VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA RORAIMENSE:

DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, TERRITÓRIO E SABERES LOCAIS



ORGS.

Francisco Marcos Mendes Nogueira
Sheila Mangoli
Sérgio Luiz Lopes

RiMa

Copyright © 2026 dos autores

Direitos reservados desta edição:
RiMa Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Vivências da Educação do Campo na Amazônia roraimense: diálogos entre formação docente, território e saberes locais / organizado por Francisco Marcos Mendes Nogueira, Sheila Mangoli e Sérgio Luiz Lopes – São Carlos, SP : RiMa Editorial, 2026.
313 p.

ISBN: 978-65-83933-90-4

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Escolas do campo. I. Nogueira, Francisco Marques Mendes. II. Mangoli, Sheila. III. Lopes, Sérgio Luiz.

CDD 370

Elaborado por Natalia Gallo Cerrao – CRB 8/10169

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação 370

COMISSÃO EDITORIAL
Dirlene Ribeiro Martins
Paulo de Tarso Martins
Carlos Eduardo M. Bicudo (Instituto de Botânica - SP)
Evaldo L. G. Espíndola (USP - SP)
João Batista Martins (UEL - PR)
Norma Valencio (UFSCar - SP)
Pedro Roberto Jacobi (USP - SP)

RiMa

Rua 9 de julho, 1380 - Sala 21 – Jardim Santa Paula
CEP 13560-042 – São Carlos-SP
Fone: (16) 993271001

Nossos agradecimentos à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima.

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Paulo Freire

S U M Á R I O

EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA: TERRITÓRIOS, PERMANÊNCIAS E O DIREITO DE EXISTIR 9

A LUTA POR UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA INDÍGENA A PARTIR DOS DIÁLOGOS SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA BENTO LUIZ, PACARAIMA/RR 27

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008: RELATOS DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS ESTÁGIOS DE REGÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS JOSÉ VIRIATO E ALBINO TAVARES 52

OS DESAFIOS À PERMANÊNCIA E AS CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM IRACEMA/RR 77

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM QUÍMICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM ESCOLAS INDÍGENAS DE RORAIMA..... 96

VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR E AÇÕES DO PIBID-EQUIDADE: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOS SABERES LOCAIS POR MEIO DE PROJETOS..... 122

A IDENTIDADE INDÍGENA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA OTAVIO MANDUCA 141

O USO DOS MAPAS MENTAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 163

ALTERNÂNCIA DO PONTO DE VISTA FILOSÓFICO 186

ATUALIDADE E A REINVENÇÃO FREIRIANA A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS COMO PRÁXIS E ANDARILHAGEM DO PENSAMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LEDUCARR/UFRR 199

PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS INDÍGENAS COMO CONSTRUÇÃO SOCIOLÓGICA E COMUNITÁRIA FRENTE AOS DESAFIOS PARA ALCANÇAR UMA PROFISSÃO: REFLEXÕES PAUTADAS NAS PRÁTICAS DO PIBID LEDUCARR/CHS 217

POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UMA PROFESSORA INDÍGENA EM RORAIMA 238

SABERES TRADICIONAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O USO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR E DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA COMUNIDADE INDÍGENA CAMPO FORMOSO (PACARAIMA/RR) 266

ENTRE TERRITÓRIOS, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO CONTEXTUALIZADO: A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR 280

PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO MARIA MARISELMA DE OLIVEIRA CRUZ (CEM XII), MUCAJAÍ - RORAIMA 299

APRESENTAÇÃO

O livro *Vivências da Educação do Campo na Amazônia Roraimense: diálogos entre formação docente, território e saberes locais* propõe-se a fazer um inventário de atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[1] e pesquisas realizadas nos últimos anos na Licenciatura em Educação do Campo.

A obra reúne vivências, reflexões e indagações que emergem da formação docente em Educação do Campo na Amazônia Roraimense. Inspirados na pedagogia crítica e nos debates da decolonialidade, os capítulos que se seguem dialogam com os saberes locais, o território e a luta por uma educação que seja, ao mesmo tempo, enraizada e transformadora.

A formação de professores, a valorização dos saberes tradicionais e a relação com o território são fios condutores desta obra, que busca contribuir com a Educação do Campo no Brasil, especialmente na Amazônia, onde a escola se encontra com a floresta, o rio e a comunidade.

A Amazônia Roraimense, com seus rios caudalosos, florestas densas e comunidades tradicionais, é um território de saberes concretos e ancestrais, marcado por lutas por direitos na tríplice fronteira. É nesse cenário que a Educação do Campo se inscreve como

1. PIBID é um programa fundamental para a Educação do Campo, especialmente em áreas de fronteira como a Amazônia Roraimense, pois contribui para a formação docente contextualizada, uma vez que possibilita aos discentes vivenciar a realidade das escolas do campo, ribeirinhas e indígenas. Ressalta-se que as experiências na fronteira fortalecem a formação e preparam professores e professoras para lidar com contextos multiculturais e diversos.

uma política de afirmação da vida, da cultura, da resistência e da autonomia dos povos do campo, das águas, das periferias urbanas e das florestas.

Nesse extremo norte do Brasil, o ensino oferecido nas instituições oficiais tem sofrido, nos últimos anos, uma série de críticas, quanto às aprendizagens, às metodologias empregadas, aos recursos disponíveis, à relevância dos conteúdos para a vida dos estudantes e à formação docente, que tem sido um dos grandes desafios na fronteira.

Imersos nesse contexto, os capítulos apresentam resultados de pesquisas e relatos de experiências de docentes e discentes em diferentes espaços escolares, destacando momentos de aprendizagem a partir de um fazer pedagógico reflexivo e transformador, como assinala Freire: "A educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, mas a transformação da sociedade é que é a alavanca para uma nova educação" (Freire, 1987, p. 84). Ou seja, o autor destaca que a educação não é o motor principal para transformar a sociedade, mas pode contribuir para transformações sociais, políticas e econômicas que criem condições para uma educação renovada, mais humana e justa.

Dessa forma, este livro reúne as experiências vivenciadas no âmbito dos nossos diversos projetos e programas, enfatizando a importância da formação integral dos futuros educadores. Os textos são molhados de esperançar e convidam o leitor a conhecer as experiências e a se aprofundar nas reflexões sobre as práticas educativas contemporâneas, oferecendo contribuições valiosas sobre como formar sujeitos comprometidos com uma educação transformadora, reflexiva e humanizadora.

Por fim, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas serão fundamentais para o fortalecimento da educação em nossa região e para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Os relatos não apenas documentam as experiências, mas também constituem recursos importantes para compreender como essas experiências impactam a formação docente e promovem uma abordagem pedagógica mais significativa.

Referências

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

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA: TERRITÓRIOS, PERMANÊNCIAS E O DIREITO DE EXISTIR

Cleane da Silva Nascimento[1]

Ananda Machado[2]

Paulo Sérgio Maroti[3]

Marília Barbosa[4]

1. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. E-mail: cleane.silva@ufrr.br
2. Professora do Instituto Insikiran Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. E-mail: ananda.machado@ufrr.br
3. Professor da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. E-mail: paulo.maroti@ufrr.br
4. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. E-mail: marilia.barbosa@ufrr.br

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola...

... Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa (Gilvan Santos).

INTRODUÇÃO

Há palavras que parecem nascer da terra. Há outras que nascem da luta. E há aquelas que só podem ser compreendidas quando escutamos quem vive o território, quem planta, quem colhe, quem caminha por estradas de chão para chegar à escola, quem aprende com os mais velhos e quem carrega consigo histórias que nem sempre cabem nos livros. É essa a força trazida nas palavras da música composta por Gilvan Santos. Falar de Educação do Campo e Educação Indígena é, sobretudo, falar de vidas que se desenrolam em territórios específicos e de sujeitos coletivos que lutam pelo direito de neles permanecerem e existirem.

Em Roraima, especificamente, falamos do campo e das comunidades indígenas. Das florestas, dos rios e do lavrado. Logo, compreendemos que a escola não está apartada da vida. Ela se mistura à terra, ao trabalho, às águas, às festas, às línguas, às memórias, às ancestralidades e aos modos de produzir e compartilhar conhecimentos. É nesse entrelaçamento que a educação ganha outros sentidos: não apenas ensinar a ler o mundo, mas reconhecer que o mundo já vem sendo lido, interpretado e reinventado pelos sujeitos que nele vivem.

Por isso, contar escolas é também contar territórios. Os números do Censo Escolar nos revelam quantas escolas existem, quantas foram abertas ou deixaram de funcionar, mas não conseguem, sozinhos, traduzir aquilo que uma escola representa para uma comunidade. Por trás de cada número existe um lugar; por trás de cada escola existe uma história; e

por trás de cada fechamento pode existir uma ruptura. Da mesma forma, a permanência de uma escola do campo ou indígena pode expressar muito mais do que a continuidade de um serviço público: pode representar a permanência de vínculos comunitários, de práticas culturais, de saberes e de projetos de futuro.

Em Roraima, estado situado na Amazônia roraimense, na fronteira norte do Brasil, essa relação entre educação e território assume uma dimensão particularmente significativa. Um estado que possui um ecossistema singular, denominado lavrado[5], que encontra a floresta, onde os rios atravessam comunidades e onde diferentes povos indígenas constroem suas vidas e seus projetos de futuro. Um território também marcado pela presença de comunidades rurais e por diferentes formas de organização e produção da vida. Nesse cenário, as escolas indígenas e as escolas do campo constituem espaços que guardam diferentes histórias, identidades, saberes e projetos de sociedade. Suas trajetórias não são homogêneas e tampouco podem ser compreendidas apenas a partir de indicadores quantitativos.

