



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESQ)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HUGO JUNIO FERREIRA DE SOUSA**

**ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A  
EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA  
TRANSDISCIPLINARIDADE**

**Palmas, TO**

**2023**

**Hugo Junio Ferreira de Sousa**

**Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), como requisito parcial para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes

**Palmas, TO**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

F333e Ferreira de Sousa, Hugo Junio.

Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. / Hugo Junio Ferreira de Sousa. – Palmas, TO, 2023.

132 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.

Orientadora : Profa. Dra. Maria José de Pinho

1. Etnoconhecimento. 2. Educação do Campo, Educação Quilombola. 3. Pensamento Complexo. 4. Transdisciplinaridade. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Hugo Junio Ferreira de Sousa**

**Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), como requisito parcial para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 20/9/2023

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA JOSE DE PINHO**  
Data: 21/11/2023 07:55:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Dra. Maria José de Pinho – Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Orientadora – Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente  
 **MARLENE ZWIEREWICZ**  
Data: 21/11/2023 11:02:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Dra. Marlene Zwierewicz – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente  
 **IDEMAR VIZOLLI**  
Data: 21/11/2023 22:43:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Idemar Vizolli – Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
 **SEBASTIAO SILVA SOARES**  
Data: 24/11/2023 14:22:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Sebastião Silva Soares – Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Examinador suplente

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Ilenize (Leninha), por ser o meu ponto de apoio e motivação para seguir firme nessa caminhada. Aos meus familiares e amigos, por acreditarem em meu crescimento pessoal e profissional, me apoiarem e incentivarem a concluir este desafio que envolve esforço físico, mental, emocional e financeiro. Aos amigos, *in memoriam*, Lennon Eduardo, Ricardo Maciel e Caio Santana, que foram essenciais por me fortalecerem nos dias de dificuldades e tristezas. A todos que me acompanharam nesse processo, gratidão!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me proporcionar o dom da vida e a chegada até aqui, assim como à minha mãe, Maria Ilenize, que me encorajou a persistir nessa caminhada.

À Profa. Dra. Maria José, que aceitou o compromisso de me orientar nesse processo de estudos, para resultar em aprendizagem e reflexões. Aos Profs. Drs. Marlene Zwierewicz, Idemar Vizolli e Sebastião Silva Soares, por suas contribuições para o trabalho durante o processo de avaliação pela banca examinadora. E aos meus colegas de jornada, pelas discussões e saberes compartilhados.

Aos demais docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), por me possibilitarem uma experiência ampla de diversificação de estudos e novos conhecimentos. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação (CAPES/MEC), por subsidiar financeiramente esta pesquisa e contemplar todas as etapas realizadas para concluí-la de fato.

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo”  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), propõe dissertar sobre como é relacionado o etnoconhecimento (saberes, tradições e culturas, passadas de geração a geração em comunidades tradicionais) – na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade – na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, instituição pública localizada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, em Arraias, Tocantins, Brasil. Para fundamentar nossa investigação, embasamo-nos nos pressupostos do etnoconhecimento elencados por Miranda (2007), Nascimento (2013) e Rocha (2014); da educação do campo de Arroyo, Caldart e Molina (1998); do pensamento complexo de Morin (1977, 2000, 2002, 2003, 2010, 2011, 2015); da transdisciplinaridade de Fazenda (1993), D’Ambrosio *et al.* (1998), Melo (1999), Nicolescu (1999), Moraes (2008) e Santos (2008); dentre outros elementos essenciais à discussão proposta. A abordagem qualitativa e de natureza básica foi possível por meio da pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, cuja técnica de investigação corresponde à entrevista semiestruturada, à observação participante e à análise de documentos, o que corresponde à triangulação metodológica propriamente dita. Como resultados do trabalho, destacamos as percepções dos profissionais quanto à integração dos saberes e fazeres da comunidade e inseridos em conteúdos escolares, bem como a necessidade de pensar na totalidade para integrar os conhecimentos em vários níveis de realidade. No entanto, a instituição observada apresentou carências quanto aos documentos que regem o ensino em escolas rurais no referido município, como as Diretrizes para Educação do Campo e Educação Quilombola; inexistência do Projeto Político-Pedagógico (PPP), relativo ao currículo e à formação docente para a atuação em escolas do campo; e lacunas concernentes à estrutura física e pedagógica nos estabelecimentos de ensino da comunidade supramencionada. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com os debates relativos ao ensino em escolas nos ambientes rurais, em se tratando da necessidade de analisar o contexto que envolve essa modalidade sob a ótica do pensamento complexo e transdisciplinar.

**Palavras-chave:** Etnoconhecimento; Educação do Campo; Educação Quilombola; Pensamento Complexo; Transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This study, linked to the line of research Curriculum, Teacher Training and Teaching Knowledge, of the Postgraduate Program in Education at Federal University of Tocantins (PPGE/UFT), proposes to lecture about how ethnoknowledge (knowledge, traditions and cultures, passed from generation to generation in traditional communities) – from the perspective of Rural Education under the epistemology of complex thinking and transdisciplinarity – at the Nossa Senhora da Conceição Municipal School, a public institution located in the Kalunga do Mimoso Quilombola Community, in Arraias, Tocantins, Brazil. To support our investigation, we are based on the assumptions of ethnoknowledge listed by Miranda (2007), Nascimento (2013) and Rocha (2014); rural education by Arroyo, Caldart and Molina (1998); the complete thought of Morin (1977, 2000, 2002, 2003, 2010, 2011, 2015); the transdisciplinarity of Fazenda (1993), D'Ambrosio *et al.* (1998), Melo (1999), Nicolescu (1999), Moraes (2008) and Santos (2008); among other essential elements to the proposed discussion. The qualitative and basic approach was possible through exploratory, bibliographic and documentary research, whose investigation technique corresponds to semi-structured interviews, participant observation and document analysis, which corresponds to methodological triangulation itself. As results of the work, we highlight the professionals' perceptions regarding the integration of knowledge and practices from the community and inserted into school content, as well as the need to think as a whole to integrate knowledge at various levels of reality. However, the observed institution presented deficiencies in the documents that govern teaching in rural schools in that municipality, such as the Guidelines for Rural Education and Quilombola Education; non-existence of the Political-Pedagogical Project (PPP), relating to the curriculum and teacher training for work in rural schools; and gaps concerning the physical and pedagogical structure in educational establishments in the aforementioned community. Thus, we believe that this research can contribute to debates regarding teaching in schools in rural environments, when it comes to the need to analyze the context surrounding this modality from the perspective of complex and transdisciplinary thinking.

**Keywords:** Ethnoknowledge; Rural Education; Quilombola Education; Complex Thinking; Transdisciplinarity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Triangulação metodológica para a análise da pesquisa.....	23
<b>Figura 2.</b> 20 metas estabelecidas no PNE.....	51
<b>Figura 3.</b> Competências gerais da educação estabelecidas na BNCC .....	54
<b>Figura 4.</b> Comunidades Kalunga de Goiás e Kalunga de Tocantins .....	69
<b>Figura 5.</b> Certidão de autorreconhecimento de comunidade quilombola .....	71
<b>Figura 6.</b> Limites territoriais da Comunidade Kalunga do Mimoso (TO) .....	71
<b>Figura 7.</b> Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição (1984-2022) .....	74
<b>Figura 8.</b> Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição (2022-2023) .....	75
<b>Figura 9.</b> Escola-polo – Fazenda Matas (2023) .....	77
<b>Quadro 1.</b> Percepções sobre o etnoconhecimento na formação de estudantes.....	79
<b>Quadro 2.</b> Entendimentos quanto aos aspectos da educação do campo .....	85
<b>Quadro 3.</b> Didática e conteúdos relacionados aos saberes locais e regionais .....	90
<b>Quadro 4.</b> Suporte, materiais e formações para a educação do campo .....	93
<b>Quadro 5.</b> Currículo e formação docente para atuação em escolas do campo .....	99

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Princípios da ciência clássica .....	41
<b>Tabela 2.</b> Documento Curricular do Tocantins (DCT) – Educação Infantil.....	58
<b>Tabela 3.</b> Organizador Curricular: Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AKMT	Associação Kalunga do Mimoso Tocantins
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID-19	<i>Coronavirus disease</i> (doença do novo coronavírus)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCT	Documento Curricular do Tocantins
DF	Distrito Federal
DPE	Defensoria Pública Estadual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FCP	Fundação Cultural Palmares
FGB	Formação Geral Básica
FME	Fundo Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GO	Goiás
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHCA	Museu Histórico e Cultural de Arraias

MPE	Ministério Público Estadual
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-TO	Secretaria de Estado de Educação do Tocantins
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1 Memorial acadêmico</b> .....	14
<b>1.2 Tema de pesquisa</b> .....	15
<b>1.3 Problema de pesquisa</b> .....	16
<b>1.4 Objetivos</b> .....	16
1.4.1 Objetivo geral .....	16
1.4.2 Objetivos específicos .....	17
<b>1.5 Justificativa</b> .....	17
<b>1.6 Organização do trabalho</b> .....	18
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	19
<b>2.1 Aportes metodológicos: tipo de pesquisa</b> .....	19
<b>2.2 Identificação da pesquisa</b> .....	20
<b>2.3 Identificação da escola pesquisada</b> .....	21
<b>2.4 Perfil dos e das participantes da pesquisa</b> .....	21
<b>2.5 Método de abordagem utilizado na pesquisa</b> .....	22
2.5.1 Garantias éticas aos participantes da pesquisa.....	22
<b>2.6 Métodos e técnicas para a análise dos resultados</b> .....	23
2.6.1 Equipamentos e materiais .....	24
<b>3 ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	25
<b>3.1 Conceitos do etnoconhecimento</b> .....	25
<b>3.2 Contexto histórico da educação do campo</b> .....	27
<b>3.3 Diretrizes da educação quilombola</b> .....	34
<b>4 TEÓRIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE</b> ..	40
<b>4.1 Pensamento complexo: breves conceitos e abordagens</b> .....	40
<b>4.2 Transdisciplinaridade: algumas aproximações</b> .....	44
<b>5 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	48
<b>5.1 Plano Nacional de Educação (PNE)</b> .....	50
<b>5.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	52
<b>5.3 Documento Curricular do Tocantins (DCT)</b> .....	57
<b>6 TERRITÓRIO KALUNGA EM DUAS DIMENSÕES</b> .....	69
<b>6.1 Conhecendo a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição</b> .....	73
<b>7 OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES DA PESQUISA</b> .....	79

<b>8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	
<b>APÊNDICES .....</b>	
<b>ANEXOS.....</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos os aspectos introdutórios da pesquisa. Inicialmente, há o memorial que narra, em poucas palavras, a trajetória acadêmica do autor, com a intenção de descrever os elementos fundamentais da temática abordada, como os conceitos apresentados, o problema de pesquisa proposto, seus objetivos e a relevância da investigação no meio social e acadêmico, bem como a organização deste trabalho.

### 1.1 Memorial acadêmico

Na caminhada da pós-graduação, rememorar os passos percorridos até aqui corresponde a despertar um sentimento de felicidade e gratidão. Ao ingressar na academia, em maio de 2013, por meio do vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Arraias, iniciava<sup>1</sup> ali os anseios quanto aos estudos no nível superior. Durante a graduação, as perspectivas se referiam a concluir o curso, ao que aconteceria após isso e à modalidade de ensino na qual me adaptaria de fato.

Um grande desafio durante a graduação se referia à conciliação com o trabalho. Pelo fato de ser plantonista noturno em uma unidade hospitalar, saía no início da manhã daquele local para seguir diretamente à universidade e, nos anos seguintes, diante da responsabilidade por outros setores no mesmo ambiente laboral, o estudo se tornou mais desafiador, pois demandava viagens aos municípios próximos e à capital do estado para reuniões e cursos de capacitação.

Durante a graduação, havia responsabilidades como representante estudantil, ao atuar na criação e gestão do 1º Diretório Acadêmico do Câmpus Arraias, bem como uma cadeira representativa no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFT. Nesse contexto, foi possível seguir até o final do curso sem reprovação em disciplinas, em grande medida com o auxílio dos professores, que compreendiam as dificuldades e o papel fundamental exercido por mim na comunidade acadêmica àquela época.

Ao cursar Pedagogia, os conteúdos relacionados às dificuldades de aprendizagem me motivavam por estar diante dos contextos sociais, culturais e familiares da criança. Por isso extraí, das leituras das obras de Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Paulo Freire, entre outros renomados autores, diversas teorias para a formação de estudantes com dificuldades de

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a primeira pessoa do singular para falar sobre a trajetória profissional/pessoal. Em outras partes do texto, empregaremos predominantemente a primeira pessoa do plural.

aprendizagem e, assim, defender o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “As dificuldades do aluno no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”, para me tornar profissional licenciado em Pedagogia em novembro de 2017.

Em setembro de 2018, por meio de processo seletivo para contratação de professores temporários no mesmo câmpus, ingressei no trabalho docente e no colegiado do curso de Pedagogia da UFT. Após o encerramento do contrato de dois anos, em setembro de 2020, experienciei novamente a docência até maio de 2021 como professor convidado.

Praticamente durante o mesmo período, entre 2017 e 2018, me tornei especialista em Docência do Ensino Superior e, desde então, me dediquei a ampliar os conhecimentos por meio de capacitações profissionais, grupos de ensino, pesquisa e extensão, orientações de pesquisas e participações em bancas de defesa de TCCs, além de aperfeiçoamentos e submissões de trabalhos com vistas a publicações em livros e revistas científicas.

E em 2019, ingressei como aluno especial do curso de mestrado acadêmico em Educação da UFT – Câmpus Universitário de Palmas e, em agosto de 2020, ao me classificar na sexta colocação, iniciei os estudos no Programa de Pós-graduação em Educação da referida universidade. Por meio desse processo, mergulhei no mundo da pesquisa relacionada à área educacional, pretendo me efetivar em concurso público nesse campo do conhecimento, seguirei os caminhos da formação docente e, assim, poderei contribuir com a formação de outros estudantes.

## **1.2 Tema de pesquisa**

Em geral, a educação formal foi um privilégio das classes dominantes por vários anos, pois, aos menos favorecidos, se pensava apenas na formação de mão de obra para atender às perspectivas do capitalismo, situação que persistiu *a posteriori*, mas que, paulatinamente, tem sido pensada e objetivada em relação ao acesso de direito a todos. Por essa razão, grupos de movimentos sociais se dedicam a disseminar a área educacional nas suas adversidades, territorialidades, culturas e crenças de cidadãos do campo, de modo a garantir o aprendizado no espaço de convivência social e ancestral.

Diante disso, a presente temática aborda uma discussão do etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. Assim, atentamos à discussão dos quatro conceitos para compreender as relações étnicas e culturais de saberes tradicionais na formação de estudantes de comunidades

ou populações do campo, com um olhar igualmente direcionado às diretrizes da educação quilombola.

### **1.3 Problema de pesquisa**

Esta pesquisa discorre sobre saberes, tradições, culturas e crenças de povos e comunidades tradicionais que compreendem o etnoconhecimento. Além disso, apresenta uma discussão atinente à educação do campo, à epistemologia do pensamento complexo e à transdisciplinaridade, sobretudo quanto ao currículo e à formação para a atuação docente em escolas localizadas no ambiente rural.

Assim, surgiu a seguinte inquietação: como é relacionado o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, situada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, no município de Arraias, Tocantins (TO)?

Dessa maneira, analisamos os documentos que fomentam as discussões relativas ao ensino em escolas do campo, ao compreendermos as problemáticas e os desafios dessas instituições, com foco na estrutura, no currículo e na formação docente para a referida modalidade de ensino, bem como nos documentos da escola pesquisada. Também realizamos a observação participante *in loco*, consolidada pelas entrevistas semiestruturadas com profissionais da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição.

### **1.4 Objetivos**

Como dito anteriormente, esta pesquisa ocorreu na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, situada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, área rural da cidade de Arraias, localizada na região sudeste do estado do Tocantins, Brasil. Sendo assim, a pesquisa atentou aos objetivos descritos a seguir.

#### **1.4.1 Objetivo geral**

Relacionar o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo, sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, com foco nas discussões que permeiam o currículo e a formação docente para essa área de atuação.

#### 1.4.2 Objetivos específicos

- Relacionar o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo e quilombola;
- Contextualizar a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade;
- Fomentar sobre o currículo e a formação docente para o ensino em escolas no campo;
- Dissertar acerca da historicidade do Território Kalunga e suas dimensões.

#### 1.5 Justificativa

O tema abordado consiste em um conhecimento teórico e empírico atinente ao etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo e da educação quilombola. Assim sendo, faz-se pertinente uma análise quanto ao currículo e à formação docente nessa área de atuação, mais especificamente acerca dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de outras instituições que compreendem os saberes de povos tradicionais originários do campo na formação de estudantes de instituições de ensino localizadas no espaço rural.

Justificamos a realização desta pesquisa acerca do etnoconhecimento, na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, como uma discussão pertinente que relaciona o campo e a educação formal como um conjunto de saberes e fazeres fundamentais à formação educacional da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em Arraias (TO).

É importante destacar que a investigação foi iniciada em um período de crise sanitária mundial, devido à pandemia da *coronavirus disease* (doença do novo coronavírus – COVID-19). As aulas presenciais foram interrompidas em razão da calamidade pública e, a partir do segundo semestre de 2020 até o ano letivo de 2021, no estado do Tocantins, as aulas ocorreram no formato não presencial. Com isso, o ensino presencial no município de Arraias (TO) foi retomado em 2022 e, no segundo semestre do mesmo ano, após deliberação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFT, realizamos o estudo *in loco*.

Especificamente, o modelo de ensino adotado em razão da pandemia foi um grande desafio para estudantes e profissionais da educação. Na sequência, tornou-se igualmente complexa a retomada ao ensino presencial, afinal, envolve readaptações a novos pensamentos e modelos de ensino em decorrência dos contextos advindos desse evento sanitário.

## **1.6 Organização do trabalho**

Esta dissertação, além da introdução (seção 1), é composta pelas seguintes partes: seção 2, com a apresentação dos caminhos metodológicos do estudo e da análise dos resultados; 3, que aborda o etnoconhecimento e os aspectos da educação do campo, além de diretrizes da educação quilombola por meio de um breve histórico da luta pelo ensino voltado aos povos originários; e 4, com os conceitos e as abordagens epistemológicas do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, de modo a compreender suas interlocuções no âmbito da educação ao longo dos últimos anos.

Ademais, na seção 5, discutimos a respeito do currículo e da formação docente em educação do campo, em que relemos os documentos oficiais da educação que compreendem os métodos de ensino e didática utilizados em comunidades tradicionais, sobretudo em áreas rurais; na 6, dissertamos sobre a historicidade do Território Kalunga em Goiás e Tocantins, além dos contextos históricos de Arraias (TO) e da escola ora pesquisada; na 7, descrevemos e analisamos os resultados da investigação, bem como os seus achados e depoimentos de participantes que colaboraram com a realização da pesquisa por meio da entrevista semiestruturada com professores e demais profissionais da educação que atuam na gestão administrativa e pedagógica da instituição estudada; e na 8, indicamos as considerações que envolvem os assuntos debatidos ao longo deste trabalho.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Destacamos nesta seção os caminhos metodológicos propostos para a realização da pesquisa, tais como os aportes metodológicos em que são apresentados os contextos da abordagem utilizada, a natureza do estudo e seus objetivos, os instrumentos e as técnicas para a análise dos resultados, além da triangulação e das aproximações metodológicas aplicadas na investigação.

Também elucidamos a identificação da escola, o perfil dos participantes entrevistados, os métodos de abordagem, as garantias étnicas, os métodos e procedimentos com os instrumentos utilizados na análise dos resultados, os equipamentos e materiais necessários, bem como as etapas percorridas no trabalho.

### 2.1 Aportes metodológicos: tipo de pesquisa

Este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa que, de acordo com Goldenberg (1997, p. 34), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”. A natureza básica foi a mais adequada para esta pesquisa, por “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Gerhaedt; Silveira, 2009, p. 34).

Optamos pela pesquisa exploratória, que proporciona maior familiaridade com o problema para o explicitar de fato. A maioria dessas investigações envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que apresentam experiências práticas com o problema estudado; e (c) análise de exemplos que estimulam a compreensão. Elas podem ser classificadas como bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2007).

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos os aspectos da pesquisa bibliográfica como procedimentos metodológicos. Nesse sentido, Fonseca (2002, p. 32) explica que essa investigação:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas para recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer o que foi estudado sobre o assunto em questão, pois, para Fonseca (2002), toda investigação se inicia com um estudo bibliográfico e justifica a construção teórica de um trabalho científico.

Ademais, com a pesquisa documental, seguimos:

[...] os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, em que utiliza fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos [...]. [No entanto], a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, como tabelas, estatísticas, jornais, revistas, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. Fonseca (2002, p. 32).

Adotamos também a técnica de observação participante que, nas palavras de Gerhaedt e Silveira (2009, p. 75), ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, ao obter informações sobre a realidade dos atores sociais nos próprios contextos:

[...] a observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. A observação participante apreende o que há de mais imponderável e evasivo na realidade.

Portanto, a observação participante é uma forma de obtenção de resultados que provém da pesquisa de campo e pode ser utilizada antes ou depois das entrevistas ou isoladamente, em que “o pesquisador é testemunha e co-autor” (Gerhaedt; Silveira, 2009, p. 103). Sendo assim, possibilita a interação do pesquisador com o objeto pesquisado, como dito anteriormente.

## **2.2 Identificação da pesquisa**

Além do problema proposto, a dissertação visa discutir a importância do currículo e da formação docente para atuar em escolas do campo. Sendo assim consideramos o método e os procedimentos de pesquisa relativos à análise de documentos da escola pesquisada e à realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais atuantes na instituição.

Dessa maneira, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais docentes, a equipe pedagógica e os gestores da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição – Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso em Arraias (TO), com o intuito de compreender o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo, sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, conforme o currículo e formação docente em estabelecimentos de ensino do campo.

### **2.3 Identificação da escola pesquisada**

A Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição se situa na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso e pertence à rede pública educacional de Arraias, cidade localizada na região sudeste do estado do Tocantins. Nessa instituição, a oferta de ensino compreende turmas multisseriadas<sup>2</sup>, com duas etapas do Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (anos iniciais) 6º ao 9º ano (anos finais).

Em média, a escola atende anualmente 23 estudantes matriculados e pode chegar a 30 alunos (Secretaria Municipal de Educação, 2023). Nesse cenário, é necessário que a didática e os métodos de ensino atendam à diversidade de saberes populares, sociais e culturais da região, além das demais pluralidades existentes nas comunidades tradicionais.

### **2.4 Perfil dos e das participantes da pesquisa**

Para a análise da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os colaboradores da gestão educacional e pedagógica, além de quatro docentes que lecionam na escola em questão – duas licenciadas em Pedagogia e dois em Matemática. Participaram, ainda, o prefeito, a secretária de Educação e os assessores do currículo de Educação Infantil, Matemática, Língua Portuguesa, Esporte e Lazer, além do supervisor e do inspetor educacional.

Os critérios para a definição do quantitativo de participantes da pesquisa contemplaram as seguintes nuances:

- Disponibilidade e interesse em participar da pesquisa para levantamento dos resultados por meio da entrevista semiestruturada;
- Identificação de participantes com relação direta na área de gestão da educação do município, da equipe pedagógica e de docentes que atuam na instituição pesquisada;
- Proposta de entrevista semiestruturada com a narração dos fatos de maneira flexibilizada quanto aos aspectos da oralidade.

Na sequência, discorreremos sobre questões metodológicas preponderantes à realização deste estudo.

---

<sup>2</sup> Turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries e idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, possuem mesmo professor.

## **2.5 Método de abordagem utilizado na pesquisa**

Primeiramente, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa. Nesse documento, constam-se as informações quanto ao tema, à problemática e aos objetivos propostos, a fim de explicitar a esses sujeitos a ética, os riscos e os benefícios da realização do estudo.

Além do TCLE solicitamos, por meio de ofício encaminhado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à presidência da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, o consentimento e a liberação para realizar a pesquisa. Também informamos aos participantes, o tema abordado e o objetivo geral, além de assegurarmos a preservação da identidade.

### **2.5.1 Garantias éticas aos participantes da pesquisa**

Como dito anteriormente, esta investigação foi submetida ao CEP/UFT, para assegurar aos envolvidos o conforto e a ética na participação, bem como a preservação de suas verdadeiras identidades. Assim, fundamentamo-nos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466 (Brasil, 2013a) e em outros aparatos legislativos necessários para cumprimentos legais, sobretudo do CNS quanto à participação de seres humanos em pesquisas.

Vale destacar que, caso o participante se sentisse desconfortável em algum momento, poderia recusar o envolvimento na entrevista, por ter liberdade de expressão para responder apenas às questões mais confortáveis a ele. O intuito desta pesquisa não foi, em nenhum momento, causar desconforto ou constrangimento aos participantes. Em caso de desistência, ele poderia, a qualquer tempo, retirar o consentimento de colaboração no estudo.

Ressaltamos que uma cópia do TCLE foi entregue aos participantes e assinada por ambas as partes, pois se trata de um documento que firma a parceria entre pesquisador e entrevistado. Dessa maneira, o acesso aos resultados é irrestrito e na íntegra aos participantes, não somente ao corpo docente e aos membros da equipe pedagógica, como também àqueles que compõem a equipe de gestão educacional da escola lócus do estudo, aos moradores e remanescentes da comunidade onde se insere a instituição.

## **2.6 Métodos e técnicas para a análise dos resultados**

Utilizamos três fatores elementares que viabilizaram as aproximações metodológicas da pesquisa, cuja triangulação consiste na entrevista, observação e análise de documentos, como ilustra a Figura 1. Esse conjunto de técnicas nos leva à reflexão e compreensão da realidade investigada.

Salientamos a entrevista semiestruturada como uma das técnicas utilizadas para a análise e as aproximações de resultados obtidos na pesquisa e que, para Gil (2010, p. 137), “permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador”. Assim, por meio das falas dos entrevistados, expressamos os fatos contados por eles, cujo consentimento levou à gravação somente em áudio e à transcrição neste trabalho.

Nesse sentido, detalhamos os fatos da escola pesquisada e as percepções de profissionais da educação no que tange aos saberes populares de povos tradicionais e suas contribuições no ensino e na aprendizagem de estudantes da comunidade. Tais aproximações metodológicas podem ser compreendidas da seguinte forma:

**Figura 1.** Triangulação metodológica para análise da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2021).

Sendo assim, a entrevista não ultrapassou 40 minutos e ocorreu individualmente, conforme o interesse do entrevistado, que se sentiu à vontade para aprofundar as falas relativas ao conteúdo. O roteiro das entrevistas é formado por questionamentos quanto aos eixos temáticos e objetivos discutidos neste trabalho (Apêndice 2), com cinco perguntas direcionadas ao corpo docente, à coordenação pedagógica, à inspeção pedagógica, aos

assessores de currículos e à gestora municipal de educação. Com tais questões, visamos direcionar o foco do objeto proposto nesta pesquisa.

Diante dos pontos abordados durante a entrevista, destacamos: formação dos profissionais de educação, área e ano/turmas, cargo/função de atuação e percepção de tais indivíduos em relação ao saber local na formação de estudantes da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, em Arraias (TO).

