populares e científicos em diálogo

Na terceira aula, os alunos participaram ativamente da produção de sabão caseiro a partir da reutilização de óleo de cozinha, uma prática comum em muitas famílias e comunidades do campo. Essa atividade representou a materialização do conhecimento científico, por meio de uma situação concreta e próxima da realidade dos educandos.

A proposta foi desenvolver uma metodologia ativa, na qual os estudantes “colocaram a mão na massa”, aplicando os conceitos aprendidos nas aulas anteriores como saponificação, pH e segurança química, em um processo real e coletivo. Durante a prática, foram reforçadas as noções de Educação Ambiental, como o reaproveitamento de resíduos e a redução da poluição causada pelo descarte incorreto do óleo.

Essa etapa também refletiu a perspectiva freireana de ensino, ao valorizar os saberes populares e permitir que o conhecimento científico fosse construído a partir da vivência, do diálogo e da experimentação. Os alunos não apenas aprenderam sobre reações químicas, mas compreenderam sua função social e ambiental, relacionando ciência e vida cotidiana (Figura 2).

**Figura 2: Colocando a mão na massa
“Fabricação de Sabão”.**



Fonte: Acervo pessoal.

A prática pedagógica gerou grande repercussão entre os estudantes. Houve engajamento, interesse e ressignificação de hábitos cotidianos, como o descarte do óleo usado. Muitos relataram que, após a atividade, passaram a armazenar corretamente o óleo e a conversar com familiares sobre a importância da reutilização e do cuidado com o meio ambiente.

A seguir, apresento relatos dos estudantes sobre como foi a experiência de fabricar sabão na escola e de que forma essa vivência impactou ou ressignificou aspectos de sua vida escolar e cotidiana.

Sou aluna do colégio supletivo. Nas aulas da eletiva, tive a oportunidade de aprender a produzir sabão a partir de óleo de cozinha usado. Essa experiência foi enriquecedora, pois, além de realizar o processo de forma prática, compreendi a importância do reaproveitamento de materiais que, muitas vezes, são descartados incorretamente e acabam prejudicando o meio ambiente.

O procedimento de fabricação envolve algumas etapas e requer atenção. Primeiramente, o óleo é filtrado para remover impurezas. Em seguida, ele é misturado à soda cáustica e à água, o que provoca uma reação química chamada saponificação. Essa reação que transforma a gordura presente no óleo em sabão sólido, resultando em um produto eficiente para limpeza e obtido de forma sustentável. Em alguns casos, podem ser adicionadas essências ou corantes para aprimorar o aspecto final. Por conseguinte, passei a ter um novo olhar para esse tema da Química.

Na minha família, especialmente por parte da minha avó, existe o hábito de produzir sabão caseiro. Sempre tive curiosidade em entender como se dava esse processo e, por meio dessas aulas, pude finalmente participar e compreender cada etapa. Portanto, essa vivência ampliou meu conhecimento e reforçou a percepção do como não se deve descartar óleo diretamente na pia da cozinha e sim armazená-lo para ser reutilizado, contribuindo assim, para a preservação ambiental e para a economia no dia a dia.

Vim aqui falar um pouco dessa prática feita em sala de aula. Realizamos uma experiência muito interessante: a fabricação de sabão utilizando óleo de cozinha queimado. A atividade teve como objetivo mostrar uma forma sus-

tentável de reaproveitar um resíduo que normalmente é descartado de maneira incorreta no meio ambiente. Com a ajuda da professora, seguimos o passo a passo da receita e vimos como ingredientes simples, como o óleo usado, soda cáustica e água, podem ser transformados em sabão caseiro. Foi uma experiência muito educativa e divertida!

Além disso, essa atividade me lembrou da minha tia, que também faz sabão em casa usando óleo usado. Ela sempre reaproveita o que sobra da cozinha para produzir sabão, que é usado na limpeza da casa e até compartilhado com vizinhos. É um exemplo prático de como atitudes simples e ao mesmo tempo nobres podem ajudar o meio ambiente.

Tenho 17 anos, e gostaria de compartilhar minha experiência na escola com a produção de sabão a partir do reaproveitamento de óleo de cozinha usado. Antes dessa vivência, eu costumava descartar o óleo de fritura diretamente na pia, sem pensar nas consequências ambientais. Foi na escola que tomei conhecimento sobre um projeto que envolvia a fabricação de sabão utilizando óleo usado e soda cáustica. Isso despertou meu interesse, e logo participei da atividade com minha turma, durante as aulas da disciplina eletiva.

Nas aulas, estudamos o processo de saponificação, uma reação química entre uma base forte (no caso, a soda cáustica) e gorduras ou óleos. Aprendemos como essa reação transforma esses materiais em sabão, e também discutimos a importância do uso correto e seguro dos reagentes, principalmente da soda cáustica, que é uma substância corrosiva e exige cuidados especiais durante o manuseio.

Essa atividade me trouxe lembranças afetivas da infância, quando meu avô produzia sabão em casa. Eu gostava de acompanhar o processo e aprendi com ele que o sabão pode ser feito de forma caseira e sustentável. Refazer esse processo na escola me conectou a essas memórias, ampliou meu entendimento sobre química e sustentabilidade.

Com esse experimento, percebi que pequenas ações podem contribuir para a preservação ambiental. Além de adquirir novos conhecimentos científicos, compreendi a importância do reaproveitamento de materiais e da

conscientização sobre o descarte correto de resíduos. Pretendo continuar fazendo sabão e repassar esse conhecimento para outras pessoas, incentivando práticas mais sustentáveis no meu cotidiano e na comunidade.

Na aula de eletiva com a professora Neisangela, aprendemos de forma prática e teórica, como é feito o sabão de soda, também conhecido como sabão caseiro, onde conseguimos retirar muito conhecimento e até adaptar novas práticas para o nosso dia a dia. Naquela aula prática, pude presenciar como é feito o sabão em barra. Que inclusive já via minha mãe, tia e principalmente vó, guardando o óleo e as vezes até doando-o para fazer o sabão. Elas já têm essa prática há vários anos. Já havíamos aprendido em parte teórica sobre a reação causada no processo, mas nunca tinha presenciado, nunca tinha entendido realmente a importância de guardar o óleo de cozinha usado. E então naquela aula pude entender o perigo do descarte do óleo usado no meio ambiente e que o reaproveitamento dele traz benefícios, tanto para o próprio meio ambiente quanto para a economia doméstica.

A análise dos relatos evidencia que a atividade de produção de sabão a partir do reaproveitamento de óleo de cozinha usado proporcionou aprendizagens significativas em duas dimensões principais: Química e Educação Ambiental.

No campo da Química, os estudantes compreenderam o processo de saponificação, reconhecendo a reação entre uma base forte (soda cáustica) e óleos ou gorduras como responsável pela formação do sabão. Identificaram as etapas do procedimento experimental, como a filtração do óleo, a mistura com os reagentes e a solidificação do produto, além da necessidade de cuidados no manuseio de substâncias corrosivas. Essa vivência possibilitou a articulação entre conceitos teóricos e sua aplicação prática, favorecendo a aproximação da disciplina à realidade cotidiana.

Na perspectiva da Educação Ambiental, os relatos destacam a conscientização quanto ao descarte inadequado de resíduos, em especial o óleo de cozinha, e os impactos ambientais decorrentes dessa prática. Os estudantes reconheceram a importância do reaproveitamento de materiais como estratégia de sustentabilidade, valorizando ações simples e economicamente viáveis que contribuem para a preservação ambiental. Ademais, a atividade promoveu a ressignificação de experiências familiares e comunitárias, reforçando a ideia de que práticas tradicionais podem ser integradas a uma educação crítica e sustentável.

Assim, a atividade experimental revelou-se um instrumento pedagógico capaz de articular saberes científicos e socioambientais, ampliando o entendimento dos estudantes acerca da Química e fomentando atitudes voltadas para a sustentabilidade.

Uma moradora da cidade de Caldas Novas que produz sabão caseiro também encaminhou um relato para os estudantes:

Eu faço meu sabão caseiro. Eu gosto muito de fazer meu sabão. Ele dá pra lavar pano de prato e fica branquinho! Dá pra lavar lençol, os pratos. Só sabão caseiro pra poder ficar limpinho. É as pessoas que me doam o óleo. Eu faço sabão e divido com minhas amigas. Eu vou dando um pedaço pra uma, um pedaço pra outra, e elas ficam felizes. Então, cada uma me dá um tiquinho de óleo. E é isso aí: minha alegria é fazer meu sabão. No mês que eu não faço, que não tem óleo, aí eu fico triste. Eu digo: "Sula, eu não ganhei o óleo.". Mas aí, as mulheres começam a chegar com o óleo, e eu faço meu sabão - um balde cheião de 15 litros! Aí eu fico feliz da vida. Aí eu saio dividindo, e as mulheres ficam felizes também, porque já têm eu pra fazer o sabão pra elas. É isso aí! Vamos fazer o sabão? Porque aí a gente recicla o óleo! E o óleo que iria pra natureza, vira sabão, entendeu!?

Nesse viés, o relato de Dona Maria Rosa é riquíssimo em significado, ao ressignificar os saberes populares. Sua fala reúne elementos de um conhecimento tradicional transmitido por gerações, articulado ao cuidado com o meio ambiente, à economia doméstica, à solidariedade comunitária e, acima de tudo, ao afeto e ao sentimento de pertencimento em relação ao que faz. Trata-se de um ato nobre, carregado de singularidade, que evidencia o valor das práticas cotidianas como formas legítimas de conhecimento, resistência e contribuição social.

4^a Aula: Apresentação dos banners na culminância da eletiva.

A quarta e última aula foi dedicada à culminância da eletiva, um momento de partilha, valorização e visibilidade do percurso formativo vivenciado pelos alunos ao longo do semestre. Cada grupo preparou a apresentação de um banner, no qual relatou as etapas da produção do sabão ecológico, os conceitos químicos envolvidos (como a reação de saponificação, pH e segurança), bem como os aspectos relacionados à Educação Ambiental e ao reaproveitamento de resíduos.

Durante o evento, os estudantes expuseram seus trabalhos para outros colegas, professores e membros da comunidade escolar, demonstrando domínio sobre o processo e autonomia na apresentação dos resultados. Como parte da culminância, os grupos também realizaram a distribuição do sabão produzido como um gesto simbólico de conscientização e incentivo ao uso sustentável de recursos.

Esse momento final permitiu o desenvolvimento de habilidades como a comunicação oral, o trabalho em equipe, a síntese de informações e o engajamento social, reforçando o papel da escola como espaço de formação crítica, dialógica e transformadora, conforme os princípios de Paulo Freire (Figura 3).

Figura 3: Apresentação de Banners na culminância da Eletiva.



Fonte: Acervo pessoal.

Como bem afirmou Maya Angelou: “As pessoas esquecerão o que você disse, as pessoas esquecerão o que você fez. Mas elas nunca esquecerão como você as fez sentir.” Nesse sentido, essa prática buscou não apenas ensinar Química, mas tocar a sensibilidade dos estudantes, promovendo o reconhecimento de suas realidades, suas potências e seus papéis na transformação do mundo ao seu redor. Além disso, buscou criar relacionamentos saudáveis de solidariedade e empatia entre eles.

O projeto também favoreceu a compreensão de conceitos químicos como saponificação, pH, bases e reações químicas de forma prática e significativa. O diálogo entre o conhecimento científico e os saberes locais fortaleceu a identidade dos estudantes e contribuiu para a construção de uma consciência socioambiental crítica. Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que se buscou a partir desta intervenção.

A intervenção também se constituiu em um momento de formação continuada da docente. Chimentão (2009) analisa a importância da formação continuada docente, destacando seu potencial não apenas para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também para sua transformação. A autora argumenta que essa formação será mais significativa quando houver uma efetiva articulação entre teoria e prática. Além disso, aponta que mudanças na postura e nas ações pedagógicas dos professores tendem a ocorrer quando os programas de formação são capazes de promover uma base teórica sólida, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre os diversos aspectos que permeiam o contexto escolar.

Neste sentido, ressalta-se a importância do Programa de Especialização Lato Sensu Escola da Terra. O Programa Escola da Terra é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo e comunidades quilombolas. A UFCAT é realizadora do projeto por meio do curso de Educação do Campo da Faculdade de Educação. O programa oferece cursos de aperfeiçoamento e especialização em cidades do interior de Goiás em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e prefeituras locais, sendo neste biênio de 2024 – 2025 ofertado no polo de Caldas Novas, Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho evidencia a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, que integrem o conteúdo escolar à realidade vivida pelos alunos. A produção de sabão artesanal, além de possibilitar o ensino de Química de forma significativa, promoveu o desenvolvimento da consciência ambiental, a valorização da cultura local e o fortalecimento do protagonismo estudantil.

Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, a atividade permitiu uma aproximação real entre teoria e prática, mostrando que o ambiente escolar pode (e deve)

ser um espaço de transformação social, afetiva e ambiental. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2007), “se, na verdade, a educação não muda o mundo, ela muda as pessoas. E as pessoas mudam o mundo”.

Vislumbrar a Educação Ambiental enquanto um ato de amor significa, de fato, olhar para o ambiente e assumir, com responsabilidade, o compromisso de transformar a realidade na qual estamos inseridos. Essa perspectiva vai além da transmissão de conteúdos e envolve um posicionamento ético, político e sensível diante da vida e das relações que construímos com o mundo.

Nesse sentido, Paulo Freire (1995, p. 25) expressa seu desejo mais profundo ao afirmar: “Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida”. A inclusão dessa dimensão afetiva no processo educativo é essencial para promover uma consciência ambiental crítica, que mobilize não apenas o conhecimento, mas também a empatia, o cuidado e o pertencimento.

Essa concepção freiriana do “ensinar com o corpo inteiro” encontra eco na prática pedagógica desenvolvida neste trabalho. A produção de sabão artesanal com reaproveitamento de óleo de cozinha, como tema gerador, não apenas favoreceu o ensino dos conceitos químicos de forma contextualizada, mas também mobilizou memórias, afetos e saberes construídos no cotidiano das famílias dos estudantes. Durante as aulas, ao compartilhar histórias sobre como suas avós, mães ou vizinhas produziam sabão como forma de economia doméstica, os alunos se reconheceram como sujeitos portadores de conhecimento, rompendo com a lógica bancária da educação tradicional.

Colocar a mão na massa, literalmente, foi uma forma de conhecer com o corpo, com a emoção, com o diálogo e com a escuta. Os sentimentos de pertencimento e orgulho se fizeram presentes, sobretudo no momento da culminância, quando os alunos apresentaram à comunidade escolar os resultados da atividade, explicaram os processos químicos envolvidos, a importância do descarte correto e aproveitamento e distribuíram os sabões produzidos. Assim, essa experiência reafirma que ensinar e aprender são atos integrais, que envolvem razão, sensibilidade, ética e compromisso com a transformação da realidade, conforme defende Freire (1993).

REFERÊNCIAS

ABIB, Gustavo; HOPPEN, Norberto; HAYASHI JUNIOR, Paulo. Observação participante em estudos de administração da informação no Brasil. *ERA, Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 53, n. 6, p. 604-616, nov-dez 2013.

ADAMS, Fernanda Welter; OLIVEIRA, Kátia Martins de; ALVES, Scarlet Dandara Borges; NUNES, Simara Maria Tavares. Oficina de formação continuada em Educação Ambiental: discutindo a importância e a prática. *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 3, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. (Coleção Primeiros Passos). 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental; MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Departamento de Educação Ambiental; UNESCO. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília, DF: MEC; MMA; UNESCO, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2006.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

JESUS, Weslei Oliveira de; NUNES, Simara Maria Tavares. Construindo aprendizagens por meio de uma sequência didática: uma experiência no ensino de Geometria Molecular. *Revista Insignare Scientia - RIS*, Brasil, v. 6, n. 2, p. 274-297, 2023. DOI: 10.36661/2595-4520.2023v6n2.13573.

KLAMMER, Celso Rogério. Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

KROEFF, Michele; GAVILLON, Débora; RAMM, Juliane. Diário de campo como ferramenta de pesquisa-intervenção na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1041-1058, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufba.br/index.php/revbrasbiografia/article/view/37845>. Acesso em: 5 ago. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Siqueira. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Heloisa Helena de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289 - 300, 2004.

OLIVEIRA, Sheila Rodrigues; GOUVEIA, Viviane de Paula; QUADROS, Ana Luiza de. Uma reflexão sobre aprendizagem escolar e o uso do conceito de solubilidade/miscibilidade em situações do cotidiano: concepções dos estudantes. *Revista Química Nova na Escola*, v. 31, n. 1, p. 23-30, 2009.

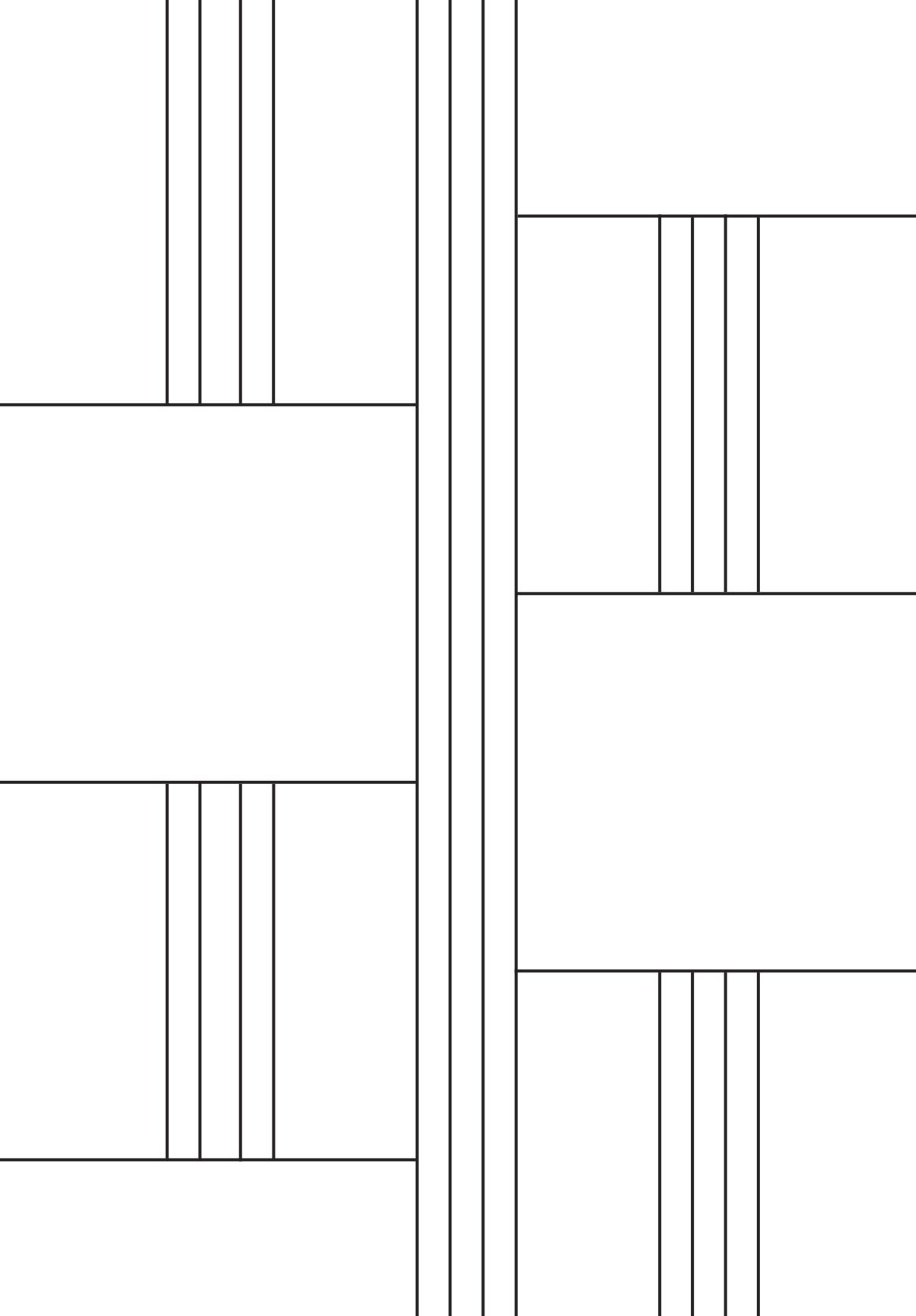
SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. *Educar em Revista*, v. 37, p. e72722, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/> Acesso em 05 ag. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, set./dez. 2005.

Sobre as autoras

Neisangela de Sá Raposo - Graduação em Licenciatura de Química pela Universidade Federal do Amazonas (2011). Atualmente é profissional da Educação da Secretaria Estadual de Goiás. Discente da Turma III do Curso de Aperfeiçoamento - Escola da Terra - UFCAT - (2024) e cursista do curso de Pós-Graduação Lato sensu em Educação do Campo- UFCAT (2025). E-mail: ndesaraposo@gmail.com.

Simara Maria Tavares Nunes - Doutora em Ciências e bacharel e licenciada em Química pela FFCLRP / USP. Professora Titular do Curso de Licenciatura em Educação e Campo, do Programa de Pós Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão e do Curso de Especialização em Educação do Campo - UFCAT (2024). Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC / UFCAT. E-mail: simara_nunes@ufcat.edu.br.



Capítulo 16

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADES CAMPONESAS DE CATALÃO (GO): Olhos D'Água e Cisterna

Leonardo Cunha Borges

Jarlane de Souza Lima

Ramofly Bicalho

INTRODUÇÃO

Aeducação do campo é uma temática central no debate sobre as desigualdades educacionais no Brasil, especialmente nas regiões rurais. De acordo com Caldart (2004), a educação do campo deve ser compreendida como um fenômeno social que envolve dimensões culturais, políticas e econômicas, tendo os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas. Esse entendimento traz à tona não apenas a importância da adaptação do currículo à realidade das comunidades, mas também a relevância de processos como a formação de professores e a partilha de saberes populares, que valorizam as práticas agrícolas, as tradições locais e os modos de vida camponeses. Reconhecer a educação do campo significa, portanto, respeitar a diversidade do território brasileiro e enfrentar os desafios históricos vividos pelas populações camponesas.

No entanto, a lógica de desenvolvimento imposta por setores econômicos como o agronegócio e a mineração tem ignorado essas singularidades, impondo um modelo produtivo que desconsidera as necessidades sociais, culturais e educacionais das populações camponesas. Nas comunidades Olhos D'Água e Cisterna, situadas no município de Catalão, em Goiás, observa-se o reflexo desse avanço: o fechamento de escolas, como ocorreu em Olhos D'Água, e a precarização daquelas que permanecem funcionando, como é o caso de Cisterna, são exemplos claros do processo silencioso, mas profundamente estruturante, de exclusão educacional que atinge essas localidades.

SAVIANI (2005) chama atenção para o fato de que a educação deve ser pensada não apenas como mecanismo de reprodução das estruturas sociais, mas como instrumento de transformação, capaz de promover a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Sob essa ótica, a escola do campo assume um papel

fundamental na construção de projetos coletivos, na formação cidadã e na preservação das identidades culturais campesinas. GOHN (2014) reforça que os movimentos sociais têm se constituído como espaços imprescindíveis para o questionamento da ordem dominante e para a criação de alternativas que priorizem a justiça social.

Essa visão encontra respaldo também em HÉBETTE (1997), ao apontar que as desigualdades presentes no campo brasileiro não são frutos do acaso, mas resultado de um longo processo histórico marcado pela concentração fundiária e por políticas voltadas a atender prioritariamente os interesses do capital exportador. Para o autor, o modelo agrário brasileiro consolidou-se desde o período colonial em torno do latifúndio e da monocultura, moldando relações sociais excludentes que se reproduzem até os dias atuais. Assim, entender o presente das comunidades campesinas implica revisitar criticamente essa trajetória histórica, para então pensar em alternativas capazes de enfrentar as desigualdades estruturais.

No sudeste goiano, especificamente no município de Catalão, a modernização agrícola nas últimas décadas trouxe profundas transformações ao espaço agrário. Conforme destacam CALDART et al. (2012), o avanço das monoculturas de soja, milho e cana-de-açúcar, associadas ao uso intensivo de tecnologias e à ampliação do crédito rural direcionado aos grandes produtores, promoveu uma nova territorialidade, caracterizada pela concentração de terras, pelo deslocamento das famílias agricultoras e pela substituição da agricultura diversificada por sistemas produtivos voltados quase exclusivamente ao mercado externo.