É nesse movimento entre números e histórias, escolas e territórios, permanências e ausências que este estudo se insere. O presente artigo busca analisar a evolução do número de escolas do campo e indígenas em Roraima, no horizonte de 2015 a 2025, estabelecendo comparações com a região Norte e o Brasil, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Mais do que identificar tendências, buscamos compreender o que elas podem revelar sobre as políticas educacionais e sobre a garantia do direito à educação diferenciada. Porque uma escola não é apenas uma unidade registrada em uma planilha. Ela é lugar de encontro, de aprendizagem, de memória e de pertencimento. E quando deixa de existir, a pergunta não pode ser apenas quantas escolas foram fechadas, mas o que acontece com a comunidade que permanece naquele território.

Afinal, quando uma escola permanece, o que permanece com ela? E quando uma escola desaparece, o que deixa de existir naquele território? Talvez seja entre essas duas

5. Termo utilizado em Roraima para definir a região das savanas de Roraima. É um ecossistema único sem correspondente em outra parte do Brasil, com elevada importância para a conservação da biodiversidade e dos recursos hídricos (Barbosa et al, 2007).

perguntas, que se delineiam entre a permanência e a ausência, que se encontre a disputa pelo direito à educação e, sobretudo, pelo direito de existir no território onde a vida acontece.

1 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva e explicativa, desenvolvida a partir da análise da distribuição e das tendências das escolas do campo e das escolas indígenas no Brasil, na Região Norte e, particularmente, no estado de Roraima, no período de 2015 a 2025. A escolha desse recorte temporal permite observar mudanças ocorridas ao longo de uma década e identificar movimentos de permanência, crescimento ou redução na presença dessas instituições nos diferentes contextos territoriais.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, baseada em dados secundários, tendo como principal fonte os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP. Também foram utilizadas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente para a contextualização demográfica e territorial dos recortes analisados.

A investigação foi organizada a partir de três recortes geográficos: Brasil, Região Norte e estado de Roraima. Para cada ano do período analisado, foram examinadas variáveis relacionadas ao número total de escolas, à localização da instituição e à identificação das escolas indígenas e escolas do campo. A partir dessas informações, foram calculadas as frequências absolutas e relativas, bem como a proporção de escolas indígenas e escolas do campo em relação ao total de escolas em cada recorte geográfico. Esses procedimentos permitiram quantificar as instituições em termos absolutos.

A análise descritiva foi realizada por meio da organização dos dados em planilhas eletrônicas no Microsoft Excel, possibilitando a sistematização das informações, a construção de séries históricas e a elaboração de tabelas e gráficos. Foram empregadas técnicas de estatística descritiva, com destaque para frequências absolutas, frequências relativas, percentuais e variações ao longo do período. A comparação entre os diferentes recortes territoriais permitiu identificar aproximações e contrastes entre a realidade nacional, a Região Norte e Roraima.

A dimensão descritiva da pesquisa está relacionada à caracterização da distribuição das escolas e à identificação das transformações ocorridas ao longo da série histórica. Con-

forme Gil (2019), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a caracterização de determinado fenômeno ou população. A dimensão explicativa, por sua vez, não pretende estabelecer relações causais a partir dos dados estatísticos, mas problematizar possíveis fatores e contextos que ajudam a compreender as tendências identificadas, articulando os resultados quantitativos às discussões sobre políticas educacionais, território e direito à educação.

Para a interpretação dos resultados, adotou-se uma perspectiva interdisciplinar, articulando os campos da educação, da educação do campo, da educação escolar indígena e da geografia. Nesse percurso, o conceito de território constitui uma chave analítica, especialmente a partir das contribuições de Santos (2005), compreendendo o território não apenas como uma delimitação espacial, mas como espaço produzido por relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa perspectiva possibilita interpretar os dados sobre a presença ou redução das escolas considerando os sujeitos e as comunidades que vivem nesses territórios.

A discussão também dialoga com autores que contribuem para a compreensão da educação vinculada aos sujeitos e aos territórios, entre eles Caldart (2005), no campo da Educação do Campo; Arroyo (1995), nas discussões sobre educação e sujeitos sociais; e Baniwa (2010), nas reflexões acerca da educação escolar indígena e dos povos indígenas. Esses referenciais não foram utilizados para produzir generalizações a partir dos dados quantitativos, mas para ampliar sua interpretação e compreender os números em relação aos processos sociais, históricos, culturais e territoriais que atravessam a oferta educacional.

Nesse sentido, a pesquisa parte da compreensão de que os dados sobre escolas não constituem apenas informações administrativas. Cada unidade escolar está situada em determinado território e estabelece relações com sujeitos, comunidades e modos de vida específicos. Assim, a redução ou permanência de escolas do campo e indígenas é analisada não somente como uma variação numérica, mas como um fenômeno que pode produzir implicações para o acesso à educação, para a permanência das comunidades em seus territórios e para a garantia de uma educação diferenciada.

Por fim, no processo de organização textual e revisão linguística, foi utilizado apoio de Inteligência Artificial (IA). Seu emprego esteve restrito a atividades de apoio à redação, organização e revisão do texto, sem interferir na coleta e no tratamento dos dados, na análise estatística, na construção do referencial teórico, na interpretação dos resultados

ou nas conclusões da pesquisa. A responsabilidade pelo conteúdo, pelas análises e pelas conclusões permanece integralmente com os autores.

ESCOLAS PERMANECEM E DESAPARECEM: OS TERRITÓRIOS EM MOVIMENTO

Os dados analisados nesta seção não revelam apenas a quantidade de escolas existentes no território brasileiro. Eles revelam movimentos de permanência e desaparecimento, de concentração e dispersão, de aproximação e distanciamento entre a escola e os sujeitos que dela necessitam. Por isso, a análise considerou o total de escolas e sua distribuição segundo a localização geográfica, buscando compreender as transformações ocorridas na rede educacional brasileira entre 2015 e 2025 e suas possíveis implicações para o direito à educação nos diferentes territórios.

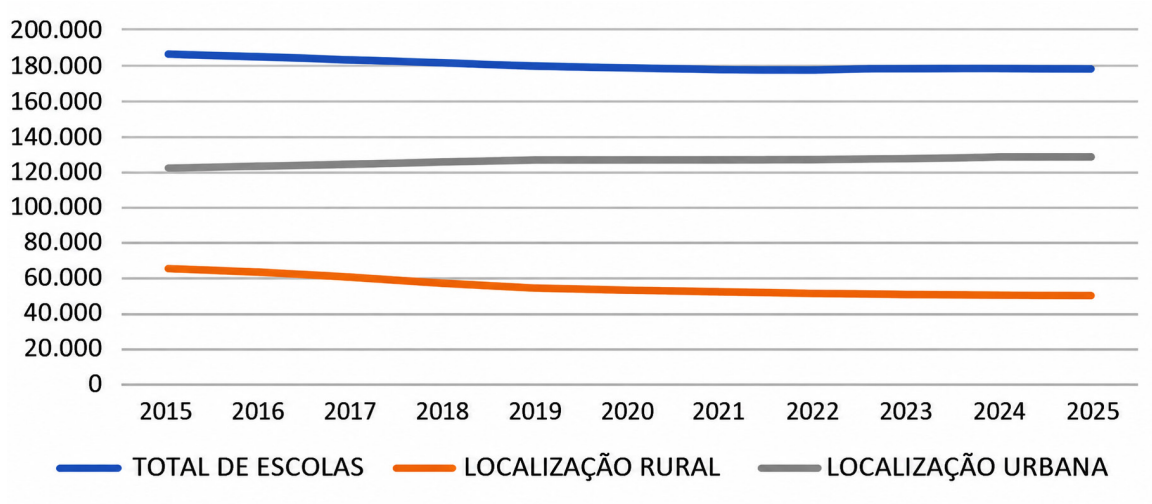

Figura 1 Evolução do número de escolas no Brasil (2015-2025). *Fonte:* Sistematização da autora a partir dos dados do IDEB, 2025.

Como demonstra a Figura 1, observa-se, ao longo do período, uma tendência de redução do número de escolas rurais, acompanhada pelo crescimento das escolas urbanas. Mais do que uma alteração na composição da rede, esse movimento evidencia transformações na organização territorial da oferta educacional. A escola, enquanto instrumento de política pública, não está dissociada das dinâmicas que produzem e reorganizam o território. A partir de Santos (2005), compreendemos o território como resultado de diferentes usos, relações, técnicas e ações que se articulam no espaço. Assim, a distribuição das esco-

las também expressa escolhas e processos que fazem determinados lugares concentrarem serviços e equipamentos, enquanto outros passam a conviver com sua redução.

Essa perspectiva nos permite olhar para os dados para além da dimensão estatística. Quando uma escola do campo deixa de existir, não desaparece apenas uma unidade administrativa; modifica-se também a relação entre escola, comunidade e território. Para os sujeitos que vivem no campo, a escola pode constituir espaço de encontro, convivência, produção de conhecimentos e fortalecimento dos vínculos comunitários. Nesse sentido, a redução das escolas do campo precisa ser analisada em diálogo com Caldart (2005), quando defende que essa educação deve construir-se vinculada aos sujeitos do campo, às suas lutas, aos seus modos de vida e à construção de um projeto de sociedade.

Nesse ponto, também dialogamos com Arroyo (1995), que discute que a educação a partir dos sujeitos significa reconhecer que as políticas educacionais não podem tratar as populações do campo como meros destinatários de uma oferta escolar definida externamente. São sujeitos históricos, com experiências, saberes e direitos. Dessa maneira, reorganizar a rede escolar significa também produzir efeitos sobre as condições concretas de acesso à educação e sobre as relações que esses sujeitos estabelecem com seus territórios.