A observação participante ocorreu durante as visitas na escola pesquisada e a realização da entrevista com as equipes docente e gestora. Verificamos os conteúdos e as didáticas utilizadas durante as aulas, para percebermos a relação do etnoconhecimento, ou seja, dos saberes e fazeres do povo Kalunga com os elementos no ensino e na aprendizagem de estudantes da Comunidade Mimoso em Arraias (TO).

Na análise documental, investigamos documentos da área da educação, planos de aulas e propostas pedagógicas, com a intenção de fomentarmos e possibilitarmos um currículo pensado na educação do campo no referido município.

#### 2.6.1 Equipamentos e materiais

Para a gravação da entrevista, utilizamos um aparelho telefônico (celular) com mecanismo de gravação de voz, a fim de registrarmos as narrações dos entrevistados, além de um *notebook/laptop* para digitação das informações posteriormente nesta dissertação.

Na próxima seção, discutiremos acerca do etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo, com a abordagem de autores que discorrem sobre a temática.

### 3 ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A presente seção aborda o etnoconhecimento e os aspectos da educação do campo, com a pretensão de apresentar um recorte histórico da trajetória de luta por um ensino pensado no saber de povos originários do campo. Assim, salientamos algumas discussões acerca dessas temáticas com estudiosos da área, de modo a compreendermos suas relações e aplicabilidade no ensino e na aprendizagem de estudantes camponeses.

#### 3.1 Conceitos do etnoconhecimento

O etnoconhecimento está relacionado à realidade social de diferentes grupos e/ou comunidades onde a oralidade é uma forma de transmissão de saberes compartilhados de maneira coletiva. Consoante aos estudos de Nascimento (2013), tradições culturais são passadas de geração para geração em grupos tradicionais e aprendidas com a vida cotidiana e a interação direta com o meio onde vivem e seus fenômenos naturais.

Por sua vez, o saber popular é acumulado pelas pessoas por toda a vida e, como argumentam Lakatos e Marconi (2003, p. 75), é “transmitido de geração em geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”. Complementarmente, Miranda (2007, p. 2) sublinha que:

[...] “conhecimentos tradicionais” ou “etnoconhecimentos” são aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal.

Sendo assim, os conhecimentos tradicionais, chamados também de Etnoconhecimento, são, portanto, os saberes passados de geração a geração, e assim, compreende-se que esses saberes estão relacionados aos aspectos culturais de um grupo em distintas comunidades.

Nesse sentido:

[...] são conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação, com base numa estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizados na vida cotidiana dos povos. Podendo, então, considerar etnoconhecimento o conhecimento produzido por diferentes etnias em diferentes locais no globo terrestre a partir do saber popular.

Desse modo, o saber tradicional é compreendido por valores “enraizados” na vida cotidiana dos povos, relacionados às experiências vividas pelos anciãos, guardados em suas memórias e repassados em diversas gerações do seu povo.

Ainda nas palavras de Miranda (2007, p. 1):

[...] a organização do Etnoconhecimento deve ser realizada por meio de sistemas de organização dos conhecimentos colaborativos construídos por metodologia participativa, promovendo uma nova ética para a representação do conhecimento de grupos em desvantagem.

É pertinente a participação ativa de estudiosos da área, professores e da sociedade nesses espaços, uma vez que as discussões correspondem aos saberes populares em comunidades tradicionais sob diferentes perspectivas. Na “nova ética” de Miranda (2007), essa forma representa o conhecimento de grupos em desvantagens que os envolvem e os conectam a contextos sociais, culturais, políticos e da diversidade existente nesses contextos.

Ademais:

Etnoconhecimento é aqui compreendido no sentido de experiências e saberes acumulados por um grupo humano sobre seus recursos naturais e transmitidos de forma dinâmica, mutável e transgeracional, podendo passar por transformações e adaptações ao longo do tempo, de acordo com uma gama de conjecturas e interesses envolvidos (Rocha, 2014, p. 16).

Ainda de acordo com Rocha (2014), o etnoconhecimento imanente aos atores locais deve ser reconhecido e valorizado por meio de novas formas de apoio à comunidade. Com base nessa compreensão conceitual, verificamos sua relevância na valorização dos saberes populares de povos tradicionais, bem como no modo de vida de uma população campesina que ultrapassa gerações.

Costa (2008) postula que os conhecimentos populares e empíricos são ferramentas cognitivas ligadas intimamente ao mundo vivido por estudantes em suas comunidades tradicionais. Ainda de acordo com o autor, a valorização deve ser estimulada à medida que pode facilitar a percepção de familiaridade com os conhecimentos curriculares científicos, ao vincular a realidade de estudantes do campo ao que lhe é apresentado cientificamente em sala de aula.

Por seu turno, Bastos (2013) defende que as diferentes populações humanas apresentam um arsenal de conhecimentos sobre o ambiente onde vivem. As propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, o tempo para plantar e colher, a classificação de animais e plantas, a organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com elementos

da natureza “são organizações que formam um cabedal de saberes que são comumente chamados de conhecimentos tradicionais” (*ibidem*, p. 6195).

Para Torres (2011), o etnoconhecimento deve ser compreendido como um acervo de saberes muitas vezes extensos e não valoráveis das comunidades tradicionais. Assim, há uma interpretação na qual o saber da geração/localidade é, *per se*, um acervo de saberes, em que os depoimentos dos que vivem nesses espaços são ignorados e imperceptíveis aos olhos daqueles que ignoram os chamados “saberes informais”.

Nesse prisma, Moreira (2007) discute que a (re)produção do etnoconhecimento possui múltiplas dimensões com destaques e pontos de vista distintos, ao sustentar uma correlação entre as vidas econômica e social do grupo, ou seja, constitui um elemento essencial para manutenção do modo de vida mantido por essas populações por gerações. Com esse entendimento, o etnoconhecimento está diretamente relacionado ao modo de vida de populações em qualquer âmbito e perpassado por gerações ao longo dos anos.

Assim, o etnoconhecimento é um tipo de aprendizado que se inicia quando as crianças acompanham os adultos e se tornam parte de tarefas cotidianas. Uma vez aprendido, dificilmente esquecem ou deixam de exercer, mesmo que sofra transformações de forma dinâmica, como outras formas de conhecimento (Amorozo, 2007).

Nesses contextos, pontuamos que os saberes populares podem ser confundidos com o senso comum, mas, para Chassot (2011) o segundo é disseminado em todo o tecido social, enquanto os primeiros se associam às práticas cotidianas das classes destituídas de capital cultural e econômico. Ou seja, os saberes populares são vivências de uns com os outros, contadas ordinariamente de maneira oral com tradições e culturas transmitidas de geração para geração.

Diante da breve abordagem sobre o etnoconhecimento, salientamos a seguir os contextos históricos da educação do campo. Aqui, torna-se pertinente a narração histórica do marco inicial de políticas públicas em prol da educação voltada ao povo do campo.

### **3.2 Contexto histórico da educação do campo**

Em meio às discussões relacionadas à educação nas escolas situadas em áreas rurais, iniciamos uma breve compreensão quanto à educação no (e do) campo. Embora haja uma relação direta entre ambos os termos, eles possuem características e compreensões diferentes, pois, no primeiro:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local onde as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade (Bezerra Neto, 2010, p. 152).

Nesses termos, a educação no campo defende que o processo de formação de estudantes de uma determinada comunidade rural ocorre na própria localidade, cujo processo é idealizado a partir da realidade vivenciada pela população.

Por um lado, Freire (2019) salienta que a educação é um ato político e transformador, o qual deve contribuir para a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade – nesse caso, o processo educacional deveria ser pautado pelo diálogo e pela participação ativa dos alunos, que devem ser sujeitos da própria aprendizagem. Por outro lado, Vygotsky (1984) elucida que a educação deve ser entendida como um processo social e cultural que ocorre meio da interação entre os sujeitos e o meio onde estão inseridos; logo, o desenvolvimento cognitivo acontece a partir da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Pinheiro (2004) constata que a educação no campo ocorre no ambiente das populações que vivem em áreas rurais, cuja abordagem pedagógica é pensada para as particularidades dessas regiões e de sua população. Nesse caso, tal modalidade deve empoderar as comunidades rurais, ao contribuir com a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e auxiliar a transformá-la em uma conjuntura mais justa e igualitária. Compreende-se, ainda, que o processo educativo no campo é também uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável e da cidadania.

Sob outro viés, a educação do campo consiste em políticas públicas promulgadas para o desenvolvimento educacional em comunidades rurais:

Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo (Bezerra Neto, 2010, p. 152).

Urge, pois, a necessidade de pensar e estabelecer políticas públicas que atendam às diretrizes de uma educação voltada ao campo. Isso vai ao encontro dos pressupostos de Silva (2006), que compreende uma abordagem direcionada ao atendimento das necessidades específicas desses sujeitos.

Ainda conforme Silva (2006), a educação do campo deve ser compreendida para além da escola, por envolver a comunidade em um processo de aprendizagem que valorize as tradições, as práticas e os conhecimentos locais, ao reconhecer os saberes e fazeres do povo.

Nesse sentido, tal política pública visa reconhecer as diversidades das comunidades rurais e contribuir para a construção de uma identidade camponesa mais forte e valorizada.

Depois disso, fazamos uma importante reflexão de que a educação no (e do) campo são conceitos complementares, pois, segundo Saviani (2006), a primeira deve ser vista como um processo que valoriza a realidade e a cultura das comunidades rurais, com vistas a compreendê-las e transformá-las; e a segunda contribui para a emancipação dos sujeitos do campo, para eles serem protagonistas das próprias histórias e capazes de transformar a realidade onde vivem, com políticas públicas que atendam às especificidades desse contexto.

O contexto histórico das lutas e conquistas representa o recorte de um movimento que reverbera em políticas públicas de atenção às escolas camponesas. Em meados da década de 1990, por intermédio de movimentos sociais, nasceram as discussões pautadas em uma educação pensada à população que vive em área rural, autodenominadas “Por uma Educação do Campo”, em que as bases epistemológicas discutiam e defendiam a concepção de vida a partir de suas realidades.

Esse contexto de discussões levou ao surgimento do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em Brasília, Distrito Federal (DF), em julho de 1997. Realizado por educadores e outros atores da reforma agrária para o povo brasileiro, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB), o evento estabeleceu, em documento final, as diretrizes do ensino da educação do campo no Brasil.

Com base no referido encontro, houve a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, em Luziânia, Goiás (GO). Esse evento foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com as parcerias da UnB, do Unicef, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Arroyo; Caldart; Molina, 1998). Naquela cidade, os debates se pautaram em políticas públicas de direito aos povos de comunidades tradicionais localizadas em áreas rurais, para haver uma política de educação para essa população. Nesse processo de construção, entendemos tal modalidade de ensino conforme as perspectivas dos povos originários do campo, por ser estruturada na realidade e nos conhecimentos do lugar.

Molina e Jesus (2004, p. 17-18) discorrem que:

[...] a Educação do Campo assume sua particularidade, o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a universalidade: (durante e depois) de tudo ela é

educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas [...].

Assim, a educação do campo deve ser pensada a partir da realidade camponesa, uma vez que, na formação das pessoas que habitam no ambiente rural, devem ser considerados os conhecimentos de seus ancestrais, atrelados aos formais e científicos. Portanto, não devem ser ignoradas as vivências e experiências de seus povos, e sim, pensar na articulação de saberes, ou seja, no compartilhamento de conhecimentos.

De acordo com Munarim (2008, p. 3), a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo não foi um evento isolado, mas “um ‘momento’ processual amplo de articulação política e elaboração de ideias [...]”, ao ser precedida de intensos debates preparatórios nos seminários estaduais, os quais resultaram em diversos desdobramentos. Isso reforça a importância do encontro, ao sair de um espaço fechado, alcançar outros lugares de discussão e debates e ocasionar avanços nas políticas públicas para a educação do campo.

Um desses avanços está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 – que, em seu Artigo 28, estabelece que:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

*Parágrafo único.* O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996, Art. 28).

Com o surgimento da referida lei, foi possível reconhecer o ensino da educação do campo no Brasil e, com ela, a responsabilidade das instituições de ensino quanto ao calendário escolar e às condições climáticas. Além disso, a diversidade regional e a integração dos saberes populares, socioculturais, religiosos e familiares campestres nos conteúdos curriculares contribuem para a qualidade dessa modalidade educacional.

Por meio de lutas de movimentos sociais, surgiram três conquistas importantes para esse modelo de educação, apresentados a seguir por Guhur e Silva (2009, p. 136; 138):

I. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA). Nasceu a partir das discussões durante o 1º Eneer entre os movimentos sociais e as universidades, criado, oficialmente, em abril de 1998 pela Portaria 10/98, do então existente Ministério Extraordinário de Política Fundiária. “O Pronera é o executor das práticas e das reflexões teóricas da Educação do Campo (no âmbito do INCRA).”

II. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Criadas por Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 01/2002), a partir do Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que se destinam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, nas diversas modalidades existentes (Educação Básica e Profissional de Nível Técnico).

III. A ESCOLA ITINERANTE. É aquela que “[...] acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento.” Ela surgiu da necessidade de garantir às crianças dos acampamentos o direito à escolarização.

Arroyo, Caldart e Molina (1998, p. 161-162) afirmam que a:

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade [...] a Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade [...] a Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza.

No espaço escolar, os estudantes, por meio de suas vivências, aprendem a se relacionar com o próximo e cultivam as ações de bem ao outro, seja no convívio familiar, social e/ou cultural. Assim, passamos a compreender alguns aspectos da educação do campo que, para Caldart (2003, p. 81), se refere à educação formal oferecida à população, em que:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

Mencionado por Caldart (2003), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo deve apresentar novas formas de desenvolvimento. Sendo assim, o educar nesses espaços abarca meios e técnicas educativas para trabalhar a identidade local juntamente ao

fortalecimento do desenvolvimento do campo, o que valoriza sua cultura, tradições, crenças e saberes da comunidade.

Caldart (2004, p. 3) explica que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, sendo o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

A população do campo deve ensinar evidências da própria comunidade, povo, culturas e tradições – trata-se, pois, de suas origens, historicidade de lutas e sobrevivência. No entanto, deve-se proporcionar a universalização de conhecimentos a essa população, ao compartilhar vivências e experiências com o próprio povo, outras comunidades campesinas e a população urbana (Caldart, 2004).

É relevante destacar os seguintes princípios políticos e pedagógicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), explicitados por Ghedin (2012, p. 321):

- **Inclusão:** indicação de demandas educativas, a forma de participação e gestão, cujos projetos devem ampliar o acesso à Educação como direito social para a construção da cidadania.
- **Participação:** a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária que, os parceiros, tomam as decisões e acompanham a execução dos projetos.
- **Interação:** são as ações realizadas com as diversas parcerias, órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e movimentos sociais nos quais os sujeitos, por meio da educação continuada, da profissionalização do campo, estabelecem uma permanente relação entre si.
- **Multiplicação:** é a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores e de técnicos nas áreas de reforma agrária.

Ghedin (2012, p. 322) também explica que o programa pretende:

[...] fortalecer a Educação nas áreas de assentamento da reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e condenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

A partir da criação do Pronera, houve avanços significativos, pois:

- Considera a diversidade cultural de cada região e a organização política, econômica e social de cada assentamento, contribuindo para fortalecer parcerias em regime de coparticipação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos;
- Propõe e estimula a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas;
- Colocou no âmbito do Estado a importância de implementação de políticas de educação articuladas com outras políticas de saúde, do meio ambiente, do trabalho, da cultura, entre outros; [e],
- Inseriu a Educação do Campo na agenda política de alguns Estados (Ghedin, 2012, p. 323).

Portanto, o Pronera se baseia na formação humana como condição e possibilidade para os estudantes serem autores da própria história. Esse programa visa atender os jovens e adultos que vivem em assentamentos e comunidades quilombolas que, por sua vez, são reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com profissionais da educação que exercem atividades que respondam às famílias beneficiárias, além das pessoas atendidas pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

Como política educativa direcionada às pessoas do campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) auxilia na implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente à formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas rurais (Brasil, 2009).

O Procampo foi criado em 2007, por intermédio do MEC, com a iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Surgiu por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior, ao viabilizar a criação das licenciaturas em educação do campo, a fim de promover a formação de professores da educação básica para lecionarem nas escolas localizadas em áreas rurais (Brasil, 2009).

Conforme o inciso I do Artigo 1º da Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) n. 6, de 17 de março de 2009:

§1º Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e

professores afro-descendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (Brasil, 2009, Art. 1º).

Outra importante iniciativa é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Vinculado ao MEC Previsto pelo Decreto n. 7.352 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilizar políticas destinadas à educação do campo (Brasil, 2010c, 2013b).

Consideramos, assim, o Pronacampo um:

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação do campo em todas as etapas e modalidades (Decreto nº 7.352/2010).

Assim, o Pronacampo visa oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementar a política de educação do campo. Oriunda da mobilização das organizações e movimentos sociais, essa política pública evidencia que a luta pela referida modalidade e pela reforma agrária transcende os embates pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços (Decreto nº 7.352/2010).

É imprescindível discutir a educação do campo sem mencionar a educação quilombola, uma vez que ambas estão correlacionadas por suas diretrizes e relevância no tocante a conhecimentos e vivências de populações remanescentes do campo e de comunidades diversas.

Subsequentemente, passamos ao entendimento de conceitos que versam sobre a educação quilombola.

### **3.3 Diretrizes da educação quilombola**

Quando discorremos sobre quilombos, compreendemos inicialmente que são descendentes de negros escravizados e vivem em comunidades localizadas no campo, cultivam a terra e mantêm vivas as tradições deixadas pelos antepassados. Para melhor compreensão desse conceito, citamos um trecho da proposta pedagógica do MEC para a educação quilombola:

Quilombo derivaria de kilombo, sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu, adotada pelos invasores, jaga (ou imbangala), formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades. Esta matriz histórica dos quilombos foi retomada para se referir às comunidades rurais negras no Brasil. O conceito de quilombo tem sido objeto de reflexão

histórica e política desde os anos [19]70. O movimento negro contribuiu significativamente para ressaltar a importância do estudo dos quilombos na história. Reificou o conceito, considerando agrupamentos quilombolas como nichos culturais autônomos, pedaços da África no Brasil (Moura, 2007, p. 11).

A mesma autora esclarece que:

Quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência em terra doada/comprada/secularmente ocupada. Seus moradores valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas (ou não), recriando-as. Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência de sua identidade étnica (Moura, 2007, p. 10).

Nesses termos, Moura (2007) faz um recorte histórico das primeiras compreensões quanto ao conceito de quilombo a partir dos anos 1970, com o intuito de nos apresentar a mesma expressão na atualidade como “quilombos contemporâneos”. *A priori*, eram considerados apenas por pessoas de vários grupos étnicos para, *a posteriori*, serem formados em comunidades negras rurais, habitadas por descendentes de escravos que mantêm parentescos.

Arruti (2017, p. 109) declara que:

[...] a primeira definição de quilombo, no Brasil, dá-se no corpo das legislações colonial e imperial, sob uma forma calculadamente vaga e ampla, que permitia que uma mesma norma de caráter repressivo abarcasse o maior número de situações de interesse. Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo.

Conforme o autor, os quilombos se formavam na medida em que os negros escravizados fugiam das fazendas para viverem livres em partes isoladas das matas. Cumpre afirmar que as comunidades quilombolas, nos últimos tempos, têm sido mapeadas e reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Para compreendermos a educação quilombola, referimo-nos à LDBEN, que direciona a reforma educacional ao compreender uma abordagem da cultura na (e da) escola, com destaque à “formação do povo brasileiro”, uma vez que “o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, Art. 26).

Como estão localizadas no campo, há a necessidade de ter uma educação voltada para quilombolas. Nesse sentido:

No campo das políticas públicas educacionais, contamos com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Botelho, 2007, p. 34).

Com base nesse fragmento e a partir das políticas públicas e de algumas leis, notabilizamos que o governo brasileiro teve um novo olhar sobre a educação quilombola no país. “Desde 2003, a Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, permite uma ação mais contundente para valorização da cultura negra brasileira e africana” (Botelho, 2007, p. 38). De fato, as especificidades da cultura negra e quilombola podem ser trabalhadas em sala de aula, ao valorizarem direitos, princípios, saberes e fazeres desse povo.

Arruti (2017, p. 115) reflete que:

Uma referência explícita às comunidades quilombolas, porém, só constaria no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Porém, nesse caso, as Diretrizes concebiam as comunidades negras mais como objeto de interesse do que como público específico. A inflexão final só ocorreria em 2006, quando da publicação, pela SECAD, do Guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003, no qual a educação quilombola consta, finalmente, como um item específico, relativo tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto às escolas que atendem quilombolas.

Ainda de acordo com Arruti (2017), apenas dez anos após a publicação do guia de orientações e ações para a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que dispõe sobre a alteração da LDBEN (Brasil, 1996) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, foi consolidada uma lista com as principais ações da educação em áreas de remanescentes de quilombos, como parte do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Isso pode ser visto no seguinte excerto:

Finalmente, em 2012, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MEC, 2012), que devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas (Arruti, 2017, p. 117).

Segundo o autor, trata-se de outra conquista que prioriza a educação quilombola, com a preparação do local e dos profissionais da educação. A partir disso, os sistemas de ensino receberam orientações para lidar com a comunidade e estudantes, tendo em vista sua realidade e saberes.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília em 2001, onde se debateu a diversidade do campo como política educacional, foi estabelecida a inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da Educação Básica. Com base no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 7 e na Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2010a, 2010b), que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, fundamenta-se ainda que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2011, p. 21).

Sob responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, a educação quilombola visa:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados;
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;

- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Brasil, 2011, p. 9).

O MEC, fundamentado pelo Parecer CNE/CEB n. 16, de junho de 2012, e pela Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) para assegurar aspectos fundamentais dessa modalidade de ensino nos estados brasileiros. Isso pode ser exemplificado pelas políticas de fomento às tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, ao considerar a territorialidade (Brasil, 2012a, 2012b).

No Artigo 1º da Resolução n. 8, é estabelecido que:

[...]

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012b, Art. 1º).

Cabe à União, aos estados, municípios e sistemas de ensino garantir:

- I. apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II. recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- III. a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (Brasil, 2012b, Art. 2º).

Esse marco histórico corresponde ao direito a uma educação que contempla a especificidade quilombola na esfera nacional, “principalmente, a realidade sócio-histórica,

política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade invisibilizada ao longo da história da política educacional” (Brasil, 2012b, p. 13).

Nesse contexto, propiciar políticas públicas em educação para abarcar as populações camponesas nos leva a compreender que os estudantes do campo têm, em suas vivências, saberes populares da comunidade, costumes e culturas que, desde cedo, são aprendidos com os familiares. Na família, inclusive, os educandos iniciam o processo de aprendizagem propriamente dito.

No que tange ao papel da família na transmissão dos conhecimentos, Chauí (1993, p. 144) descreve que:

É na família que se constitui um destino comum, que se elabora um saber sobre o espaço, o tempo, a memória, a transmissão de conhecimentos e de informações, que se compensa a pouca escolarização com outros aprendizados transmitidos oralmente e por contato direto.

Chauí (1993) enfatiza a importância da família para o saber do indivíduo, por acreditar na imprescindibilidade deste em relação ao espaço, tempo e memória. A transmissão de conhecimentos e informações “compensa” a escassa escolarização com outros aprendizados transmitidos por contato direto, ou seja, há uma valorização do saber “informal” de povos do campo.

A seguir, estudamos sobre a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.

## 4 TEÓRIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Aqui, pretendemos contextualizar teoricamente os conceitos da epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, na intenção de conhecê-los e salientá-los em relação à sua importância para a formação de estudantes. Diante dos muros que nos limitam com frequência, é necessário pensarmos em diversas possibilidades para integrar tais termos em um mesmo campo de visão.

### 4.1 Pensamento complexo: breves conceitos e abordagens

Iniciamos nossa discussão com uma inquietação apontada por Morin (2015) no livro “Introdução ao Pensamento Complexo”: como considerar a complexidade de modo não simplificador? Como ela não pode se impor imediatamente, ela deve provar sua legitimidade, porque não traz em si uma nobre herança filosófica, científica ou epistemológica.

Com essa compreensão, o saber complexo não se resume em uma palavra-chave ou, tampouco, pode ser reduzido a uma lei ou ideia simples. Por isso, não se resume à palavra “complexidade”, se refere a uma lei ou se reduz à ideia do termo propriamente dito (Morin, 2015).

Morin (2015) indica que o pensar complexo nos leva a exercer um pensamento capaz de lidar com o real para dialogar e negociar com ele. Trata-se, pois, de um conhecimento incompleto, no sentido de que há sempre algo a ser conhecido, descoberto ou aprendido. Nesse ínterim:

A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra, o mais possível, os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (Morin, 2015, p. 6).

Para Morin (2015), não podemos confundir “complexidade” e “completude”, dado que o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Então, o pensamento complexo se difere do saber fragmentado e não é considerado completo; logo, no pensamento complexo, o inexplicável também é exato, o que igualmente ocorre com o pensamento não exato.

Consideramos, ainda, que a inteligência cega destaca a importância da tomada de consciência, do modo de organização de nosso saber, uma vez que erro, ignorância e cegueira progridem no mesmo tempo dos nossos conhecimentos. Equívocos, ignorâncias, cegueiras e perigos têm um caráter comum resultante do modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real (Morin, 2015). Cumpre afirmar que os operadores cognitivos do pensamento complexo “são instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a compreender a complexidade e a colocar em prática o Pensamento” (Moraes, 2008, p. 96-97).

Diante das características iniciais, destacamos autores que classificam os princípios orientadores da ciência clássica em três concepções – a ordem, a separabilidade e a desordem –, como pode ser verificado na Tabela 1:

**Tabela 1.** Princípios da ciência clássica

Princípio da ordem Morin (1977)	Ordem física: obedece às leis da natureza; Ordem biológica: todo indivíduo obedece à lei da espécie; Ordem social: o ser humano obedece à lei da cidade.
Princípio da separabilidade René Descartes (1596-1650)	Princípio cartesiano, cujas bases se fundamentam na decomposição de um fenômeno ou um problema em elementos simples, com vistas à sua melhor compreensão.
Princípio da desordem Morin (1999)	Princípio da incerteza; O incerto por não ter mais um algoritmo; Não há mais um princípio determinista que permita conhecer as consequências de tal fenômeno.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Morin (2003) considera que pensar o mundo nos princípios da ciência clássica nos leva à compreensão da vida humana como máquina perfeita, em que o percurso natural é linear e postulado de regras, fragmentações, limitações e disjunções entre sujeito e objeto. Nesse sentido, para Morin (2010, p. 202), o princípio da ordem “seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação”. Compreende-se, então, que não haveria possibilidades de avanços e descobertas na sociedade.

Por um lado, a separabilidade, na visão do francês René Descartes (1596-1650), é um princípio cartesiano que se fundamenta na decomposição de um fenômeno ou um problema em elementos simples para ser compreendido de fato. Por outro lado, “este princípio de separação estava de alguma forma confirmado no desenvolvimento das ciências, pela separação das disciplinas umas em relação às outras” (Morin, 1999, p. 22).