Esse processo não ocorre de forma isolada. Em Catalão, soma-se a presença significativa da mineração, com empresas que exploram fosfato, nióbio e outros minerais estratégicos. Essa atividade impacta diretamente o meio ambiente e a saúde das populações rurais, além de modificar o uso e a ocupação do solo, gerando insegurança quanto à permanência nos territórios tradicionais. ALTVATER (2005) observa que os problemas ambientais e sociais resultantes desse modelo não podem ser superados apenas com a adoção de tecnologias ditas “limpas” ou de maior eficiência energética, uma vez que o cerne da questão está na própria lógica do capitalismo global, que privilegia o lucro e aprofunda as desigualdades entre os países do norte e do sul.

No Brasil, como pontua LIMA (2013), a concentração fundiária não apenas estrutura a economia nacional, mas também influencia as dinâmicas políticas, favorecendo a manutenção dos privilégios de grupos historicamente dominantes e

limitando o acesso efetivo das populações camponesas à participação política plena. O autor destaca que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido um projeto democrático-participativo, na prática observa-se a prevalência de interesses privados que se sobrepõem às necessidades coletivas, especialmente no meio rural.

O caso das comunidades Olhos D'Água e Cisterna ilustra de forma contundente esse cenário. Em Olhos D'Água, o fechamento da escola local obrigou as crianças a se deslocarem por longas distâncias até o centro urbano mais próximo, o que resulta em altas taxas de evasão escolar e no enfraquecimento dos laços comunitários, já que a escola também funcionava como espaço de convivência, partilha de saberes e reforço da identidade local. Em Cisterna, embora a escola ainda exista, ela opera em condições precárias, com infraestrutura limitada e com dificuldades para manter professores fixos, comprometendo o processo educativo.

Para CALDART (2012), a luta pela educação do campo está intimamente ligada à luta pela terra e pela preservação do território camponês. Isso porque o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar simbólico, onde se constroem relações sociais, culturais e econômicas que dão sentido à vida no campo. Da mesma forma, GOHN (2014) evidencia que os movimentos sociais campões têm atuado historicamente para garantir o reconhecimento de seus direitos, incluindo o acesso a uma educação contextualizada, que respeite e valorize os modos de vida rurais.

SAVIANI (2005) complementa essa discussão ao afirmar que a escola precisa superar o caráter meramente instrumental, voltado à preparação para o mercado de trabalho, para se constituir como espaço de reflexão crítica, de formação humana integral e de construção da cidadania. Nesse sentido, a escola do campo, ao articular conhecimentos científicos e saberes populares, ao fortalecer a memória coletiva e ao promover a participação ativa da comunidade, torna-se um importante espaço de resistência frente ao avanço do capital. Não por acaso, em muitas comunidades camponesas, a defesa da escola local é compreendida como parte de um movimento mais amplo de resistência à expansão do agronegócio e da mineração. Conforme HÉBETTE (1997), é na escola que se perpetuam valores, narrativas e práticas que reforçam a identidade camponesa, constituindo uma contraface à lógica do monocultivo e da homogeneização cultural.

Esse contexto evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação no campo,

assegurando infraestrutura adequada, formação continuada para os professores e projetos pedagógicos que dialoguem com a realidade local. Tais políticas devem integrar-se a iniciativas que promovam a agricultura familiar, a agroecologia e a segurança alimentar, construindo alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento que historicamente marginaliza os camponeses.

Diante desse panorama, este trabalho se propõe a analisar, a partir de uma abordagem qualitativa, a realidade educacional das comunidades Olhos D'Água e Cisterna. Para tanto, foram realizadas entrevistas com moradores, professores e lideranças locais, o que possibilitou acessar as subjetividades e experiências dos sujeitos diretamente impactados pelas transformações no campo goiano. Ao dar voz a esses atores, busca-se compreender de que maneira o avanço do agronegócio e da mineração, associado à fragilidade das políticas públicas educacionais, têm afetado o direito à educação e o modo de vida das populações camponesas.

Considerando os fatores apresentados, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e político acerca da importância da educação do campo como instrumento de resistência, de valorização da cultura local e de promoção da cidadania, reafirmando o papel da escola como espaço estratégico na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO / PROBLEMÁTICA

A educação do campo no Brasil representa um dos principais desafios para a efetivação da justiça social e da democratização do acesso ao conhecimento. Historicamente, as populações rurais foram marginalizadas e excluídas do processo educacional formal, que por muito tempo refletiu um modelo urbano, homogêneo e alienado da realidade camponesa. De acordo com Caldart (2004), a educação no meio rural precisa ser compreendida não apenas como uma simples adaptação do currículo urbano, mas como uma construção de saberes específicos, que valorizem os modos de vida, a cultura e a história das comunidades locais.

Nas comunidades de Olhos D'Água e Cisterna, situadas nas proximidades do município de Catalão, Goiás, esse cenário de exclusão é agravado pela expansão do agronegócio e da mineração, setores que impõem uma lógica produtiva voltada à maximização do lucro, frequentemente em detrimento do meio ambiente e dos direitos sociais das populações tradicionais. Esse avanço econômico tem ocasiona-

do a redução da área destinada à agricultura familiar, o deslocamento forçado de famílias camponesas e o fechamento de instituições educacionais locais, como é o caso do encerramento das atividades da escola em Olhos D'Água.

Esse contexto evidencia uma problemática complexa que envolve o acesso à educação, a qualidade da oferta pedagógica, e a permanência dos jovens no campo. A precarização da escola em Cisterna, ainda que esta permaneça aberta, reflete as dificuldades enfrentadas para manter um ensino que dialogue com a realidade do campo, agravadas pela falta de investimentos, pela dificuldade de fixação de professores e pela ausência de políticas públicas efetivas. Essa situação compromete a construção de um projeto político-pedagógico capaz de promover a autonomia, o reconhecimento cultural e a formação crítica dos sujeitos rurais.

O impacto dessas transformações vai além do campo educacional. A perda da escola local significa também o enfraquecimento dos vínculos comunitários e da transmissão intergeracional de saberes, valores e práticas que definem a identidade camponesa. Saviani (2005) aponta que a educação deve ser entendida como instrumento de emancipação social e não apenas como mecanismo de reprodução das desigualdades; por isso, a fragilização da educação no campo compromete diretamente o exercício da cidadania e o fortalecimento das comunidades.

Além do mais, o avanço do agronegócio e da mineração tem provocado alterações profundas no território, como a degradação ambiental e a concentração fundiária, afetando a segurança alimentar, a biodiversidade e a qualidade de vida das famílias camponesas. Altvater (2005) alerta que esse modelo produtivo, pautado na exploração intensiva dos recursos naturais, gera uma crise ambiental que se entrelaça com os processos de exclusão social, colocando em xeque a sustentabilidade das comunidades camponesas.

Assim, a problemática central desta pesquisa envolve o estudo das condições educacionais das comunidades Olhos D'Água e Cisterna em meio a esse cenário de transformações territoriais, econômicas e sociais, buscando compreender as consequências para o direito à educação e para a manutenção da identidade camponesa.

OBJETO DE ESTUDO

O objeto deste trabalho é a educação do campo nas comunidades campesinas Olhos D'Água e Cisterna, localizadas no entorno do município de Catalão, situado na região sudeste do estado de Goiás. Essas comunidades são representativas das diversas localidades que enfrentam os impactos do agronegócio e da mineração, setores que têm se expandido de forma acelerada na região, alterando profundamente a configuração territorial, econômica e social.

A escolha dessas comunidades justifica-se pela particularidade de sua situação: Olhos D'Água sofreu o fechamento da escola local, representando um caso emblemático da exclusão educacional decorrente das dinâmicas econômicas regionais; já Cisterna mantém sua escola, mas sob condições frágeis, com limitações estruturais e pedagógicas. O estudo dessas duas realidades permite um diálogo entre experiências distintas, porém relacionadas, evidenciando os diferentes desafios enfrentados pela educação no campo.

Ao investigar essas comunidades, o trabalho busca compreender as relações entre os processos territoriais (expansão do agronegócio e mineração), as políticas públicas educacionais destinadas ao campo e as práticas pedagógicas locais. Busca-se, ainda, analisar como esses fatores influenciam a organização social, a participação comunitária e a permanência dos jovens no território rural.

Considera-se, assim, o objeto de estudo não apenas como um fenômeno educacional isolado, mas como um fenômeno interligado a questões mais amplas de desenvolvimento rural, justiça social e sustentabilidade ambiental.

O tema que direciona esta pesquisa é a educação do campo em contextos marcados pela desigualdade socioambiental, concentração fundiária e processos de exclusão territorial e educacional que possam contribuir efetivamente na formação de professores e favorecer a partilha de saberes populares. A pesquisa situa-se no campo dos estudos críticos da educação, que defendem a necessidade de uma pedagogia contextualizada, que respeite e valorize os saberes, culturas e práticas das comunidades campesinas.

Esse tema está alinhado com os debates teóricos e políticos que envolvem os movimentos sociais do campo, a luta pela terra, a agroecologia e a construção de políticas públicas específicas para a educação rural. Como destaca Caldart (2012),

a educação do campo é parte integrante de uma luta mais ampla contra a concentração fundiária e pela valorização dos territórios camponeses.

Além disso, o estudo busca contribuir para a compreensão dos efeitos das transformações econômicas recentes — notadamente o avanço do agronegócio e da mineração — sobre a oferta e qualidade da educação rural. Essas transformações têm impacto direto sobre a organização da escola, as condições de trabalho dos professores, o currículo e as estratégias pedagógicas, assim como sobre a identidade e a participação dos sujeitos sociais que compõem as comunidades.

Ao abordar o tema, esta pesquisa assume uma perspectiva crítica que valoriza a educação como instrumento de resistência e emancipação, contrapondo-se às lógicas hegemônicas que tendem a desvalorizar o campo e seus saberes.

ESTADO ATUAL DA PESQUISA

O campo de estudos sobre educação do campo no Brasil vem se consolidando nas últimas décadas, impulsionado pela ação dos movimentos sociais camponeses, pelas pesquisas científicas que resultam da produção acadêmica e pelas políticas públicas específicas que buscaram reconhecer a singularidade camponesa no meio rural.

Caldart (2004; 2012) destaca a importância dos movimentos sociais como protagonistas na construção da educação do campo, enfatizando que esta não pode ser entendida apenas como uma modalidade escolar, mas como um projeto político-cultural articulado com a luta pela terra e pela preservação dos modos de vida camponeses. Desse modo, Gohn (2014) complementa essa perspectiva, analisando a formação docente e o papel dos movimentos sociais na educação popular.

Saviani (2005) contribui para o debate ao enfatizar o papel emancipatório da escola e da educação crítica, ressaltando que o ensino no campo deve superar modelos tecnicistas e alienantes, buscando a formação integral dos sujeitos. Héebette (1997) e Altvater (2005) apontam os impactos negativos das transformações econômicas recentes, especialmente do agronegócio e da mineração, que aprofundam a concentração fundiária e causam degradação ambiental, afetando diretamente as comunidades camponesas.

No âmbito das políticas públicas, o Brasil avançou com a criação de programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)

e o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), regulamentados por decretos e portarias do Ministério da Educação (BRASIL, 2010; 2013). No entanto, a efetivação dessas políticas enfrenta dificuldades práticas, incluindo a falta de recursos, infraestrutura inadequada, formação insuficiente dos professores e pouco diálogo com as comunidades.

Estudos recentes também indicam que, apesar do reconhecimento legal da educação do campo, persistem desafios para articular políticas integradas que considerem as especificidades culturais, econômicas e ambientais do meio rural, sobretudo em regiões como o Sudeste de Goiás, onde o agronegócio e a mineração se expandem com intensidade.

Esse quadro evidencia a relevância da pesquisa que busca dar voz aos sujeitos sociais das comunidades Olhos D'Água e Cisterna, aprofundando o conhecimento sobre as condições reais da educação do campo em contextos onde há forte pressão econômica e disputa territorial.

METODOLOGIA EMPREGADA

Para abordar a complexidade do tema e respeitar as singularidades das comunidades, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pautada pela escuta atenta das experiências e percepções dos moradores, educadores e lideranças locais.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram um diálogo aberto e flexível, permitindo aos participantes expressar suas vivências, dificuldades e perspectivas sobre a educação no campo. Esse método se mostrou adequado para captar as peculiaridades da realidade vivenciada e os sentidos atribuídos à escola e ao território.

Complementarmente, realizou-se uma revisão bibliográfica crítica, com análise das principais obras acadêmicas e documentos oficiais relacionados à educação do campo, políticas públicas, movimentos sociais e impactos socioambientais do agronegócio e mineração. Essa revisão serviu para contextualizar a pesquisa, fundamentar a análise e relacionar os dados empíricos com os debates teóricos contemporâneos.