Entre os processos que ajudam a compreender a redução das escolas rurais está a nucleação escolar, também denominada formação de escolas-polo. Trata-se de uma política de reorganização da oferta educacional que pode envolver o encerramento de escolas ou turmas de menor porte, frequentemente multisseriadas, e a transferência dos estudantes e professores para unidades escolares maiores, localizadas em centros urbanos ou em outras comunidades rurais. Conforme analisam Rodrigues et al. (2017), esse processo produz conflitos que ultrapassam a dimensão administrativa, especialmente porque o deslocamento dos estudantes pode provocar processos de desenraizamento em relação à comunidade e ao território.

A nucleação é apresentada como estratégia de racionalização da rede, melhoria da infraestrutura e organização pedagógica. Entretanto, seus efeitos precisam ser examinados considerando as especificidades das comunidades nas quais estão inseridas. Quando a escola se desloca para fora da comunidade, é o estudante que passa a percorrer o território para encontrar a escola. A reorganização espacial da oferta, portanto, pode alterar a experiência educativa: os tempos de deslocamento aumentam, os vínculos cotidianos com

a comunidade podem se enfraquecer e a escola pode se distanciar das práticas sociais e culturais que constituem a vida local.

Esse processo também precisa ser compreendido à luz das condições históricas de escolarização das populações do campo. A substituição de pequenas escolas multisseriadas por unidades nucleadas e seriadas pode representar, em determinadas situações, ganhos relacionados à infraestrutura e à organização do ensino. Contudo, não se pode pressupor que uma escola maior e mais distante seja necessariamente uma escola mais adequada aos sujeitos que vivem no campo. A qualidade da educação não pode ser reduzida ao tamanho da unidade escolar ou à sua proximidade com os padrões organizacionais urbanos.

É nessa tensão que a contribuição de Caldart (2005) ganha relevância: a Educação do Campo não se resume à localização geográfica da escola. Ela pressupõe uma concepção de educação vinculada à realidade dos sujeitos, aos seus territórios e às suas formas de organização coletiva. Assim, discutir o desaparecimento ou a permanência de escolas rurais implica perguntar não somente onde a escola está, mas também que projeto educativo ela representa e com quais sujeitos estabelece diálogo.

Essa questão se torna ainda mais complexa quando deslocamos o olhar para as escolas indígenas. Embora escolas do campo e escolas indígenas constituam realidades distintas e não devam ser tratadas como categorias equivalentes, ambas nos provocam a pensar a escola em sua relação com o território. No caso indígena, essa relação envolve dimensões próprias de língua, cultura, identidade, ancestralidade e autonomia. Baniwa (2010) destaca a necessidade dos movimentos indígenas na construção de uma educação escolar que ultrapasse a perspectiva assimilacionista e reconheça os povos indígenas como sujeitos de direitos e protagonistas das políticas educacionais que lhes dizem respeito.

Ademais, se a Figura 1 nos permite observar a configuração mais ampla da rede escolar brasileira, a Figura 2 aproxima o olhar das escolas situadas em territórios rurais e indígenas. Os dados revelam um movimento aparentemente sutil, mas significativo: entre 2015 e 2025, a participação das escolas com localização indígena passa de 5% para 7%, enquanto a das escolas do campo recua de 95% para 93%. Mais do que uma simples variação percentual, esse movimento nos convida a olhar para os territórios onde essas escolas permanecem, se transformam ou desaparecem, perguntando o que essas mudanças representam para os sujeitos que neles vivem.

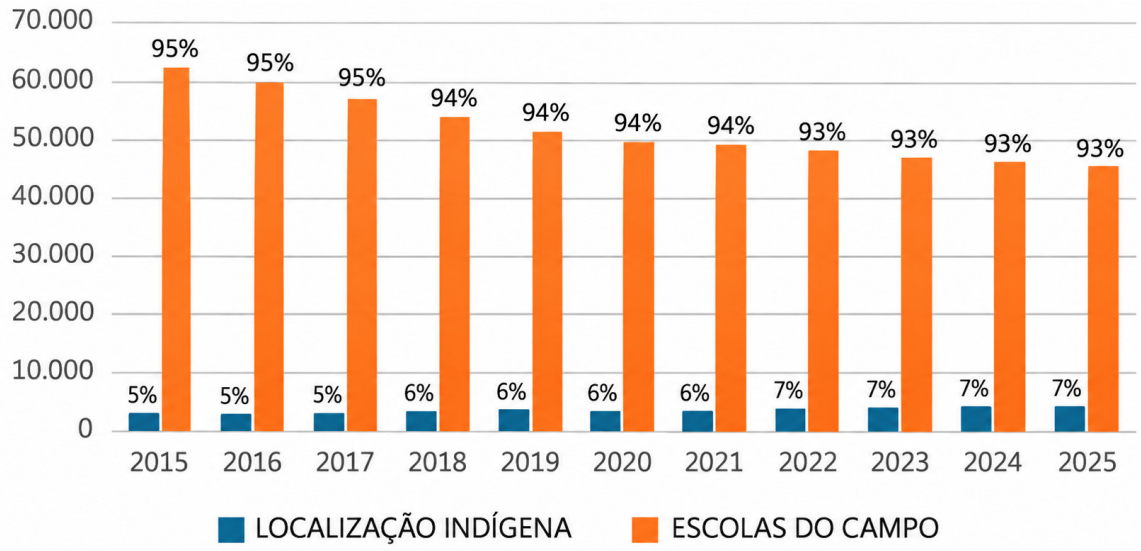

Figura 2 Escolas do Campo e Indígenas. *Fonte:* Sistematização da autora a partir dos dados do IDEB, 2025.

Assim, os movimentos identificados nos dados nacionais precisam ser lidos com atenção às diferenças entre os territórios e entre os sujeitos. Não se trata simplesmente de contar escolas rurais e indígenas, mas de compreender os diferentes sentidos que a presença da escola assume em cada território. Enquanto a redução das escolas do campo pode estar relacionada a processos de nucleação, concentração da oferta e reorganização da rede, a trajetória das escolas indígenas precisa ser compreendida também a partir das lutas históricas dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos educacionais e de suas especificidades.

Dessa forma, entre escolas que permanecem e escolas que desaparecem, o território também se movimenta. Os dados do período de 2015 a 2025 revelam transformações na geografia da oferta educacional brasileira, mas não permitem compreender essas mudanças apenas como fenômenos administrativos. Elas precisam ser relacionadas às políticas públicas, às condições de acesso, às características dos territórios e aos sujeitos que neles vivem.

Por trás de cada número existe um lugar; por trás de cada escola existe uma comunidade; e por trás de cada fechamento existe uma decisão que produz consequências. É nesse sentido que a análise das escolas do campo e indígenas ultrapassa a estatística: ela nos permite perguntar quem permanece, quem precisa se deslocar e quais territórios têm sua presença escolar fortalecida ou enfraquecida.

Afinal, se a escola é um direito, sua organização não pode ser pensada apenas a partir da lógica da eficiência da rede. Ela precisa ser pensada também a partir do direito dos sujeitos de estudar, permanecer e produzir sua existência no território onde a vida acontece.

Enquanto as escolas indígenas crescem em participação, as escolas do campo no norte do país apresentam uma trajetória oposta: caíram de 26,3% para 17,5% do total entre 2015 e 2025. Esse movimento é ainda mais acentuado do que na região Norte (que registrou queda de 87% para 82%) e contrasta com a estabilidade relativa das escolas urbanas.

A Figura 3 apresenta a evolução da proporção de escolas indígenas e escolas do campo na região Norte do país. Os dados revelam que, enquanto a participação das escolas indígenas cresce de forma contínua, a proporção de escolas do campo apresenta um declínio igualmente constante.

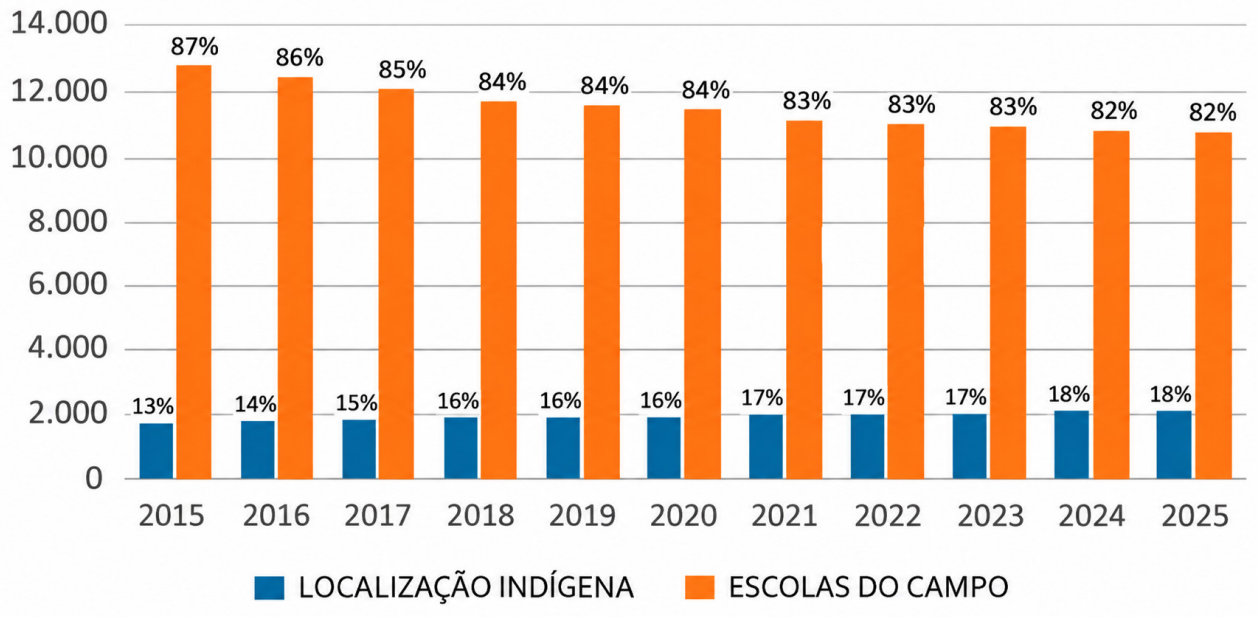

Figura 3: Escolas por Localização no Norte do país *Fonte:* Sistematização da autora a partir dos dados do INEP, 2025.