O princípio da desordem trouxe algumas descobertas, a exemplo da termodinâmica, uma vez que, na energia, há um poder polimorfo de transformação, seja ele mecânico, elétrico, químico etc. Morin (1977, p. 38) comenta que “este princípio oferece ao universo

físico uma garantia de autossuficiência e de eternidade para todos os seus movimentos e trabalhos”.

Aqui se sobressaem os princípios da ordem e da desordem, por haver uma “luta entre um princípio de ordem e um princípio de desordem, mas também uma espécie de cooperação entre ambos, cooperação da qual nasce uma ideia ausente na física clássica, a de organização” (Morin, 2002, p. 561). No entanto, é relevante destacar que o referido autor, orientado pelos três princípios, apresenta o pensamento complexo sem o intuito de substituir ordem, separabilidade e desordem, mas para unir os pensamentos fragmentados durante esses períodos.

Nesse ínterim, são relacionados os princípios do pensar complexo como guias descritos por Morin (2000), ao colaborarem com o entendimento dos fenômenos educativos. Ademais:

Ao fazer com que raciocinemos de outra maneira e religuemos os saberes oriundos do pensamento linear e do pensamento ecossistêmico. Tais operadores facilitam a compreensão dos processos de intervenção a partir do desenvolvimento da pesquisa. Elas nos auxiliam a “pensar bem” (Moraes, 2008, p. 97).

Desse modo, Morin (2000), na obra “A inteligência da complexidade”, apresenta os seguintes princípios-guias para um pensar complexo:

- Princípio sistêmico-organizacional: nos ajuda a conectar o conhecimento das partes ao todo.
- Princípio hologramático: evidencia o paradoxo dos sistemas complexos, em que a parte está no todo e vice-versa (Morin, 2000). Em definição de Morin (2015, p. 74), “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” – tal princípio integra, ao mesmo tempo, os mundos biológico e sociólogo.
- Princípio retroativo: rompe a causalidade linear, uma vez que, conforme descrito por Moraes (2008), toda causa age sobre efeito e este retroage informalmente sobre a causa em questão, conforme os processos autorreguladores que acontecem no sistema.
- Princípio recursivo: rompe com a cadeia linear, causa e efeito, produto e produtor e fundamenta a ideia de causalidade recursiva. Nesse processo, “os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz” (Morin, 2015, p. 74). Sendo assim, o ser humano se torna produto e produtor das ações cotidianas ao mesmo tempo.

- Princípio dialógico: segundo Morin (2000), une dois aspectos ou noções que, apesar de aparentemente antagônicas, são, na verdade, complementares e indissociáveis no seio de uma organização. Permite-nos, ainda, manter a dualidade no seio da unidade, ao associar dois termos ao mesmo tempo: complementares e antagônicos (Morin, 2015).
- Princípio da auto-eco-organização: explica a relação entre autonomia e dependência. pois, para Morin (2000), há dependência porque o sujeito pode ser autônomo apenas a partir de suas relações em determinado contexto onde vive e dos fluxos nutridores que o nutrem nesse caso.
- Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente: resgata-se o sujeito, autor de sua história e coautor de construções coletivas, ao se reintegrar ao processo de construção do conhecimento. A partir disso, “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por parte de um espírito/cérebro numa cultura e num tempo determinado” (Morin, 2000, p. 212).
- Princípio ecológico da ação: informa-nos que toda ação é sempre ecologizada devido a processos de inter/retroação e cooperação existentes. Ele também nos sugere a construção de um mundo influenciado por ações, ideias, pensamentos, sentimentos, emoções e valores dos outros (Moraes, 2008).
- Princípio da enação: percepção e ação são inseparáveis nos processos cognitivos e evoluem juntos, ou seja, na pesquisa, o sujeito pesquisador e a realidade investigada (objeto) também emergem e evoluem de maneira conjunta (Moraes, 2008).
- Princípio ético: ação que deve estar sempre presente em todo ato educativo, ao se constituir como essência da prática de todo e qualquer educador (Moraes, 2008).

Evidentemente, a complexidade pode ser entendida como a incerteza da realidade. Moraes (2008) enfatiza sobre viver em um mundo complexo, mutante, incerto e plural, sujeito ao imprevisto, inesperado e situações emergenciais. Sob o viés globalizado, funciona de maneira enredada e interdependente. “É um mundo povoado de redes de conhecimento, de redes científicas, econômicas, sociais, bem como, redes de solidariedade” (*ibidem*, p. 177).

No tocante às discussões que permeiam o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, é importante fomentar que, embora concebidas separadamente, ambas se articulam entre si. Uma se torna princípio da outra, posto que o primeiro foi sistematizado por Morin (2015), e a segunda, por Nicolescu (1999). Ambos surgiram com o propósito de sugerir a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo,

razão-emoção etc.) provenientes da visão disseminada por Descartes (1973), ao estimular um modo de pensar marcado pela articulação.

Para se revelar, a complexidade dos fenômenos exige do observador uma postura transdisciplinar, ou seja, para ser conhecido em sua dimensão conectiva, o objeto demanda conhecimentos e observadores transdisciplinares (Santos, 2008). Na subseção a seguir, elencamos algumas aproximações relacionadas à transdisciplinaridade.

#### **4.2 Transdisciplinaridade: algumas aproximações**

Aparentemente, os conceitos de transdisciplinaridade se iniciaram no teorema de Godel, com uma proposta de distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um, como entende o dogma da lógica clássica (Mello, 1999). Nesse caso:

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é (Santos, 2008, p. 74).

Diante disso, destacamos as principais interpretações em relação à teoria da transdisciplinaridade. Nicolescu (1999, p. 11) enuncia que:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Consoante à compreensão de Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade está entre, através e para além dos sujeitos, quando transitar nos conceitos com o sentido de ser, no aspecto semântico e não sintético. Ainda nas palavras do referido autor, em termos matemáticos, a lógica clássica se expressa em axiomas:

1. Identidade:  $A \text{ é } A$ ;
2. Não contradição:  $A \text{ não é não } A$ ;
3. Terceiro excluído: não há um termo  $T$  que é, ao mesmo tempo,  $A$  e não  $A$ .

Logo, passamos a compreender o terceiro termo incluído na percepção de Nicolescu (1999, p. 29), o “termo  $T$ , que, ao mesmo tempo, é  $A$  e não- $A$ ”. Considerada pelo referido autor, a lógica quântica introduz inovações; logo, ao articularmos o terceiro incluído,

compreendemos outro nível de realidade que difere do nível anterior, ao considerar a lógica da não contradição, o que nos possibilita uma nova visão da realidade dos fatos.

Assim sendo, a lógica do terceiro incluído representa possibilidades sem fim, no sentido de não haver uma verdade última e absoluta; são elementos extras passíveis de mudança ao longo do tempo. Prontamente, a teoria da transdisciplinaridade propõe a lógica da não contradição. Santos (2008, p. 71) arrazoa que:

[...] a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (idem). Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos.

Isso nos remete ao fato de a transdisciplinaridade partir do conhecimento disciplinar e suas dimensões da realidade. No entanto, devem ser consideradas as múltiplas dimensões da realidade, uma vez que os conhecimentos (trans)disciplinares não devem ser antagonizados, mas sim complementares às diversas multiplicidades desse contexto.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, a transdisciplinaridade torna o aprender uma atividade prazerosa, visto que nos apresenta o saber não fragmentado e amplia as práticas pedagógicas para a pluralidade do saber. Ela deve ser vista como uma postura de democracia cognitiva; afinal, “todos os saberes são igualmente importantes” (Santos, 2008, p. 76).

Nesse olhar transdisciplinar, desafiamo-nos a transitar nos diversos saberes e áreas de conhecimento, como indica Fazenda (1993, *apud* Santos, 2008, p.76):

Esse novo olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia). Isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas. Esse é um dos problemas que a prática da interdisciplinaridade tem enfrentado.

Portanto, professores enfrentam o desafio da transdisciplinaridade, ao passo que estão sujeitos a ambiguidades e contradições que, de acordo Santos (2008, p. 76):

[...] vão sendo corrigidas e adequadas na medida do aprofundamento conceitual e, principalmente, da autocrítica entre os pares [...] essa mudança atitudinal condiciona-se à mudança epistemológica: mudar um determinado conceito exige, por sua vez, mudanças de outros correlacionados, dando lugar a uma rede de conceitos (sistema).

Contextualizada por D’Ambrosio *et al.* (1998, p. 80), “a Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade em relação aos

mimos, religiões, sistemas de explicações e de conhecimento, rejeitando qualquer tipo arrogância ou prepotência”. Por isso, é:

[...] reconhecida como um princípio epistemológico que implica uma atitude de abertura do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira de pensar mais elaborada, uma capacidade de percepção mais refinada e depurada da realidade para que ela se faça presente (Moraes, 2008, p. 119-120).

Portanto, “a transdisciplinaridade pode ser compreendida como um princípio epistemológico que se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar, mediante integração de conceitos, metodologias, etc.” (Moraes, 2008, p. 120). Em relação aos conceitos básicos da teoria do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, remetemo-nos ao questionamento apontado pela autora citada sobre a maneira de observar e compreender a realidade e as consequências metodológicas de práticas docentes.

A autora discute que não estamos acostumados a pensar a educação em geral, “de maneira sistêmico-ecológica, com um enfoque orgânico, modular, estrutural, dialético, interdisciplinar e transdisciplinar” (Moraes, 2008, p. 120). Logo, devemos pensar a formação com esses referenciais, pois, do contrário, continuaremos fragmentados ao saber, sobretudo o ser humano (*idem*).

Na formação docente, compreendemos ambos os conceitos como teorias para a não fragmentação do saber, ao passo que:

[...] para revelar-se, a complexidade dos fenômenos exige do observador uma postura transdisciplinar, ou seja, para ser conhecido em toda a sua dimensão conectiva, o objeto exige conhecimentos e observadores transdisciplinares (Santos, 2008, p. 75).

Diante disso, a transdisciplinaridade é a materialização do pensamento complexo, por ser “importante reconhecer e observar que a complexidade exige que a formação docente seja pensada na totalidade, como um *continuum*, de modo integrado e articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas” (Moraes, 2008, p. 214). Como destaca a autora, isso vai ao encontro do princípio sistêmico-organizacional de Morin (2000), que nos ajuda a conectar o conhecimento das partes ao do todo.

Como afirma Moraes (2008), o pensar é complexo e não fragmenta algo complexo e relacional, ao passo que, na percepção de Morin (2000), tudo que isola o objeto destrói sua realidade. Reforçamos o conhecimento multidimensional citado por Morin (2015), uma vez

que não fragmentar o pensamento complexo leva a impossibilidade de um saber completo, com única verdade ou maneira de ensinar e aprender.

Conforme os três axiomas fundamentados por Nicolescu (1999) –identidade, não contradição e terceiro excluído –, precisamos considerar um pensar complexo e transdisciplinar, a realidade, a relação entre sujeito e objeto e a lógica do terceiro incluído.

Quanto ao saber transdisciplinar, existe uma teoria tripolar de formação que, de acordo com Pineau (2006) consiste nos seguintes eixos:

- Autoformação: apropriação do sujeito de sua formação.
- Heteroformação: polo social de formação, em que os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa.
- Ecoformação: dimensão formativa do meio ambiente material é mais discreta e silenciosa do que as outras.

Esses eixos complementares insere a formação docente a partir da transdisciplinaridade, e “é da dinâmica operacional entre esses três elementos que nasce a complexidade constitutiva da ação docente formadora”(Moraes, 2008, p. 221). Aqui devemos “entender a dimensão dialógica do erro, como produto intrínseco à própria dinâmica da vida, como condição que acompanha todo e qualquer processo de desenvolvimento, de transformação e de evolução (*ibidem*, p. 226).

Como salientado nos tópicos iniciais, visamos entender as principais características do etnoconhecimento, da educação do campo, do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. A seguir, discutimos sobre o currículo e a formação docente para atuação em escolas localizadas no campo.

## 5 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Após a pormenorização dos eixos conceituais neste trabalho, esta seção debate o currículo e a formação docente para atuação em escolas do campo. Para tanto, relemos os principais documentos oficiais da educação que discutem o currículo e os aspectos formativos de professores para atuarem nas referidas instituições, em relação a saberes de povos tradicionais como contribuição essencial à formação de estudantes de estabelecimentos educacionais localizados no espaço rural.

Compreender o currículo e a formação docente para a educação do campo é rever as políticas educacionais, bem como a didática elaborada e conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Devemos pensar em conteúdos e materiais didáticos a serem incluídos nos aspectos campestres, sobretudo os saberes locais da comunidade.

Para Arroyo (2007, p. 158):

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maioria dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

De acordo com Arroyo (2007), tais paradigmas necessitam ser rompidos, ao interpretar que o conhecimento está em diversos espaços, sejam eles urbanos ou rurais. Logo, os saberes tradicionais de povos do campo devem ser reconhecidos também como ciência do conhecimento, somados ao científico, pois toda ciência é reconhecida após experimentos e experiências.

Arroyo (2007) indica a existência de bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, cujos vínculos com os movimentos sociais do campo defendem os direitos à educação, cultura, identidade e território; por conseguinte, as dimensões esquecidas são recuperadas e enriquecidas pelos referidos movimentos. Nesse sentido, a teoria pedagógica, ao abrir novos horizontes às políticas de formação de educadores com base no território, na terra, cultura e tradição do campo, fomenta a importância das relações campestres, sua cultura e tradição atreladas às formações docentes, com a perspectiva da construção do conhecimento.

Em uma luta constante sobre a educação do campo, Arroyo (2007) descreve que os movimentos sociais reivindicam a inclusão do conhecimento do campo e das relações da

terra, sua história e tensões entre o latifúndio e a monocultura, do agronegócio e da agricultura familiar, das questões da reforma agrária e expulsão da terra, das lutas pela terra e agricultura camponesa, dos territórios quilombolas e indígenas nos programas de formação docente.

Arroyo (2007) também salienta a importância de conhecer a centralidade da terra e do território, quanto à sua produção de vida, cultura, identidades, tradição e conhecimentos. Se, nos projetos educativos, não forem obtidos esses conhecimentos, o indivíduo estará fora do lugar, ou seja, não será um currículo de educação do campo; então, esses saberes são essenciais no currículo dos educadores do campo.

Daí a relevância das reivindicações dos movimentos sociais pela tradição camponesa, com aspectos culturais, de valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos (Arroyo, 2007). Essas tradições são definidas como a ciência do campo e de povos tradicionais, ao serem compartilhadas a cada geração, ou seja, a criança convive desde cedo com tais elementos para chegar à escola com o saber informal, ou seja, conhecimento empírico. Tal autor representa suas inquietações e as dos movimentos de lutas sociais por uma educação do campo, a realidade de não ter uma tradição educativa e de políticas públicas, tampouco na prática de formação de profissionais da educação, em atenção ao currículo para a educação do campo.

Sob a perspectiva de Zanirato e Ribeiro (2007, p. 44), “a proteção da cultura popular e tradicional deveria ser equivalente à que protegia as criações definidas como propriedade intelectual”. Assim sendo, reafirmamos a necessidade de reconhecer a ciência do saber do campo e de povos tradicionais como políticas públicas nas quais se amplia cada vez mais a sua inclusão nos currículos escolares e na formação de educadores do campo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), estabelecido pelo MEC, defende uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, sob a perspectiva de subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades; portanto, devem se atentar às questões que envolvem a territorialidade de povos originários do campo, suas tradições, crenças e culturas, a fim de fomentar a educação por meio dos saberes de povos originários. Seu caráter não obrigatório visa favorecer o diálogo com propostas e currículos construídos no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

Nesse prisma, MEC também definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010d), em que reúne princípios, fundamentos e procedimentos

para orientar, políticas públicas, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares do referido nível educacional.

Como consta na LDBEN (Brasil, 1996), a educação é dever do Estado, algo também visto nas DCNEI (Brasil, 2010d, p. 12), para “garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. Além de ser um direito das crianças, devem ser priorizadas as características individuais delas, o que se aplica à localização onde se inserem, a exemplo das escolas do campo. Ressaltamos que as propostas pedagógicas das DCNEIs preveem “a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (*ibidem*, p. 24).

### 5.1 Plano Nacional de Educação (PNE)

Dentre as políticas públicas da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe:

Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Superação das desigualdades educacionais; Melhoria da qualidade do ensino; Formação para o trabalho e para a cidadania; Promoção do princípio da gestão democrática da educação; Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; Valorização dos profissionais da educação e; Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, Art. 2º).

De acordo com as diretrizes estabelecidas no PNE, Santos (2018, p. 186) explica que:

Em junho de 2014, foi aprovado o PNE (BRASIL, 2014), o qual define a política nacional de educação do país por uma década. As vinte metas ali estabelecidas representam o compromisso do Estado brasileiro para com a educação da população. Nesse documento, encontram-se explícitas as prioridades do Estado brasileiro com a educação nacional, no que diz respeito à qualidade<sup>4</sup>, estrutura, investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes. A análise desse conjunto de metas permite visualizar a negligência com relação ao campo.

Trata-se de 20 metas definidas em prol da educação no âmbito nacional. Isso posto, o PNE (Brasil, 2014) estabelece um compromisso do Estado brasileiro com a qualidade do ensino, ao envolver melhorias nas estruturas das escolas, investimentos financeiros e, sobretudo, estratégias e ações de acesso e permanência de estudantes nas escolas (Figura 2):

**Figura 2.** 20 metas estabelecidas no PNE

1	Educação Infantil	2	Ensino Fundamental	3	Ensino Médio	4	Educação Especial/Inclusiva
5	Alfabetização	6	Educação integral	7	Aprendizado adequado na idade certa	8	Escolaridade média
9	Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	10	EJA integrada à Educação Profissional	11	Educação Profissional	12	Educação Superior
13	Titulação de professores da Educação Superior	14	Pós-graduação	15	Formação de professores	16	Formação continuada e pós-graduação de professores
17	Valorização do professor	18	Plano de carreira docente	19	Gestão democrática	20	Financiamento da Educação

Fonte: Elaboração do autor, com base em Brasil (2014).

Com essa apresentação, Santos (2018, p. 187) esclarece que:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades.

Por muito tempo, a educação do campo foi vista apenas como espaço de negócio, vendas de terras e produções de alimentos. Entretanto, ao longo dos anos, as políticas educativas para o campo assumiram o compromisso de ampliar tais perspectivas, ao fomentarem o acesso a essa modalidade para não serem mais negligenciados e os indivíduos serem vistos como são de fato, ou seja, pertencentes à sociedade brasileira.

Torna-se necessário estabelecer diretrizes para orientar profissionais da educação que atuam nesses espaços, para a historicidade da população campesina e suas tradições, culturas e saberes não serem invisibilizadas. Com isso, tais povos terão condições humanas de sobrevivência, o que dignifica o trabalho no campo e, sobretudo, promove o acesso à educação.

No tocante à educação do campo preconizada nas diretrizes do PNE (**LEI N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.**), citamos, *in verbis*, que elas correspondem a:

[...] exigências imediatas para as instâncias federativas (União, estados e municípios), a exemplo da criação do Sistema Nacional de Educação em até dois anos de vigência do plano. Outra imposição imediata diz respeito à elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Diferentemente dos planos anteriores, esse obriga estados e municípios a elaborarem seus respectivos planos em até um ano de sua vigência. A Educação do Campo compõe o conjunto de exigências para os Estados e Municípios na elaboração dos planos, conforme artigo oitavo (Fragmentos da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Assim, o PNE (Brasil, 2014) se atenta à educação do campo para ampliar o acesso às escolas à população e, ao longo do tempo, alfabetizar as pessoas desses espaços de convivência. Embora não se deva romantizar essa problemática, deparamo-nos a estatísticas de analfabetismo, evasão escolar e falta de estrutura adequada para tais instituições, bem como a formação e o currículo para o ensino nesse contexto.

## **5.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Em busca de um ensino que assegure e atenda às etapas e modalidades da Educação Básica para todos os estudantes, em abril de 2018 o MEC entregou, ao CNE, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 7) que, em sua introdução, se denomina como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) [...]. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Em vista disso, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações nas esferas federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas no referido documento devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Na definição dessas competências, a BNCC (Brasil, 2018, p. 8) reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam com a transformação da sociedade, para a tornar mais humana, socialmente justa e voltada à preservação da natureza:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Para melhor compreensão de tais elementos, se sobressaem as seguintes competências gerais:

**Figura 3.** Competências gerais da Educação Básica estabelecidas na BNCC



## COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Diante das competências apresentadas, a BNCC (Brasil, 2018, p. 15-16) fomenta que:

Particularmente, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015).

Com essa compreensão, os planejamentos pedagógicos e planos de ensino devem conter propostas que atendam às especificidades do referido documento com equidade e o compromisso de reverter a exclusão histórica de povos originários e populações de comunidades camponesas. Os contextos onde eles se inserem, suas vivências e experiências fazem parte da historicidade e refletem diretamente em seu aprendizado que, por sua vez, perpetuará em grupos/comunidades por anos, cujos conhecimentos da localidade são apresentados aos familiares. Ademais:

[...] a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2018, p. 16).

São, portanto, decisões resultantes de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade e que:

[...] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 17).

Compreendemos que, no referido documento, estudantes precisam identificar a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e demais povos e comunidades tradicionais, para verificar as características socioculturais e suas territorialidades (Brasil, 2018).

Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 377), uma das habilidades descrita na disciplina de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental é: “(EF04GE06) Identificar e descrever

territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios”.

Ainda na referida disciplina, mas no 7º ano do Ensino Fundamental, é preciso:

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades (Brasil, 2018, p. 387).

Por seu turno, na disciplina de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, indica que é preciso “(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura” (Brasil, 2018, p. 431).

Além das habilidades estabelecidas alhures, a BNCC (Brasil, 2018, p. 574) apresenta as seguintes características da competência específica 3:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

[...]

Analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), considerando suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Por isso, torna-se imprescindível, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 575):

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

No referido documento, a competência específica 6 possui estas nuances:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2018, p. 579).

Dessa maneira, a BNCC (Brasil, 2018) descreve nas habilidades alguns segmentos estabelecidos com o propósito de disponibilizar a Educação Básica aos estudantes de todas as comunidades, sejam eles de povos originários, indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, dentre outras pessoas e comunidades tradicionais.

### **5.3 Documento Curricular do Tocantins (DCT)**

Na releitura do Documento Curricular do Tocantins (DCT), constatamos que ele se organiza em quatro cadernos, destinados às duas primeiras etapas da Educação Básica: um da Educação Infantil, organizado em cinco capítulos (Educação Infantil como política, diversidade e identidade cultural do Tocantins, os profissionais e a formação docente, organização do trabalho pedagógico, os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas); e outros direcionados ao Ensino Fundamental, estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso, Ciências da Natureza e Matemática) (Tocantins, 2019).

No DCT da Educação Infantil consta o compromisso de contemplar e respeitar a diversidade cultural brasileira, com propostas de trabalho para crianças indígenas, quilombolas, moradoras de áreas rurais e ribeirinhas, além de explicitar a importância da inclusão de crianças com deficiências nas instituições de Educação Infantil (Tocantins, 2019). Tal documento apresenta a identidade cultural do estado, com a pluriétnica e pluralidade cultural das crianças assentadas, a exemplo dos agricultores, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, geraizeiros, negros, indígenas, quilombolas e outros que residem no campo.

Com o documento supramencionado, visa-se assegurar a esses povos os marcos legais desde a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (Brasil, 1988). Ao longo dos anos, tais aspectos foram reafirmados em outros instrumentos legais específicos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990, Art. 15).

Sendo assim, devemos entender o espaço propício para fortalecer integralmente a criança quilombola como sujeito histórico, “social, crítico, reflexivo e, acima de tudo, cidadão pensante, que expresse em suas ações contemporâneas, a ressignificação da memória dos seus ancestrais em contexto com o quilombo” (Tocantins, 2019, p. 29).

Enfatizamos, ainda, que as crianças quilombolas:

[...] são criadas de maneira livre e crescem recebendo orientações e saberes dos pais, das matriarcas e dos patriarcas, sendo os anciãos da comunidade, pessoas respeitadas por todos, pelo fato de ter muita experiência de vida. Desde a antiguidade, os quilombolas utilizavam da oralidade para ensinar, e mesmo fragilizada, a prática continua presente na maioria das comunidades, onde as crianças aprendem muito com os patriarcas e matriarcas, também conhecidos em algumas comunidades como griô. [...] observa-se que essa interação acontece com muita frequência no cotidiano, as crianças aprendem fazendo: as danças, as músicas, os ritos, os costumes, a culinária, os festejos, os remédios naturais, o plantio, a colheita, entre outros conhecimentos repassados de geração em geração. Os ensinamentos adquiridos na relação entre crianças e adultos, crianças e idosos, crianças e crianças, criança com o meio e a natureza, fortalecem a ancestralidade e a cultura dos quilombolas (Tocantins, 2019, p. 29).

O documento discute a importância de que os professores estejam atentos em relação às “contradições e entraves, a partir de um modelo eurocentrizado, com pensamentos excludentes e discriminatórios ao povo negro/ quilombola” (Tocantins, 2019, p. 29). Os fenômenos apresentam à criança o não lugar no próprio espaço de convivência, ou seja, sem ser inserida na comunidade, para representar a inexistência de uma educação que atenda às expectativas das pessoas das comunidades quilombolas.

A Tabela 2 apresenta recortes do DCT – Educação Infantil (Tocantins, 2019), com destaques e sugestões orientadoras de acordo a idade da criança:

**Tabela 2.** Documento Curricular do Tocantins (DCT) – Educação Infantil

<b>IDADE INDICADA</b>	<b>SUGESTÕES DE EXPERIÊNCIA</b>
<b>Bebês (zero a um ano e seis meses)</b>	“Experimentar pinturas corporais inspiradas nas culturas indígenas, africanas, quilombolas, entre outras” (Tocantins, 2019, p. 73).
<b>Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses)</b>	“Explorar chocalhos de diferentes materiais. Utilizar diferentes instrumentos musicais, ritmos, velocidades, intensidades, sequência de melodia e timbres em suas brincadeiras, nas danças ou interação em duplas, trios ou pequenos grupos, e que possam também demonstrar sua preferência por determinadas músicas instrumentais e diferentes culturas tocantinenses como: indígenas, quilombolas, camponeses e assentados” (Tocantins, 2019, p. 74).
<b>Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses)</b>	“Construir brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato dos indígenas, quilombolas, camponeses e assentados. Conhecer e experimentar desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura dos diversos povos tradicionais do Tocantins. Construir brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato dos indígenas, quilombolas, camponeses, assentados e demais culturas” (Tocantins, 2019, p. 76).

Fonte: Elaboração do autor, com base em Tocantins (2019).

Em continuidade às experiências vivenciadas na Educação Infantil, as linguagens, no Ensino Fundamental, apresentam a formação da população tocaninense, com povos indígenas – Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros –, comunidades remanescentes quilombolas, comunidades tradicionais ribeirinhas, quebradeiras de coco, dentre outros, o que caracteriza e torna significativa a diversidade linguística e cultural no estado (Tocantins, 2019).