A análise dos dados seguiu a perspectiva interpretativa, buscando identificar temas recorrentes, padrões e contradições nas narrativas, de modo a construir uma compreensão profunda e contextualizada da situação educacional das comunidades.

Ademais, a pesquisa considerou os aspectos éticos, garantindo o anonimato dos participantes e respeitando suas culturas e modos de vida singulares, para manter o foco no caráter qualitativo, com viés descritivo e exploratório, destinada a investigar as inter-relações entre as políticas públicas educacionais e as iniciativas dos movimentos sociais camponeses em duas comunidades rurais específicas. Gil (2008) salienta que qualquer categorização metodológica deve estar amparada por princípios éticos rigorosos, assegurando a integridade científica da investigação. Sob essa ótica, este trabalho seguiu um delineamento exploratório e qualitativo, considerado o mais adequado para aprofundar o entendimento do fenômeno em seus aspectos sociais, culturais e históricos.

A pesquisa exploratória possibilita ao investigador uma imersão aprofundada tanto no universo acadêmico quanto no contexto concreto, revelando nuances históricas e socioculturais próprias das comunidades de Cisterna e Olhos D'Água. Como destaca Gil (2002), ao concluir um estudo exploratório, o pesquisador adquire familiaridade mais ampla com o objeto de análise, estando assim melhor preparado para formular hipóteses e interpretações futuras. Esse tipo de investigação, que depende fortemente da sensibilidade e da intuição do pesquisador, alicerça-se na metodologia de campo, onde o contato direto com os sujeitos é essencial.

Por mais que trate de assuntos ainda pouco abordados, nenhuma pesquisa parte de um ponto absolutamente vazio; há sempre referenciais prévios — sejam eles livros, artigos, relatórios técnicos ou relatos empíricos — que orientam e subsidiam a construção do conhecimento. Para tanto, a investigação foi organizada em três fases complementares, visando garantir coerência e sintonia com o objetivo geral estabelecido (GIL, 2002).

No primeiro momento, buscou-se traçar um panorama da educação do campo no Brasil, para que fosse possível contextualizar a realidade vivida pelas comunidades analisadas. Essa etapa consistiu num levantamento documental e bibliográfico que fundamentou teoricamente a pesquisa. Em seguida, realizaram-se entrevistas in loco, cujos dados foram organizados em categorias analíticas, interpretados à luz dos referenciais de Paulo Freire e articulados com reflexões de autores que discutem temas como desigualdade social, movimentos sociais rurais e políticas públicas educacionais. O processo metodológico incluiu também uma linha dedutiva, fundamentada em análises de natureza histórica.

O estudo de campo, notoriamente consolidado nas Ciências Sociais e com raízes na Antropologia, passou a ser amplamente adotado também pela Sociologia, Educação, Saúde Coletiva e Administração. Gil (2002, p. 53) define o estudo de campo como aquele que se concentra em uma comunidade — não necessariamente geográfica, podendo ser também de trabalho, lazer ou estudo —, empregando observação direta e entrevistas para captar significados e interpretações dados pelos próprios sujeitos. Este tipo de abordagem costuma ser complementado por análise de documentos, registros audiovisuais e fotográficos, sempre priorizando a presença do pesquisador no local por um período prolongado, condição essencial para absorver regras, valores e convenções que regem a vida coletiva. A realização no próprio ambiente do fenômeno garante resultados mais fidedignos, além de custos geralmente menores e maior disposição dos participantes em oferecer respostas autênticas.

O acervo de dados obtido por meio dessas etapas foi determinante para a formulação do plano de trabalho e para a consolidação do suporte teórico, que contou ainda com estatísticas extraídas de fontes institucionais confiáveis, tais como o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além de dados disponibilizados por movimentos como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Educação (MEC), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Gil (2002, p. 64) salienta que, após a definição do plano de pesquisa, torna-se imprescindível identificar as fontes que oferecerão respostas às perguntas formuladas. Parte desse trabalho já se inicia na revisão bibliográfica preliminar, mas sua consolidação demanda diálogo com orientadores, especialistas e pesquisadores que possam indicar não só o que já foi produzido, mas também emitir análises críticas sobre o material disponível, ampliando a profundidade do estudo.

A diversidade de fontes consultadas permitiu delinear um quadro detalhado das especificidades da educação do campo, aprofundando a compreensão sobre culturas locais, formas de produção e modos de vida, especialmente na região Centro-Oeste, que constitui o foco deste trabalho. Para tanto, foi necessário considerar o contexto histórico e sociocultural que moldou essas comunidades.

Como destacam Poupart et al. (2008, p. 295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, seja para reconstituir períodos passados, muitas vezes representando o único vestígio de certas práticas humanas, seja para registrar eventos recentes sem outros testemunhos preservados.

A articulação entre pesquisa documental e bibliográfica alicerçou não só o referencial teórico, mas também orientou o uso dos métodos etnográfico e comparativo na etapa de campo. A revisão de literatura foi crucial para integrar achados oriundos de múltiplos contextos, permitindo uma abordagem abrangente e orgânica, que subsidiou a elaboração dos capítulos analíticos deste trabalho.

Os estudos já realizados sobre as temáticas envolvidas serviram para planejar estratégias de imersão, direcionar a observação participante e guiar a análise interpretativa, fornecendo elementos indispensáveis tanto à pesquisa teórica quanto à prática em campo. Ainda, como apontam Lüdke e André (2005), a revisão bibliográfica permitiu refletir criticamente sobre os desafios éticos que emergem em pesquisas etnográficas, os quais requerem sensibilidade e compromisso com os sujeitos pesquisados.

Em relação ao método comparativo, a literatura consultada teve papel igualmente relevante, ao evidenciar estudos anteriores que confrontaram realidades culturais e sociais distintas, oferecendo parâmetros para definição dos critérios analíticos e das categorias utilizadas. Como sugerem Lüdke e André (2005), o encerramento desse processo ocorre quando o exame de novas fontes se torna repetitivo, não agregando informações substanciais, e quando se observa a integração consistente dos dados já obtidos.

A leitura dos referenciais metodológicos possibilitou selecionar com rigor as estratégias e procedimentos mais adequados à natureza desta investigação, assegurando o cumprimento das exigências estabelecidas pelos comitês de ética. Gil (2002) enfatiza que o conhecimento das possibilidades metodológicas não apenas orienta as escolhas na fase teórica, mas impacta diretamente o desenho das práticas de campo.

Ao mapear conceitos-chave, debates e lacunas do conhecimento acerca da educação do campo, dos movimentos sociais e das desigualdades socioeconômicas, a revisão teórica foi decisiva para a elaboração de questões refinadas, alinhadas à

complexidade do objeto investigado. Conforme observam Lüdke e André (2005), ao situar os achados empíricos em diálogo com o corpo de conhecimento já consolidado, reforça-se tanto a originalidade quanto a relevância acadêmica da pesquisa.

Por fim, o diálogo entre os resultados colhidos nas comunidades e as reflexões oriundas da literatura fortaleceu a consistência deste estudo, fornecendo lastro seguro para o desenvolvimento das análises e para a formulação das conclusões, que não apenas buscam interpretar a realidade, mas apontar caminhos possíveis para a superação dos desafios enfrentados pela educação do campo no Brasil.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa evidenciam, com base em dados concretos e relatos das comunidades campesinas de Olhos D'Água e Cisterna, como a expansão acelerada do agronegócio, associada a um modelo econômico concentrador e à ausência de políticas públicas robustas, têm impactado negativamente o modo de vida, as condições de trabalho e o acesso à educação nessas localidades.

A partir das visitas de campo e das entrevistas realizadas com moradores, professores e lideranças comunitárias, foi possível constatar que a intensificação do cultivo de commodities, sobretudo soja, milho e cana-de-açúcar, reconfigurou o território, aprofundou desigualdades históricas e fragilizou ainda mais a já precária estrutura escolar existente no campo.

De acordo com dados oficiais levantados junto ao IBGE e à SEAPA-Goiás, Catalão possui 1.589 produtores de soja, responsáveis por uma produção de 440.700 toneladas em 2020. Nas últimas duas décadas, houve um aumento expressivo de 135% na área plantada com essa cultura, fenômeno que consolida a cidade como um dos principais polos do agronegócio goiano. Esse processo se estende a outras culturas: somente em 2020 foram colhidas 138.000 toneladas de milho e 64.000 toneladas de cana-de-açúcar no município, além de trigo, feijão e mandioca em menor escala (ESTADOS E CIDADES, 2020; GOIÁS, 2023).

Em nível estadual, a expansão é ainda mais notável. A Embrapa aponta que, na safra 2024/2025, o estado de Goiás destinou 4,95 milhões de hectares ao cultivo da soja, atingindo uma produção de 20,42 milhões de toneladas, o que reforça o papel estratégico do estado no cenário agroexportador brasileiro (EMBRAPA, 2024). Essa lógica produtiva, centrada na monocultura para expor-

tação, foi longamente problematizada por autores como Jean Hébette (1997) e Elmar Altvater (2005), ao denunciarem o caráter excludente e ambientalmente predatório desse modelo.

Os moradores das comunidades Olhos D'Água e Cisterna relataram que, com o avanço dos latifúndios, houve a eliminação de pequenas propriedades e a redução de áreas tradicionais de cultivo familiar. “Antes a gente plantava milho, mandioca, feijão pra vender na feira de Catalão. Hoje a terra boa ficou toda no meio dos pivôs dos grandes fazendeiros. Só sobrou morro e cascalho pra nós”, relatou um agricultor da comunidade Cisterna.

Esses depoimentos dialogam diretamente com o quadro teórico construído a partir de Caldart (2012) e Lima (2013), que apontam o território camponês como espaço de disputa não apenas fundiária, mas simbólica e política. A territorialização do agronegócio redefine o uso do solo, desestrutura formas de produção solidárias, interrompe saberes intergeracionais e pressiona jovens a migrarem para centros urbanos, intensificando o êxodo rural.

No caso específico da comunidade de Olhos D'Água, localizada na região da Pedra Branca e Mumbuca, no município de Catalão (GO), é possível resgatar aspectos históricos que ilustram o processo de transformação social e educacional no meio rural brasileiro. Por volta das décadas de 1940 e 1950, foi fundado na localidade um grupo escolar, mantido por iniciativa de Sebastião Sinhá, líder comunitário que associou o espaço educacional às atividades religiosas, em torno da capela do povoado. Esse grupo escolar desempenhou um papel central na formação básica das crianças da região, representando um dos poucos instrumentos formais de escolarização disponíveis para a população camponesa naquela época.

Conforme relatos históricos reunidos pela imprensa local (Folha de Catalão, 2021), esse grupo escolar permaneceu ativo até o final da década de 1960, quando começou a perder força em decorrência do êxodo rural, da mecanização das lavouras e das mudanças socioeconômicas que reduziram a densidade populacional da comunidade. Esse contexto ilustra como o fechamento de escolas no campo esteve frequentemente associado aos processos de concentração fundiária, ao avanço do agronegócio e à consequente diminuição das famílias que permaneciam nas áreas rurais.

Desse modo, a experiência vivenciada pelos sujeitos que habitam a comunidade camponesa de Olhos D'Água na região das comunidades Mumbuca e

Pedra Branca exemplificam o que Caldart (2004) descreve como a invisibilização do sujeito do campo no desenho das políticas públicas educacionais, ao passo que Lima (2013) observa que a dinâmica de concentração fundiária acaba naturalizando a ideia de que territórios rurais não precisam manter estruturas educacionais próprias, pois haveria uma suposta tendência inevitável à urbanização.

Esse exemplo histórico, apesar de não se tratar de uma escola municipal fechada recentemente, reforça o argumento de que o campo brasileiro vivencia, há décadas, uma trajetória marcada por descontinuidades e desativações no âmbito da educação formal, quase sempre motivadas por interesses econômicos e pela falta de políticas públicas que garantam a permanência das famílias camponesas em seus territórios. Assim, o caso de Olhos D'Água, na região da Pedra Branca, integra o quadro mais amplo de exclusão educacional que atinge as populações rurais em diversas partes do país. Já na comunidade Cisterna, apesar da manutenção de uma escola multisseriada, o prédio apresenta problemas estruturais, carência de materiais didáticos e dificuldades para atrair professores efetivos. Tais situações ratificam o argumento de Miguel Arroyo (2012), ao ressaltar que a escola do campo, quando fragilizada, acelera processos de exclusão silenciosa.