Para compreender a singularidade da região Norte, é necessário situá-la em relação ao Brasil como um todo. Enquanto no país as escolas do campo representavam 35% do total em 2015 e caíram para 28% em 2025, na região Norte elas caíram de 87% para 82%.

Ou seja, o Norte ainda é a região com a maior concentração de escolas do campo do país, embora em declínio.

Essa especificidade regional também se manifesta quando se observa a presença das escolas indígenas. A Figura 4 apresenta a evolução da proporção de escolas indígenas em relação ao total de escolas em três recortes geográficos: Brasil, Região Norte e estado de Roraima. Os dados revelam uma discrepância, que expressa não apenas diferenças demográficas, mas distintas trajetórias históricas, políticas e territoriais.

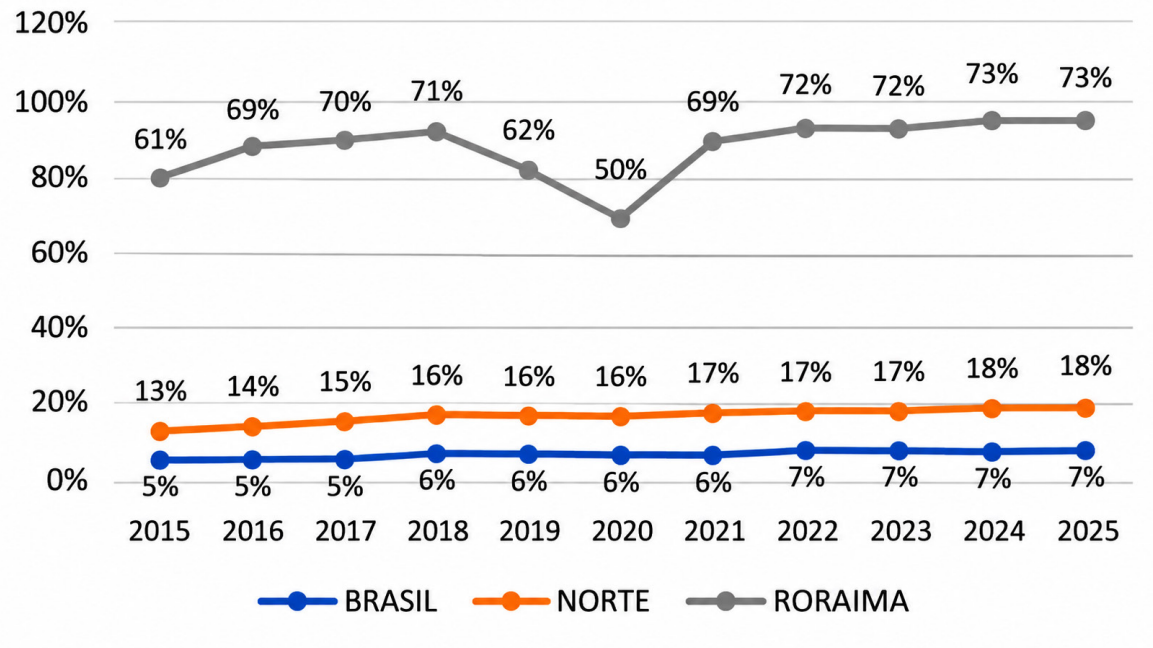

Figura 4 Comparativo de Escolas Indígenas (2015-2025). *Fonte:* Sistematização da autora a partir dos dados do INEP, 2025.

Logo, percebemos que, no Brasil, a proporção de escolas indígenas nesse universo temporal cresceu lentamente: de 1,65% para 2,07%. Na Região Norte, o crescimento foi mais expressivo: de 13% para 18%, refletindo a maior presença de populações indígenas na Amazônia Legal. Já em Roraima, a proporção é a mais alta, variando entre 61% e 73% ao longo do período. Então, Roraima subiu um patamar que, na época, era 37 vezes maior que a média nacional e 4,7 vezes maior que a média da região Norte. Cabe destacar que, ao longo da década, esse percentual apresentou uma trajetória irregular e marcada por oscilações: atingiu o pico de 71% em 2018, sofreu uma queda abrupta para 50% em 2020 e recuperou-se nos anos seguintes, estabilizando-se em 73% em 2024 e 2025.

Santos (2005) nos ensina que o território é um espaço no qual diferentes camadas históricas e políticas se inscrevem. A alta concentração de escolas indígenas em Roraima é, portanto, o resultado de uma ocupação territorial marcada pela presença milenar dos povos indígenas, por processos de demarcação de terras e por uma trajetória de mobilização política que conseguiu traduzir reivindicações em políticas públicas concretas.

Baniwa (2010) nos adverte que a expansão quantitativa das escolas indígenas, por si só, não garante uma educação verdadeiramente diferenciada. Em Roraima, onde a proporção de escolas indígenas já era alta em 2015 (61%) e alcançou 73% em 2025, o desafio não é mais ampliar o número de escolas, mas qualificar o que acontece dentro delas.

A Figura 5 apresenta a evolução da proporção de escolas indígenas e escolas rurais em Roraima. Os dados revelam uma reconfiguração do perfil educacional do estado, com trajetórias opostas e uma relação de substituição entre as duas categorias ao longo da década.

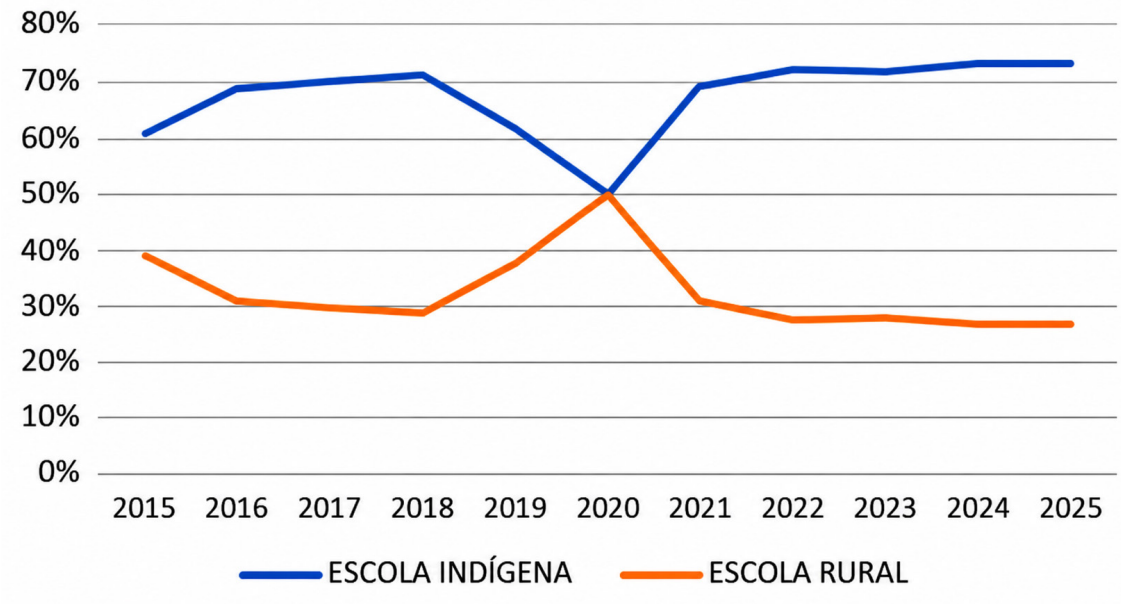

Figura 5 Escolas Indígenas e Rurais em Roraima. *Fonte:* Sistematização da autora a partir dos dados do INEP, 2025.

As escolas indígenas apresentam uma trajetória geral de crescimento, com oscilações: partiram de 62% em 2015, atingiram 69% em 2017, caíram para 50% em 2020 e recuperaram-se até 72% em 2024–2025, apresentando um crescimento líquido de 10 pontos percentuais ao longo da década, as escolas rurais (não indígenas) seguem uma

trajetória inversa e descendente: de 40% em 2015, caíram para 22% em 2025, uma redução de 18 pontos percentuais no período.

A correlação negativa entre as curvas de crescimento das escolas indígenas e declínio das escolas rurais não é um mero reflexo de dinâmicas demográficas ou de ajustes administrativos do censo escolar; ela constitui, antes, um sintoma geopolítico de como o território roraimense vem sendo (re)ordenado por forças que ultrapassam a lógica educacional. Para Santos (2005), o território é palco de usos conflitantes e de fixações desiguais que expressam relações de poder historicamente constituídas; a distribuição das escolas, como equipamentos públicos, materializa no espaço quem é reconhecido como sujeito de direito e quem é relegado ao esquecimento. Nesse sentido, a substituição paulatina de escolas rurais por escolas indígenas não denota apenas uma vitória dos movimentos indígenas na ampliação de sua presença no sistema educacional; revela, simultaneamente, uma redefinição das hierarquias territoriais no estado, na qual o "campo não indígena" perde progressivamente sua centralidade como espaço de investimento público e de cidadania. A curva descendente das escolas rurais, que caem 18 pontos percentuais em uma década, sugere que o poder público, ao mesmo tempo que responde às pressões dos povos indígenas, desmobiliza sua presença em áreas rurais não indígenas, como se estas fossem espaços com menor relevância política. Essa dinâmica, longe de ser neutra, é produto de escolhas políticas que elegem quais territórios merecem ser mantidos, quais populações devem ser atendidas e quais não.