Logo:

As comunidades quilombolas e os povos indígenas tocaninenses apresentam suas características próprias relacionadas às lutas, à dança, aos jogos, às brincadeiras e aos esportes. As atividades vivenciadas no dia a dia das aldeias e comunidades, como o cultivo de alimentos, a colheita de frutos da mata, a pesca, a caça, o banho no rio, as danças, os rituais sagrados e festivos devem ser valorizados como linguagens que expressam e integram as pessoas (Tocantins, 2019, p. 15).

Dessa maneira, destacamos a seguir um recorte das habilidades e sugestões pedagógicas (Tabela 3):

**Tabela 3.** Organizador curricular: Ensino Fundamental – Anos Iniciais

<b>DCT – LINGUAGENS</b>			
<b>Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física</b>			
<b>ARTE – 5º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
ARTES VISUAIS	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Matrizes estéticas e culturais reconhecer os elementos da cultura das comunidades quilombolas do Tocantins, que influenciaram nas produções visuais locais e regionais.	Desenvolvimento dessa habilidade contribui para o estudante perceber a diversidade cultural na formação brasileira, presente na identidade cultural local. Há aqui oportunidade para desenvolver senso de identidade individual e cultural e também valores como respeito às diferenças. É possível desmembrar essa habilidade em outras, progressivamente mais complexas, ano a ano.
<b>ARTE – 5º ANO – 2º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
ARTES VISUAIS	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Matrizes estéticas e culturais reconhecer os elementos da cultura das comunidades quilombolas do Tocantins, que influenciaram nas produções visuais locais e regionais.	Desenvolvimento dessa habilidade contribui para o estudante perceber a diversidade cultural na formação brasileira, presente na identidade cultural local. Há aqui oportunidade para desenvolver senso de identidade individual e cultural e também valores como respeito às diferenças. É possível desmembrar essa habilidade em outras, progressivamente mais complexas, ano a ano.
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º ANO – 3º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
DANÇAS	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças do contexto comunitário. Ex.: rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas.	As atividades devem valorizar as danças do meio familiar e da comunidade onde as crianças estão inseridas (campo, indígena, quilombola e cidade), partindo especialmente das proposições dos próprios estudantes. Também é importante valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas que fazem parte do folclore.

<b>DCT – CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA</b>			
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA – 5º ANO – 3º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE  TERRA E UNIVERSO	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.	Instrumentos ópticos; dia e noite; astronomia.	- Valorizar o conhecimento de culturas diferentes, compreendendo que a observação do céu permitiu a diversos povos reconhecer e prever os ciclos da natureza. - Investigar qual é o olhar dos povos tradicionais, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, dentre outros, sob o céu brasileiro.
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA – 9º ANO – 4º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE  VIDA E EVOLUÇÃO	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	Preservação da biodiversidade: sustentabilidade; estilo de vida; reservas florestais; leis de preservação; consumo sustentável.	- Catalogar as reservas florestais, parques localizados no estado/região e associar às leis de preservação, inferindo a necessidade de sua preservação para a subsistência do ser humano (quebradeiras de coco, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc.) e outros seres vivos. - Utilizar mídias digitais para localizar as reservas florestais do país, identificar danos ocasionados pela ação humana (desmatamento, queimadas, inundações). - Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade de seres vivos. - Propor ações para combater a biopirataria na região.
<b>DCT – CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO</b>			
<b>GEOGRAFIA – 3º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e	Cidade e o campo: aproximações e diferenças A diversidade social existente em sua comunidade; Os aspectos culturais dos grupos sociais; Os povos indígenas, quilombolas,	O professor poderá iniciar os trabalhos dessa habilidade fazendo aos estudantes os seguintes questionamentos: Quem são os quilombolas e como vivem? Quais são os grupos indígenas que habitavam/habitam a região em que vocês vivem?

	econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	ribeirinhos e ciganos; A importância dos diferentes grupos sociais para a formação sócio-cultural-econômica da região; A origem das comunidades tradicionais; A importância dessas comunidades na formação de sua região.	Quais são as características de moradias desses diferentes povos? Em seguida o professor poderá apresentar os diferentes modos de vida dessas comunidades e como elas contribuem para o desenvolvimento da região e do país. Essa habilidade permite trabalhar com o respeito à diversidade cultural e promove a consciência multicultural indicada pela competência geral 3 da BNCC.
<b>GEOGRAFIA – 4º ANO – 2º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
CONEXÕES E ESCALAS	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como, terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.	Unidades político-administrativas do Brasil A estrutura política do Brasil – divisões do IBGE; o papel do poder executivo, legislativo e judiciário. Territórios étnico-culturais. Os territórios indígenas e quilombolas no Brasil; O processo histórico e geográfico na formação dos quilombolas no Brasil e no Tocantins; Comunidades quilombolas no Tocantins; Comunidades indígenas.	Professor poderá iniciar os trabalhos com essa temática fazendo um mapeamento e os seguintes questionamentos: O que são territórios quilombolas? O que são territórios indígenas? Onde estão localizados esses territórios no Brasil e no Tocantins? Quem são os seus moradores? É relevante que os estudantes saibam identificar, justificar e avaliar a importância da preservação cultural desses territórios étnicos como símbolo de resistência para poder reconhecer a legitimidade da demarcação de terras. Possibilidade interdisciplinar (EF15AR25).
<b>GEOGRAFIA – 5º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais Os diferentes grupos étnico-raciais e étnico-culturais; As condições de educação, saúde, produção e acesso a bens e serviços dos grupos quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais; Políticas públicas voltadas para as questões étnicas e culturais no estado do Tocantins; Respeito e tolerância quanto às diferenças étnicas, raciais e culturais.	Essa habilidade complementa a (EF05GE01) que estuda população, migração e grupos étnico-raciais e étnico-culturais existentes em seu território. Para tanto, o professor pode destacar as causas das migrações e sua relação com as desigualdades socioterritoriais. É possível ainda identificar diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos nos diferentes territórios, regiões e municípios, utilizando diferentes mapas demográficos.

<b>GEOGRAFIA – 7º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
CONEXÕES E ESCALAS	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	As comunidades indígenas e quilombolas do Estado do Tocantins.	Para o desenvolvimento dessa habilidade é importante que o professor inicie os trabalhos conceituando território, como uma dimensão de poder exercido por um grupo em um dado espaço geográfico. Nesse caso, trazer para discussão os territórios constituídos pelas comunidades remanescentes de quilombolas, ribeirinhas e caiçaras, cuja identidade étnica os distingue do restante do povo brasileiro, mas que tem o seu valor cultural. Ressaltar a necessidade dessa identidade e reforçar a importância do reconhecimento dos direitos legais que cada comunidade exerce sobre a terra ou área ocupada. Propor aos estudantes que identifiquem as principais comunidades quilombolas, ribeirinhas e caiçaras existentes no Brasil e no estado do Tocantins, reconhecendo as principais características de cada um e qual a sua contribuição para a formação social e territorial do Brasil e do estado do Tocantins. Representar cartograficamente por intermédio de mapas temáticos às diversas comunidades, mostrando suas características e etnias. Possibilidades interdisciplinares (EF07HI10) e (EF07HI11).
<b>HISTÓRIA – 1º ANO – 3º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
MUNDO PESSOAL: EU, MEU GRUPO SOCIAL E MEU TEMPO	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. (EF01HI04aTO) Observar e participar dos cuidados com o meio ambiente relacionados à casa, à escola, à comunidade. (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e	História e brincadeiras quilombolas e indígenas;	à oportunidade de envolver a participação da família e da comunidade na indicação de jogos e brincadeiras antigas ou mesmo de ensinar aos estudantes suas regras e execução. É possível, também, a criação de oficina de brinquedos de sucata, que remetem a brinquedos do passado (peteca, telefone sem fio, boneca, carrinho, bola de meia e outros). Identificar a relação entre suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade e de mitos e lendas indígenas e

	lugares. A vida em família: diferentes configurações e vínculos.		africanas, contos populares locais ou regionais que permitam estabelecer relações com a história popular local.
<b>HISTÓRIA – 2º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
COMUNIDADE E SEUS REGISTROS	(2HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	Comparação e distinção do que fazem as pessoas em diversos espaços, como em papéis profissionais, familiares, etc.	Se possível planejar a visita a uma comunidade diferente daquela que vive o estudante – comunidade indígena, quilombola, ribeirinha, etc. – para identificar e descrever o que fazem as pessoas desses locais.
<b>HISTÓRIA – 2º ANO – 4º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
COMUNIDADE E SEUS REGISTROS	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo, e depois).	História dos quilombolas no Tocantins;	Pode ser desenvolvida por meio de jogos, narrações orais feitas pelos estudantes sobre seu dia a dia, cenas ilustradas do cotidiano que devem ser colocadas em uma linha do tempo, etc., além disso, é possível complementar a habilidade inserindo no aprendizado contos populares, indígenas, africanos ou de outras origens, visto que o conto é uma história completa, que se desenrola de forma linear, cronológica, com um começo, meio e fim.
<b>HISTÓRIA – 3º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/ vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc. (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.	Povos indígenas, africanos, quilombolas e migrantes no estado.	Observar os grupos populacionais que constituem a sociedade formada em sua região; Conhecer a história da cidade; Pesquisar eventos importantes de sua região, coletar opiniões sobre eles e comparar pontos de vistas.

<b>HISTÓRIA – 4º ANO – 4º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
AS QUESTÕES HISTÓRICAS RELATIVAS ÀS MIGRAÇÕES	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	Quilombolas no Tocantins atualmente (Políticas públicas, economia, sociedade e cultura).  As rebeliões, fugas e formação de quilombos.	Essa habilidade consiste em identificar as causas que levam os grupos humanos a migrarem desde o surgimento da espécie humana na África, e os efeitos provocados nas regiões onde se fixam. Complementar a habilidade com mitos que tratam da origem do homem, refletindo sobre seus significados para os povos que os criaram. Se possível, visitar um sítio arqueológico, um quilombo, uma comunidade indígena, uma colônia de imigrantes europeus ou um museu etnológico (usando as tecnologias) para que os estudantes possam reconhecer e avaliar a contribuição de diferentes povos na formação da sociedade brasileira.
<b>HISTÓRIA – 5º ANO – 1º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
POVOS E CULTURAS: MEU LUGAR NO MUNDO E MEU GRUPO SOCIAL	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	Festas e rituais, mitos, arte, educação e moradia nas comunidades quilombolas e povos indígenas;	Considerar a possibilidade de aprofundar o tema relacionando-o com o debate contemporâneo sobre o Estado laico e o Estado confessional. Exemplificar com formas de governo atuais cujo sistema político e jurídico está submetido à religião
<b>HISTÓRIA – 5º ANO – 2º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
POVOS E CULTURAS: MEU LUGAR NO MUNDO E MEU GRUPO SOCIAL	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	História dos quilombolas no Tocantins (mapeando a história de cada comunidade).	Exemplificar com situações concretas e próximas às experiências sociais dos estudantes
<b>HISTÓRIA – 5º ANO – 3º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
REGISTROS DA HISTÓRIA: LINGUAGENS E	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença	Importância do patrimônio étnico-cultural e artístico (comunidades indígenas e quilombolas); As tradições	Reconhecer a importância de outras fontes e marcos históricos, como registros de memória de povos sem escrita (como as comunidades indígenas) ou sem

CULTURAS	e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	orais e a valorização da memória Relatos orais dos diversos povos que compõem nossa História. (Brasil, Tocantins)	acesso a documentos escritos (como os quilombolas), destacando nesses casos, a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais.
<b>HISTÓRIA – 5º ANO – 4º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
REGISTROS DA HISTÓRIA: LINGUAGENS E CULTURAS	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos	Sociedades industriais, indígenas ou quilombolas	Verificar a possibilidade de a turma conhecer uma comunidade indígena ou quilombola para verificar como o ritmo da natureza interfere no modo de vida das pessoas.
<b>HISTÓRIA – 6º ANO – 3º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. Domínios e expansão das culturas grega e romana. Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	As desigualdades sociais no mundo antigo, os conflitos, guerras. Os conflitos por terra, direitos sociais, estabelecer uma conexão com o mundo atual: os sem-terra, sem tetos, povos indígenas, quilombolas, as mulheres e minorias; e temas relativos à cidadania
<b>HISTÓRIA – 9º ANO – 3º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO: O BRASIL APÓS 1946	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	As questões indígena e negra e a ditadura.	Considerar a pesquisa sobre o impacto do desenvolvimentismo para as etnias e como comunidades quilombolas foram afetadas.

<b>HISTÓRIA – 9º ANO – 4º BIMESTRE</b>			
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>SUGESTÕES PEDAGÓGICAS</b>
A HISTÓRIA RECENTE	(09HI04TO) Reconhecer as diferentes formas de organização social entre os povos indígenas e comunidades remanescentes de quilombos no Tocantins e valorizar as diferenças culturais de cada povo.	Povos Indígenas e comunidades remanescentes de quilombos no Tocantins.	Pesquisar os eventos tocantinenses envolvendo povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e outros que enfocam a cultura dos tocantinenses.

Fonte: Tocantins (2019).

Conforme o recorte apresentado na tabela anterior, demonstramos uma organização pensada para as escolas rurais no estado do Tocantins. Com isso, tais instituições passaram a se organizar por meio dessas diretrizes fundamentadas na BNCC (Brasil, 2018). No DCT (Tocantins, 2019), dentre as brincadeiras e os jogos estão as de matrizes indígena e africana que, no Tocantins, devido à forte tradição de povos indígenas e comunidades quilombolas e ribeirinhas, se tornam significativas nos estabelecimentos de ensino. Trata-se, pois, de fomentar a historicidade da ancestralidade à qual pertencem os brasileiros tocaninenses.

No DCT – Ensino Médio (Tocantins, 2019), os itinerários formativos foram pensados para o novo currículo, cujas unidades curriculares se referem ao projeto de vida, às eletivas e às trilhas de aprofundamento. Elas pretendem aumentar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pela Formação Geral Básica (FGB), seja pela adição de novos conhecimentos acadêmicos ou pela aplicação destes por meio de pesquisa científica, processos criativos, mediação/intervenção sociocultural e empreendedorismo (pessoal ou social).

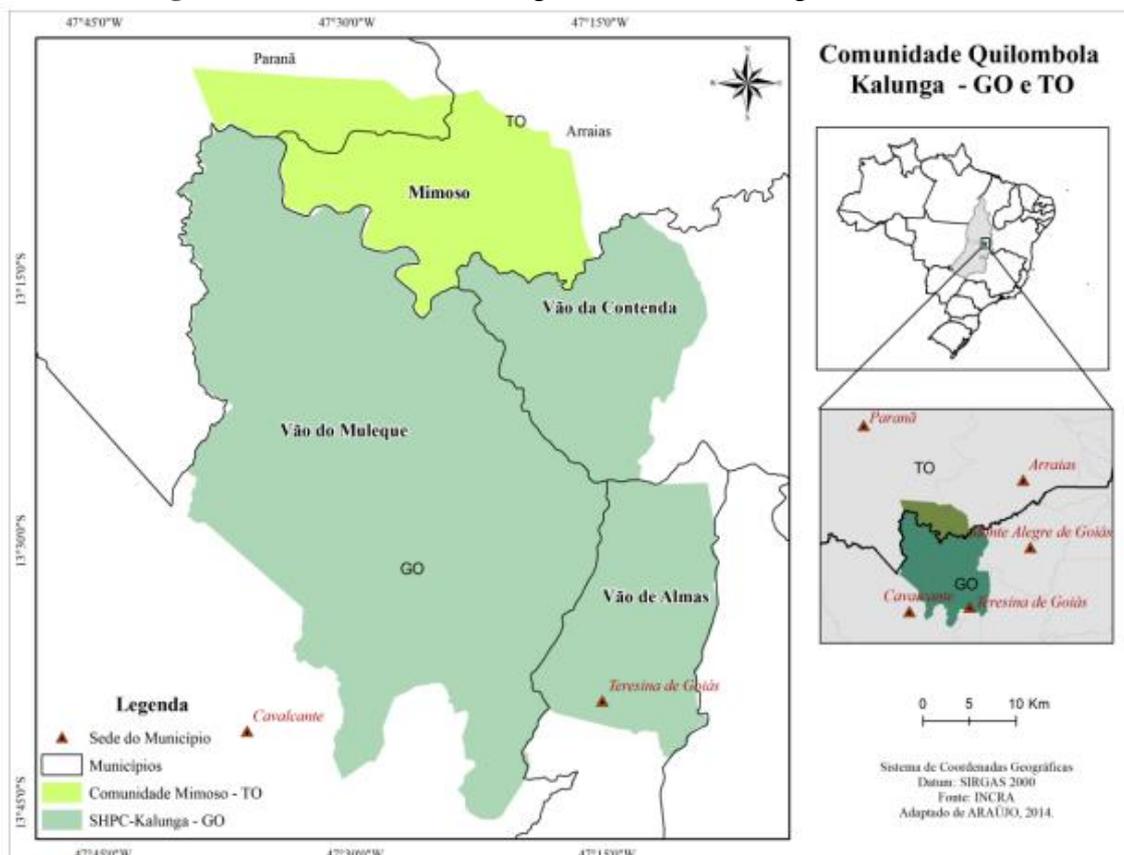
As ações do projeto de vida, das eletivas e das trilhas de aprofundamento, segundo o DCT (Tocantins, 2019), devem ser oferecidas aos estudantes de forma desafiadora e inspiradora. Essas metodologias podem ser interdisciplinares/transdisciplinares/culturalistas, com vistas à formação integral e cidadã do alunado.

É importante salientar que o DCT (Tocantins, 2019) é um composto de orientações que se atentam às áreas temáticas, ao atribuir suas habilidades para se direcionar aos conhecimentos nas áreas estabelecidas e apresentar propostas e sugestões pedagógicas que fomentem todas as áreas do conhecimento.

## 6 TERRITÓRIO KALUNGA EM DUAS DIMENSÕES

A territorialidade do Povo Kalunga está situada nos estados de Goiás e Tocantins. Desde a divisão de ambos em 1989, as comunidades Kalunga de Goiás pertencem aos municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre, como Vão do Moleque, Vão da Contenda e Vão de Almas. No território Kalunga de Tocantins se insere a comunidade Mimoso, pertencente aos municípios de Arraias e Paranã (Figura 4):

**Figura 4.** Comunidades Kalunga de Goiás e Kalunga de Tocantins



Fonte: Incra, 2000 (Org.: Alves; Santos, 2017) – Tese de Doutorado (Alves, 2020).

De acordo com Alves (2020, p. 41- 42):

Esse processo separatista contribuiu para que o reconhecimento desses territórios, como remanescentes de quilombos, acontecesse em momentos diferentes, em processos jurídicos completamente diferentes. O fato fez com que uma comunidade fosse dividida em duas, assim como aconteceu com os estados. Isso provocou um distanciamento entre várias parcelas habitacionais e incidiu, em alguns momentos, no entendimento identitário da Comunidade como um todo.

Nesse contexto, a autora esclarece que, após a criação do Tocantins em 1991, os Kalunga de Goiás receberam o título de comunidade remanescente de quilombo e o reconhecimento como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural por meio da Lei Ordinária n. 11.409 (Goiás, 1991; Alves, 2020). Nesse caso:

Com a divisão do estado de Goiás e a criação de Tocantins, os Kalunga pertencentes a este último estado foram excluídos desse processo específico de reconhecimento. Esse processo foi desenvolvido pela Associação de Moradores Kalunga, em parceria com o estado de Goiás, ONGs e as prefeituras dos 03 municípios ora citados (Alves, 2020, p. 42).

Os três municípios do Goiás citados pela autora são Cavalcante, Teresina e Monte Alegre (GO). A comunidade Kalunga de Goiás recebeu a titulação pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2020 e, antes, em 2003, as terras do território foram regularizadas pelo Incra. Enquanto isso, em 2009, foi reconhecida em âmbito nacional por meio de um decreto presidencial.

Tais municípios foram contemplados com a sabedoria das senhoras Procópio dos Santos e Santina da Costa Serafim (*in memoriam*), que constituíram a primeira associação da comunidade, em 1989, intitulada como “Mãe Kalunga” (Alves, 2020). Naquela época, se direcionaram à busca de reconhecimento e melhorias em prol do Povo Kalunga e, em cada município da comunidade Kalunga de Goiás, havia uma associação para auxiliar a Mãe Kalunga. Sendo assim, tais grupos eram cuidadosamente zelados por uma gestão comunitária.

Com a apresentação desse contexto histórico, visamos não fomentar a separação de ambos os estados e de suas comunidades quilombolas, mas sim destacar a maneira organizada das comunidades Kalunga de Goiás e Tocantins, onde prevalece o fortalecimento da história do povo por meio dos direitos adquiridos ao longo das últimas décadas. Cumpre afirmar que tais populações constituem a mesma ascendência, pois “viveram o mesmo processo de ocupação e resistência, praticam o mesmo estilo de vida, cultuam as mesmas tradições religiosas e culturais e descendem de troncos familiares comuns” (Oliveira, 2006, p. 15). Ou seja, possuem a mesma origem histórica, características similares e se organizam em associações específicas, com vistas a lutarem por direitos.

No Tocantins, os Kalunga do Mimoso foram reconhecidos como comunidade remanescente de quilombo em 11 de junho de 2005 pela FCP, adquirida após 17 anos em comparação às comunidades quilombolas de Goiás (Alves, 2020). Anos depois, em 2014, ocorreu a expedição da certidão de remanescentes de quilombo, juntamente com as demais comunidades quilombolas mapeadas e reconhecidas pela FCP em Arraias e Paranã (Figura 5):

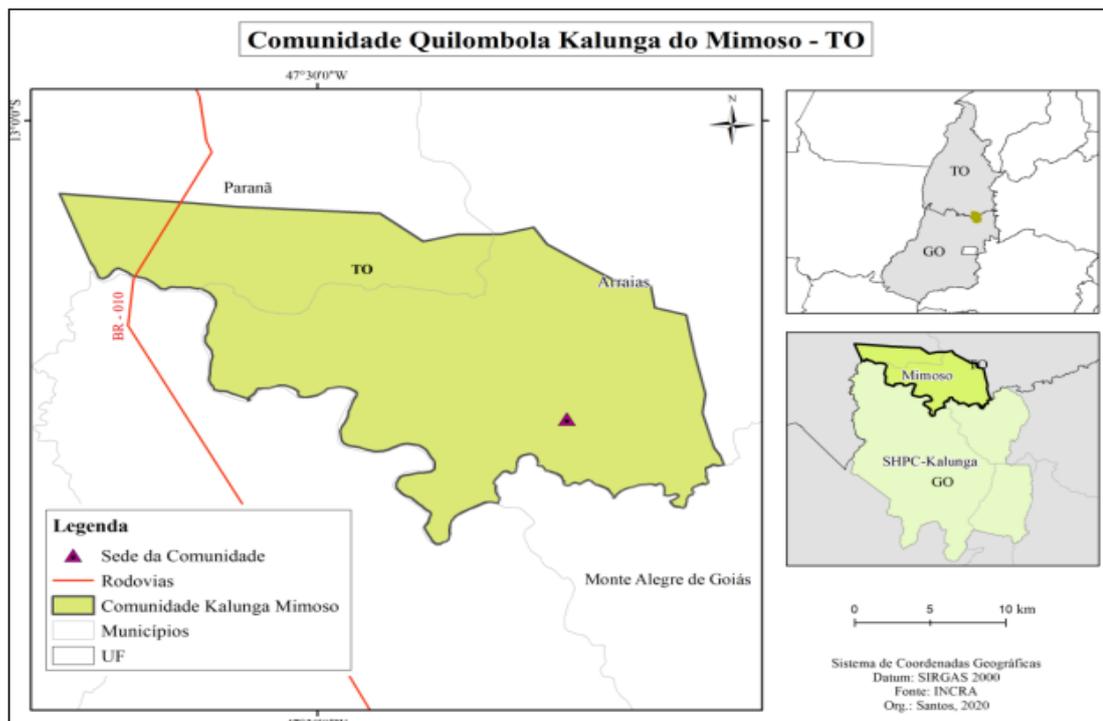
**Figura 5.** Certidão de autorreconhecimento de comunidade quilombola

CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs) ATUALIZADA ATÉ A PORTARIA Nº- 104/2016, PUBLICADA NO DOU DE 20/05/2016.								
REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	DENOMINAÇÃO DA COMUNIDADE	ID QUILOMBOLA	Nº PROCESSO NA FCP	DATA DA ABERTURA DO PROCESSO	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP
NORTE	TO	ARRAIAS	1702406	FAZENDA LAGOA DOS PATOS	2.400	01420.000745/2014-02	20/01/2014	Certificada
NORTE	TO	ARRAIAS	1702406	FAZENDAS KÁAGADOS	2.399	01420.000745/2014-02	20/01/2014	Certificada
NORTE	TO	ARRAIAS	1702406	LAGOA DA PEDRA	1.198	01420.000389/2004-47	24/06/2004	Certificada
NORTE	TO	ARRAIAS   PARANÃ	1702406   1716208	KALUNGA DO MIMOSO	150	01420.001226/2005-62	08/06/2005	Certificada

Fonte: Adaptado pelo autor (2023). Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

A comunidade Kalunga do Mimoso (TO) se encontra em quatro povoados – três em Arraias (Mimoso, referente à sede da comunidade; Matas, conhecida como “região das matas”; e Aparecida) e uma em Paranã (povoado Albino). Organizada pela Associação Kalunga do Mimoso Tocantins (AKMT), também recebe o nome de “Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso”.

Para chegar à Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, localizada a 120 km da cidade de Arraias (TO), são utilizadas estradas vicinais. Nesse local, há 250 famílias<sup>3</sup> em média, distribuídas em todo o território Kalunga tocantinense (Figura 6):

**Figura 6.** Limites territoriais da Comunidade Kalunga do Mimoso (TO)

Fonte: Alves e Santos (2020).

<sup>3</sup> Informações obtidas durante a realização da pesquisa de mestrado de 2020 a 2022 no PPGE/UFT.

Após compreender o contexto histórico da territorialidade do Povo Kalunga em Goiás e Tocantins, passamos a conhecer Arraias (TO), município brasileiro pertencente ao estado do Tocantins e localizado a 426 km da capital, Palmas. Geograficamente, corresponde à última cidade do estado e é considerada o portal do antigo norte goiano, por onde passaram aventureiros com negros escravizados, em busca do ouro nas minas de Cuiabá e Goiás em 1719, além de tropeiros que transportavam produtos para abastecer os trabalhadores daqueles lugares.

Arraias (TO) também foi a rota escolhida para a passagem dos vaqueiros, oriundos do litoral, que conduziam o gado “curraleiro” em busca de novos campos, o que contribuiu sobremaneira à implantação da pecuária, caracterizada como a principal atividade na região. Também foi entrada para o maior movimento político-social, a Coluna Prestes, chegar ao coração do território brasileiro e inserir o norte goiano, onde atualmente é o estado do Tocantins, na história nacional.

Nesse ínterim, enfatizamos a chegada das irmãs dominicanas em 1957, para dirigir o Instituto Nossa Senhora de Lourdes inaugurado no início do ano seguinte, em 11 de fevereiro de 1958. Eram três freiras, irmãs de sangue e de fé que, à época, vieram a convite e empenho do prefeito para dirigir o instituto e formalizar a Educação Básica em Arraias (TO). Hoje, o instituto recebe o nome de Colégio Estadual Professora Joana Batista Cordeiro, considerado um marco para a sociedade arraiana e avanço na história da educação municipal.