A pesquisa de campo também identificou impactos ambientais severos decorrentes do uso intensivo de fertilizantes químicos e defensivos agrícolas. Moradores relataram o desaparecimento gradual de nascentes, a redução da fauna local e o aumento de casos de doenças respiratórias e dermatológicas, sobretudo no período de pulverização aérea das lavouras. Esses relatos foram triangulados com dados do IBAMA e de ONGs ambientais, que apontam Goiás como o terceiro estado brasileiro que mais consome agrotóxicos, o que aprofunda o debate sobre a insustentabilidade desse modelo produtivo.

Do ponto de vista das políticas públicas educacionais, observou-se uma lacuna preocupante. Embora existam programas federais e estaduais voltados à educação do campo — como o PRONERA e o Escola Ativa —, sua implementação nas comunidades estudadas é incipiente. Professores relataram dificuldades na adaptação curricular à realidade rural e falta de formação continuada específica, o que compromete a valorização dos saberes locais e o fortalecimento da identidade camponesa. Esse dado corrobora a crítica de Dermeval Saviani (2008), ao evidenciar a tendência histórica do Estado brasileiro em priorizar modelos educacionais urbanos, desconsiderando as especificidades culturais e territoriais do campo.

Os dados quantitativos foram fundamentais para complementar as análises qualitativas. Segundo o último Censo Escolar (INEP, 2023), Goiás tem cerca de 156 mil matrículas na zona rural, distribuídas em 1.354 escolas do campo. No entanto, levantamento da Secretaria Estadual de Educação indica que 17% dessas unidades funcionam em estruturas improvisadas ou necessitam de reformas urgentes. Esse quadro exemplifica o descaso estrutural com a educação rural, aprofundando desigualdades já historicamente sedimentadas.

A discussão dos resultados, à luz do referencial teórico adotado, revela portanto um quadro complexo: de um lado, o agronegócio consolida-se como motor da economia regional, movimentando bilhões em exportações e gerando empregos sazonais. De outro, provoca processos de exclusão social, cultural e educacional, fragilizando modos de vida tradicionais e inviabilizando a reprodução material e simbólica das comunidades camponesas. Conforme Lima (2013), esse é o dilema do modelo brasileiro, que concentra renda e poder político em poucos grupos, ao mesmo tempo em que perpetua as desigualdades estruturais no campo.

Por fim, a análise comparativa com estudos anteriores (CALDART et al., 2012; HÉBETTE, 1997; ARROYO, 2012) reforça a necessidade de políticas públicas que dialoguem efetivamente com a realidade local, valorizem o território camponês e promovam uma educação emancipatória. As comunidades Olhos D'Água e Cisterna, ao mesmo tempo em que expressam as contradições do desenvolvimento rural capitalista, revelam também potencialidades de resistência e rearticulação coletiva, indicando caminhos para a construção de alternativas mais justas e sustentáveis.

Vale destacar que historicamente a região em torno de Catalão é reconhecida como um dos principais polos produtores de alho do Brasil, o município vive atualmente um processo de retração significativa dessa cultura agrícola. Na década de 1990, Catalão chegou a ser considerado a “capital do alho”, não apenas pelo volume expressivo da produção, mas também pela identidade cultural e econômica que o cultivo representava para as comunidades rurais da região (GLOBO, 2014). Entretanto, o cenário contemporâneo revela um quadro de acentuada redução da área cultivada e do número de produtores, gerando impactos socioeconômicos diretos sobre a agricultura familiar.

Conforme reportagens recentes, o número de produtores dedicados ao alho em Catalão foi reduzido a cerca de 100 agricultores, que mantêm práticas essencial-

mente artesanais e familiares (GLOBO, 2014; R7, 2024). A perda de competitividade frente a outros polos do país, notadamente regiões de Goiás, Minas Gerais e Santa Catarina, expõe a dificuldade desses pequenos agricultores em concorrer num mercado cada vez mais marcado pela lógica do agronegócio em larga escala.

Ademais, os preços pagos pelo alho sofreram forte depreciação no último período. Em 2024, o valor médio pago ao produtor caiu de R\$ 23/kg para cerca de R\$ 18/kg, impactado principalmente pelo excesso de oferta interna — fruto do aumento da produção em estados vizinhos — e pela presença de alho importado, que amplia a saturação do mercado nacional (R7, 2024). Esse fenômeno demonstra, em termos concretos, o que autores como Caldart (2012) e Gohn (2011) apontam ao analisar as fragilidades estruturais da agricultura camponesa diante das forças do capital agroindustrial.

Nesse sentido, a crise do alho em Catalão revela-se como exemplo empírico das dificuldades enfrentadas pelos pequenos produtores para manter atividades agrícolas diversificadas e economicamente sustentáveis. De acordo com Lima (2013), a predominância do modelo capitalista de produção rural, centrado no monocultivo e na exportação de commodities, restringe espaços para a agricultura familiar, aprofundando as desigualdades no campo e favorecendo a concentração fundiária e de renda.

No entanto, além das questões de mercado, outros fatores contribuem para o declínio da produção local. A falta de políticas públicas específicas para garantir assistência técnica, fomentar o cooperativismo e melhorar o escoamento da produção compromete a capacidade competitiva dos pequenos agricultores. A experiência de Catalão indica que, sem incentivos governamentais consistentes, o ciclo econômico do alho tende a ser substituído por culturas de menor valor agregado ou mesmo pela desistência da atividade agrícola, potencializando o êxodo rural.

Conforme argumenta Altvater (2005), os problemas estruturais do campo não podem ser enfrentados apenas por meio de ajustes tecnológicos ou de mercado, uma vez que estão enraizados nas relações sociais e políticas que sustentam o modelo agroexportador predominante. Esse diagnóstico converge com as análises de Freire (2001), para quem a libertação dos camponeses passa pela consciência crítica e pela capacidade de se organizar para reivindicar direitos, inclusive o direito de produzir com dignidade e autonomia.

Assim, a crise do alho em Catalão não é um fenômeno isolado, mas sim um retrato das contradições do desenvolvimento rural brasileiro, onde pequenos produtores ficam à margem dos benefícios gerados pelo agronegócio. A realidade dessas famílias demonstra a necessidade urgente de políticas públicas integradas que promovam não apenas a competitividade, mas também a permanência das pessoas no campo, com qualidade de vida e respeito à identidade cultural local.

Portanto, discutir a situação do alho em Catalão significa evidenciar o impacto concreto das opções macroeconômicas e políticas sobre os territórios camponeses, fortalecendo a reflexão sobre a urgência de modelos alternativos de desenvolvimento rural, que considerem as especificidades locais e garantam aos agricultores familiares condições para resistir, prosperar e continuar alimentando o Brasil com trabalho digno e sustentável.

Dessa forma, a presente pesquisa cumpre seu objetivo ao evidenciar, com base em dados concretos e testemunhos locais, como se articulam o avanço do agronegócio, a fragilidade das políticas educacionais e as estratégias de resistência camponesa, contribuindo para o debate acadêmico e para o delineamento de políticas públicas sensíveis à diversidade e complexidade do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. **O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial.** São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel González. Os sujeitos da educação do campo e a luta por direitos. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Araujo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2012. p. 123-140.

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

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de trajetória.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Araujo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2012. p. 95-122.

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

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Estudos e pesquisas.** Disponível em: <https://www.dieese.org.br/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FOLHA DE CATALÃO. Nossas histórias: Olhos D'Água e seu grupo escolar. Disponível em: <https://www.folhadecatalao.com.br/2021/04/nossas-historias-nossa-catalao-com-o.html>. Acesso em: 3 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

GLOBO. **Catalão já foi capital do alho.** Globo Rural, 24 jul. 2014. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3320531/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

HÉBETTE, Jean. **O ensino agrícola: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Goiânia: UFG, 1994.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017: resultados definitivos.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://censo.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatórios e dados estatísticos**. Brasília: INCRA, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

LIMA, Júlio César de Sá da Rocha. **Concentração fundiária e desigualdade social no Brasil: permanências e desafios**. Goiânia: Ed. UFG, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens. **Estudos e notas técnicas**. Disponível em: <https://www.mab.org.br/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação do campo**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Publicações e relatórios técnicos**. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

R7. **Preço do alho cai com entrada de produto de Minas Gerais e Goiás**. Prisma - Trilha do Agro, 19 set. 2024. Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/trilha-do-agro/preco-do-alho-cai-com-entrada-de-produto-de-minas-gerais-e-goiias-19092024/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Educação do campo e movimentos sociais: resistências e políticas públicas**. Uberlândia: EDUFU, 2021.

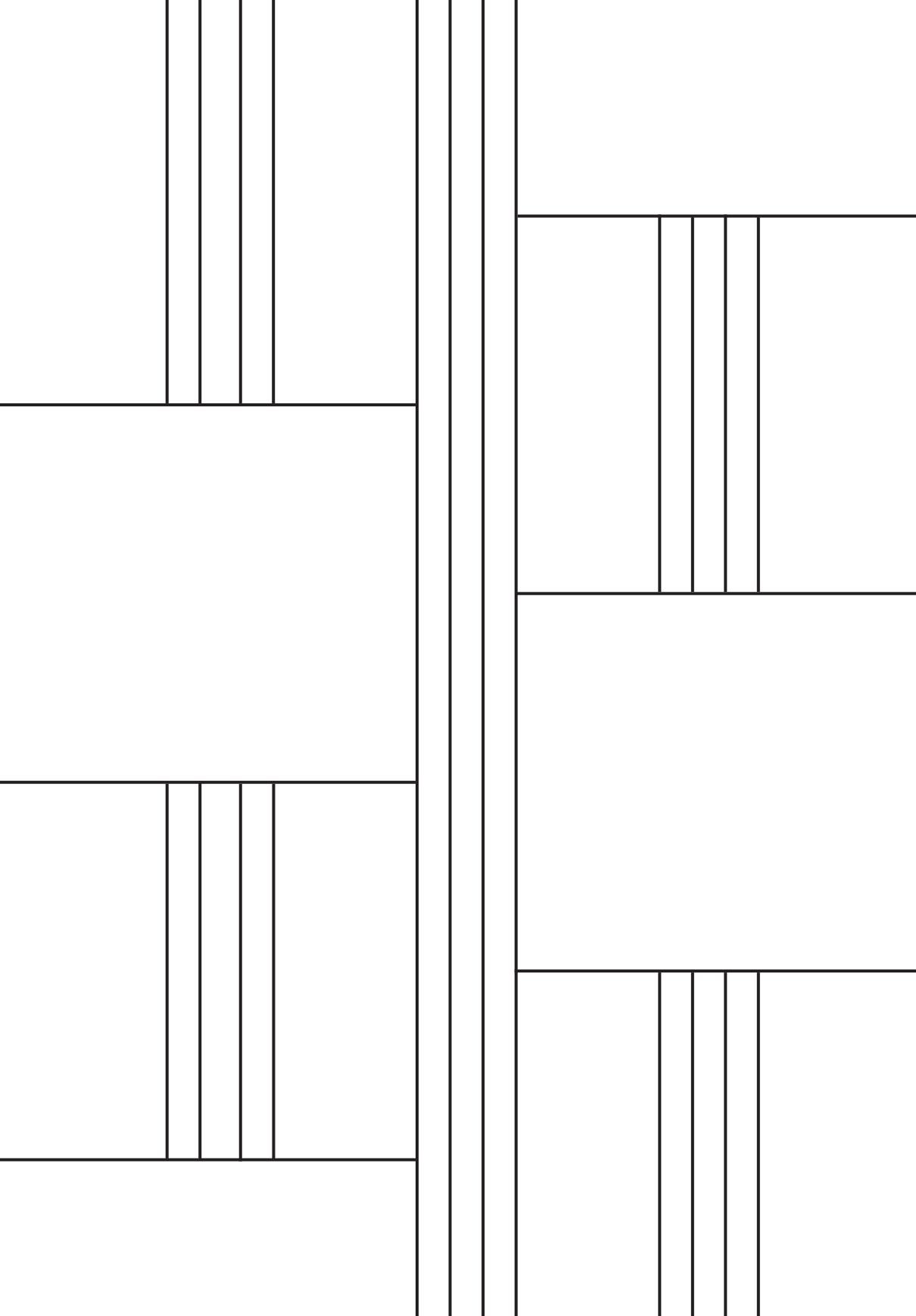
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Sobre os autores

Leonardo Cunha Borges - Graduado no curso de Bacharelado em Administração pelo Centro Universitário do Triângulo (1999), Pós-Graduado em Gestão Empresarial e Marketing pela Universidade de São Paulo (2001), Mestre pelo (PPGEA) em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2020), está cursando Doutorado (PPGEDUC) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde 2023 e cursando uma Graduação Bacharelado em Direito pela UNA Uberlândia desde 2024. E-mail: leonardo.cunha@ifgoiano.edu.br

Jarlane de Souza Lima – Graduada em Agronomia e Mestranda no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, ambos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: limajarlane82@gmail.com

Ramofly Bicalho – Professor Titular na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com



Capítulo 17

DA TERRA À CONSCIÊNCIA POLÍTICA: infância rural e os caminhos educativos dos Sem Terrinha e do Agrinho

Sidineya Aires de Medeiros

Ramofly Bicalho

Ozana Pereira de Sousa

INTRODUÇÃO

Aeducação no meio rural tem sido alvo de políticas públicas, programas institucionais e ações promovidas por movimentos sociais. Em meio às profundas desigualdades fundiárias que marcam a história brasileira, diferentes projetos políticos e pedagógicos disputam a formação da infância rural, expressando visões antagônicas sobre o campo, sobre as crianças e sobre o papel da educação.