A oscilação abrupta de 2020, quando as escolas indígenas caem para 50% e as rurais sobem para 45%, contribui para compreender que a classificação das escolas não é um dado estável, mas um campo de disputa sujeito a reclassificações conforme o jogo de forças políticas em cada ano. Em suma, a correlação inversa entre as duas curvas não é um fenômeno estatístico, mas a inscrição no espaço de uma geografia do poder que, em Roraima, vem redefinindo quem tem direito à escola no território onde vive e quem, silenciosamente, está sendo empurrado para fora dela.

Em Roraima, predominam as escolas rurais na maior parte dos 15 municípios que compõem o estado. Nesse caso especificamente, o total de escolas (rurais e urbanas) aumentou de 799, em 2015, para 908, em 2025, correspondendo a um aumento absoluto de 109 escolas e a uma expansão relativa de aproximadamente 13,6%.

Cabe destacar que o crescimento da rede não modificou necessariamente sua composição territorial. Embora o número total de escolas tenha aumentado, a participação das escolas rurais permaneceu praticamente estável, próxima de dois terços da rede. Isso indica que a expansão ocorreu sem uma urbanização substancial da oferta escolar: Roraima ampliou sua rede, mas manteve uma presença expressiva de escolas localizadas no campo.

Considerando os números absolutos, a quantidade de escolas rurais passou de 538 para 595, enquanto a quantidade de escolas urbanas passou de 261 para 313. Assim, as escolas rurais cresceram 57 unidades, aproximadamente 10,6%, e as urbanas cresceram 52 unidades, cerca de 19,9%. A rede urbana, portanto, apresentou crescimento relativo maior; contudo, sua participação no conjunto permaneceu menor porque partia de uma base muito inferior à rural.

A manutenção de aproximadamente 66% de escolas rurais em 2025 demonstra que a ruralidade não constitui uma dimensão residual da educação roraimense, mas uma característica estrutural da organização da rede. Em outras palavras, a escola rural não aparece como exceção localizada em poucos municípios; ela permanece como uma das principais formas de presença do poder público educacional no território estadual.

Essa leitura considera a extensão territorial de Roraima, a dispersão populacional e a existência de comunidades rurais, indígenas e assentamentos. Nesses contextos, a distribuição das escolas precisa ser compreendida em relação às condições concretas de acesso da população, e não apenas em termos de eficiência administrativa ou quantidade média de alunos por estabelecimento.

O Decreto nº 7.352/2010 define como escola do campo aquela situada em área rural ou aquela localizada em área urbana que atenda predominantemente populações do campo. O decreto também reconhece que a política de Educação do Campo deve respeitar a diversidade social, cultural, ambiental, política, econômica, étnica e territorial das comunidades. Por isso, a proporção de 66% de escolas rurais sinaliza uma responsabilidade específica do sistema educacional: formular políticas capazes de responder a territórios marcados pela dispersão, pelas diferenças culturais e pelas desigualdades de acesso.

Caldart (2012) e Arroyo (2015) defendem que a Educação do Campo constitui uma concepção político-pedagógica vinculada às lutas sociais, à identidade dos sujeitos do campo e ao direito de esses sujeitos participarem da definição de sua própria educação. Essa abordagem se diferencia da antiga ideia de "educação rural", frequentemente organizada

a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, tecnicista e pouco sensível às especificidades das comunidades rurais.

A Educação do Campo deve cumprir funções que ultrapassam a oferta de aulas. Ela pode e deve constituir espaço de convivência comunitária, circulação de informações, acesso a políticas públicas, valorização cultural e produção de conhecimentos relacionados ao território. Portanto, seu fechamento ou sua substituição por uma escola centralizada pode produzir efeitos sociais que não aparecem nos indicadores quantitativos de matrícula ou no número médio de estudantes por unidade.

Ainda nessa perspectiva, a Figura 6 demonstra que, em 2025, dos 15 municípios representados, apenas Boa Vista e São João da Baliza têm mais escolas urbanas do que rurais.

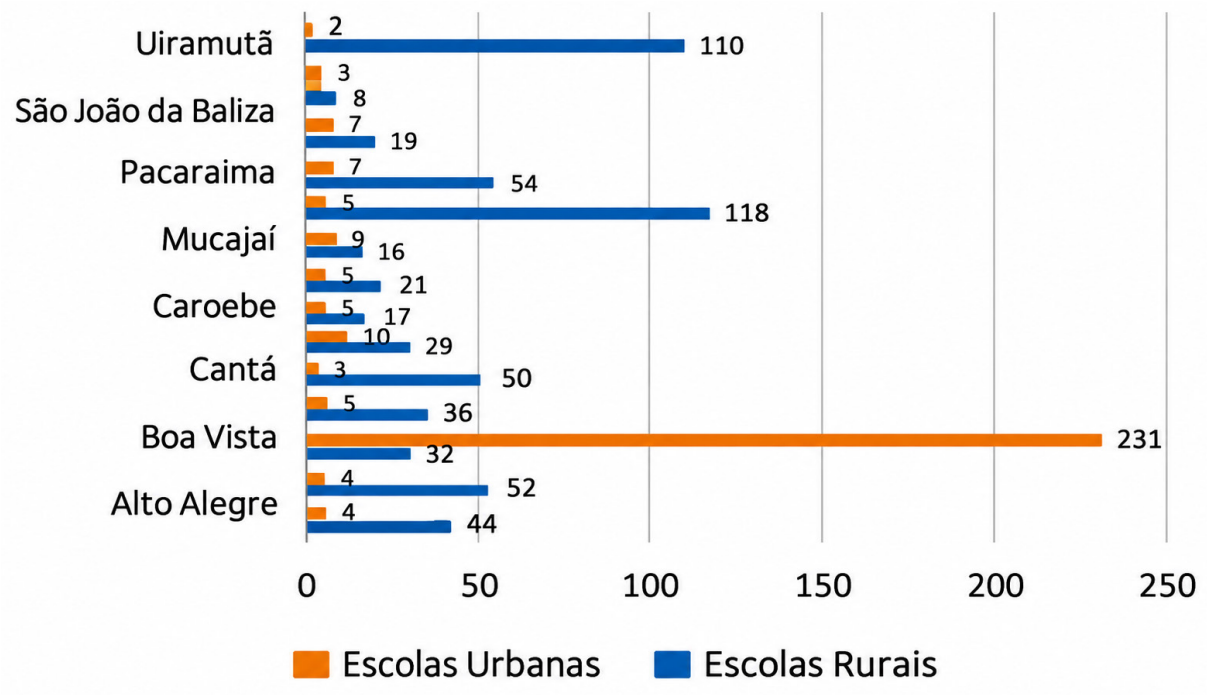

Figura 6 Distribuição de Escolas Rurais e Urbanas nos Municípios de Roraima. *Fonte:* Sistematização da autora a partir dos dados do INEP, 2025.

No conjunto dos municípios, existem 595 escolas rurais e 313 escolas urbanas. Assim, as escolas rurais representam aproximadamente 66% do total, enquanto as urbanas correspondem a 34%. Essa diferença indica que a ruralidade não é uma característica secundária da rede escolar roraimense, mas um elemento estrutural de sua organização territorial.

O caso mais expressivo é o de Uiramutã, com 110 escolas rurais e apenas 2 urbanas. A relação é de aproximadamente 55 escolas rurais para cada escola urbana. Em seguida, destacam-se Normandia, com 118 escolas rurais e 5 urbanas; Cantá, com 50 rurais e 3 urbanas; Amajari, com 52 rurais e 4 urbanas; e Pacaraima, com 54 rurais e 7 urbanas.

Boa Vista constitui um ponto fora da curva. O município possui 231 escolas urbanas e 32 rurais, concentrando sozinho a maior quantidade de escolas urbanas do gráfico. Esse resultado provavelmente se relaciona à maior concentração populacional, à densidade urbana e à centralização de serviços na capital. A comparação demonstra que a rede escolar de Roraima é marcada por uma polarização entre uma capital urbana e municípios do interior cuja oferta educacional é majoritariamente rural.

A predominância de escolas rurais deve ser interpretada à luz do conceito de território, que, conforme Santos (2005), vai além de uma área geográfica: ele é produzido por relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse sentido, a escola rural representa uma forma de presença do Estado em comunidades afastadas dos centros urbanos e pode exercer funções que ultrapassam a transmissão de conteúdos escolares, contribuindo para a convivência comunitária, a circulação de informações, a valorização cultural e a permanência das populações em seus lugares de vida.

Essa leitura dialoga com Fernandes (2024), para quem o território é um espaço de disputa, apropriação e reprodução de diferentes formas de vida. Também se aproxima da concepção de Educação do Campo desenvolvida por Caldart (2012) e Arroyo (2005), que compreende a educação das populações rurais como uma construção política vinculada às identidades, aos saberes e às lutas dos sujeitos do campo.