Conhecida como cidade das colinas, Arraias (TO) possui rico potencial turístico formado por trilhas. Como exemplo disso, há a Gruta da Lapa com quatro grandes salões que medem aproximadamente 40 metros de comprimento por 20 metros de altura; e as ruínas na Chapada dos Negros, com casas, muros e galerias construídas com grandes blocos de pedras. O município conserva ainda o traçado original das ruas, o que a diferencia das demais localidades do estado.

Arraias (TO) mantém a vocação como eixo articulador da região central com o Norte, passagem para quem carrega sonhos de novas oportunidades e que é vista como guardiã da memória por preservar sua cultura e manter vivas as tradições, com a herança deixada pela convivência de cidadãos que marcaram a terra com o suor da força do trabalho. Seu desenvolvimento é visível no crescimento da cidade e da população, o que leva à expansão do conhecimento e das fronteiras econômicas promovida pela presença de escolas e da UFT.

Nessa conjuntura, a economia de Arraias (TO) sofreu diversas transformações no decorrer da história, desde o ciclo do minério à atual mineração de fosfato. A origem do

município está ligada diretamente à exploração das minas de ouro na região, como a Chapada dos Negros, com base na exploração da mão de obra escrava.

De fato, a produção de ouro era significativa. Por isso, Dom Luís de Mascarenhas, governador da capitania de São Paulo, pretendia enfrentar uma longa viagem para tomar posse dos veios auríferos em Arraias (TO), em 1740. Auxiliado pelo capitão Felipe Antônio Cardoso, mudou o arraial para o local onde hoje está localizada a cidade. Após definir o traçado das ruas, deu-lhe o nome de arraial de Nossa Senhora dos Remédios de Arraias.

Com a criação da Comarca do Norte em 18 de março de 1809, possibilitou-se a elevação do arraial em 1º de abril de 1833 à categoria de vila. Todavia, o êxodo da população para a área rural, devido ao declínio da atividade mineradora, fez Arraias perder a condição de vila no século XIX e voltar a categoria de arraial em 31 de julho de 1861 – posteriormente, a cidade foi emancipada em 1º de agosto de 1914 e instalada em 19 de setembro do mesmo ano. Em 1º de agosto de 2023, Arraias (TO) completará 284 anos de histórias de lutas, tradições e culturas.

É importante mencionar que as informações apresentadas nos parágrafos anteriores, as quais narram elementos dos contextos histórico, social e cultural de Arraias (TO), foram extraídas dos painéis informativos disponíveis no Museu Histórico e Cultural de Arraias (MHCA) (Arraias, 2022).

## **6.1 Conhecendo a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição**

Desde a inauguração, a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição passou por algumas mudanças na estrutura e localização. Em 1984, Arraias pertencia ao governo de Goiás e inaugurava a Escola Municipal Fazenda Mimoso, posteriormente nomeada como Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição (Figura 7). Vale relembrar que, em 1988, com a promulgação da CRFB (Brasil, 1988), foi criado o estado do Tocantins – antes, as terras, que atualmente correspondem ao território tocantinense, faziam parte do estado de Goiás.

**Figura 7.** Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição (1984-2022)



Fonte: Acervo do autor (2022).

Desde então, a Fazenda Mimoso sediava a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, onde iniciamos as primeiras observações desta pesquisa. Então, no primeiro bimestre de 2022, por meio de um termo de cooperação entre Arraias (TO) e o governo do Tocantins, a sede da instituição estudada passou a pertencer à Secretaria de Estado de Educação do Tocantins (SEDUC-TO) e se tornou uma extensão da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França.

Dessa maneira, as atividades da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição passaram a funcionar no prédio da Escola Municipal Eveny de Paula e Souza, localizada na Fazenda Aparecida, aproximadamente a 20 km da Fazenda Mimoso e, com ela, passaram a acontecer as atividades da Escola Municipal Matas (Fazenda Matas). Vejamos as instalações da escola que recebeu mais duas unidades escolares (Figura 8):

**Figura 8.** Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição (2022-2023)



Fonte: Fotos cedidas pelos moradores da comunidade. Acesso em: 6 nov. 2023.

Ao questionarmos a secretária de educação do município à época, ela informou que se tratava de uma medida provisória para construir a escola-modelo que, posteriormente, se tornará apenas uma unidade de ensino na região. Apelidada popularmente pela comunidade como escola-polo, tal instituição tem sido construída desde 2012 na região das Matas, mas ocorreram diversas paralisações durante esse processo<sup>4</sup>.

Nos últimos anos, as obras foram paralisadas devido a questões relacionadas à prestação de contas do município ao FNDE e correspondente ao período de 2017 a 2020. Com isso, o governo federal não repassou os recursos para a finalização dos trabalhos, ou seja, por não haver a prestação de contas dos investimentos destinados a essa finalidade. Por isso, Arraias (TO) assumiu os custos financeiros da construção da escola-polo para, finalmente, ser concluída e inaugurada de fato.

Na entrevista realizada em 13 de dezembro de 2022 com secretária de Educação do município de Arraias (TO), foi relatado que a escola-polo ainda não foi denominada, mas haverá um processo de consulta eleitoral com o envolvimento da população da Comunidade Mimoso para a escolha desse nome de registro:

[...] com o funcionamento da escola-polo, as escolas Nossa Senhora da Conceição (Fazenda Mimoso), Eveny de Paula e Souza (Fazenda Aparecida), Matas (Fazenda Matas) serão unificadas, o que chamam de

<sup>4</sup> Informação concedida pela secretária municipal de Educação em 30 de novembro de 2022. F

nucleação de escolas, ou seja, sendo uma única unidade escolar que atenderá toda a Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso. Padrão estabelecido pelo FNDE, a escola-polo já é intitulada como escola-modelo, ao possuir uma estrutura ampla e moderna para atender às demandas da comunidade<sup>5</sup>.

Além das três instituições citadas, pertencentes igualmente a três povoados/fazendas da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, há a Escola Albino (Fazenda Albino), que faz parte da comunidade e fica localizada em Paranã (TO). Ela também fará parte dessa nucleação, ou seja, os quatro estabelecimentos de ensino, que constituem as quatro regiões da comunidade, serão sediados na escola-polo a ser construída na região da Fazenda Matas.

Quando indagamos o gestor municipal sobre a continuidade das obras na escola-polo, foi relatado que:

Diante da não prestação de contas das gestões anteriores, o Governo Federal não repassou mais verbas para a construção da referida escola. Assim, tivemos que devolver o saldo remanescente de pouco mais que R\$ 24 mil, por ser insuficiente para a retomada das obras – foi uma medida tratada e orientada, à época, pelo Ministério da Educação e órgãos jurídicos. Agora, estamos dando andamento nas tramitações para continuar a obra com recurso próprio, já temos a empresa ganhadora no processo licitatório e planejamos finalizar a obra até setembro deste ano [2023]<sup>6</sup>.

Após os esclarecimentos dos referidos atores pertencentes à gestão municipal, entendemos que, na região das Matas, a escola-polo contemplará a Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso. Com isso, as instituições de ensino Nossa Senhora da Conceição, a Eveny de Paula e Souza e Matas serão unificadas de maneira oficial. Na Figura 9, há o andamento das obras da escola-polo (Figura 9):

---

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Informação concedida pelo prefeito de Arraias (TO) em 12 de maio de 2023.

**Figura 9.** Escola-polo – Fazenda Matas (2023)



Fonte: Acervo do autor (2022).

Reiteramos que, na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, ocorre o ensino em turmas multisseriadas, realidade vivenciada não apenas nessa comunidade, mas também em outras instituições localizadas em áreas rurais de Arraias (TO). Essa modalidade educacional acontece de maneira simultânea para estudantes de diferentes idades e séries na mesma sala de aula (Ensino Fundamental I e II). Ainda não sabemos se, com a existência da escola-polo, haverá reformulação nesse aspecto, visto que tal estabelecimento educacional possui um número maior de salas e espaços amplos.

Foco desta discussão, a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição é formada por quatro docentes, além de assessores de currículos das diversas áreas, inspetores e supervisores

em educação. Não possui diretoria; assim, as atividades são distribuídas entre o gestor da secretaria, sua equipe pedagógica e outros profissionais que atuam em sala de aula. Até o momento, não foi verificada uma lacuna na legislação para tal situação; no entanto, mesmo com a falta de diretoria, a gestão se organiza para gerir a escola de maneira coletiva.

Após esses esclarecimentos, em 19 de maio de 2023, as aulas da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e das outras duas instituições que funcionavam conjuntamente na mesma sede (Escolas Municipais Eveny de Paula e Souza; e Matas) passaram a funcionar na escola-polo, apesar de não ter sido finalizada. Sem dúvidas, tal estabelecimento de ensino está em melhores condições para atender a população da comunidade, pois, como visto nas figuras elencadas nesta seção, a escola em processo de finalização está razoavelmente disponível para funcionamento, em comparação aos lugares onde ocorriam as aulas em períodos anteriores.

A seguir, discorreremos sobre nossas percepções atinentes ao estudo realizado.

## 7 OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES DA PESQUISA

Esta seção objetiva salienta as discussões e observações da realidade da escola pesquisada e fundamentadas nas entrevistas com profissionais da educação do ambiente-foco deste estudo. Por meio da entrevista e da observação participante, visamos identificar a compreensão de tais sujeitos quanto aos aspectos citados na presente investigação, sobretudo narrativas que discutem a educação em escolas do campo em uma comunidade quilombola.

Esses diálogos foram fundamentais quanto aos saberes tradicionais na escola e comunidade pesquisada. Ressaltamos que as respostas elencadas no Quadro 1 são de exclusividade dos entrevistados e fiéis quanto aos discursos proferidos por eles:

**Quadro 1.** Percepções sobre o etnoconhecimento na formação de estudantes<sup>7</sup>

Professor(a) 1	“É muito importante, ao possibilitar mostrar para o aluno que coisas corriqueiras do cotidiano ou histórias que eles ouvem das pessoas mais velhas também estão ou podem ser associadas aos conteúdos que estudam em sala de aula. Acredito que, trabalhando dessa forma, os alunos podem ver mais significado no que é, porque estão estudando alguns conteúdos”.
Professor(a) 2	“A minha percepção [...] é que está voltado para os saberes e fazeres do campo, às tradições, à cultura repassada de geração para geração, onde pessoas de diferentes idades se comportam no mesmo ritmo, ou seja, em um só modo de viver em comunidade”.
Professor(a) 3	“O etnoconhecimento é um termo criado para compreender melhor os saberes de uma comunidade, seja ela indígena, quilombola e outras comunidades tradicionais. Ter a percepção desse termo é saber que o conhecimento está inserido em todas as partes e localidades e merece reconhecido, admirado e valorizado. O etnoconhecimento dá a oportunidade de conhecermos uma realidade da qual não fazemos parte, e isso se torna algo positivo enquanto nos permitimos a enxergar essas realidades que, na maioria, são desprezadas e desvalorizadas. Temos muito a aprender com esses povos de comunidades tradicionais, eles têm muito a compartilhar, e a grande parte dos povos que se dizem modernos (sem valor algum), os desprezam e não sabem a riqueza de conhecimentos que possuem esses povos. Falar de etnoconhecimento é ir muito além daquilo que já sabemos, é beber de outras fontes e navegar em conhecimentos puros e histórias belíssimas. Por fim, é um termo muito importante; porém, precisa se tornar algo mais popular no meio educacional”.
Professor(a) 4	“Conhecimento que vem do cotidiano das populações”.
Gestor(a) em educação	“Primeiramente, cabe ressaltar que é de suma importância considerar o saber local para a formação de estudantes, uma vez que esses saberes prévios são essenciais para o desenvolvimento de outros posteriormente. Ademais, os saberes locais fazem parte da cultura e tradição desses estudantes, os quais são parte dos valores e costumes herdados por seus antepassados, sendo difundidos ao longo dos anos pelas gerações mais novas. Dessa forma, minha percepção é que agrega muito no ensino considerar a riqueza dos saberes locais da comunidade em foco, pois, além de valorizá-los, permite ao estudante manter viva sua história e o legado dos seus povos, transcendendo gerações e, ao mesmo tempo, adquirindo novos”.
Assessor(a) de	“A escola tem em vista desenvolver atividades transdisciplinares que promovem o

<sup>7</sup> Informações concedidas pelos sujeitos entrevistados em 30 de novembro de 2022. .

currículo 1	diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e permitem que o indivíduo construa um pensamento crítico sobre a realidade com percepções no contexto em vive com meios de produção assistencialistas para um ângulo maior de mundo. Tem em vista trabalhar o conhecimento local, como formas tradicionais de plantio, produção dos alimentos, crenças, linguagens, vestimentas, danças e convívio social, político, cultural, religioso, econômico, conforme os artigos 23, 26 e 28 da LDBEN (Brasil, 1996), com a perspectiva de levar o aluno a adquirir novos conhecimentos que venham fortalecer sua cultura”.
Assessor(a) de currículo 2	“É fundamental levar o conhecimento produzido culturalmente na comunidade para os espaços escolares, uma vez que a cultura quilombola é muito rica e traz consigo um histórico de lutas e conquistas desses povos pela sua afirmação na sociedade. A exemplo disso, podemos citar os festejos, as danças, a etnomatemática e a cultura local que compõem um vasto acervo cultural da região e que tendem a se perder com o tempo”.
Assessor(a) de currículo 3	“Considerando o alto grau de importância da valorização do saber local frente ao ensino e à aprendizagem, é de extrema importância que a comunidade (intra e extra) escolar se sinta pertencente a esse ensino e também à aprendizagem, uma vez que os saberes locais são adquiridos de pais para filhos ou mesmo por outras pessoas moradoras no próprio local onde as crianças estão inseridas. Os docentes precisam saber relacionar os saberes escolares com os saberes locais frente aos estudantes, pois não tem como ensinar teorias sem considerar a prática dos mesmos [ <i>sic</i> ]. Eles precisam envolver os discentes em atividades práticas voltadas para a sua realidade, para que realmente possam fazer sentido, dar significado ao conhecimento e à aprendizagem dos alunos ou alunas”.
Supervisor(a) pedagógico	“A percepção no contexto familiar é o primeiro contato que ela desenvolverá. Além da memória natural, a memória mediada que futuramente será mais explorada no ambiente escolar. É no ambiente familiar que a criança inicia o seu processo de aprendizagem. É o relacionamento professor-aluno, a luno-professor; é a partir disso que a criança irá aprimorar para viver em sociedade”.
Inspetor(a) pedagógico	“Para conceber os saberes locais, é preciso primordialmente ter referenciais fortes construídos historicamente e/ou oportunizar, incitar a construção de parâmetros de autoconhecimento mediado pela observação, valorização e preservação do patrimônio socioeconômico e cultural do local em que se vive. Logo, os saberes locais e o conhecimento de si valem tanto quanto o conhecimento do outro e são de suma relevância na formação de indivíduos plenos. Sem essa construção, perdem-se os traços culturais, modificamos os espaços de forma desconexas da realidade, fugimos do padrão da regionalidade etc.”.
Assessor(a) pedagógico	“Na minha percepção, quanto ao saber local na formação dos estudantes, a Rede Municipal de Ensino já oferta na parte diversificada um componente curricular, Saberes e Fazeres Quilombolas, visando aprofundar conhecimentos voltados à regionalidade local, tendo em vista que se trata da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso. Porém, é perceptível a necessidade de investimentos em materiais didáticos pedagógicos voltados para atender a comunidade escolar da região, ofertando assim, cada vez mais, um ensino de qualidade e aprendizagem significativa”.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Conforme os entrevistados, os saberes locais se referem às associações do que é vivenciado e dito por anciãos aos estudantes da comunidade, com a perspectiva de agregar conhecimentos ao ensino e aprendizado dos alunos, pois estamos diante de aspectos tradicionais e culturais onde é imprescindível a interatividade com os conteúdos e as atividades discutidas no ambiente escolar. Nesse contexto de transdisciplinaridade,

D'Ambrosio (1997, p. 32) salienta que: “Cultura é o subsídio de conhecimento, de saberes/fazer e do comportamento resultante, compartilhado por um grupo, comunidade ou povo”.

Nesse entremeio, Borges, Britto e Bautista (2008) informam que a sociedade contemporânea busca resgatar, nas comunidades tradicionais, saberes que podem direcionar o futuro, entendimento do passado e das relações e percepções de tais povos sobre o meio ambiente e a cultura. Para os profissionais entrevistados, há uma interação dos saberes e fazeres do campo de modo compartilhado entre moradores da comunidade e de idades variadas, ao se comportarem em um mesmo ritmo. Isso reflete as atividades culturais e de fé religiosas como as danças, rezas e folias, quando apresentam os princípios da interatividade entre grupos de uma mesma comunidade, mas de idades e gêneros distintos.

Japiassu (1991, p. 15) noticia um significado epistemológico no saber, com “um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. No entanto, os saberes adquiridos na academia (formais) são antecidos pelos tradicionais (populares ou não formais), cujos valores são incomensuráveis por transitarem entre as populações de geração para geração (Diegues, 2001).

Sob a ótica do pensamento complexo, Boaventura (2008) e Moraes (1997) indicam as demandas existentes por uma transição para um novo paradigma emergente, com a intenção de entender as complexidades nos contextos de vida humana e, sobretudo, para as práticas de ensino nos espaços escolares de comunidades campesinas. Nas entrevistas, notamos uma compreensão científica mais apurada quanto ao etnoconhecimento, visto que, na fala de um dos professores, foi fomentado que, no referido termo, o conhecimento está inserido em todos os ambientes, independentemente de sua localidade, e merece ter reconhecimento em relação a culturas, tradições, saberes e, sobretudo à existência desses saberes.

Notoriamente, (re)conhecer o etnoconhecimento nos leva à “oportunidade de conhecermos uma realidade da qual não fazemos parte”, o que “nos permite a enxergarmos essas realidades” que, em sua maioria, ainda são invisibilizadas e desvalorizadas por não serem (re)conhecidas como uma ciência do campo<sup>8</sup>. As tradições de uma comunidade envolvem oralidade e expressões, ao constituírem a força de povos originários de determinada área e sua ancestralidade; portanto, devem ser considerados aspectos como localidade/região, natureza e demais fatores que, por sua vez, envolvem:

---

<sup>8</sup> Informações concedidas pelos sujeitos entrevistados em 30 de novembro de 2022.

[...] histórias desde os mais remotos tempos. Quando ainda não havia a escrita, havia a palavra. E havia a memória. E as histórias eram guardadas como verdadeiros presentes, relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente e seu tempo (Sisto, 2012, p. 1).

Como visto anteriormente, o saber do campo deve ser reconhecido de fato, pois, quando não havia escrita, existiam palavras e as memórias se referiam a registros, lembranças e emoções. Isso perpetua no comprometimento em preservar a história e a sabedoria do outro, ao compartilhar as memórias com sua gente e tempo, ou seja, ao passar de um para o outro, de geração para geração.

Na dinâmica do pensar complexo, Suanno (2013) discute propostas pedagógicas nos espaços escolares que fomentam a integração dos conhecimentos/saberes a práticas educativas. Aqui podemos articular as práticas de ensino nas escolas dos espaços rurais, a partir do conhecimento/saber local, conforme as perspectivas do pensamento complexo, uma vez que devemos emergir a partir dos contextos de um ambiente, espaço e/ou comunidade.

Para os participantes desta pesquisa, os saberes e fazeres locais estão relacionados àqueles adquiridos, compartilhados e preservados pelas populações de determinada comunidade; logo, são conhecimentos, memórias, culturas e crenças de povos originários do campo ou de grupos sociais. Na escola, formaremos cidadãos que valorizam seus saberes e tradições, o que contribui para a ciência e o desenvolvimento de pensamentos e atitudes que fomentam uma sociedade com equidade social (Vasconcellos, 2010). Entendemos que a escola atua diretamente no resgate e na preservação da importância de saberes das comunidades tradicionais.

Nesse entremeio, a gestora municipal de Educação<sup>9</sup> considera o saber local para o ensino e o aprendizado de estudantes da comunidade, visto que os saberes prévios são essenciais para o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos. Assim, salientamos a importância de:

[...] estudar histórias de um grupo, averiguar as maneiras pelas quais surgem e emergem os discursos sobre esse grupo e suas fundamentações estéticas e filosóficas. Especificamente no que se refere à história dos africanos e de seus descendentes, sua proposta nos auxilia a compreender as maneiras pelas quais alguns grupos foram lidos e teorizados (Santos; Cruz, 2012, p. 197).

Nesse sentido, as DCNEEQ (Brasil, 2012a, 2012b) instituem que o estabelecimento de ensino quilombola deve se apresentar como a escola do lugar, e não apenas no lugar, ou seja,

---

<sup>9</sup> Informação concedida pela secretária municipal de Educação em 30 de novembro de 2022.

precisa participar da cultura local e a trazer para o seu interior, para os estudantes não se sentirem invisíveis e desconexos da própria realidade.

Para um dos assessores de currículo, os saberes e fazeres locais de povos originários constituem-se em sua cultura, tradição e costumes, conhecimentos do campo, são crenças e valores herdados por seus genitores e progenitores<sup>10</sup>. Concomitantemente, Oliveira (2003, p. 84) defende que “a identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece”. Assim, durante a entrevista, os participantes salientaram a imprescindibilidade de relacionar o conhecimento local da comunidade aos espaços escolares, para incentivar a história de conquistas de povos que há anos lutam por meio de políticas afirmativas pelo direito e pela inserção total na sociedade. Além disso, as manifestações culturais de crenças e fé, como as cantigas e danças de roda de folias, fazem parte dos movimentos de luta e representatividade.

A possibilidade do diálogo entre os conhecimentos da realidade de uma comunidade local se refere a fomentar o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas por terras e territorialidade, bem como o desenvolvimento sustentável de tais comunidades. Isso requer um diálogo transdisciplinar dos que ali vivem, de acordo com as questões sócio-históricas de conhecimentos e aprendizagens do povo no fazer quilombola (Brasil, 2011).

Trabalhar conteúdos locais no espaço formal escolar e desenvolver a interação e a integração de saberes e fazeres do Povo Kalunga corresponde a atrelar o saber transdisciplinar com o interdisciplinar, uma vez que o saber deve ser compartilhado. Portanto, o ato de ensinar é naturalmente compreendido como um aprendizado mútuo e partilhado, sobretudo quando se trata de histórias e saberes pertencentes a determinada região e/ou comunidade, onde há pessoas que diariamente buscam reconhecimento por suas histórias de luta e resistência.

Isso coaduna o pensamento de Freire (1992), visto que, ao se descobrirem como produtores de cultura, os seres humanos se veem como sujeitos, e não como objetos da aprendizagem. Isso igualmente acontece com a população do campo, uma vez que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (*ibidem*, 1992, p. 10), ou seja, a realidade vivida é a base para a construção de conhecimento.

Nesse sentido, abarcamos a participação coletiva, posto que o processo de aprendizagem envolve a percepção no contexto familiar relacionado ao saber local e a ser explorado no ambiente escolar. Neste, por sua vez, a relação entre professores e alunos se fundamenta em um aprimoramento quanto aos contextos sociais da comunidade. Tais

---

<sup>10</sup> Informações concedidas pelo assessor de currículo de língua portuguesa em 30 de novembro de 2022.

elementos nos remetem a Habermas (1990), ao exemplificar que a participação acontece por meio da contribuição de todos os envolvidos nesse processo. A efetiva participação ocorre quando os vários segmentos da comunidade escolar se comprometem com o projeto da escola e partilham as ações com responsabilidade coletiva.

Esse pensamento vai ao encontro de D'Ambrosio (2018, p. 22):

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura de um grupo. A todo o instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura [...]. Conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados possibilitam a continuidade das sociedades organizadas (grupos de interesse comum, famílias, tribos, comunidades, nações). Esses conhecimentos e comportamentos são registrados, oral ou graficamente, e difundidos e passados de geração para geração.

Para o referido autor, a dinâmica de observação, interação e experimentação contínua na vida do homem, vai além da sobrevivência da espécie, diante dos desafios enfrentados até então, sendo o processo do saber cumulativo, advindo das interações entre os indivíduos, grupos ou nações (D'Ambrosio, 2018).

Nessa conjuntura, consideramos a inserção do componente curricular “Saberes e Fazeres Quilombolas”, que visa fomentar firmemente as discussões voltadas à existência de conhecimentos regionais e locais da comunidade, apesar da necessidade de investimentos em materiais didático-pedagógicos para as referidas temáticas. Diante do exposto, é fundamental a articulação entre saberes populares e formais por meio de práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, para elevar de diversas formas o conhecimento, pois, à medida que um determinado saber é apresentado e explorado, podemos discutir diferentes visões de mundo: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987, p. 68).

Em uma paráfrase a Freire (1987), o ser humano é um ser de raízes espaço-temporais. À medida que se integra no próprio contexto e cultura, reflete sobre ambos e se compromete, constrói a si e chega a ser sujeito que está no (e com o) mundo, onde age e reflete sobre a sua realidade que o enraíza, que o faz um ser “situado e datado”, isto é, um ser histórico que se projetará, sairá de si e se transcenderá de fato.

Para fundamentar as discussões, Silva Júnior e Suanno (2017) lecionam que a prática pedagógica transdisciplinar surge com a esperança de caracterizar novos caminhos em direção a rupturas e reorganizações do processo de ensino-aprendizagem. A transdisciplinaridade nos provoca a compreender o conhecimento de forma plural, e não somente sob a perspectiva de

que cada disciplina foi pensada nesse contexto; logo, há a integração entre disciplinas para pensar no todo a partir de um pressuposto. Sob esse viés, é preciso abordar o pensamento complexo, por se tratar da necessidade de refletir sobre as próprias ações, pensamentos e perspectivas, o que reflete em nossas práticas e didáticas de ensino.