Nessa perspectiva, compreensões mais críticas e comprometidas com os sujeitos do campo apontam para a valorização dos territórios da reforma agrária como espaços vivos de aprendizagem e transformação social. É nesse sentido que Bicalho (2021) entende os acampamentos e assentamentos como territórios profundamente pedagógicos, nos quais se constrói coletivamente o saber a partir da prática e da vivência cotidiana. Para o autor, esses espaços são fundamentais para a promoção de transformações políticas, econômicas e sociais, pois neles se entrelaçam afetos, memórias, vínculos comunitários e o trabalho coletivo. Além disso, constituem-se como lugares de pertencimento e resistência, onde se afirma e se fortalece a Identidade Sem Terra, alimentando sonhos de uma vida mais justa e digna, ancorada na educação popular e nas lutas por direitos históricos. Com base nessa perspectiva,

as experiências de educação popular realizadas no MST, contribuem para gestação de embriões de democratização e socialização do poder. Tais experiências são fundamentais na superação dos desafios, na afirmação da identidade de classe e na construção-formação de coletivos emancipadores preocupados com o desenvolvimento de ambientes mais humanos. Tais ambientes

cumprem um papel libertador e podem contribuir para emancipação humana, com novos espaços de liberdade, por onde ecoarão as vozes daqueles que, em nome da liberdade e da igualdade, sempre foram silenciados. BICALHO (2021).

Nesse contexto, a infância também se torna um campo de disputa, revelando a existência de diferentes concepções sobre o lugar das crianças nas lutas sociais e sobre os sentidos atribuídos à formação infantil no meio rural. Assim, compreender os projetos educativos voltados à infância requer analisar as intencionalidades políticas que permeiam os territórios do campo, nos quais se disputa não apenas a terra, mas também os sentidos da vida e da formação das novas gerações.

Nesse cenário de tensões em torno dos projetos formativos e das concepções de mundo, sobressaem duas iniciativas emblemáticas voltadas à formação das crianças do campo: o coletivo Sem Terrinha, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que promove uma educação popular de caráter emancipador; e o programa Agrinho, desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), integrante do Sistema S e ligado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), cuja proposta educativa está fundamentada na lógica do empreendedorismo e nos valores do agronegócio.

Considerando essa disputa de sentidos e finalidades atribuídas à educação no campo, a concepção de Freire (1996) sobre a natureza da prática educativa torna-se especialmente significativa. Para o autor, a educação nunca é neutra: ela está sempre a serviço de um projeto político, podendo tanto colaborar com a manutenção da ordem dominante quanto contribuir para a transformação da realidade. Assim, compreender os projetos educativos destinados à infância rural implica reconhecer os interesses, valores e ideologias que os atravessam, bem como os sujeitos sociais que os sustentam.

A partir dessa perspectiva crítica, torna-se possível analisar de forma mais aprofundada os caminhos educativos trilhados pelo Sem Terrinha e pelo Agrinho, bem como suas implicações na formação das crianças do campo. Tanto o coletivo Sem Terrinha quanto o programa Agrinho operam como expressões de diferentes concepções de mundo, de ser humano e de sociedade, refletindo visões antagônicas sobre o papel da escola no campo e sobre o próprio significado da infância camponesa. Assim, a perspectiva freireana convida a pensar criticamente sobre

quais valores, ideologias e propósitos estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por esses projetos e como elas contribuem - ou não - para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

Para Freire (1996), todo processo educativo se orienta por uma intencionalidade: ou se configura como instrumento de adaptação e conformação dos indivíduos à lógica dominante do sistema vigente, reforçando a manutenção da ordem estabelecida, ou assume o papel de prática libertadora, capaz de despertar a consciência crítica e de fomentar a ação transformadora dos sujeitos sobre a realidade. Tal compreensão aponta para a dimensão política da educação e reafirma a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade mais justa. Torna-se, portanto, imprescindível analisar criticamente os programas voltados à infância no meio rural, reconhecendo que suas metodologias, materiais e práticas pedagógicas estão atreladas a projetos de sociedade em disputa.

É nesse embate de concepções que a educação rural se configura como um verdadeiro território político-pedagógico. De um lado, há a educação como prática libertadora, que reconhece os sujeitos do campo em sua historicidade, cultura e potencial de transformação social; de outro, há a educação voltada à adaptação à lógica dominante do capital, da produtividade e da competitividade. Como lembra Freire (2001), toda ação educativa está comprometida com uma determinada concepção de sociedade. Segundo esse renomado autor, educar deve ser compreendido primeiramente como um ato político que vai muito além da simples transmissão de conteúdos. Esse processo educativo implica um compromisso profundo com a dignidade dos educandos, reconhecendo e valorizando suas histórias de vida, suas experiências culturais e os seus sonhos. Para ele, a educação deve possibilitar a construção de um ambiente onde os sujeitos sejam respeitados em sua integralidade, promovendo a autonomia e a consciência crítica necessárias para que possam transformar suas realidades sociais.

Dessa forma, a prática educativa assume um caráter ético e transformador, fundamentado na valorização do ser humano em sua singularidade e coletividade. Ao considerar os sujeitos da educação rural, é essencial reconhecer suas histórias, culturas e práticas de resistência, que precisam ser valorizadas no processo educativo. Para Arroyo (2012), escutar as vozes silenciadas dos sujeitos do campo é condição fundamental para uma prática educativa democrática. A escola, portanto,

não pode se limitar à reprodução de modelos urbanos, descontextualizados das realidades locais. No entendimento de Freire (1996), educar é, antes de tudo, um ato político, um compromisso com a dignidade dos educandos, com suas histórias e com seus sonhos.

Nesse sentido, Caldart (2004), ao refletir sobre a proposta pedagógica construída no interior do MST, corrobora com os pensamentos de Freire e Arroyo, sobretudo quanto à centralidade dos sujeitos do campo na formulação de práticas educativas transformadoras. Para a autora, a pedagogia do MST vai além da dimensão escolar tradicional, constituindo-se como um processo formativo mais amplo, enraizado nas experiências concretas da luta pela terra, pela dignidade e pela transformação social. Essa pedagogia se ancora na coletividade, na solidariedade, na partilha do saber e na valorização da vida camponesa como uma forma legítima e necessária de existência.

Nessa perspectiva, a educação torna-se um instrumento de combate às desigualdades históricas e estruturais, formando sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social e a construção de um mundo mais equitativo. Para Caldart (2004), a pedagogia construída nos espaços de luta do campo, como os desenvolvidos pelo MST, não visa adaptar os sujeitos à ordem social vigente, tampouco moldá-los para uma convivência passiva com as desigualdades estruturais. Ao contrário, trata-se de uma proposta educativa comprometida com a formação de sujeitos históricos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de intervir criticamente na realidade para transformá-la. Em seus diversos trabalhos, a autora defende que a educação do campo deve se enraizar nas experiências concretas das populações camponesas, reconhecendo seus saberes, histórias e modos de vida como elementos centrais no processo formativo. Assim, não se trata de domesticar a infância camponesa para uma inserção submissa no mundo do trabalho, mas de potencializar seu protagonismo desde a infância, por meio de práticas pedagógicas voltadas à emancipação, à solidariedade e à construção de um projeto popular de sociedade.

Diante disso, evidencia-se uma distinção fundamental entre os projetos pedagógicos em disputa no campo, enquanto o MST propõe uma formação integral, ancorada nas lutas sociais, na valorização dos territórios e na construção coletiva do conhecimento, iniciativas como o Agrinho tendem a invisibilizar a diversidade dos sujeitos do campo e os seus saberes. A proposta educativa do movimento busca formar crianças críticas e autônomas, capazes de compreender e intervir na

realidade a partir de suas vivências concretas, em diálogo com a história e com as contradições do mundo rural. Em contraste, o Agrinhol, vinculado a uma lógica tecnocrática e empresarial, difunde uma visão de mundo hegemônica, pautada nos princípios do agronegócio e da produtividade, desconsiderando os conflitos fundiários, as desigualdades sociais e as formas alternativas de organização da vida e do trabalho no campo.

Esses embates entre diferentes propostas pedagógicas materializam disputas por projetos de sociedade: de um lado, uma formação voltada à emancipação e à transformação estrutural; de outro, uma formação que reforça a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado e à manutenção da ordem vigente. A disputa pela educação rural, portanto, é também disputa por território, por memória, por identidade e por futuro. O MST e o SENAR representam, nesse contexto, dois polos opostos na formação das crianças do campo. De um lado, o MST reconhece a infância como momento ativo da vida, em que meninos e meninas podem participar da construção de novos mundos possíveis. De outro, o SENAR promove uma formação orientada à produtividade e ao empreendedorismo, moldada pela lógica do agronegócio.

Essa diferença de concepção se expressa, de forma concreta, nas práticas desenvolvidas por cada um. Desde sua fundação, o MST tem priorizado uma pedagogia da infância baseada nos princípios da educação popular e na emancipação. As Cirandas Infantis, por exemplo, surgiram como espaços de cuidado durante reuniões e assembleias, mas logo se transformaram em territórios pedagógicos nos quais se vivenciam práticas de solidariedade, participação, arte e identidade campesina. Conforme analisa Ramos (2021), as Cirandas desenvolvem ações educativas voltadas a crianças Sem Terrinha de zero a seis anos, promovendo sua inserção nos espaços da luta social e reconhecendo o papel político que exercem, mesmo na primeira infância. Além disso, a autora ressalta que esses espaços reafirmam a presença ativa das mulheres nos processos organizativos do MST. Com o tempo, as Cirandas se consolidaram como experiências de referência dentro e fora do movimento, influenciando não apenas outros grupos da Via Campesina, mas também instituições acadêmicas, que vêm incorporando essa prática em atividades formativas desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais do campo.

Encontros nacionais, como o realizado em 2018 em Brasília com milhares de crianças Sem Terrinha, expressam a dimensão política e pedagógica dessa

infância coletiva e ativa. Símbolos como o hino nacional dos Sem Terrinha, bandeiras, poesias e marchas são recursos educativos que articulam cultura popular e ação política, ressignificando o campo como espaço de vida digna e resistência. Essa construção da infância como sujeito político no interior do MST, porém, remonta a um processo anterior.

Desde 1981, ainda em um período da vigência do autoritarismo, no Boletim Sem Terra – primeiro veículo de comunicação do movimento que, anos depois, se transformou no Jornal Sem Terra –, as crianças apareciam em suas páginas porque estavam, de fato, nos barracos de lona, junto a suas famílias na luta pela terra. As crianças e suas famílias sofreram as mais terríveis violências pelas mãos dos latifundiários e de seus jagunços e nas ações truculentas da polícia. Hoje em dia, elas continuam nos acampamentos, assentamentos e mobilizações, mas também nas escolas do campo e nas cirandas infantis, produzindo cultura, comunicação e escrevendo a história. (RAVENA, 2023)

Com base em Ramos (2021), verifica-se que a identidade política das crianças Sem Terrinha foi consolidada inicialmente no 1º Congresso Infantil do estado de São Paulo, em 1996, sob o lema: “Reforma Agrária: uma luta de todos e dos Sem Terrinha também”. A autora destaca que essa identidade política foi afirmada já no processo preparatório do evento, conferindo visibilidade às crianças como parte legítima do movimento. A partir de 1997, os eventos voltados à infância passaram a ser institucionalizados como Encontros dos Sem Terrinha, Jornadas ou Mobilizações Infantis.