Portanto, os dados não devem ser interpretados como simples evidência de que determinados municípios são "atrasados" ou pouco urbanizados. Eles revelam a existência de diferentes formas de ocupação territorial e de distintas necessidades educacionais. A presença de muitas escolas rurais pode indicar a necessidade de atender comunidades dispersas, reduzir longos deslocamentos e garantir que crianças e jovens estudem próximos de seus locais de residência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados, analisados à luz dos autores que fundamentam este estudo, permitiram compreender que a organização da rede escolar de Roraima está vinculada

às características territoriais, sociais e culturais do estado. Entre 2015 e 2025, o número total de escolas aumentou, representando crescimento de aproximadamente 13,6%. Entretanto, essa expansão não modificou substancialmente a composição territorial da rede: as escolas localizadas em áreas rurais permaneceram majoritárias, passando de 67% para 66%, enquanto as escolas urbanas passaram de aproximadamente 33% para 34%.

Esse resultado demonstra que a ruralidade constitui uma dimensão estrutural da educação roraimense. A predominância das escolas rurais, observada na maioria dos municípios, revela que a oferta educacional precisa ser planejada considerando a dispersão populacional, as longas distâncias, as comunidades indígenas, os assentamentos, as áreas de fronteira e as diferentes formas de vida existentes no território. A concentração das escolas urbanas em Boa Vista, em contraste com a presença rural nos municípios do interior, evidencia uma organização espacial desigual da rede e reforça a necessidade de políticas educacionais diferenciadas.

Contudo, os dados também indicam que a expansão quantitativa da rede não pode ser tomada automaticamente como sinônimo de democratização do acesso ou melhoria da qualidade da educação. A ampliação do número de escolas precisa ser acompanhada da análise das condições concretas de funcionamento dessas unidades, incluindo infraestrutura, transporte escolar, conectividade, formação e permanência dos professores, oferta das diferentes etapas da educação básica, número de estudantes por escola e existência de turmas multisseriadas. Garantir o direito à educação implica assegurar não apenas a presença física da escola, mas também condições adequadas para a aprendizagem e para a permanência dos estudantes.

Nesse sentido, a discussão sobre Educação do Campo ultrapassa a dimensão geográfica. Conforme argumentam Caldart (2012), Arroyo (2015) e Fernandes (2024), a escola do campo deve ser compreendida em relação aos sujeitos, aos saberes, às identidades e às lutas sociais que constituem os territórios rurais.

A Educação do Campo não representa uma versão reduzida ou adaptada da escola urbana, mas uma concepção político-pedagógica que reconhece as especificidades das populações do campo e sua participação na construção das políticas educacionais. Essa perspectiva também está presente no Decreto nº 7.352/2010, que estabelece a necessidade de respeitar a diversidade social, cultural, ambiental e territorial dessas populações.

As informações analisadas revelam, portanto, uma dupla realidade. De um lado, observa-se a expansão da rede escolar e a manutenção de sua presença no interior do estado; de outro, permanecem desafios relacionados à desigualdade territorial e à oferta de uma educação socialmente referenciada. A escola rural, especialmente em municípios como Uiramutã, Normandia, Amajari, Cantá e Pacaraima, não deve ser vista como uma estrutura periférica, mas como uma instituição que contribui para a garantia de direitos, a valorização das comunidades e a permanência das populações em seus territórios.

Assim, o planejamento educacional de Roraima precisa articular expansão, qualidade, equidade e pertinência territorial. Mais do que ampliar o número de estabelecimentos, é necessário fortalecer uma política de Educação do Campo que assegure infraestrutura adequada, transporte compatível com as realidades locais, formação específica dos profissionais, currículos contextualizados, participação comunitária e continuidade da escolarização. Assim, os dados do período de 2015 a 2025 não apenas descrevem a distribuição das escolas; eles evidenciam a necessidade de reconhecer o território como dimensão central do direito à educação e de enfrentar as desigualdades que atravessam a relação entre campo e cidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ARAÚJO, J. **Desafios da Educação no Norte do Brasil**. São Paulo: Editora Educação, 2018.

BANIWA, G. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Brasília: MEC, 2025.

CALDART, R. S. **A educação do campo e a formação dos educadores: questões para um projeto político e pedagógico transformador**. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. L. (eds.) **Educação do Campo e Pesquisa***: Questões para reflexão.* São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SILVA, Ana Cristina da. Terra desbravada, territórios em disputa: entrevista com Bernardo Mançano Fernandes. **Revista da ANPEGE**, *[S. l.]*, v. 19, n. 40, 2024. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/17875. Acesso em: 27 ago. 2026.

CAPÍTULO 2

A LUTA POR UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA INDÍGENA A PARTIR DOS DIÁLOGOS SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA BENTO LUIZ, PACARAIMA/RR

Gabriel da Silva [1]
Jesucina do Nascimento Moura Oliveira[2]
Sérgio Luiz Lopes [3]

1. Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais.
2. Pedagoga, Psicóloga, Especialista em Gestão Escolar com ênfase em Gestão, coordenação e Orientação Educacional. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Mestre no Ensino de Ciências (PPGEC/UERR). Professora da Educação Básica. Supervisora do subprojeto de Iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail jesucina.2020@gmail.com
3. Pós-doutor pela Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFRR e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRR e da UERR. Coordenador do subprojeto de Iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência – PIBID. E-mail sergio.luiz@ufrr.br

RESUMO

Este relato de experiência apresenta atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Ciências Humanas e Sociais, com foco na Sociologia do Campo, realizadas na Escola Estadual Indígena Bento Luiz, localizada na comunidade São Miguel da Cachoeira, município de Pacaraima/RR, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, etnoregião Alto Miang. O trabalho teve como objetivo (re)construir uma consciência crítica indígena entre os estudantes, promovendo reflexões sobre identidade, cultura, território, cidadania, direitos e movimentos sociais indígenas. As ações buscaram aproximar os conhecimentos sociológicos da realidade vivenciada pelos estudantes, valorizando os saberes comunitários, a oralidade e as experiências dos povos indígenas. A metodologia desenvolvida envolveu observação participante, pesquisas, rodas de conversa, leitura e discussão de textos, produção de atividades, palestras com lideranças, professores e moradores da comunidade e organização do Seminário "Filhos da Terra", momento de socialização das aprendizagens com a comunidade escolar e local. Também foi realizada uma visita de dez estudantes da 3ª série do Ensino Médio à Universidade Federal de Roraima (UFRR), para participação na Mostra Pedagógica do PIBID "Da Teoria à Prática", proporcionando contato com o espaço universitário e novas perspectivas de formação. Os resultados evidenciaram que as atividades contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes sobre sua identidade indígena, relacionando-a ao pertencimento, à memória, à cultura, ao território, à resistência e às lutas coletivas. Os estudantes também reconheceram a importância da organização social, da participação comunitária e da defesa dos direitos indígenas, percebendo-se como sujeitos capazes de contribuir para a transformação da realidade. O Seminário "Filhos da Terra" fortaleceu a participação juvenil e a aproximação entre escola, comunidade e lideranças. A experiência na universidade ampliou as possibilidades de reflexão sobre continuidade dos estudos e projetos de vida. Para finalizar as atividades do projeto, foi aplicado um questionário com três questões aos estudantes, com o objetivo de identificar as aprendizagens e possíveis transformações decorrentes das discussões realizadas. Os resultados evidenciaram maior compreensão sobre a identidade indígena, a memória, a cultura, o território, os direitos e as lutas sociais, além do reconhecimento dos jovens como sujeitos históricos e agentes capazes de participar da transformação de suas comunidades. Também foram observados avanços relacionados à autonomia, ao pensamento crítico, à participação e ao protagonismo juvenil, demonstrando que as atividades contribuíram para fortalecer uma consciência crítica indígena articulada à valorização da identidade e à participação comunitária. Em suma, constatamos que o projeto contribuiu para fortalecer a consciência crítica, a identidade cultural e o protagonismo juvenil, além de favorecer a formação do bolsista do PIBID para uma prática docente mais contextualizada, intercultural e comprometida com a realidade das comunidades indígenas.

Palavras-chave: Identidade Indígena; Consciência Crítica; Protagonismo Juvenil; Movimentos Sociais; PIBID.

INTRODUÇÃO

Este relato faz parte das atividades que estamos desenvolvendo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[1] de Ciências Humanas e Sociais com foco em Sociologia do Campo. A proposta de trabalho tem possibilitado a construção de diálogos entre escola e universidade, fazendo com que seja possível entender melhor o que é a escola e os seus desafios.

Aqui tomamos emprestado de Marilena Chauí (1995) aquilo que ela chama de consciência crítica como sendo a capacidade de questionar a realidade, de não aceitar as coisas como são sem refletir sobre elas. É um processo de desnaturalização, de perceber que as estruturas sociais, políticas e econômicas são construídas e, portanto, podem ser transformadas. Para a autora, a consciência crítica é um processo de reflexão que leva à percepção de que a realidade pode ser entendida, percebida e alterada pelos atores envolvidos. Por fim, a consciência crítica envolve perceber que as coisas não são "naturais" ou "dadas" - elas são construídas historicamente por seres humanos.

Salientamos aqui que o primeiro contato com a escola possibilitou fazer um breve diálogo sobre os desafios da escola na atualidade quando se trata de ensino. E, aos poucos, planejamos ações pedagógicas que possibilitassem o diálogo com alunos e alunas com o propósito de pensar sobre a formação de uma consciência crítica indígena. A proposta parte do princípio de que a escola indígena é um espaço estratégico para fortalecer o protagonismo juvenil, o reconhecimento identitário, cultural e a reflexão sobre as desigualdades sociais.