Diante das apresentações e discussões sobre o etnoconhecimento (saberes locais), passamos à compreensão dos diálogos quanto à educação do campo nas perspectivas dos profissionais de educação da escola pesquisada no município de Arraias (TO) (Quadro 2):

**Quadro 2.** Entendimentos quanto aos aspectos da educação do campo<sup>11</sup>

Professor(a) 1	“Vejo a educação do campo como fator fundamental para ofertar o acesso à educação àqueles que moram no campo e, assim, não precisem sair das suas origens, do local onde estão acostumados desde pequenos para irem para a cidade frequentar a escola. Destaco que a educação do campo é muito importante, pois, se não fosse ofertado o ensino no campo, muitos teriam que ir para a cidade, ficar na casa de outras pessoas e estudando em uma realidade da área urbana que podem não estar acostumados”.
Professor(a) 2	“A educação do campo é considerada a educação formal do povo que vive no campo, onde serão atribuídos os valores, crenças e cultura da comunidade local. Entendemos que é uma educação formal onde as pessoas que vivem na comunidade se enxergam dentro dela, pois o educador tem que se adaptar à realidade e às vivências da comunidade”.
Professor(a) 3	“A educação do campo é uma modalidade de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo. Faz saber o direito à escola, em que todos devem ter acesso. São propostas que apresentam um conjunto de ações voltadas à educação e à cultura local. A educação é para todos, e a população rural tem total direito. Sabemos que ainda precisa melhorar muita coisa, a prática ainda não está adaptada com a teoria. Novos desafios aparecem conforme se desenvolve a sociedade, e outros pensamentos precisam estar presentes a partir de então. A educação do campo é muito complexa e sempre nos deixa algumas perguntas, como: qual é a interferência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em populações tradicionais do campo? Como promover formação específica para a população? São perguntas que vão suscitando cada vez mais reflexões sobre as propostas de educação do campo e instigando estes conhecimentos complexos para relacionar com as demandas da realidade rural. E a educação do campo precisa entrar mais no contexto do campo e promover uma melhor qualidade de educação que, por sua vez, precisa de reconhecimento e valorização”.
Professor(a) 4	“Uma educação de grande valor para as comunidades que necessitam desse segmento do ensino e uma grande oportunidade para os profissionais da área aprenderem com novas experiências”.
Gestor(a) em educação	A educação do campo enfrenta diversos desafios, desde a dificuldade em garantir o direito à educação devido à carência de professores para essas localidades, bem como a falta de alunos para manter vivas as escolas que ainda resistem. Tais situações exemplificadas se dão em razão da migração das pessoas do campo para as cidades; conseqüentemente, o baixo quantitativo de estudantes reflete na paralisação das escolas do campo ou mesmo na desativação das mesmas [sic], ao ficar impossível mantê-las por falta de políticas públicas para sustentar as despesas. Apesar disso, a educação do campo é muito importante para os que dela

<sup>11</sup> Informações concedidas pelos sujeitos entrevistados em 30 de novembro de 2022.

	necessitam, pois assegura a permanência na escola e, conseqüentemente, a transformação de vidas por meio da educação; para tanto, são necessários o incentivo e a garantia de condições aos estudantes para ser cumprido esse direito maior que é um direito social estabelecido na CRFB (Brasil, 1988)”.
Assessor(a) de currículo 1	“A educação do campo é uma proposta que abrange uma visão à formação do homem do campo e também a valorização e inclusão do mesmo [sic], no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo que mobilize as atividades campesinas de forma a abranger toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável. A educação destinada ao meio rural não pode ser orientada de forma a gerar um distanciamento do campo, mas sim à melhoria das condições de vida com dignidade. Assegura a valorização e inclusão da identidade e a cultura dos povos do campo, em uma perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável”.
Assessor(a) de currículo 2	“Preocupante, principalmente se pensarmos que o número de alunos é decrescente, incidindo no fechamento de escolas. Apesar de algumas já estarem melhor estruturadas física e tecnologicamente, ainda temos espaços educacionais funcionando em instalações inadequadas, fato somado às extensas rotas do transporte escolar, estradas intransitáveis em determinadas partes do ano devido às questões climáticas e vários outros fatores que contribuem negativamente para o desenvolvimento da educação local”.
Assessor(a) de currículo 3	“Quando se fala em educação do campo, vem logo à mente que é uma educação voltada para aqueles estudantes que moram no campo. Mas, na verdade, essa educação do campo só faz jus ao nome quando considera todos os aspectos em torno daqueles que precisam dessa modalidade de ensino, como toda a estrutura do currículo didático, pedagógico, humano e materiais voltados para essa área de atuação. Para que esse ensino tenha significado, é preciso repensar a prática, a seleção dos livros escolhidos, os recursos humanos e materiais, o transporte escolar, a merenda escolar, as estradas para melhor acesso de locomoção, o tratamento, tanto da clientela que precisa dessa aprendizagem como da própria comunidade e todos os processos legais como as estruturas curriculares, calendários, diários, as propostas pedagógicas e os PPPs”.
Supervisor(a) pedagógico	“Vejo que a educação do campo é a inclusão e o conhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Sua essência pedagógica deve ser específica para pessoas do campo em seus espaços culturais, sem renunciar a sua pluralidade com fonte de conhecimento em diversas áreas”.
Inspetor(a) pedagógico	“A educação do campo se concebe na oferta curricular voltada para a construção de saberes tanto locais quanto da vivência da educação permeada com o currículo comum, de modo a conservar a cultura, a economia e a história do estudante no espaço em que ele vive. Desse modo, o estudante consegue sua formação, e essa tende a levá-los conhecer o mundo e, ao mesmo tempo, valorizar os espaços de sua comunidade”.
Assessor(a) pedagógico	“Quanto à educação do campo, como profissional da Rede Municipal de Ensino, vejo ser uma oportunidade que visa formar pessoas na própria comunidade, sem perder de vista os costumes, a cultura, os saberes formal e informal, valorizando a regionalidade sem que os estudantes necessitem se deslocar para a área urbana com o objetivo de estudar”.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Claramente, entender o conceito de educação do campo é reconhecer que uma população tem direito à educação formal no espaço onde se insere, sem ser obrigada a sair dessa localidade para ter acesso ao ensino escolar. Também não permite que uma população

abdique de seus espaços e origens para ter elementos do ensino urbano que anulam o saber de sua comunidade, territorialidade e ancestralidade.

A educação do campo é o ensino formal oferecido à população campesina e compreendido como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos (Caldart, 2004). Por meio dos movimentos sociais, surgiu com o propósito de consolidar valores, princípios e modos de ser e viver daqueles que remanescem do campo.

Se pensarmos a partir do princípio da ordem definido por Morin (2010), limitamo-nos a compreender para além do que nos é possibilitado, pois, como define o autor, não há possibilidades de “avanços e descobertas”. Isso nos leva ao princípio da separabilidade, uma vez que a divisão de disciplinas nos leva a pensar individualmente, o que também, sob a perspectiva do pensar complexo, nos permite a refletir a partir dessa individualidade e, com isso, a pensar no todo.

Na visão dos profissionais, os educadores devem se adaptar à realidade e às vivências da comunidade, de modo a relacionar os conteúdos curriculares com a origem daquele povo e os associar às disciplinas ofertadas. Assim, debatemos acerca da pedagogia da alternância, relativa a “uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família” (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, s.d.). Tal método visa à interação de estudantes que vivem em comunidades campesinas, conforme a sua realidade e vivência cotidiana, para integrar o viver, o trabalhar e o estudar no próprio ambiente de origem.

Diante da necessidade do pensar complexo e transdisciplinar, ponderamos a partir dos pensamentos de Freire (2004, p. 28), quando nos instiga a pensar o sujeito e sua realidade/contexto social, pois:

[...] como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho [...]. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.

Como pontuado pelo professor 3<sup>12</sup>, entender a educação do campo e seus conceitos nos leva a discutir um saber complexo, ou seja, ainda em desenvolvimento e não finalizado/absoluto. Aqui, torna-se importante fortalecer as ideias de Morin (2010) sobre não substituir a ordem, a separabilidade e a desordem, e sim nos provocar a raciocinar no todo a partir dos pensamentos inicialmente fragmentados.

---

<sup>12</sup> Informações concedidas pelo professor licenciado em matemática em 21 de novembro de 2022.

Nesse caso, são citadas as inserções das TDICs como ferramentas de comunicação na comunidade, pois, no âmbito educacional, não se trata de apenas qualificar os professores que atuam naquele local, como também oportunizar capacitações sobre tais tecnologias<sup>13</sup>. Afinal, como poderemos tramitar nesses meios? Precisamos, portanto, entender os diversos contextos inseridos na comunidade.

Ao observarmos esses contextos, Freire (2004) enfatiza a tarefa dos educadores que atuam democraticamente por uma educação como direito de todos e se responsabilizam por reforçar nos educandos a capacidade crítica, curiosidade e insubmissão – isso requer uma preparação de tais profissionais, sob o ponto de vista teórico-metodológico. Cumpre afirmar que, além das compreensões mencionadas, a educação do campo surge como modalidade de ensino que também proporciona aos docentes a oportunidade de novas formações para atuar nesse segmento, como a inserção de disciplinas que envolvem planejamento, didática e métodos para atuar nas referidas instituições, bem como a implantação de cursos de licenciatura dessa área nas universidades brasileiras, como proposta de ação direta nas escolas do campo.

Para Caldart (2004, p. 16), pensar na formação de educadores para o campo:

Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que orientem o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação.

Ainda segundo a referida autora:

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo (Caldart, 2004, p. 25).

Nesse aspecto, é necessário reconhecer a importância das políticas de ação por uma educação do campo, sob a perspectiva de promover o ensino formal nesses espaços e ampliar os conhecimentos daqueles que ali residem. Não se pode, contudo, desmitificar a originalidade de uma terra que tem em seu povo a autopreservação e valorização de tradições, culturas, saberes e crenças.

---

<sup>13</sup> *Idem.*

Diante dos relatos descritos anteriormente, são apresentadas as percepções acerca da educação do campo. Foi narrado que tal modalidade de ensino tem enfrentado dificuldades que permeiam a garantia desse direito aos moradores do campo, por se tratar da carência de profissionais para exercer a docência nesse contexto, da evasão escolar de estudantes que frequentemente ocorre pelas condições inadequadas das rodovias vicinais, sobretudo em determinadas épocas do ano como os períodos chuvosos, atreladas às condições dos veículos escolares e à falta desse tipo de transporte, das longas distâncias de casa para os estabelecimentos de ensino e das condições físicas no espaço educacional e de materiais didáticos para lecionar no campo.

Para a equipe gestora que colaborou com esta pesquisa, o educar no campo se refere ao espaço onde o homem está inserido enquanto sujeito e a suas origens ancestrais, culturais e de crenças. A vida campesina apresenta subsídios para o desenvolvimento sustentável, mas os entrevistados indicaram certa preocupação no tocante à diminuição na quantidade de estudantes nas escolas do campo, o que resulta nos fechamentos de escolas e/ou no funcionamento em instalações inadequadas.

Os participantes da pesquisa destacaram que a educação do campo envolve questões de estrutura física e do currículo didático e pedagógico. Portanto, é preciso um planejamento para envolver a seleção de livros didáticos, recursos e materiais, transporte e merenda escolar que atendam às expectativas de uma educação pensada para o campo. Ademais, devemos pensar na manutenção das estradas vicinais e dos transportes escolares, para os estudantes do campo terem acessibilidade ao espaço educativo. Isso nos remete ao princípio hologramático de Morin (2000), pois pensar em todas as questões que envolvem o ensino no campo é pensar no todo; logo, a parte que está situada nessa completude e vice-versa.

Um dos colaboradores mencionou que a educação do campo corresponde à inclusão dos sujeitos no processo educacional e da própria identidade, o que requer o ensino em um espaço pensado na pluralidade de conhecimentos das pessoas remanescentes do âmbito campesino. Assim, tal modalidade se justifica pela oferta curricular que atende às expectativas e à realidade do lugar, o que inclui as origens, a história de seu povo, a cultura, as crenças e tradições.

Nesse sentido, Costa (2008, p. 165) questiona que, “se os saberes etnológicos são desprestigiados na academia, e, portanto, na formação docente, como esperar que o professor insira esse conhecimento em sua prática cotidiana?”. Para o autor, trata-se do reconhecimento, por parte de professores(as) e da academia, sobre o valor dos saberes populares no processo

de ensino-aprendizagem, “os quais serão acessados pelo contato com a realidade social dos alunos” (*idem*).

A terceira pergunta direcionada aos participantes da pesquisa teve o intuito de verificar a existência, em sua didática, de conteúdos relacionados aos saberes locais e regionais na comunidade (Quadro 3):

**Quadro 3.** Didática e conteúdos relacionados aos saberes locais e regionais<sup>14</sup>

Professor(a) 1	“Sim, busco sempre relacionar os conteúdos a situações cotidianas dos alunos, instigando a observação e comparação dos mesmos [ <i>sic</i> ]. Dessa forma, não só os alunos aprendem, mas também ensinam mutuamente através da troca de saberes, e nós, enquanto professores também aprendemos com eles”.
Professor(a) 2	“Sim, na minha didática de ensino, procuro sempre relacionar os conteúdos a serem trabalhados com a realidade, saberes e fazeres da comunidade, até porque hoje, na matriz comum curricular, há a disciplina de Cultura Quilombola, que nos proporciona trabalhar os diversos aspectos relacionados à comunidade”.
Professor(a) 3	“Sim! Os saberes locais são associados perfeitamente ao conteúdo. E é muito importante trazer esses saberes e torná-los reconhecidos e valorizados, e a valorização começa pelos de casa”.
Professor(a) 4	“Sim, como etnomatemática <sup>15</sup> , resolução de problemas e matemática aplicada à resolução de problemas no cotidiano”.
Gestor(a) em educação	“As atividades teóricas e práticas no aspecto do saber local da comunidade são elaboradas considerando a realidade em que os estudantes estão inseridos, sendo realizadas formações e planejamentos contínuos para alinhar os objetos de conhecimento aos saberes locais. Quanto aos recursos utilizados, busca-se prezar por uso de livros didáticos, pesquisas escritas e orais acerca da comunidade e, ainda, atividades com uso de materiais concretos de cunho regional, além de outros”.
Assessor(a) de currículo	“É fundamental que escola assuma o espaço de inclusão, de aprendizagem e de socialização; e ser um lugar atraente e seguro, com espaço e tempo estimuladores de aprendizagem integralmente do aluno. No acompanhamento pedagógico, são discutidas pela equipe gestora as atividades que os professores precisam melhorar em práticas metodológicas e, partindo desses apontamentos, são ofertadas formações bimestralmente. Os componentes curriculares são reorganizados trazendo, para dentro desses componentes, o saber local”.
Assessor(a) de currículo 1	“As atividades teóricas e práticas que consideram o saber local são desenvolvidas no componente curricular Saberes e Fazeres Quilombolas, da parte diversificada, onde são abordados temas como as danças, a música, as festas, a agricultura, suas práticas sociais, dentre outros”.
Assessor(a) de currículo 2	“Quanto às atividades elaboradas teoricamente, são feitos manuseios de diferentes livros didáticos, de acordo o conteúdo selecionado voltado para a realidade do aluno, atividades impressas, aulas expositivas, apresentações em vídeos e em grupos de trabalho e outras. Quanto às atividades práticas, são feitas entrevistas oralmente ou por escrito, às pessoas residentes na própria comunidade, pesquisas e manuseio de produtos ou materiais concretos relacionados aos conteúdos trabalhados”.
Supervisor(a)	“O primeiro passo é iniciar uma ida ao local antes da realização do trabalho. Fazer

<sup>14</sup> Informações concedidas pelos sujeitos entrevistados em 30 de novembro de 2022.

<sup>15</sup> A etnomatemática surgiu na década de 1970 como contraproposta ao ensino tradicional de Matemática. É um método de pesquisa e de ensino que cria condições para o pesquisador reconhecer e compreender o modo como um saber matemático foi gerado, organizado e difundido em determinados grupos culturais.

pedagógico	um levantamento antecipado do lugar”.
Inspetor(a) pedagógico	“No que se refere à oferta de atividades tanto práticas como as teóricas, os profissionais seguem apenas na parte geral básica e, na diversificada, o que determina o plano cultural local, construído com base na BNCC e no DCT (Brasil, 2018; Tocantins, 2019)”.
Assessor(a) pedagógico	“As atividades teóricas e práticas são elaboradas e desenvolvidas criteriosamente seguindo o documento-referência (matrizes de objetos de conhecimentos e habilidades) da parte diversificada do currículo, fazendo conexão entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos”.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

No momento em que indagamos sobre os assuntos acima citados, alguns profissionais apresentaram os planos de aula, com o intuito de demonstrar o planejamento dos conteúdos voltados aos saberes e fazeres na comunidade. Nesse caso, um dos participantes enfatizou conteúdos relacionados à produção agrícola e à história da regional e local, sob o título “conhecendo a sua comunidade”.

Diante dessa demonstração, salientamos a importância de relacionar os conteúdos das disciplinas com as situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes, com vistas a promover o saber compartilhado entre os estudantes e destes com os docentes. Tal fato nos remete ao princípio sistêmico-organizacional, que leva a conhecer as partes a partir do todo, pois não podemos ignorar a teoria de que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 23).

Foi observado que os professores trabalham de acordo a “matriz comum curricular”, o que demonstra a existência de um regimento que estabelece elementos a serem discutidos e aplicados durante as aulas nas comunidades quilombolas do município de Arraias (TO). O documento em questão é uma proposta pedagógica elaborada em 2021 pela equipe atual, cujo objetivo, conforme a secretária de Educação<sup>16</sup>, é direcionar a construção do PPP para atender às escolas do município e as especificidades de cada uma delas para, obviamente, incluir as instituições das comunidades quilombolas.

Conforme o documento mencionado:

A ação primordial nesse caminhar é a participação e atuação de apoio efetivo do coordenador na sala de aula. Pois o mesmo tem o importante papel de dialogar com o professor para melhorar sua prática e marca, com visitas de observações e intervenções periódicas semanalmente nas salas de aulas nas escolas da área urbana e quinzenalmente nas escolas da área rural, a fim de gerenciar os objetivos e metas traçadas pelo planejamento da Intervenção bem como no planejamento de aulas em si (Arraias, 2021, [s.d.]).

<sup>16</sup> Informação concedida pela secretária municipal de Educação em 30 de novembro de 2022.

Diante desse recorte, identificamos a proposta de participação ativa do coordenador quinzenalmente nas escolas da área rural de Arraias (TO). Isso requer intervenções e aprimoramentos nas atividades didáticas nas instituições, mediante observações realizadas nesses espaços, de modo a cumprirem as metas estabelecidas pelo projeto de intervenção. Mesmo com a apresentação de tal proposta, não identificamos, em toda a redação do projeto, um plano de ação pensado diretamente às escolas do campo, como materiais didáticos e metodologias compostas nos planos de ensino.

Os profissionais citaram a associação/integração entre os conteúdos das aulas com o saber local, elemento importante para a valorização da comunidade, pelo fato de iniciar por aqueles que vivem em tais localidades. Em vista disso, a “educação popular valoriza o conhecimento enquanto instrumento de ação sobre a realidade em transformação e enquanto resultado deste mesmo processo” (Streck, 2005, p. 74).

Aqui detectamos o princípio dialógico que, conforme Morin (2015), nos permite associar dois termos ao mesmo tempo: o saber local e o ensino formal em uma comunidade quilombola. Há, pois, a presença da transdisciplinaridade na didática do professor, por buscar a interação entre conteúdos, disciplinas e outros conceitos da ciência. Tal nuance é compreendida além de elementos que conversam entre si e mediante um conhecimento comum, por se referir a uma forma de pensar os conteúdos e lhes proporcionar complementarmente uma unidade, um elemento integrador (Rodrigues, 2016).

Nesse aspecto, os governos federal, estadual e municipal se responsabilizam pela educação quilombola. Visa-se, assim, “assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas” (Brasil, 2011, p. 9). Por isso, é preciso vivenciar a comunidade para ampliar os conteúdos em sala de aula e conhecer a realidade dos que vivem no lugar, visto que vários muitos profissionais atuantes desconhecem *per se* a história completa desse povo. Como fundamenta Freire (2006, p. 25), “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraçar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal”.

Há discussões variadas a respeito dos saberes locais no ensino de estudantes do campo, no qual é importante a participação da comunidade nos espaços escolares para o fomento das atividades que fortifiquem o conhecimento transdisciplinar que envolve os saberes populares do lugar e o saber científico formal. Assim, salientamos os “mecanismos significativos de representatividade e da participação política, fundamentadas na transparência

das decisões e na real possibilidade de interferência no processo de tomada de decisões” (Schneckenberg, 2009, p. 122).

Em se tratando das especificidades dos livros didáticos inseridos no espaço rural, o MEC (Brasil, 2012d), por meio da coleção “Girassol – saberes e fazeres do campo”, pondera sobre as características de tais obras. Elas devem abordar ilustrações e temas que contextualizam as atividades que, em geral, têm como eixo orientador o cotidiano em comunidades rurais.

Os materiais utilizados nas escolas rurais são, muitas vezes, os mesmos da área urbana; por conseguinte, o livro didático inserido no campo pode distanciar o estudante em relação à própria realidade, pois, como explica Coracini (2003, p. 40-41):

[...] nos livros didáticos há a visão de um professor que não tem autonomia, um reprodutor de conteúdos, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar.

Uma importante consideração relativa ao material elaborado para o ensino no campo. Cabe discutir a importância em relacionar teoria e prática, uma vez que esse exercício poderá evitar repetições na construção do banco dos resultados pelos educandos. Como define Nunes (2003, p. 37), isso “pode levar o aluno a uma atividade mecanizada de leitura, asfisiado nas malhas administrativas, inserido na repetição da construção do banco dos resultados”.

Ao questionarmos sobre o suporte aos docentes em relação a formações pedagógicas e materiais didáticos que proporcionam a educação do campo na comunidade, obtivemos estas respostas (Quadro 4):

**Quadro 4.** Suporte, materiais e formações para a educação do campo<sup>17</sup>

Professor(a) 1	“Recebi orientações através das coordenadoras, sugestões e materiais didáticos para trabalhar, principalmente a disciplina de Cultura Quilombola interdisciplinarmente. Também buscava trabalhar as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso”.
Professor(a) 2	“Em todas as formações é bem explanada essa questão da educação do campo, sendo ofertados meios que facilitem o nosso trabalho nas comunidades”.
Professor(a) 3	“Infelizmente, é uma situação muito triste! Se, hoje, a educação está sendo de péssima qualidade no campo, grande parte se deve à secretaria de educação. Acontece muito desprezo aos educadores do campo e não temos vozes. Desde a formação até os materiais didáticos não são ofertados com qualidade e não temos suporte como almejamos. A gente que vive a realidade de perto, vemos muitas coisas em desordem e, para os outros saberem dessas desordens, precisam viver também a realidade. Poderia destacar aqui muitas situações que interferem diretamente no ensino-aprendizagem da educação do campo, mas a secretaria de

<sup>17</sup> Informações concedidas pelos sujeitos entrevistados em 30 de novembro de 2022.

	educação precisa valorizar mais os docentes e buscar atender os apelos que enfrentamos na realidade escolar. Não basta somente cobrar; é preciso valorizar, disponibilizar materiais e oferecer formações de qualidade. Chega de burocracia para as escolas do campo!”.
Professor(a) 4	“Continuamente, a Semed de Arraias (TO) fornece formações para o aperfeiçoamento dos professores e suporte pedagógico em todas as nossas atuações docentes”.
Gestor(a) em educação	“Apesar das dificuldades financeiras por falta de políticas públicas governamentais no âmbito federal voltadas para melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes do campo, sobretudo, proporciona aos docentes incentivo e subsídio para a educação do campo, tais como formações continuadas, moradia, alimentação, transporte, acesso à internet e outros incentivos, além de contemplar, no calendário e na estrutura curricular, as especificidades da área rural. Ainda podemos citar os investimentos na estrutura física dos prédios de tais escolas, as quais muitas vezes são usadas como moradias para os professores que não são da região. Há fornecimento de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas, além desse, a Semed adquiriu de livros integrados consumíveis para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de toda a rede municipal, além de obras literárias, revistas e outras fontes de conhecimento que proporcionam o saber de povos do campo”.
Assessor(a) de currículo 1	“Muito pouco. Na escola, não há moradia para os professores e não recebem gratificação para o exercício com difícil acesso. Não há banheiros para os alunos, muito menos para os professores [...]. Vivem em condições sub-humanas na escola. Entram gestões e gestões e fingem que não veem as condições físicas da unidade escolar. É triste dizer que uma escola com características supracitadas não tem condições de ofertar um ensino de qualidade. A escola, por si só, revela não haver condições de formar cidadãos na sua integralidade. Não só depende da Semed. Os meios que a ela competem são ofertados conforme as bases legais”.
Assessor(a) de currículo 2	“Há um artigo no plano de carreira, ao qual não me recordo o número, que prevê o incentivo financeiro aos professores que trabalham nas localidades de difícil acesso; porém, não conheço registros de pagamento desse incentivo. Todas as escolas participam do PNLD, recebendo, a cada ciclo, os livros escolhidos pelas próprias escolas em reunião para este fim. Mas vale ressaltar que os livros didáticos que vêm para escola carecem de conteúdos relacionados à cultura local, ou seja, com uma abordagem muito aquém da realidade desses povos”.
Assessor(a) de currículo 3	“Sim. Nas possibilidades, tem fornecido incentivo e subsídio aos docentes que atendem os estudantes moradores nas comunidades do campo, como formações voltadas para essa área de atuação, calendários escolares alternados de acordo cada realidade escolar, adequação das estruturas escolares, oferta de moradias para os professores que não são da própria comunidade, além de alguns outros subsídios. Vejo que o município ainda precisa se adequar mais, melhorar a oferta e o atendimento, mas estamos caminhando a passos lentos para uma educação mais propícia e de qualidade”.
Supervisor(a) pedagógico	“Sim, com a formação de professores. O educador que atua no campo deve compreender que a sua atuação docente ocorre em um contexto não homogêneo, em escolas pequenas e com turmas multisseriadas. Não temos um livro exclusivo do aluno voltado para a educação do campo, mas há a seleção de conteúdos voltados para essa modalidade, utilizando diversos livros didáticos, além da pesquisa de artigos e revistas que tragam a continuidade da aprendizagem na oferta no ensino”.
Inspetor(a) pedagógico	“Apesar de, em algumas escolas rurais, a educação municipal já tenha tentado ofertar o currículo com componentes curriculares de natureza local, não conseguiu conceber, ratificar a educação própria para o povo campestre, e a oferta tem

	característica de educação urbana, seguindo as diretrizes comuns, ou seja, basicamente a mesma base curricular para campo e para a cidade. Não há oferta específica de materiais específicos para estudantes camponeses”.
Assessor(a) pedagógico	“Quanto ao incentivo aos docentes, a Semed, por meio da equipe gestora e pedagógica, proporciona formações pedagógicas continuadas visando o aperfeiçoamento da prática docente, acompanhamentos pedagógicos mensais, visitas <i>in loco</i> para acompanhamento do ensino e aprendizagem. No que se refere ao subsídio aos docentes, a Semed, em parceria com a prefeitura, realiza investimentos em equipamentos industriais, materiais pedagógicos e infraestrutura no prédio da escola-polo. Vale ressaltar que, hoje, as escolas Eveny de Paula e Souza, Matas e Nossa Senhora da Conceição estão funcionando em um único prédio na Fazenda Beira Rio, enquanto o prédio da escola-polo, na Fazenda Matas, se encontra em fase de finalização para atender a comunidade escolar. No meu conhecimento, não há livros didáticos específicos para a Comunidade Quilombola Kalunga; no entanto, a equipe pedagógica da Semed elaborou material de apoio ao docente, disponibiliza <i>links</i> e recursos digitais para o professor poder aperfeiçoar sua prática educacional focado nos saberes regionais.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Notamos, pois, a existência de orientações pedagógicas quanto aos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas do campo, principalmente em relação às diretrizes da educação quilombola. Outro destaque é a interação entre as disciplinas no que denominamos como interdisciplinaridade, a qual não as dilui de fato, por manter a individualidade:

[...] mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p. 89).