Em contrapartida, o Programa Agrinhol, criado em 1995 no estado do Paraná pelo SENAR-PR, foi posteriormente expandido para outros estados da federação. De acordo com o Sistema FAEP, “possui cinco termos de cooperação do Agrinhol com Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia e Ceará. Somando todos esses Estados, incluindo o Paraná, estima-se que mais de 3,7 milhões de jovens sejam impactados todos os anos pelas ações do Agrinhol” (SISTEMA FAEP, 2025).

Além de sua ampla abrangência, o Agrinhol também se destaca por sua proposta pedagógica e pelos temas anuais que orientam suas atividades. Segundo o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar (2025), “o lema do Programa Agrinhol

é: Saber e Atuar para Melhorar o Mundo. O lema perpetua ao longo dos anos, ao passo que o tema é específico de cada ano”. Para a 16^a edição, em 2025, o tema escolhido é Protagonismo Verde: Construindo um Futuro Sustentável. Nesse contexto,

ao abordar esse tema dentro das instituições educacionais, o programa incentiva alunos e professores a refletirem sobre sua responsabilidade na construção de um futuro sustentável. A iniciativa estimula práticas e projetos que promovem o uso racional dos recursos naturais, a adoção de hábitos ecologicamente corretos e o desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios ambientais. (SENAR, 2025).

Embora o Programa Agrinhol evidencie preocupações ambientais e incentive práticas sustentáveis no ambiente escolar, é importante reforçar que suas diretrizes estão alinhadas com os interesses do agronegócio. Ao promover valores como protagonismo e sustentabilidade, o programa busca formar sujeitos conscientes, porém dentro de uma lógica que não rompe com os princípios do modelo hegemônico de desenvolvimento rural. Assim, mesmo ao tratar de temas ecológicos, a proposta do Agrinhol tende a reforçar uma visão de sustentabilidade compatível com a expansão do agronegócio, desconsiderando muitas vezes as contradições socioambientais que esse setor gera, como o uso intensivo de agrotóxicos, a concentração fundiária e os conflitos territoriais com comunidades camponesas.

Mesmo ao abordar temas contemporâneos, como meio ambiente e qualidade de vida, o Agrinhol evita problematizar questões estruturais como desigualdade fundiária, concentração de terras e conflitos agrários. Além disso, o programa atua tanto em áreas rurais quanto urbanas, onde ganha expressiva adesão de escolas públicas, especialmente por seu apelo visual, apoio institucional e grande visibilidade midiática. Autoras como Rossi e Vargas (2017), em análise crítica ao programa, observam que o Agrinhol tende a enfatizar valores como empreendedorismo, competitividade e conformidade com os modelos dominantes no campo, sem problematizar as desigualdades estruturais ou promover uma formação politicamente engajada das crianças.

Em relação às questões ambientais e alinhados a esses autores, Radi, Andreoli e Fernandes (2013) analisam o Programa Agrinhol e indicam que, embora haja a incorporação pontual de elementos da educação ambiental crítica, o programa continua alinhado às diretrizes do agronegócio e tende a reproduzir uma lógica

formativa adaptativa, que pouco contribui para a construção da autonomia coletiva ou de uma consciência transformadora. A adesão ao programa é estimulada por meio de incentivos materiais e simbólicos, como premiações diversas, seduzindo docentes e escolas com escassos recursos. Com isso, o Agrinho contribui para consolidar um modelo educacional voltado à produtividade e à eficiência, afastando-se de uma proposta de educação transformadora e comprometida com a justiça social.

O Programa Agrinho se utiliza de estratégias de distribuição de recursos materiais, realização de concursos promocionais, distribuição de cartilhas e materiais a alunos e professores. Os concursos que premiam professores, escolas e municípios é um motivador para a participação, pois os prêmios incluem objetos como tablets e notebooks, projetor multimídia e até quatro automóveis zero quilômetro para professores, o que representa um “sonho de consumo” e funciona como chamariz para arrebanhar participes (LIMA, 2020, p. 127).

A presença desse tipo de programa nas escolas públicas evidencia uma concepção político-pedagógica alinhada aos interesses do empresariado rural, revelando uma perspectiva conservadora de sociedade. Em vez de promover uma reflexão crítica sobre as reais condições de vida no campo, tais programas acabam por reforçar uma visão idealizada e romantizada do rural, ocultando as profundas desigualdades sociais que marcam essas comunidades. Dessa forma, a realidade complexa do campo é frequentemente substituída por uma representação bucólica, na qual os conflitos e as lutas por direitos são silenciados em prol de um discurso que favorece a manutenção da ordem vigente, é o que afirma Lima (2020).

Ao comparar essas duas experiências, observa-se que o Sem Terrinha parte da realidade concreta das famílias campesinas, buscando potencializar a organização coletiva, o senso de pertencimento e a resistência cultural. Já o Agrinho, embora envolva temáticas socialmente relevantes, tende a neutralizar as contradições do campo brasileiro, difundindo valores compatíveis com a lógica do agronegócio e com a manutenção do status quo. As duas propostas, embora voltadas ao mesmo público etário, revelam visões de mundo radicalmente distintas e disputam a formação de consciências desde a infância.

Compreender o coletivo Sem Terrinha e o programa Agrinho exige mais do que a simples descrição de suas ações. É necessário analisar os sentidos que

cada um carrega em relação à infância, à educação e ao campo. Ambos se apresentam como propostas educativas voltadas às crianças do meio rural, mas são sustentados por projetos político-pedagógicos radicalmente distintos.

Nesse sentido, é importante destacar que o Sem Terrinha surge no contexto da luta pela terra, em consonância com os princípios da educação popular e da pedagogia do movimento social, voltando-se à formação de sujeitos coletivos, críticos e engajados nas transformações sociais. Em contrapartida, o Agrinhol é promovido por uma instituição vinculada ao setor empresarial do agronegócio – o Senar, integrante do Sistema S – e propõe uma formação técnico-instrumental centrada em valores como produtividade, empreendedorismo e responsabilidade individual.

Dessa forma, as concepções de infância, campo e educação presentes nos dois programas analisados revelam disputas que vão muito além da superfície dos materiais didáticos. Trata-se de uma disputa simbólica, ideológica e política que incide diretamente sobre os processos formativos das crianças do campo, envolvendo visões profundamente distintas sobre o papel da infância na sociedade, os sentidos atribuídos à vida no meio rural e os projetos de futuro que se deseja construir.

Enquanto um projeto valoriza a organização coletiva, a justiça social e a identidade camponesa, o outro se estrutura a partir de uma lógica de mercado, voltada à formação de indivíduos adaptáveis às exigências do agronegócio. Essas diferenças se expressam não apenas nos conteúdos trabalhados, mas nas metodologias empregadas, nos valores cultivados e nas finalidades educativas que cada proposta se propõe a alcançar.

A disputa entre essas abordagens está inserida no contexto das contradições do campo brasileiro, onde diferentes grupos sociais e econômicos lutam para legitimar suas narrativas e práticas educativas. Compreender essas contradições permite uma análise crítica dos caminhos que estão sendo propostos para as novas gerações rurais, evidenciando que a educação é, também, um espaço estratégico de disputa por projetos de sociedade.

A seguir, é apresentado um quadro comparativo que busca sintetizar as principais diferenças entre o Coletivo Sem Terrinha e o Programa Agrinhol, com foco em seus fundamentos pedagógicos, objetivos, metodologias, conteúdos e valores. Esse quadro visa contribuir para a reflexão sobre como cada iniciativa comprehende a infância do campo e quais projetos educativos estão sendo oferecidos às crianças em contextos tão distintos.

Dimensão	Coletivo Sem Terrinha (MST)	Programa agrinjo (Senar)
Orientação política	Formação crítica e luta por direitos	Conscientização cidadã alinhada ao agronegócio
Papel da criança	Protagonista histórico e agente de transformação social	Participante em ações escolares e concursos
Relação com o Estado/agro	Autonomia e crítica às estruturas estatais	Parceria com instituições do agronegócio e Estado
Modelo pedagógico	Educação popular, cultural, comunicativa e comunitária	Educação interdisciplinar com ênfase em produtividade e civismo
Finalidade educativa	Transformação social e construção de identidade camponesa	Integração ao modelo agrário dominante

Essa análise deixa evidente que, enquanto o MST insere a infância como parte ativa da luta social, o Agrinjo oferece uma pedagogia conciliadora e conservadora. A educação, nesses casos, torna-se espaço de disputa por projetos de sociedade: um voltado à emancipação, outro à reprodução da ordem vigente. A disputa pela infância rural expressa a disputa por territórios, saberes e futuros. O Sem Terrinha constrói uma pedagogia do engajamento, da solidariedade e da resistência, formando sujeitos coletivos e críticos. Já o Agrinjo promove uma educação voltada à manutenção do status quo, com foco na produtividade, na ordem e na disciplina. Compreender essas propostas é fundamental para refletir sobre o papel da educação na formação das crianças do campo e nas disputas por justiça social, dignidade e soberania. A infância, nesses contextos, não é neutra: ela é campo estratégico de disputa política e pedagógica.

Nesse horizonte de disputa e engajamento, Ramos e Aquino (2019) ressaltam que o MST movimento camponês, desde sua origem em 1984, desenvolve prática educativa com as crianças e as reconhece como sujeitos históricos e de direito, como também lutadoras por um mundo melhor. Essas práticas educativas se configuram como experiências de formação política, cultural e de comunicação popular, que muitas vezes se desenvolvem à margem das instituições estatais. Para Ramos e Aquino (2019), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde sua criação, tem promovido de

forma contínua ações pedagógicas voltadas a crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e de direito.

Tais experiências formativas, no entanto, não se limitam aos moldes da educação escolar tradicional, frequentemente distanciada das realidades do campo. Ao contrário, elas rompem com os limites impostos pelas estruturas formais do Estado e assumem características próprias, ancoradas em saberes produzidos coletivamente no cotidiano das comunidades rurais.

Essa característica dialoga com outras práticas pedagógicas emancipatórias existentes na América Latina, que também se organizam fora da institucionalidade estatal e que colocam no centro a valorização da cultura popular, da comunicação comunitária e da autonomia dos sujeitos. As experiências desenvolvidas pelo MST com as crianças Sem Terrinha podem ser compreendidas como processos pedagógicos alternativos que articulam formação política, identidade camponesa e pertencimento social. Elas são profundamente enraizadas nos valores e modos de vida das populações do campo, promovendo o fortalecimento de vínculos comunitários e o exercício da cidadania desde a infância. A inserção das crianças em atividades organizativas e educativas contribui significativamente para sua formação crítica e para o fortalecimento das lutas coletivas

Além disso, essas vivências têm desempenhado papel essencial na construção de espaços específicos de participação infantil dentro dos movimentos sociais, evidenciando que a infância, longe de ser marginalizada, ocupa lugar central nas estratégias de resistência, nos processos de mobilização social e na construção de um projeto popular de sociedade, baseado na justiça social, na solidariedade e no reconhecimento da dignidade humana. A presença ativa das crianças nos processos de organização coletiva do MST não se limita à dimensão simbólica ou representativa, mas se concretiza em experiências que lhes conferem voz, protagonismo e pertencimento político. Como destacam Ramos e Aquino (2019, p.170),

a criança Sem Terrinha se forma no movimento da luta na perspectiva da organização do coletivo infantil como lutadoras e construtoras da história da infância no MST. Nesse processo é iniciada a luta pelo direito ao acesso à escola dentro dos acampamentos e assentamentos, combatendo a escola burguesa que discrimina as crianças pobres, Sem Terra, as crianças negras e as crianças indígenas ao negar-lhes o direito à educação.

Diante do exposto constata-se que o envolvimento das crianças e adolescentes encontra-se também na luta concreta por direitos básicos, como o acesso à educação pública de qualidade, que respeite suas identidades e contextos socio-culturais. Dessa forma, o MST transforma a infância em um campo de disputa política, onde o ato de educar se entrelaça com o ato de resistir e projetar outras possibilidades de futuro.

Enquanto os Sem Terrinha são compreendidos como sujeitos históricos em processo de formação política e inserção ativa na luta pela terra, pela educação e por justiça social, o programa Agrinho propõe uma visão mais adaptativa da infância rural, na qual a participação das crianças está pautada na internalização de normas de conduta, civismo e valorização da visão tecnicista e produtivista do campo sem, contudo, problematizar as contradições estruturais que marcam a vida das populações camponesas. Em outras palavras, ao passo que o MST mobiliza a infância como parte da resistência coletiva frente a desigualdades, o Agrinho tende a apresentar uma imagem idealizada e despolitizada do meio rural, desvinculada das lutas concretas por reforma agrária e por direitos sociais.