Assim, o trabalho tem por objetivo (re)construir uma consciência crítica indígena na Escola Bento Luiz, no município de Pacaraima/RR. Para tanto buscamos traçar objetivos específicos como: 1. Identificar as principais lutas e demandas dos movimentos sociais indígenas presentes na escola. 2. Promover a construção de uma consciência crítica indígena entre os estudantes da Escola Estadual Indígena Bento Luiz por meio do estudo e entendimento sobre os movimentos sociais que reivindicam a partir das lutas coletivas direitos, preservação de nossas identidades e a valorização cultural; 3. Entender de que

1. O PIBID é um programa do governo federal que oferece bolsas para estudantes de licenciatura (como os estudantes de Educação do Campo) para atuarem em escolas públicas nas diversas regiões do país, com supervisão de um professor da escola e um professor da universidade. O trabalho é coletivo e tem caráter formativo para todos os envolvidos no processo.

maneira as ações provocadas a partir das atividades do Pibid sejam capazes de fortalecer a consciência crítica indígena na escola.

A Escola Estadual Indígena Bento Luiz localizada no município de Pacaraima/RR, na terra indígena Raposa Serra do Sol, comunidade São Miguel da Cachoeira na etnorregião Alto Miang, se constitui em um território educativo fundamental para a construção de práticas pedagógicas interculturais, críticas e contextualizadas.

Este trabalho articulou a teoria sociológica e a realidade social dos estudantes, valorizando saberes comunitários e promovendo a leitura crítica da sociedade e do cotidiano de cada sujeito envolvido em nossas atividades. É possível acrescentar que o relato também visa apresentar uma metodologia capaz de entender e a partir do diálogo, aprofundar questões ligadas à consciência crítica. Chamamos de diálogo aqui aquilo que Freire (1987) reflete em seus escritos: Não é só troca de informações, é encontro de sujeitos que se educam juntos; de maneira horizontal evidenciando que Não há "educador" e "educando" – há sujeitos que se educam mutuamente. Ou seja, só é possível ensinar-aprender como relação de igualdade, não de poder e autoritarismo no processo.

As atividades foram desenvolvidas utilizando a observação participante[2], entendida aqui como prática de diálogo onde os participantes refletem sobre a realidade, problematizam e buscam ações transformadoras. E também foram realizadas em vários momentos envolvendo alunos e alunas indígenas na defesa de direitos dos povos indígenas por meio de diálogo reflexivo, leitura e discussões de textos e rodas de conversas, analisando a relação entre identidade, cultura, território e cidadania.

Também realizamos pequenas entrevistas com lideranças comunitárias, professores e moradores locais, visando tornar conhecida e inspirar os estudantes sobre as vivências e a relevância da cultura, das lutas e das tradições locais. Por fim realizamos um seminário final com socialização dos trabalhos dos estudantes para a comunidade escolar e local.

E em conjunto com as lideranças da comunidade, foi organizada a ida de 10 (dez) estudantes indígenas da 3ª série do Ensino Médio à Universidade Federal de Roraima - UFRR, a fim de conhecer o Campus e participar de uma Mostra Pedagógica do PIBID, intitulada "Da Teoria à Prática", realizada no Centro Amazônico de Fronteira - CAF/ UFRR, a experiência também contribuiu para aproximar a universidade da comunidade

2. Em Freire (1987) a observação participante é uma abordagem onde o pesquisador se insere no contexto, participa das atividades e dialoga com os sujeitos, visando entender a realidade com eles.

indígena, fortalecendo o diálogo entre escola, comunidade e instituição de ensino superior. Além de colocar em evidência o protagonismo juvenil em estar em busca de conhecer espaços que podem contribuir com sua futura formação e apoiar na construção de conhecimentos que sirvam de alicerce para desenvolverem sua identidade e consciência crítica na perspectiva de atuarem na defesa dos nossos direitos, enquanto indígenas.

A Sociologia enquanto componente curricular contribui para que os estudantes compreendam as relações de poder, os conflitos sociais, as estruturas de dominação e as formas de organização coletiva no contexto indígena. Esses conhecimentos tornam-se ainda mais relevantes, pois ajudam a interpretar as experiências históricas de resistência e lutas por territórios, a educação diferenciada, a cultura e a autodeterminação dos povos indígenas. Sendo assim, os movimentos sociais indígenas representam formas legítimas de participação política e defesa de direitos.

Assim, trabalhar essa temática na escola permite superar visões estereotipadas sobre os povos indígenas, fortalecendo o reconhecimento de sua diversidade, de sua história e de sua atuação política contemporânea. Além disso, o trabalho dialogou com a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena na educação básica e também está fundamentado na Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sustentando que as ações desenvolvidas contribuem com os anseios das populações indígenas.

Ao abordar os movimentos sociais indígenas, suas lutas, resistências e formas de organização, a pesquisa possibilita ao pibidiano, futuro professor e aos demais colegas pibidianos que socializam em equipe as ações desenvolvidas no âmbito do programa do subprojeto CHS, compreenderem a realidade sociocultural dos estudantes indígenas e refletirem sobre práticas pedagógicas mais contextualizadas, interculturais e socialmente comprometidas. Além disso, discutir essa temática com jovens indígenas do Ensino Médio contribui para fortalecer sua identidade, sua participação e seu protagonismo na defesa de seus direitos e de sua cultura, ao mesmo tempo em que favorece a formação de futuros professores capazes de reconhecer a escola como espaço de diálogo, valorização cultural, construção de conhecimentos e transformação social.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEBATE PARA A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR CRÍTICO E CONSCIENTE DOS JOVENS INDÍGENAS ACERCA DE SUA HISTÓRIA

Uma perspectiva crítica de educação e de sociologia compreende a escola como espaço de produção de conhecimento e de formação cidadã. A reflexão sociológica sobre os movimentos sociais permite analisar como grupos historicamente marginalizados constroem estratégias de resistência e reivindicação de direitos, sendo um forte tema de estudos e debates para os jovens indígenas do ensino médio que estão construindo sua formação para a vivência em sociedade e para a defesa de suas lutas, culturas e identidade.

No caso dos povos indígenas, os movimentos sociais não se limitam à contestação política e institucional, mas também expressam formas de afirmação cultural, defesa do território, preservação das línguas, valorização dos conhecimentos tradicionais e luta pela autonomia. Essas dimensões assumem especial relevância para as causas indígenas, sobretudo diante das contínuas lutas pelo reconhecimento de direitos, pela valorização de suas identidades e pela garantia de condições dignas de existência, considerando as especificidades culturais e sociais de cada povo.

Nesse sentido, torna-se relevante dialogar sobre os movimentos sociais com jovens estudantes indígenas do Ensino Médio, possibilitando que reconheçam a trajetória de resistência de seus povos e compreendam a importância do protagonismo indígena na luta pela garantia de seus direitos. Essa compreensão relaciona-se diretamente com a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, espaços nos quais os conhecimentos, as tradições, as memórias e os modos de vida são compartilhados entre as diferentes gerações.

É nesse processo educativo que os jovens podem compreender os sentidos das resistências e das lutas historicamente construídas por seus povos, reconhecendo que a defesa do território, da cultura, da língua, dos conhecimentos tradicionais e dos direitos sociais constitui parte fundamental da afirmação de suas identidades. Assim, discutir os movimentos sociais com os jovens indígenas significa também fortalecer o diálogo entre educação, memória, identidade e protagonismo, contribuindo para que compreendam seu papel enquanto sujeitos participantes das lutas e das transformações sociais de suas comunidades.

MOVIMENTOS SOCIAIS, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Os movimentos sociais podem ser compreendidos como formas de ação coletiva organizadas em torno de interesses, conflitos e identidades compartilhadas. Nessa perspectiva, Gohn (2024) destaca que o movimento dos povos originários indígenas pode ser analisado como um movimento social, desde que considerado como um conjunto de redes que articula diferentes sujeitos, grupos e organizações, indígenas e não indígenas, tendo como horizonte o fortalecimento do protagonismo indígena. Assim, os movimentos sociais não se restringem a manifestações públicas, mas constituem processos de organização, resistência e participação política voltados à defesa de direitos e à transformação das relações sociais.

Um conceito central apresentado pela autora é o de identidade coletiva, compreendida como a capacidade de os sujeitos se reconhecerem e serem reconhecidos como integrantes de uma mesma unidade social. No caso dos povos indígenas, essa identidade assume uma dimensão étnica e cultural, fortalecendo a organização coletiva e a reivindicação de direitos. Dessa forma, a identidade não representa apenas uma característica cultural, mas também um elemento político que contribui para a mobilização e para a resistência diante das ameaças aos territórios, às culturas, aos conhecimentos tradicionais e às formas próprias de organização social. Gohn (2024), dialogando com Melucci, evidencia que a identidade coletiva constitui uma importante base para a ação dos movimentos sociais.

Outro aspecto importante é a resistência como elemento constitutivo dos movimentos indígenas. Para Gohn (2024), as lutas dos povos originários possuem caráter histórico e estão relacionadas à defesa da existência, dos territórios e dos direitos conquistados. Assim, a autora denomina as lutas dos povos indígenas como "resistir para existir" (Gohn, 2024, p. 9). Nesse sentido, a mobilização indígena ultrapassa a reivindicação pela posse da terra, envolvendo a preservação da cultura, da ancestralidade, dos saberes e das formas de vida. O movimento indígena apresenta, portanto, diferentes frentes de atuação e estabelece relações com organizações da sociedade civil, instituições públicas e outros atores sociais, formando redes e alianças necessárias para fortalecer suas reivindicações.