De fato, a discussão que permeia a interdisciplinaridade não se limita apenas a trabalhar duas ou mais disciplinas no mesmo conteúdo, e sim as diversas linguagens que as envolvem, ao ampliar para a realidade na qual se insere, com o intuito de gerar significado na representação de conceitos e na ampliação de conhecimentos de determinada área. Aqui está presente o princípio ecológico da ação que, nas palavras de Moraes (2008), considera a construção de mundo a partir das ações, ideias, pensamentos, sentimentos, emoções e valores de outros seres humanos.

Enfatizamos a educação do campo e seus respectivos fundamentos, mas, para o(a) professor(a) 2<sup>18</sup>, inexistente a apresentação de documentos para detalhar as ofertas de meios facilitadores do trabalho docente nas escolas rurais de Arraias (TO). Desse modo, surge uma preocupação sobre como o processo é realizado e quais métodos são adotados para educar no campo, conforme os parâmetros educacionais estabelecidos pelos órgãos brasileiros

<sup>18</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 2 em 30 de novembro de 2022.

relacionados às políticas públicas para/por uma educação do campo que atenda às necessidades e expectativas de povos inseridos nas comunidades rurais.

Esse importante depoimento nos apresenta outra realidade dos fatos narrados quanto ao suporte, às formações pedagógicas e aos materiais didáticos disponíveis para a educação do campo na comunidade pesquisada. Falta o comprometimento da Semed para haver o processo educacional nas escolas do campo, em que se questiona a desvalorização dos profissionais de educação que atuam nesses locais. Há uma crítica do(a) professor(a) 3 quanto aos materiais didáticos utilizados na rede de ensino e entregues às instituições educacionais da comunidade, ao enfatizar lacunas no suporte almejado e se referir a uma “desordem” ocasionada pela necessidade de conhecer integralmente tais escolas e atender às necessidades de acordo a realidade onde estão inseridas<sup>19</sup>.

Deparamo-nos com realidades distintas apresentadas pelos colaboradores, que nos levam a deduzir que há um descontentamento, por parte de alguns professores, quanto ao suporte, formações e capacitações para atuar nas escolas do campo de Arraias (TO), uma vez que apresentam depoimentos discrepantes quanto a esse quesito. Há, pois, diversas inquietações por serem depoimentos diferentes, mas necessários neste levantamento para a obtenção de resultados relativos à questão-problema desta investigação.

Assim, são citados incentivos e subsídios aos profissionais em educação, a exemplo de diárias para incremento de despesas como alimentação, hospedagem e transporte para participar de formações continuadas no município e em outras instituições educativas, em parceria com a Seduc-TO. Também fomenta e contempla no calendário escolar do município, por meio da estrutura curricular, as especificidades do ensino em escolas da área rural. Há investimentos para melhorias nas instalações físicas das escolas rurais, uma vez que algumas delas também são a própria residência de professores que não são moradores da comunidade<sup>20</sup>.

Nesse sentido, o artigo citado pelo(a) assessor(a) de currículo 2<sup>21</sup> compreende a Lei Complementar (LC) n. 3, de 12 de novembro de 2007, que disciplina o Regime Jurídico dos Profissionais Magistério Público Municipal e, no inciso II do Artigo 36, prevê, *ipsis litteris*: “II – gratificação de dedicação exclusiva ou para o exercício com difícil acesso no valor correspondente a 50% do vencimento do professor, será fixado mediante decreto do Chefe do Poder Executivo” (Arraias, 2007, Art. 36).

---

<sup>19</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 3 em 30 de novembro de 2022.

<sup>20</sup> Informações concedidas pelo(a) gestor(a) em educação em 30 de novembro de 2022.

<sup>21</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) de currículo 2 em 30 de novembro de 2022.

Todavia, de acordo com o(a) colaborador(a), não há registros de pagamento do incentivo aos docentes do município que exercem suas funções nas escolas rurais de Arraias (TO). Em contato com o departamento pessoal do município, foi comprovado que não existem tais gratificações, apesar de a Lei n. 546 e a LC citada indicarem tal obrigatoriedade (Arraias, 1998, 2007); logo, ambos os dispositivos legislativos são aplicados ao quadro efetivo de professores de Arraias (TO). Ressaltamos que, durante a realização desta pesquisa, os quatro docentes colaboradores trabalham em regime de contrato temporário e contemplam exatamente o número de vagas disponíveis na instituição onde lecionam nas fases do Ensino Fundamental I e II em salas multisseriadas<sup>22</sup>.

Para Castilho (2011), a falta de recursos pedagógicos específicos desestimula a criatividade de professores e “empobrece” o currículo educacional. Isso resulta na apresentação de conteúdo sem nexos com a realidade dos estudantes da comunidade e gera um currículo euro e urbanocêntrico. Tais características corroboram a explicação de Freire (2016, p. 105) sobre a “educação bancária”, em que o professor se torna apenas um transferidor de conteúdo “alheio e estranho”.

Isso também nos remete à seguinte indagação apontada por Arroyo (2003): como transformar a educação em ferramenta de luta por dignidade para a liberdade, a participação ativa e a desalienação com os mesmos materiais pedagógicos, livros e métodos com os quais se ensinaram a ignorância e a subalternização? Nesse sentido, é fundamental a constância na realização de formações continuadas voltadas à atuação de professores em áreas rurais.

É notório que os saberes populares “invadem” a escola, mas são comumente desconsiderados, pois o conhecimento científico é visto como hegemônico e superior (Chassot, 2011); desse modo, o educador deve pensar para além do contexto homogêneo<sup>23</sup>. Há, pois, a preocupante inserção do currículo urbano nas escolas rurais, uma vez que:

[...] é preciso estruturar um currículo para: formar professores(as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligações entre os saberes acumulados pelas ciências e os saberes tradicionais; investir fortemente em pesquisas que possam revelar positivamente as formas de vida e a organização das comunidades quilombolas; e dotar a educação das condições necessárias para desenvolver atividades que venham fortalecer a presença positiva dos quilombolas nos

---

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> Informações concedidas pelo(a) supervisor(a) pedagógico em 30 de novembro de 2022.

espaços educacionais [...]. [É preciso] formar professores/as capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é apenas uma obrigação legal, mas sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade, já que se reconhece como diversa.

Para o(a) colaborador(a)<sup>24</sup> há, por parte da Semed, o incentivo aos docentes para participarem em formações pedagógicas que visem ao aperfeiçoamento das práticas docentes em sala de aula; por isso, é necessário pensar em uma pedagogia sem ser oprimida, em que as formações continuadas e demais capacitações ampliam determinado saber. Especificamente em relação ao saber no campo, na concepção de Freire (2016, p. 34), a pedagogia deve possibilitar ao educando “aprender a escrever a sua história como autor e como testemunha, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”, o que talvez corresponde ao sentido mais exato da alfabetização.

Discutir a educação do campo é se fundamentar em uma docência direcionada aos estudantes e moradores do lugar, além de associar conteúdos e materiais didáticos com a realidade vivenciada diariamente por eles. Nesse contexto, os educadores estão em constante movimento para aplicar uma educação específica do campo (Caldart, 1997), o que nos leva a estar munidos de conhecimentos para atuar na área.

Conforme o relato de um(a) dos(as) entrevistados(as), há a distribuição de materiais como livros didáticos nas escolas rurais, os quais são escolhidos pela própria escola, mas sem esclarecimentos sobre quais sujeitos exatamente selecionam tais obras, como os profissionais da instituição, juntamente com a participação dos familiares e alunos. No entanto, o(a) colaborador(a) confia que, ainda assim, os materiais disponibilizados para os docentes e discentes estão distantes da realidade dos povos da comunidade local<sup>25</sup>.

Na composição de contexto escolar, devemos incluir:

Planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola; gestão democrática participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares (Dourado; Oliveira, 2009, p. 209).

Trata-se da constância no acompanhamento e na avaliação de questões pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Assim, a equipe escolar pode garantir uma gestão

---

<sup>24</sup> *Idem.*

<sup>25</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) de currículo 2 em 30 de novembro de 2022.

democrática e participativa, em que todos os envolvidos (docentes, discentes, familiares e comunidade) podem contribuir com a formação de estudantes do campo.

Evidenciamos a inserção de livros não específicos para educar no campo; logo, a alternativa mais utilizada pelos profissionais da área para viabilizar o planejamento tem correspondido aos livros didáticos, mas eles não se atentam, “com clareza, para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região” (Haje, 2008, p. 2). Por essa razão, é pontual fomentar a realidade local por meio da elaboração de materiais didáticos ou documentos que permeiam as especificações regionais.

Esses últimos depoimentos nos apresentam uma forte preocupação quanto aos conteúdos apresentados aos discentes do campo, uma vez que nos levam a um currículo de escolas urbanas inseridas nas rurais e, conseqüentemente, em instituições educacionais de comunidades tradicionais. Diante disso, Núñez *et al.* (2003) preconizam que a seleção dos livros didáticos não deve privar os professores como construtores ativos de saberes específicos de cada área – aqui discutimos o domínio de saberes diversos, que envolve uma responsabilidade ética e profissional em selecionar obras em consonância ao campo de atuação.

Como visto, alguns colegas entrevistados mencionam a inexistência de um material específico voltado ao ensino em escolas do campo. No entanto, reafirmam a elaboração de um documento definido como material de apoio<sup>26</sup>, relativo aos conteúdos a serem administrados nos estabelecimentos escolares do meio rural de Arraias (TO). Diante dessa realidade, na compreensão de Silva Júnior e Suanno (2017, p. 194), a transdisciplinaridade e o pensamento complexo “não negam a lógica clássica, nem a racionalidade, pelo contrário, a incorporam em um contexto, buscando romper com as fronteiras disciplinares visando superar o reducionismo do conhecimento cartesiano”.

Na sequência, discorreremos sobre a última pergunta direcionada aos profissionais de educação da escola pesquisada, com o propósito de salientar quanto ao currículo e à formação docente para a atuação de profissionais em escolas situadas no campo (Quadro 5):

**Quadro 5.** Currículo e formação docente para atuação em escolas do campo<sup>27</sup>

Professor(a) 1	“O currículo é fundamental; me recorde de disciplinas e aulas voltadas para a educação do campo que tive na faculdade e que foram muito importantes para que eu não tivesse muita dificuldade de atuar nessa modalidade de ensino como primeira experiência profissional na área”.
----------------	--

<sup>26</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) pedagógico em 30 de novembro de 2022.

<sup>27</sup> Informações concedidas pelos sujeitos entrevistados em 30 de novembro de 2022.

Professor(a) 2	“Os fatores que influenciam para o ensino em comunidades do campo é <i>[sic]</i> o compartilhamento de ideias, conhecimentos e companheirismo. Para mim, foi uma experiência linda que jamais imaginaria; a todo tempo, estamos lidando com pessoas humildes de um coração gigantesco e, além de tudo, o momento que esses alunos estão ali na escola realmente é pensando no futuro e para o compartilhamento de conhecimentos, como eles aprendem e nos professores também.
Professor(a) 3	“Penso que, para determinada localidade da área rural, o fator currículo não influencia em nada. A ação política sobressai muitas vezes nessas decisões. O educador acaba fazendo parte de um círculo vicioso e perverso, em que são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho. E, para o outro lado, o ensino em comunidade do campo, é preciso um educador autêntico, professor de uma boa formação que consiga desenvolver pedagogias contra hegemonias e, assim, fomentar conhecimentos às escolas do campo”.
Professor(a) 4	“Disciplinas como didática, didática da Matemática, laboratório de ensino, resolução de problemas e também atividades de campo relacionadas ao ensino e à Matemática aplicada”.
Gestor(a) em educação	“Conforme o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual visa garantir avanços e mudanças no cenário educacional brasileiro, a exigência para atuar nas escolas municipais de Arraias (TO) como professor é que sejam habilitados ao nível superior para a docência nas escolas da rede, além de priorizar profissionais da própria comunidade que atendam a esse critério”.
Assessor(a) de currículo	“Com formação, no mínimo, de licenciatura plena em Pedagogia e nas áreas específicas”.
Assessor(a) de currículo	“Atualmente, melhorou bastante nesse critério. Os professores contratados para as escolas do campo devem ter formação mínima superior, como prevê o Plano de Carreira do Município. No nosso caso, é facilitado pela existência da UFT no município, com cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Educação do Campo, Biologia, Turismo e Direito. Há ainda a oferta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com a UFT, sendo a graduação desses profissionais que atuam fora de sua área de formação”.
Assessor(a) de currículo	“Os critérios exigidos quanto à formação do professor para atuar na educação do campo são, primeiramente, a formação ao nível superior do professor, o currículo Lattes, a disponibilidade para residir no local onde a escola está inserida”.
Supervisor(a) pedagógico	“Exige um vínculo ideológico muito específico com o conhecimento e com pessoas com quem ele é compartilhado. Não se trata apenas de ensinar; precisa ter paciência, boa adaptação, facilidade na comunicação, saber motivar o aluno, ter empatia e conseguir aprender com seus alunos”.
Inspetor(a) pedagógico	A exigência é de formação de nível superior em Pedagogia e de área em Língua Portuguesa e Matemática. A formação por área é quando a oferta é para o Ensino Fundamental II”.
Assessor(a) pedagógico	“Os critérios exigidos são: formação de nível superior (licenciatura) na área de atuação, preferencialmente pessoas da própria comunidade e, caso contrário, que tenham disponibilidade de residir na comunidade, considerando a distância do percurso entre comunidade e cidade. Também, sabe-se que o profissional envolvido na comunidade se sente pertencente e se apropria dos saberes culturais, sociais e religiosos”.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Um dos profissionais demonstra satisfação ao mencionar as disciplinas estudadas durante a formação acadêmica, voltadas ao ensino no campo<sup>28</sup>. Evidentemente, exercemos a prática docente a partir do campo teórico de um determinado assunto; no entanto, a realidade desses fatos, o dia a dia em sala de aula e os desafios enfrentados no campo da docência nos moldam enquanto professores. Tal profissional relaciona ainda a vivência dos estudantes com os gestos de generosidade apresentados em sala de aula, o que fortalece o compartilhamento de conhecimentos e proporciona o aprendizado mútuo no ambiente escolar, não apenas entre estudantes, mas também entre estes e os docentes.

Aqui notamos uma crítica quanto à contratação de pessoas para atuarem nas escolas do campo, por ocorrerem em razão de fatores políticos, ou seja, indicações que, muitas vezes, interferem sobremaneira no ensino e aprendizado dos estudantes. Isso porque ignoram os critérios técnicos que naturalmente deveriam acontecer por processos seletivos, com vistas a uma análise criteriosa quanto à formação dos profissionais para a atuação no campo.

Em outro relato, o(a) docente mencionou os conteúdos curriculares ministrados em sala de aula para demonstrar a existência de atividades de campo relacionadas com conteúdos didáticos citados no plano de ensino<sup>29</sup>. Diante das relações educativas direcionadas à educação do campo, é pertinente adequar os parâmetros curriculares atinentes às particularidades desse contexto. Nesse sentido, “considera a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual” (Brasil, 2002, p. 13).

Isso pressupõe que o profissional atuante nas escolas rurais do município, especificamente na escola pesquisada neste trabalho, deve ter formação mínima em Pedagogia. No entanto, precisamos considerar as especificações locais para aplicação dos conteúdos escolares, pois, de acordo com a proposta da Pedagogia da Terra do MST, é preciso haver um:

[...] Ensino que leve a aprendizagem significativa para os alunos e ao conhecimento científico da realidade [...]; uma práxis educativa que dê conta das diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. [...] uma educação como processo permanente de formação e transformação humana (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2005, p. 163).

Assim sendo, para a execução da proposta supracitada, precisa haver formações docentes voltadas às políticas de reconhecimento e valorização do movimento em prol da

---

<sup>28</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 1 em 30 de novembro de 2022.

<sup>29</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 4 em 30 de novembro de 2022.

educação do campo, conforme a legitimidade dos conhecimentos regionais de um determinado grupo e/ou comunidade.

No que diz respeito à formação mínima em nível superior para atuar nas escolas do campo, o(a) entrevistado(a) se refere à Lei n. 546 e à LC n. 3 supramencionadas (Arraias, 1998, 2007). Na ocasião, destaca-se a importância dos cursos superiores de licenciatura e bacharelado da UFT disponíveis no Câmpus Universitário de Arraias (TO)<sup>30</sup>. Além da formação em nível superior e da análise curricular (Currículo Lattes) do profissional para lecionar em estabelecimentos de ensino rurais no município, é considerada a disponibilidade em residir na região onde a escola está localizada ou, até mesmo, residir na própria escola, como visto nos relatos anteriores.

Nesse sentido, Faleiro e Puentes (2016) argumentam sobre a necessidade de os professores compreenderem a realidade dos alunos, devido ao compromisso por transformações sociais para construir uma sociedade justa e democrática. As discussões acerca da educação do campo permeiam a formação de sujeitos por meio da defesa de interesses, da política, da cultura e da economia da agricultura camponesa, “que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (Fernandes, 2000, p. 65). Como as pessoas desses contextos se educam e se formam de modo coletivo, sustentam que as experiências da práxis política de cada movimento poderiam gestar as escolas das comunidades sob o pressuposto de um espaço de formação humana (Carvalho, 2011).

Aqui, devemos nos atentar às diretrizes estabelecidas para a atuação de professores em escolas do campo no âmbito da Educação Básica, cuja responsabilidade é de:

Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade (Brasil, 2006, f. 2).

Concomitantemente a essa citação, salientamos a concepção crítica de educação sob a perspectiva da formação humana, conforme a própria realidade, por meio de políticas voltadas à qualidade no ensino em escolas do campo. Dessa forma, pretende-se proporcionar a representatividade de histórias, do povo e da comunidade a esses indivíduos.

Além da formação superior para atuar na área da educação do campo, há preferência por profissionais remanescentes da própria comunidade ou que, pelo menos, tenham

---

<sup>30</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) de currículo em 30 de novembro de 2022.

disponibilidade em residir no lugar<sup>31</sup>. É um importante requisito, pois, o profissional que não convive diariamente naquele local pode estar alheio a acontecimentos diversos, mesmo que esteja em contato por um período semanal – ainda assim, poderá não participar de algum momento singular. Esse argumento se concretiza por meio da concepção de Frigotto (2010, p. 3), “já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos e as forças sociais que os produzem”.

Diante do que foi apresentado pelos profissionais da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, o pensar complexo e transdisciplinar se faz presente em diversos contextos, uma vez que surge com ideia de refletir conjuntamente sobre as realidades dialógicas, polilógicas e, ao mesmo tempo, entrelaçadas (Santos, 2010). Assim, o pensamento complexo é compreendido a partir dos fenômenos, das partes, suas integrações e interações, por meio do modo de pensar e agir em níveis de realidades/ambientes variados.

Na escola, a transdisciplinaridade é essencial, por estar ligada a diferentes realidades e devido à necessidade de ser otimizada. Nicolescu (1999) aduz que tal termo se refere à combinação de opostos, como pessoas e objetos, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Nesse sentido, o pensamento complexo e a interdisciplinaridade auxiliam os professores a aprender sobre diferentes realidades por meio de abordagens múltiplas para refletir sobre (e perceber) o todo.

---

<sup>31</sup> *Idem.*

## 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta última seção, tecemos algumas considerações dos achados durante a realização desta pesquisa. Constatamos a intenção dos profissionais da Escola Nossa Senhora da Conceição em relacionar os conteúdos disciplinares aos saberes e fazeres da população na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, bem como na organização do pensamento, no modo de dialogar entre si e na reflexão acerca das diferentes possibilidades em uma mesma realidade.

Por conseguinte, apresentamos as diretrizes educacionais que permeiam o currículo e a formação docente para a educação em escolas localizadas no ambiente rural, bem como em comunidades quilombolas; desse modo, promove-se a educação com foco na realidade local, ao prevalecerem os saberes e fazeres da população do campo. Foi possível identificar que a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição funcionou, durante o 1º bimestre do ano letivo de 2022 até meados de maio de 2023, na sede da Escola Municipal Eveny de Paula, juntamente com outra unidade escolar, a Escola Municipal Matas, o que indica uma carência de estrutura física para sediar as três instituições educacionais.

Em diálogo com a secretária de Educação de Arraias (TO)<sup>32</sup> à época, foi informado que tal realidade perduraria pouco tempo, pois, conforme apresentado nas discussões deste trabalho, estão sendo finalizadas as obras da escola-polo na região das Matas, que contemplará a Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso. Como informado anteriormente, nessas unidades escolares são ofertadas turmas em turmas multisseriadas para abarcar as duas etapas do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano). A Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, foco desta pesquisa, atende atualmente 23 estudantes matriculados e, em média, pode chegar a 30 alunos, mas funciona juntamente com outras duas unidades escolares no mesmo prédio, o que totaliza a média de 64 educandos no mesmo espaço.

Em relação às turmas multisseriadas da escola pesquisada, destacamos que o pensar complexo e transdisciplinar deve estar presente nesses ambientes, pois os estudantes são instigados a olhar além da disciplina “X” ou do conteúdo específico. Logo, podem visualizar elementos além do que está explícito e, com um olhar transdisciplinar, o conteúdo trabalhado pode ser expandido, relacionado e associado a outras disciplinas, conteúdos, conforme a realidade do alunado para, enfim, praticar a reforma do pensamento.

---

<sup>32</sup> Informação concedida pela secretária municipal de Educação em 30 de novembro de 2022.

Sob a perspectiva dos professores que participaram da investigação, o etnoconhecimento, isto é, os conhecimentos tradicionais em comunidades populares, corresponde a aspectos fundamentais no âmbito da formação de estudantes inseridos nesses espaços. Tais conhecimentos, naturalizados como informais, estão relacionados com o contexto histórico tradicional e cultural que envolve saberes, crenças e vivências dos ancestrais, bem como o modo de vida e de sobrevivência de sujeitos do campo.

Quanto aos saberes “informais” de moradores da comunidade, Valadão e Cerqueira (2018, p. 60) descrevem que:

[...] pretender a compreensão de uma cidade de 277 anos de existência (atualmente 283 anos), é lançar-se a inúmeras possibilidades de interpretação dos acontecimentos guardados nas memórias coletivas, onde os saberes expressam alteridade de sujeitos muitas vezes invisibilizados.

Nessa compreensão, uma região que amplifica o saber local por meio de conhecimentos transmitidos entre as gerações, além da continuação da história e da existência de seus povos, contribui para o modelo educacional que vislumbra saberes e fazeres no campo.

Para os profissionais entrevistados, a educação do campo surge como regulamentação para fomentar o ensino nesse contexto, de acordo a realidade dos que vivem no lugar, sem a necessidade de saírem das próprias localidades, de suas origens, para terem direito à escolarização. Portanto, essa modalidade educacional apresenta, em suas diretrizes, propostas para atender as populações camponesas e fortalecer a educação e a cultura local. No entanto, os docentes relataram que ela precisa sair da esfera teórica e prevalecer na prática, ao se tornar de fato uma educação pensada nas populações do campo, conforme os propósitos e as regulamentações estabelecidas para esse modelo de ensino.

Conforme as possibilidades de tais profissionais, busca-se inserir, em seus planejamentos, conteúdos específicos voltados à educação do campo na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, principalmente para se relacionarem com a rotina cotidiana na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, região onde a instituição supracitada está localizada.

Diante do exposto, os depoimentos dos profissionais em educação abordaram o suporte, as formações pedagógicas e os materiais didáticos que possibilitam o trabalho docente na escola pesquisada. Aqui nos deparamos com discursos distintos, pois, para alguns deles, a Semed disponibiliza materiais e orienta um planejamento didático para o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva dos estudantes do campo e de maneira interdisciplinar, ou

seja, ao se conectar com outras disciplinas, além do fornecer formações e aperfeiçoamentos para a atuação docente em escolas rurais. No entanto, para um dos colaboradores, a educação padece de qualidade nesse contexto, o que, em grande medida, se deve à Semed, por haver “muito desprezo” com os educadores, pelo fato de não terem voz ativa, materiais didáticos e suporte adequados<sup>33</sup>. Nesse depoimento, tal profissional clama pela valorização docente, por haver cobranças sem a disponibilidade de materiais e formações de qualidade para a oferta da educação do campo nos estabelecimentos de ensino da comunidade.

Quanto ao currículo e à formação docente para atuação em escolas do campo, foi citada, por um dos entrevistados a importância das aulas de voltadas para a educação do campo durante a graduação, ao auxiliar na atuação na área com menos dificuldade, o que correspondeu à primeira experiência na modalidade de ensino<sup>34</sup>. Outro(a) profissional relacionou a sua experiência à didática no ensino de Matemática, em que o laboratório de ensino e de resolução de problemas de acordo aos exemplos e as situações cotidianas na comunidade<sup>35</sup>.

Por sua vez, um dos profissionais discorreu que o currículo não tem influenciado na seleção de professores para lecionarem na comunidade, uma vez que a ação política frequentemente sobressai nessas decisões: “O educador acaba fazendo parte de um círculo vicioso e perverso, em que são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho”<sup>36</sup>. Também destaca a autenticidade por parte dos educadores, para desenvolverem pedagogias contra-hegemônicas e fomentarem conhecimentos nas escolas do campo.

De acordo com os depoimentos e as percepções relatadas por colaboradores da Semed de Arraias (TO), evidenciar e relacionar saberes locais da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso se torna significativo no ensino de estudantes daquele lugar, pois os conhecimentos prévios fazem parte da história, cultura e tradição desses povos. Nesse sentido, alguns entrevistados destacaram que a escola visa desenvolver atividades transdisciplinares para promover o diálogo entre a teoria e a realidade de estudantes do campo, e em especial na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso. Com isso, os estudantes podem desenvolver um pensamento crítico da realidade vivida, desde a forma tradicional de plantio até a produção de alimentos, suas linguagens, crenças e culturas religiosas, danças e vestimentas e o convívio social e político.

---

<sup>33</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 3 em 30 de novembro de 2022.

<sup>34</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 1 em 30 de novembro de 2022.

<sup>35</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 4 em 30 de novembro de 2022.

<sup>36</sup> Informações concedidas pelo(a) professor(a) 3 em 30 de novembro de 2022.

Quando atrelamos o conhecimento prévio de populações tradicionais aos espaços escolares, tornamos possível a disseminação da rica cultura da comunidade, da autenticidade e do reconhecimento da história desses povos, por meio de demonstrações de fé e cultura em danças tradicionais. Para os profissionais da Semed de Arraias (TO), a comunidade “intra e extra” escolar deve se sentir como pertencente a esse processo de ensino-aprendizagem, conforme a realidade dos fatos, pois são saberes adquiridos entre as gerações. Destacam ainda que não se consegue ensinar teorias sem considerar a prática vivenciada por tais moradores<sup>37</sup>.

De acordo com os colaboradores da investigação, o estudante chega à escola com os conhecimentos prévios adquiridos no convívio familiar. Enquanto isso, no ambiente escolar, tais saberes devem ser mediados e explorados para, a partir disso, o estudante aprimorar o próprio conhecimento – afinal, os saberes prévios de uma comunidade também são conhecimentos. Ademais, a oferta da disciplina “Saberes e Fazeres Quilombolas” como componente curricular visa fomentar conhecimentos locais e regionais da Comunidade Kalunga do Mimoso. No entanto, foi pontuado que as escolas no meio rural ainda detêm instalações adequadas para o funcionamento, não apenas no tocante ao aspecto pedagógico, mas, principalmente, quanto à estrutura física<sup>38</sup>.