Cabe destacar que, o Agrinho se ancora em uma concepção de educação que, embora utilize metodologias participativas, está profundamente ligada aos interesses do setor empresarial do agronegócio. Suas ações formativas, muitas vezes veiculadas por meio de concursos, campanhas e materiais didáticos distribuídos em escolas públicas, operam uma pedagogia do consenso, cujo objetivo principal é moldar comportamentos e subjetividades em sintonia com os modelos produtivos hegemônicos. Diferentemente disso, a educação praticada pelo MST parte das experiências vividas pelas crianças e comunidades, promove a reflexão crítica sobre a realidade social e articula-se com a luta por transformação estrutural da sociedade.

Nesse sentido, a comparação entre as iniciativas evidencia projetos de sociedade distintos: de um lado, uma proposta educativa comprometida com a emancipação, a justiça social e o direito à terra; de outro, uma estratégia pedagógica voltada para a legitimação da ordem vigente, que oculta os conflitos e as desigualdades do campo brasileiro. Compreender essas diferenças é fundamental para analisar os sentidos atribuídos à infância, à educação e ao campo nas disputas entre os projetos do campesinato e do agronegócio.

Além disso, essas vivências têm desempenhado papel essencial na construção de espaços específicos de participação infantil dentro dos movimentos so-

ciais ligados ao campo, evidenciando que a infância, longe de ser marginalizada, ocupa lugar central nas estratégias de resistência, nos processos de mobilização social e na construção de um projeto popular de sociedade, baseado na justiça social, na solidariedade e no reconhecimento da dignidade humana. Nesse sentido, o envolvimento das crianças Sem Terrinha transcende o simbólico, configurando-se como exercício de autonomia política e cidadã, articulado à luta por direitos estruturais. As ações do MST envolvendo crianças ocorrem em todo o território brasileiro, reforçando a dimensão política da infância no movimento.

Em contraste com a perspectiva do MST, o Programa Agrinholho desenvolve suas ações em parceria com federações estaduais vinculadas ao setor do agronegócio, como a Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), a Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG), a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL), a Federação da Agricultura e Pecuária do Espírito Santo (FAES), a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Rondônia (FAPERON) e a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará (FAEC). Essas entidades representativas do setor rural patronal atuam como articuladoras regionais do programa, viabilizando sua implementação em escolas públicas dos respectivos estados. No entanto, o Agrinholho não possui abrangência nacional, estando restrito às unidades federativas onde há articulação direta com essas federações e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), correspondente de serviços de aprendizagem rural.

Embora conte com uma proposta pedagógica que busca fomentar uma educação interdisciplinar, participativa e conectada ao cotidiano rural, o Agrinholho está estruturado dentro de um paradigma alinhado aos interesses do setor produtivo. Seu discurso valoriza a vida no campo e promove noções de cidadania e consciência socioambiental; contudo, tende a apresentar uma imagem idealizada do rural. Nessa abordagem, as desigualdades sociais, os conflitos fundiários e as múltiplas realidades vivenciadas pelas populações camponesas acabam sendo suavizados ou silenciados, favorecendo uma concepção de educação rural despolitizada e conciliadora.

Conforme apresentado ao longo deste capítulo, o coletivo Sem Terrinha e o programa Agrinholho extrapolam o caráter de simples ações educativas voltadas às crianças do campo. Mais do que iniciativas pontuais, ambos configuram projetos pedagógicos estruturados, que revelam concepções profundamente distintas - e,

em muitos aspectos, antagônicas - sobre infância, educação, campo e sociedade. O Sem Terrinha, idealizado e promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), está alicerçado em uma pedagogia crítica, com forte inspiração no pensamento de Paulo Freire e na proposta político-pedagógica da Educação do Campo. Essa abordagem busca formar sujeitos históricos, conscientes de sua inserção no mundo e comprometidos com a transformação da realidade em que vivem. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos, pertencente a um coletivo social com identidade camponesa, marcada por lutas, resistências e projetos alternativos de vida e produção.

Já o Agrinho, iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SE-NAR), embora traga em seus conteúdos temas como meio ambiente, saúde, cidadania e ética, os aborda sob uma perspectiva instrumental, tecnicista e, muitas vezes, despolitizada. Seu enfoque privilegia a formação para a produtividade e a adaptação às exigências do mercado, com conteúdos alinhados aos interesses do agronegócio e à manutenção da estrutura rural empresarial vigente. Em vez de questionar as desigualdades sociais e os conflitos no campo, o programa reforça valores como competitividade, empreendedorismo individual e meritocracia, que desconsideram os processos coletivos de organização social e luta por direitos.

Dessa forma, a análise comparativa entre os dois programas revela uma disputa simbólica e material em torno da educação das crianças do campo, evidenciando que o conteúdo pedagógico jamais é neutro: ele expressa visões de mundo, interesses econômicos e projetos de sociedade que influenciam diretamente a formação das novas gerações. Nesse embate, tornam-se visíveis projetos distintos de infância e de campo, nos quais as práticas educativas podem, por um lado, fortalecer vínculos com a terra, a cultura e a coletividade, ou, por outro, promover a alienação, a disciplina e a adaptação das crianças às exigências do capital. O Agrinho, amplamente difundido em escolas urbanas e rurais, inclusive com forte presença em municípios goianos, busca promover uma cidadania produtiva e disciplinada, incentivando a valorização do trabalho individual e do empreendedorismo, em consonância com os interesses do setor rural empresarial. Sua pedagogia se distancia dos valores da coletividade, da crítica social e da valorização dos modos de vida camponeses.

Por outro lado, o coletivo Sem Terrinha constrói um caminho educativo voltado à emancipação e à formação integral das crianças do campo. Fundamentado na perspectiva da Educação do Campo e nas bases da pedagogia freireana, esse projeto

reconhece as crianças como sujeitos de direitos, de memória e de história, inseridas em contextos de luta coletiva e transformação social. Suas práticas pedagógicas vão além da transmissão de conteúdos escolares: articulam o cuidado com a vida, a valorização da cultura popular, o compromisso com a agroecologia, a expressão artística e o engajamento político. As cirandas infantis, os encontros regionais e nacionais, as produções culturais, os materiais educativos e as experiências vividas pelas crianças no contexto do MST constituem um universo formativo que integra o cotidiano das lutas campesinas e fortalece os vínculos com o território e com a comunidade.

Essas ações cultivam a consciência crítica, o pertencimento e o protagonismo infantil dentro da construção de um projeto popular de sociedade. Ao valorizar os saberes ancestrais, os modos de vida tradicionais e a solidariedade entre as famílias assentadas, o Sem Terrinha reafirma a identidade camponesa como resistência ao avanço da monocultura, da mercantilização da vida e da alienação cultural. Assim, a infância não é percebida como um intervalo neutro entre o nascimento e a vida adulta, mas como uma etapa vital para o fortalecimento político e ético das comunidades rurais, onde germinam os valores de justiça social, equidade, dignidade humana e respeito à diversidade.

Dessa maneira, retoma-se o objetivo central que orientou esta investigação: analisar, interpretar e compreender as intenções formativas subjacentes às iniciativas do coletivo Sem Terrinha, vinculado ao MST, e do programa Agrinhol, articulado pelas federações da agricultura e seus serviços de aprendizagem rural. Para tanto, buscou-se compreender os fundamentos pedagógicos, as práticas educativas e os projetos de sociedade que cada uma dessas iniciativas representa no contexto da Educação do Campo voltada à infância.

A partir da análise empreendida, torna-se evidente que a educação direcionada às crianças do campo não pode ser concebida de forma descontextualizada ou alheia às dinâmicas sociais, econômicas e políticas que atravessam seus territórios. Pelo contrário, é imprescindível que tal educação esteja comprometida com o fortalecimento das comunidades camponesas, com a valorização dos saberes populares, com a democratização do acesso ao conhecimento em sua pluralidade e com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, solidária e ambientalmente sustentável.

Nesse horizonte, as práticas educativas desenvolvidas pelo coletivo Sem Terrinha revelam-se mais coerentes com os princípios da Educação do Campo, ao

promoverem uma formação integral, crítica e enraizada nas lutas históricas por terra, dignidade e reconhecimento da identidade camponesa. Trata-se de uma proposta que estimula o protagonismo das crianças como sujeitos de direitos, inseridos em um projeto coletivo de transformação social, cujos pilares são a justiça social, a soberania alimentar, a agroecologia e o fortalecimento da vida comunitária.

Em contrapartida, o programa Agrinhol, embora aborde temáticas relevantes como cidadania, meio ambiente e saúde, estrutura-se com base em uma lógica pedagógica funcionalista e tecnicista, alinhada aos interesses do agronegócio e à racionalidade neoliberal. Suas propostas didáticas tendem a despoliticizar os processos educativos, promovendo valores individualistas e competências voltadas à produtividade e à eficiência, em detrimento de uma leitura crítica da realidade e da participação ativa das crianças e comunidades na construção de alternativas sociais. Nesse sentido, a atuação do Agrinhol reforça uma concepção de campo como espaço produtivo subordinado às exigências do mercado, silenciando as contradições estruturais, os conflitos agrários e a diversidade cultural e social presentes no meio rural brasileiro.

Diante disso, conclui-se que os dois programas analisados representam projetos formativos distintos e, em certa medida, antagônicos. De um lado, o Sem Terrinha propõe uma educação transformadora, fundamentada no diálogo, na coletividade, na resistência e na emancipação dos sujeitos do campo. De outro, o Agrinhol orienta-se pela lógica da adaptação, da normatização e da reprodução da ordem vigente. Assim, a disputa entre essas duas propostas revela não apenas diferentes concepções de infância e de educação, mas também projetos de sociedade em disputa. Reconhecer essa tensão é fundamental para afirmar a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças do campo e com a construção de um futuro em que todas possam viver com dignidade, identidade e esperança.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BICALHO, Ramofly. A dimensão educativa e o fazer pedagógico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5574>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIMA, Rosângela Cristina Rosinski. **Na contramão da Educação do Campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1786> Acesso em: 20 jul. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Sem Terrinhas defendem a educação pública de qualidade no campo**. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/revista-sem-terrinha>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RAMOS, Gizele Aparecida; AQUINO, Juliana de. As crianças Sem Terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Práxis & Saber**, Pato Branco, v. 10, n. 23, p. 157-176, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n23/2216-0159-prasa-10-23-157.pdf> Acesso em: 18 jul. 2025.

RAMOS, Márcia Mara. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17661> Acesso em: 22 jul. 2025.

RADI, Antonio José; ANDREOLI, Cleverson Vitorio; FERNANDES, Valdir. Investigando ações em educação ambiental: o Programa Agrinho e as histórias de vida de

seus ex-alunos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, p. 125–139, 2013. Publicado em: 29 jan. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/7444/6035> Acesso em: 18 jul. 2025.

RAVENA, Monyse. As crianças Sem Terrinha são filhas dos Sem Terra? **História da Ditadura**, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/as-criancas-sem-terrinha-sao-filhas-dos-sem-terra>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Ideologia e educação: para a crítica do Programa Agrinho. **Revista NERA**, n. 40, p. 206–224, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/nera/article/view/10349>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SISTEMA FAEP. **Programa Agrinho ultrapassa fronteiras do Paraná e ganha outros estados**. *Sistema FAEP*, 23 jul. 2025. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/programa-agrinho> . Acesso em: 20 jul. 2025.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR). **Programa Agrinho**. Disponível em: <https://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Sobre os autores

Sidineya Aires de Medeiros – Graduada em Serviço Social com mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (2020) pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT). É Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, campus Morrinhos e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc UFRRJ). E-mail: sidineya.medeiros@ifgoiano.edu.br

Ramofly Bicalho – Professor Titular na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: ramofly@gmail.com

Ozana Pereira de Sousa – Graduada em Pedagogia com mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, campus Posse e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc UFRRJ). E-mail: ozana.sousa@ifgoiano.edu.br



Em apoio à sustentabilidade e à preservação ambiental, a Editora Kelps declara que este livro foi impresso com papel produzido de floresta cultivada em áreas degradadas e que é inteiramente reciclável.

Este livro foi impresso no papel: Pólen 80g/m²,
composto nas fontes: Bely, Raleway
Dez, 2025.

A revisão final desta obra é de responsabilidade do autor