Mesmo diante das dificuldades financeiras que envolvem as políticas públicas governamentais no âmbito federal, a Semed de Arraias (TO) proporciona aos docentes condições possíveis para atuarem no campo, como traslado, moradia, alimentação e acesso à internet. Em contrapartida a essa declaração, um(a) dos(as) entrevistados(as) denunciou a falta de moradia para os docentes e de pagamento de incentivo para o exercício docente em difícil acesso, como prevê o inciso II do Artigo 36 da LC n. 3 (Arraias, 2007), que disciplina o regime jurídico dos profissionais do magistério público municipal<sup>39</sup>.

Para outro(a) entrevistado(a), existem subsídios aos docentes que envolvem formações para atuação em escolas campesinas e ofertas de moradias no campo. Isso demonstra uma incompatibilidade em mais de uma declaração quanto às condições dos estabelecimentos de ensino e do trabalho docente<sup>40</sup>. No entanto, ressaltamos que, em contato informal com o setor de recursos humanos do município, foi constatada a inexistência de proventos de incentivos aos profissionais que atuam em áreas de difícil acesso.

Um importante depoimento quanto ao currículo nas escolas do campo demonstrou a intenção de ofertar componentes curriculares de natureza local e característica do povo

---

<sup>37</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) de currículo 2 em 30 de novembro de 2022.

<sup>38</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) pedagógico em 30 de novembro de 2022.

<sup>39</sup> Informações concedidas pelo(a) assessor(a) de currículo 2 em 30 de novembro de 2022.

<sup>40</sup> Informações concedidas pelo(a) gestor(a) em educação em 30 de novembro de 2022.

campesino. No entanto, tal disponibilização tem sido característica do currículo de instituições no meio urbano, as quais seguem as “diretrizes comuns” e a mesma base curricular para o campo e a cidade<sup>41</sup>.

Proporcionar componentes curriculares de natureza local é pertinente, pois, ao serem reconectados a qualquer conteúdo escolar, haverá a associação entre teoria e prática na própria realidade, como da produção agrícola local aos conteúdos de Ciência, História, Geografia, entre outras áreas direcionadas ao ensino e à aprendizagem aos estudantes da comunidade. Isso pode ser feito com projetos que envolvam potencialidades/necessidades do lugar e promovam soluções mediante a articulação entre os conteúdos curriculares e o que contextual e globalmente apresenta sentido de fato.

Durante a pesquisa, não verificamos a existência de livros didáticos (ou similares) com conteúdos específicos às escolas do campo, principalmente para contemplar os estudantes da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso. Reafirmamos que, até a conclusão deste trabalho, a instituição pesquisada não havia elaborado o PPP, documento que regeria o currículo e a formação docente para a atuação nas referidas escolas. Ao longo da entrevista, citou-se uma proposta pedagógica<sup>42</sup> para esse modelo de ensino na comunidade; porém, ao nos depararmos com tal documento, não observamos a destinação dos conteúdos, e sim apenas um trecho que menciona a obrigatoriedade de coordenadores pedagógicos visitarem as escolas rurais a cada 15 dias para supervisionar as atividades de ensino.

Reiteramos que, em março de 2023, as três escolas que até então funcionavam no mesmo prédio receberam a vistoria da Defensoria Pública Estadual (DPE) após denúncias divulgadas em rede nacional e, conseqüentemente, o ajuizamento de ação pública civil pelo Ministério Público Estadual (MPE). Ao dialogarmos com o prefeito, foi informado que a finalização da obra na escola-polo está prevista para setembro do referido ano<sup>43</sup>. Uma semana após essa conversa e apesar de não tê-la concluído, as aulas das três escolas da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, que aconteciam em um mesmo prédio, passaram a ocorrer na escola-polo em 19 de maio.

A compreensão da transdisciplinaridade no contexto da educação no campo não corresponde a uma “receita pronta” ou apenas uma verdade sobre o desenvolvimento do ensino – por isso, a transdisciplinaridade representa um conceito avançado em termos de organização disciplinar. Evidentemente, a forma como associamos as disciplinas é básica em

---

<sup>41</sup> Informações concedidas pelo(a) inspetor(a) pedagógico(a) em 30 de novembro de 2022.

<sup>42</sup> Informação concedida pela secretária municipal de Educação em 30 de novembro de 2022.

<sup>43</sup> Informação concedida pelo prefeito de Arraias (TO) em 12 de maio de 2023.

relação a esse termo; portanto, o pensamento complexo indica uma amplitude maior em comparação ao pensamento simples.

Ambos os conceitos se somam ao ensino em escolas de localidades tradicionais como as comunidades quilombolas. O pensamento complexo nos possibilita compreender o local e o global, ao passo que a transdisciplinaridade propõe a aproximação do conteúdo curricular à cultura local. Nesse sentido, o objetivo principal da complexidade e da transdisciplinaridade não é se opor aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento (Descartes, 1973), mas sim adicioná-los, se agregar a eles, ao criar um pensamento complexo que, de acordo com Morin (2011), torna o conhecimento relevante.

Com o entendimento dos autores citados acima, o conhecimento pertinente nos provoca uma didática para estudar, em sala de aula, conteúdos relacionados ao ambiente de determinada comunidade, a exemplo do solo. Para aprofundar tal assunto, podemos associar essa teoria à realidade dos estudantes, apresentar a matéria-prima, ou seja, o próprio solo, o “chão” da comunidade, a fim de provocar reflexões a respeito de soluções para a vida deles; e também é possível abordar a produção agrícola e relacionar o pensar complexo e a transdisciplinaridade no sentido de estudar Ciências, Geografia, História, Matemática, dentre outras áreas do conhecimento para alcançar um objetivo e relacionar os conteúdos teóricos à própria realidade, com seus costumes, saberes e fazeres.

Diante deste estudo, estimamos que (re)conhecer, respeitar, valorizar e preservar saberes de comunidades tradicionais é dever social, acadêmico, público, entre outros. Tais fatores são necessários para compreender, por gerações, a historicidade de lutas de determinada comunidade, as relações entre o ser humano e o ambiente onde vive, a cultura, a crença e as tradições do povo. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental no processo por meio do resgate da oralidade de sujeitos, cujos conhecimentos foram adquiridos de geração em geração.

A pesquisa aqui apresentada pode contribuir com reflexões quanto aos saberes de povos tradicionais e suas complexidades voltadas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no campo, sobretudo em comunidades quilombolas. Poderá gerar aportes para investigações futuras, que envolvam os eixos temáticos ora apresentados e discutidos, além de gerar subsídios para o Grupo de Pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC).

Destarte, esperamos que esta pesquisa possa resultar em material de investigação científica no acervo bibliotecário da UFT para futuros estudos no âmbito de discussões a respeito de saberes e fazeres, culturas e tradições da população do campo. Ela pode contribuir com a formação de professores quanto aos conhecimentos que versam sobre

etnoconhecimento, educação do campo, educação quilombola, pensamento complexo e transdisciplinaridade e, ainda, com o ensino em escolas da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso e em outras instituições localizadas no espaço rural de Arraias (TO).

## REFERÊNCIAS

- Alves, Elizabeth Costa. **Geopoesia Kalunga: identidades territoriais da comunidade quilombola do mimoso – Tocantins**. 265f. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Hugo/Downloads/Tese%20-%20Elize%20da%20Costa%20Alves%20-%202020.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- ARRAIAS. Lei Complementar n. 3, de 12 de novembro de 2007. Disciplina o Regime Jurídico dos Profissionais do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial do Município**, Arraias, 13 nov. 2007. Disponível em: <https://arraias.to.gov.br/transparencia/legislacao-municipal/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ARRAIAS. Lei n. 546, de 27 de outubro de 1998. Estatuto do Magistério Público do Município de Arraias-TO. **Diário Oficial do Município**, Arraias, 28 out. 1998. Disponível em: <https://arraias.to.gov.br/transparencia/legislacao-municipal/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ARRAIAS. Museu Histórico e Cultural de Arraias. **Informações sobre a cidade**. Arraias: MCHA, 2022.
- ARRAIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Intervenção do Processo de Ensino-Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Arraias-TO**. Arraias: Semed, 2021. Disponível em: <https://arraias.to.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2023.
- AMOROZO, Maria Christina de Mello. Traditional agriculture, enduring spaces and the joy of plantio. *In: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de; CUNHA, Luiz Vital Fernandes Cruz da; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva de; ALVES, Rômulo Romeu Nóbrega (Eds.). **Actualities in ethnobiology and ethnoecology***. Recife: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia; SBEE, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia: CNBB; MST; Unicef; Unesco; UnB, 27-31 jul. 1998. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Para-uma-Educacao-do-Campo.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFc6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>. Acesso em: 30 out. 2023.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. (2013). Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa. **In Anais do II Congresso nacional de educação e Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**. Curitiba: PUC.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 31 out. 2023.

BORGES, Kátia Nogueira; BRITTO, Millena Borges; BAUTISTA, Hortensia Pousada. Políticas públicas e proteção dos saberes das comunidades tradicionais. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 10, n. 18, p. 87-92, dez. 2008. <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1041/0>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 6, de 17 de março de 2009**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília: CD; FNDE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06\\_17032009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 2010a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN72010.pdf?query=INNOVA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=INNOVA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 2012a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN162012.pdf?query=envio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=envio). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010b. [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2012b. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 2013a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília: MEC; CEB; CNE, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2023.

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.

**Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**.

Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo –**

Pronacampo. Decreto nº 7.352/2010. Brasília: MEC, mar. 2012c. Disponível em:

<https://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade

Coordenação Geral de Educação do Campo. **Licenciatura (plena) em educação do campo**.

Brasília: MEC; Secadi; CGEC, 2006. (minuta avulsa).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares**

**Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010d. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: MEC; Secadi, 2012d. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12141-guia-pnld-campo-2013-13-12-fnde-formatado-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12141-guia-pnld-campo-2013-13-12-fnde-formatado-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2023.

BOTELHO, Denise. **Lei nº 10.639/2003 e Educação Quilombola: Inclusão educacional e população negra brasileira**. Salto para o Futuro, Boletim 10, p. 34-40, jun. 2007.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em:

[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf)

[MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 30 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**.

165f. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9176>. Acesso em: 30 out. 2023.

CASTILHO, Suely Dulce. **Quilombo contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CORACINI, Maria José Faria. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leituras**: múltiplos olhares. São Paulo: Mercado da Letras, 2005, p. 15-43.

COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 8, p. 162-172, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1303>. Acesso em: 30 out. 2023.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do método. *In*: GUINSBURG, Johan; PRADO JÚNIOR, Bento (Orgs.). **René Descartes**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 33-81 (Os Pensadores, 1).

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ecologia humana e planejamento costeiro**. 2. ed. São Paulo: Nupaub; USP, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan; GUEVARA, Haroldo de Hoyos; VIANA, Rosa Maria; HOFFEL, Jo. **Conhecimento, cidadania e meio ambiente**. São Paulo: Peirópolis, 1998. v. 2.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FALEIRO, Wender; PUENTES, Roberto Valdes. **Pontos e contrapontos do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Edições Acadêmicas, 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Brasília: Anca; MST, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. [Conferência de Abertura]. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 17 out. 2010.

GERHAEDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÁS. Lei Ordinária n. 11.409, de 21 de janeiro de 1991. Dispõe sobre o sítio histórico e patrimônio cultural que especifica. **Diário Oficial de Goiás**, Goiânia, 28 jan. 1991.

Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/84176/pdf#:~:text=Page%202-,%20a%20sa%C3%BAde%20das%20pessoas>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.

Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/302>. Acesso em: 31 out. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**: complementos e estudos prévios. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em:

[https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Maria Fernandes de. **Transdisciplinaridade, uma visão emergente** – um projeto transdisciplinar. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: <http://www.cetrans.futuro.usp.br/gödelianos.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 8., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador, 2007. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/345/GT2--341.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 mar. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MOREIRA, Eliane. **Conhecimento tradicional e a proteção**. Manaus: T&C, 2007.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. **Pedagogia da Alternância**. Anchieta: Mepes, [s.d.]. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/pedagogia-da-alternancia/>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MOURA, Glória. **Proposta pedagógica: educação quilombola**. Brasília: Salto para o Futuro, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos (1990-2001)**, Veranópolis, n. 13, p. 160-163, 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 31 out. 2023.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, [n.p.], jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 31 out. 2023.

NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. *In*: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Sentidos de leitura: sociedade e educação**. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 25-46.

NÚÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine; CAMPOS, Ana Paula. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor – o caso do ensino de Ciências. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2889/3822>. Acesso em: 7 nov. 2023.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Rosy de. Comunidade e territorialidade: os Kalungas do Tocantins. *In*: PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões; OLIVEIRA, Rosy (Orgs.). **Sociabilidades negras: 235 comunidades remanescentes, escravidão e cultura**. Belo Horizonte: Daliana, 2006, p. 11-28.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.cetrans.futuro.usp.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PINHEIRO, Geraldo Augusto. Educação no campo: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

ROCHA, Joyce Alves. **Quilombo São José da Serra: o etnoconhecimento na perspectiva socioambiental**. 355f. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

[https://ppgmeioambiente.uerj.br/wpcontent/uploads/2018/12/joyce\\_alves\\_rocha.pdf](https://ppgmeioambiente.uerj.br/wpcontent/uploads/2018/12/joyce_alves_rocha.pdf). Acesso em: 8 mar. 2020.

RODRIGUES, Eduardo Peters. **Os efeitos da transdisciplinaridade na educação: diálogos entre literatura e matemática**. Curitiba: UFPR, 2016.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/>. Acesso em: 31 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Maria Walburga; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 193-215, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/16>. Acesso em: 31 out. 2023.

SANTOS, Marilene. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 185-212, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação do campo: o que é e o que não é. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 643-662, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

SCHNECKENENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19330>. Acesso em: 31 out. 2023.

SILVA, Antônio Carlos Siqueira da. Educação do campo: concepções e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 28-42, 2006.

SILVA JÚNIOR, Luizmar Vieira da; SUANNO, João Henrique. O pensamento complexo e transdisciplinar na prática pedagógica do professor. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS, 6., 2017, Inhumas. **Anais... Inhumas: UEG**, 2017, p. 180-234. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9050>. Acesso em: 31 out. 2023.

SISTO, Celso. O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/131/82>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SUANNO, Marilza Vanessa. Didática transdisciplinar emergente. *In*: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 23-50.

STRECK, Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Palmas: Seduc-TO, 2019. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p#:~:text=O%20Documento%20Curricular%20do%20Tocantins%20divide-se%20em%20quatro,Os%20direitos%20de%20aprendizagem%20e%20as%20experi%C3%Aancias%20cotidianas.> Acesso em: 7 jun. 2022.

TORRES, Ángela Yaneth Landínez. **Apropiación del recurso forestal en la Amazonia colombiana**: una mirada desde la bioética. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidad del Bosque, Bogotá, 2011.

VALADÃO, Erasmo Baltazar; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **A inserção da Universidade Federal do Tocantins no Câmpus de Arraias/TO**: conhecimento, oportunidade e inclusão social. Curitiba: CRV, 2018.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANIRATO, Silva Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Conhecimento tradicional e propriedade intelectual nas organizações multilaterais. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 39-55, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v10n1/v10n1a04>. Acesso em: 31 jul. 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TÍTULO DA PESQUISA: O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

##### Identificação

**Professora Orientadora Responsável:** Dra. Maria José de Pinho - (63) 981314305  
[mjpgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpgon@mail.uft.edu.br)

**Mestrando:** Hugo Junio F. de Sousa **Matrícula:** 2020233970  
(62) 99989-4388 [hugosousa@uft.edu.br](mailto:hugosousa@uft.edu.br)

**Nome do(a) voluntário(a):** \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

Endereço: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ RG ou CPF \_\_\_\_\_

##### Sobre o projeto:

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa que discutirá “**o saber local no processo de ensino e aprendizagem de estudantes da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso**”, de responsabilidade do pesquisador Hugo Junio Ferreira de Sousa.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender os saberes do campo, passados de geração a geração, e suas contribuições na formação de estudantes de comunidades tradicionais do campo.

Desse modo, convidamos o(a) Sr.(a) a participar de uma entrevista para que possa nos relatar as experiências vividas por você na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. Caso esteja de acordo em colaborar com essa pesquisa, pedimos sua autorização para o uso de um aparelho celular, com a intenção de gravar os fatos narrados por vossa senhoria, pois a gravação será utilizada para descrever, em Word, as experiências que gentilmente nos compartilhar.

Vossa senhoria terá acesso ao texto, com as informações prestadas a nós durante a entrevista. Para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito, podendo nos contactar nos seguintes endereços:

##### Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Avenida NS 15, 109 Norte – Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16, Plano Diretor Norte, Universidade Federal do Tocantins, CEP: 77.001-090, Palmas (TO), telefone: (63) 3229-4023, e-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br)

**Pesquisador responsável:** Hugo Junio Ferreira de Sousa, CEP: 77.330-00, CEP: 77.001-090, Arraias (TO), telefone: (63) 98502-0996, e-mail: [hugosousa@uft.edu.br](mailto:hugosousa@uft.edu.br)

**Professora orientadora responsável:** Dra. Maria José de Pinho – (63) 98131-4305, [mjpgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpgon@mail.uft.edu.br)

Declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Arraias (TO), \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a entrevistado/a



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Apêndice 2. Roteiro de entrevista semiestruturada**

**O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB  
A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA  
TRANSDISCIPLINARIDADE**

**Identificação dos entrevistados:**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Cargo/função/ano/série de atuação: \_\_\_\_\_

1. Quanto à percepção relacionada ao saber local na formação de estudantes.
2. Quanto à percepção sobre a educação do campo.
3. Quanto aos conteúdos e à didática relacionados ao ensino na escola da comunidade.
4. Sobre o suporte, as capacitações e formações pedagógicas de fomento à educação do campo, bem como materiais didáticos, incentivos e subsídios que possibilitam a atuação docente no campo.
5. Quanto aos critérios, currículo e formação docente para atuação em escolas do campo.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**ANEXOS**

**Anexo 1.** Carta de apresentação ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT)

Prezados(as) Senhores(as),

Eu, **Hugo Junio Ferreira de Sousa**, CPF n. 021.631.681-23, aluno regular do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**, informo a este Comitê de Ética que a pesquisa tem a orientação da Profª. Dra. Maria José de Pinho.

O objetivo é compreender a ciência do etnoconhecimento e suas interlocuções para o currículo e a formação docente na educação do campo, considerando a epistemologia do pensamento complexo e transdisciplinar. Como campo de pesquisa, temos a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, localizada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, Arraias (TO).

Para a realização desta pesquisa, assumo o compromisso de efetivar as determinações previstas pelo referido conselho. Os resultados do projeto de pesquisa subsidiarão a produção da dissertação de mestrado.

Palmas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**Hugo Junio Ferreira de Sousa**  
Pesquisador responsável

---

**Dra. Maria José de Pinho**  
Orientadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Anexo 2. Declaração – informações da pesquisa**

Eu, **Hugo Junio Ferreira de Sousa**, CPF n. 021.631.681-23, aluno regular do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas e pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**, que tem como objetivo compreender a ciência do etnoconhecimento e suas interlocuções para o currículo e a formação docente na educação do campo, considerando a epistemologia do pensamento complexo e transdisciplinar, declaro que, somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFT, as informações serão adquiridas. Por ser verdade, firmo a presente.

Palmas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**Hugo Junio Ferreira de Sousa**  
Pesquisador responsável

---

**Dra. Maria José de Pinho**  
Orientadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Anexo 3. Declaração de conhecimento da orientadora**

Eu, **Maria José de Pinho**, professora doutora no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Palmas, orientadora do mestrando **Hugo Junio Ferreira de Sousa**, que desenvolve a pesquisa intitulada **O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**, declaro, para os devidos fins que tenho conhecimento da presente pesquisa e estou ciente que será submetida ao Comitê de Ética.

Por ser verdade, firmo e assino a presente declaração.

Palmas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**Maria José de Pinho**  
Orientadora  
Profª. Dra. do PPGE/UFT – Palmas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Anexo 4.** Ofício encaminhado à secretária de Educação de Arraias (TO)

Ofício n. 001/2022

Palmas, 5 de janeiro de 2022.

À senhora

**Carla Araújo dos Santos Martins Cordeiro**

Secretária Municipal de Educação – Semed/Arraias (TO)

**Assunto:** autorização para pesquisa in loco na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição - Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso – Arraias (TO)

Senhora Secretária,

Após cumprimentá-la cordialmente, solicito à Vossa Senhoria **autorização** para realizar a pesquisa de mestrado na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, intitulada **O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**, segundo os requisitos da Resolução CNS n. 466/2012 e sua atualização CNS n. 510/2016.

O objetivo neste estudo é compreender o etnoconhecimento e suas interlocuções para o currículo e a formação docente na educação do campo, considerando a epistemologia do pensamento complexo e transdisciplinar.

A pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT) e é orientada pela professora adjunta e pós-doutora **Maria José de Pinho**. A referida pesquisa integra a **linha de pesquisa** Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, sendo requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no PPGE/UFT.

Os resultados serão por intermédio de pesquisa documental, observações diretas, diário de campo e entrevista semiestruturada. Em tempo, ressaltamos que a entrevista **não** irá acarretar transtornos nas rotinas de aulas, os/as **participantes** da pesquisa – professores(as) atuando em sala de aula e estudantes – serão **convidados** a participar, tão logo recebamos **aval** da senhora secretária.

Certos de que poderemos contar com seu importante apoio, nos colocamos à disposição para mais detalhes da realização da pesquisa.

Atenciosamente,

---

**Hugo Junio Ferreira de Sousa**  
Pesquisador responsável

---

**Dra. Maria José de Pinho**  
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Anexo 5.** Ofício encaminhado à Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso/Arraias (TO)

Ofício n. 002/2022

Palmas, 5 de janeiro de 2022.

Ao Senhor

**Edir Soares de Sousa**

Presidente da Associação

Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso – Arraias (TO)

**Assunto:** autorização para pesquisa *in loco* na Escola Municipal Nossa Senhora da Aparecida – Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso – Arraias (TO)

Senhor Presidente,

Após cumprimentá-lo cordialmente, solicito à Vossa Senhoria **autorização** para realizar a pesquisa de mestrado na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição desta comunidade, intitulada **O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**, segundo os requisitos da Resolução CNS 466/2012 e sua atualização CNS 510/2016.

O objetivo neste estudo é compreender o etnoconhecimento e suas interlocuções para o currículo e a formação docente na educação do campo, considerando a epistemologia do pensamento complexo e transdisciplinar.

A pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT) e é orientada pela professora adjunta e pós-doutora **Maria José de Pinho**. A referida pesquisa integra a **linha de pesquisa** Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, sendo requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no PPGE/UFT.

Os resultados serão por intermédio de pesquisa documental, observações diretas, diário de campo e entrevista semiestruturada. Em tempo, ressaltamos que a entrevista **não** irá acarretar transtornos nas rotinas de aulas; os/as **participantes** da pesquisa – professores(as) atuando em sala de aula e estudantes – serão **convidados** a participar, tão logo recebamos **aval** da secretaria municipal de Educação.

Certos de que poderemos contar com seu importante apoio, nos colocamos à disposição para mais detalhes da realização da pesquisa.

Atenciosamente,

---

**Hugo Junio Ferreira de Sousa**  
Pesquisador responsável

---

**Dra. Maria José de Pinho**  
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

**Anexo 6. Parecer consubstanciado do CEP**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

**Pesquisador:** HUGO JUNIO FERREIRA DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57154622.7.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.687.089

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto visa pesquisar o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo, considerando a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. Neste aspecto, salientará em relação ao currículo e a formação docente para a Educação do Campo. A pesquisa em questão ocorrerá na escola pública municipal Nossa Senhora da Conceição, situada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, área rural da cidade de Arraias, região sudeste do estado do Tocantins, Brasil. Neste sentido, ocorrerá sobre os trâmites legais do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para a realização do estudo de caso, considerando os aspectos da etnografia.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo geral

Compreender o etnoconhecimento e suas interlocuções para o currículo e a formação docente na educação do campo, considerando a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.

Objetivos específicos

- Descrever o etnoconhecimento e sua importância no currículo de escolas do campo;
- Contextualizar a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade;
- Discutir a importância do currículo e a formação docente para a educação do campo.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.687.089

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Possíveis riscos**

Os riscos referem-se às ações rememoradas aos participantes e, isso poderá despertar no/a entrevistado/a algum sentimento emotivo durante a realização da entrevista. Caso isso venha ocorrer, a entrevista será suspensa e, ou, adiada, conforme conforto e disponibilidade dos/as participantes da pesquisa.

**Benefícios da pesquisa**

A pesquisa aqui proposta, poderá contribuir com reflexões quanto aos saberes de povos tradicionais e suas complexidades voltadas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem no campo, sobretudo, em comunidades quilombolas, uma vez que, poderá gerar apostes para pesquisas futuras, envolvendo os eixos temáticos aqui apresentados e discutidos, além de, gerar subsídios para o Grupo de Pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa possui relevância social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados conforme exigidos pelo CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador contemplou às exigências do CEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1809459.pdf	11/07/2022 23:56:16		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5465412.pdf	11/07/2022 23:55:41	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto de pesquisa e mandamento PPGE.pdf	11/07/2022 23:45:57	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3229-4023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.687.089

Investigador	Projeto de pesquisa e mandamento PPGE.pdf	11/07/2022 23:45:57	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL E roteiro para entrevista.pdf	11/07/2022 23:43:19	HUGO JUNIO FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	Tabela cronograma.pdf	11/07/2022 23:39:25	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Outros	Roteiro de Entrevista Docente.pdf	19/03/2022 11:34:01	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Outros	Ofício 2 Autorização para pesquisa na Escola Nossa Senhora da Conceição.pdf	19/03/2022 11:32:25	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Ofício 1 Autorização para pesquisa na Escola Nossa Senhora da Conceição SEMED.pdf	19/03/2022 11:30:17	HUGO JUNIO FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Autorização para Pesquisa Científica Com unidade Kalunga.pdf	19/03/2022 11:20:16	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Outros	Autorização para Pesquisa Científica Secretaria de Educação.pdf	19/03/2022 11:19:20	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta de Apresentação ao Conselho de Ética.pdf	19/03/2022 11:15:36	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Outros	Termo de Autorização de Realização de Pesquisa Científica.pdf	19/03/2022 11:06:09	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Orçamento	Detalhamento do Orçamento Financeiro.pdf	19/03/2022 10:57:57	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Declaração de concordância	Declaração de conhecimento do orientador.pdf	19/03/2022 10:56:42	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaração coletada de dados.pdf	19/03/2022 10:54:28	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto Hugo Junio Ferreirade Sousa.pdf	31/01/2022 17:28:55	HUGO JUNIO FERREIRA DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 06 de Outubro de 2022

Assinado por:  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3229-4023 **E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Av. NS 15, 109 Norte, Sala 223, Bloco III | 77001-090 | Palmas/TO  
(63) 3229-4201 | [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br) | [ppgedu@uft.edu.br](mailto:ppgedu@uft.edu.br)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.687.089

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3229-4023 **E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

**Anexo 7.** Fotos da escola-polo – Fazenda Matas (em construção)



Fonte: Semed de Arraias (TO), dez. 2022.