A noção de redes de interação e articulação coletiva também é fundamental para compreender os movimentos sociais. A partir das contribuições de Gohn (2024) com-

preende os movimentos como redes de interação informal entre diferentes indivíduos, grupos e organizações envolvidos em conflitos políticos e culturais e sustentados por uma identidade coletiva compartilhada. No movimento indígena, essas redes possibilitam a articulação entre comunidades, lideranças, organizações indígenas, movimentos sociais e entidades da sociedade civil, ampliando a capacidade de pressão sobre as instituições públicas e de defesa dos direitos. Nesse processo, ganham destaque o protagonismo das mulheres e dos jovens indígenas, que passam a ocupar espaços importantes nas suas lutas e na construção de novas formas de participação política e social.

Desse modo, o movimento dos povos originários indígenas pode ser compreendido como uma expressão dos movimentos sociais contemporâneos, marcado pela articulação entre identidade, resistência, participação, conflito e luta por direitos. Sua atuação evidencia que os movimentos sociais são espaços de construção de sujeitos coletivos e de afirmação de identidades, nos quais diferentes gerações participam da defesa de seus territórios, culturas e projetos de vida. A perspectiva apresentada por Gohn (2024) contribui, portanto, para compreender o protagonismo indígena não apenas como reação às violações de direitos, mas como uma ação política e coletiva capaz de produzir reivindicações, alianças, conhecimentos e novas formas de participação na sociedade brasileira.

A educação comprometida com a cultura e com as lutas dos povos indígenas constitui um elemento fundamental na formação dos jovens indígenas, pois contribui para que reconheçam sua história, seus territórios, seus conhecimentos tradicionais e os processos de resistência construídos por seus povos. A partir das discussões apresentadas por Lisboa (2018), observa-se que, no contexto do movimento indígena de Roraima, a educação passou a ocupar um lugar estratégico nas reivindicações dos povos indígenas, articulando-se às lutas pela terra, pela autonomia e pelo reconhecimento de direitos.

Nesse sentido, a formação do jovem indígena não deve estar desvinculada de sua realidade sociocultural, mas precisa possibilitar o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares, fortalecendo sua identidade e sua capacidade de participação na vida comunitária. Uma educação que reconhece a cultura indígena, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua história e capazes de assumir o protagonismo na defesa de seus direitos, de seus territórios e de seus modos de vida. Assim, a educação constitui também

um espaço de resistência, continuidade cultural e formação de novas gerações para as lutas presentes e futuras dos povos indígenas.

Em suma, a consciência crítica indígena deve ser entendida como capacidade de interpretar a própria realidade, reconhecer os mecanismos de opressão e atuar coletivamente na transformação social. Esse processo dialoga com abordagens pedagógicas que valorizam a participação, a problematização da realidade e o vínculo entre escola e comunidade.

METODOLOGIA

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica que é um tipo de pesquisa que se baseia em materiais já publicados, como livros, artigos, teses, etc. De acordo com Gil (1999), a pesquisa bibliográfica visa entender o que já foi estudado sobre o assunto, identificando lacunas e verificando o que ainda precisa ser estudado.

A pesquisa contou com a observação participante, inspirada em Paulo Freire, uma vez que facilitou o processo de construção das atividades e o diálogo com mais clareza acerca dos temas abordados. O foco central foi entender a realidade com as pessoas, não sobre elas, incluindo todas numa perspectiva dialógica sem hierarquizar os sujeitos envolvidos.

De acordo com os nossos entendimentos sobre as ideias de Freire (1987), é possível afirmar a importância do engajamento e do diálogo na observação participante. Ou seja, não é uma observação "neutra", é uma interação que visa à transformação. E o diálogo é horizontal, sem relação de poder entre o pesquisador e os sujeitos. A observação participante busca entender as dinâmicas locais e fortalecer a voz dos participantes. É um processo de aprendizado mútuo e construção conjunta de conhecimento. O pesquisador que faz observação participante está mais livre de preconceitos, porque ao conviver com determinado grupo, é-lhe possibilitado corrigir seus instrumentos de pesquisa, retirando questões irrelevantes e acrescentando outras mais importantes do ponto de vista dos interlocutores, porque consegue compreender aspectos significativos que vão aflorando aos poucos.

A pesquisa teve caráter qualitativo. Para Gil (2008) "[...] a pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais." Ou seja, a

pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca entender fenômenos em profundidade, focando em aspectos subjetivos e contextuais dos respondentes.

A escola em que temos desenvolvido as atividades está localizada na comunidade indígena São Miguel da Cachoeira, na etno-região Alto Miang, no município de Pacaraima, a aproximadamente 38 km da sede do município de Pacaraima e 287 km da capital Boa Vista. O acesso à comunidade não ocorre por estrada direta pelo lado brasileiro, sendo realizado pelo território da Venezuela, o que demonstra as dificuldades geográficas enfrentadas pela região. É possível dizer que a paisagem é composta por lavrados (as savanas de Roraima), imponentes formações rochosas e serras cobertas por vegetação nativa, com clima frequentemente mais ameno devido à altitude; espaços de lavrados com diversidade humana e cultural.

O projeto foi desenvolvido por meio de ações didático-pedagógicas interdisciplinares com metodologias participativas, tais como:

a. Roda de conversa sobre identidade indígena, direitos e lutas sociais: cada momento teve como meta compreender que o espaço constituía uma ambiência de reflexão sobre as identidades dos participantes, visando ao fortalecimento da consciência crítica e ao protagonismo destes;
b. Leitura de textos informativos sobre a realidade indígena no estado de Roraima e suas lutas sociais: os textos foram dialogados e refletidos em grupo, o que permitiu que ouvíssemos cada sujeito envolvido no processo de diálogo;
c. Produção de cartazes e painéis com desenhos, mapas afetivos e relatos: o diálogo articulado às atividades possibilitou uma diversidade de relatos ao final;
d. Realização de entrevistas e rodas de conversas com lideranças comunitárias, professores e moradores locais, visando tornar conhecidas e inspirar os estudantes quanto às vivências e à relevância da cultura, das lutas e das tradições locais: os relatos serviram para compreendermos melhor o que é identidade, as memórias dos povos indígenas e, essencialmente, para refletirmos sobre a consciência crítica;
e. Organização de seminário final com socialização dos trabalhos dos estudantes para a comunidade escolar e local: os trabalhos foram socializados e compartilhados com os diversos sujeitos da escola;

f. Visita à Universidade Federal de Roraima – UFRR: fez parte do processo dialógico. Apresentou-se a universidade como um espaço de construção de diversos saberes, formação profissional e espaço de reflexões.
g. Foi realizada, ainda, uma pequena avaliação das atividades realizadas pelos estudantes na qual eles responderam três perguntas abertas, nas quais apresentaram suas concepções sobre temas trabalhados no decorrer do projeto

Por fim, as atividades foram realizadas a partir da realidade dos alunos, respeitando a cultura local e articulando os conteúdos sociológicos com as experiências vividas na comunidade, possibilitando a participação ativa e o protagonismo estudantil em todas as etapas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões apresentados evidenciam as contribuições das ações desenvolvidas no âmbito das atividades propostas pelo Projeto de intervenção do PIBID, para a formação da consciência crítica dos estudantes indígenas. A partir das rodas de conversa, palestras, debates, oficinas, produções coletivas, da visita à UFRR, e do seminário final com socialização dos trabalhos dos estudantes, buscamos analisar como os estudantes compreenderam as relações entre identidade, cultura, território, cidadania e movimentos sociais, bem como os impactos dessas experiências no fortalecimento do protagonismo juvenil e na valorização de seus conhecimentos e de sua identidade indígena.

Os estudantes ampliaram sua compreensão sobre os movimentos sociais indígenas e desenvolveram uma postura mais crítica diante das desigualdades sociais, fortalecendo a autoestima cultural, o reconhecimento da identidade de indígena e a sua participação ativa em discussões sobre direitos, cidadania e território. Ressalta-se que houve atividade para trabalharem produções coletivas e a dinâmica de mapa afetivo.

A seguir, apresentaremos as atividades desenvolvidas que tiveram como eixo central a construção da consciência crítica dos estudantes. Todas as ações foram pensadas a partir da realidade local, articulando os saberes sociológicos às vivências da comunidade, de modo a fortalecer a identidade indígena, o diálogo e o protagonismo estudantil. Para isso, foram realizadas rodas de conversa, leituras de textos sobre a realidade indígena em Roraima, produção de materiais como cartazes e painéis, palestras com lideranças e pro-

fessores locais, alem do seminário final para socialização dos trabalhos realizados, visita à Universidade Federal de Roraima – UFRR e atividade escrita de avaliação do projeto.



Figura 1 Estudantes em frente à escola com trajes típicos dos momentos de apresentação da cultura dos povos indígenas *Foto:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

A Figura 1 registra os estudantes em frente à escola, juntamente com o Pibidiano responsável diretamente pelas ações realizadas no decorrer do projeto.



Figura 2 Estudantes em atividade de produção de cartazes sobre o tema e de mapa afetivo. *Foto:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

As Figuras 2 e 3 registram a realização de atividades de pesquisas, produção de cartazes sobre o tema, além de mapa afetivo, palestras e de um momento de diálogo com roda de conversas e palestra entre as lideranças indígenas da comunidade e os estudantes, tendo como foco a história das lutas dos povos originários indígenas no Brasil, seus processos de resistência, a defesa dos direitos coletivos e a valorização da cultura e do território. A participação das lideranças possibilitou aos estudantes aproximarem-se de conhecimentos, experiências e memórias construídas no próprio território, favorecendo a compreensão de que as lutas indígenas fazem parte de um processo histórico de organização, resistência e reivindicação de direitos.



Figura 3 Palestra e diálogo com interações com as lideranças indígenas da comunidade trabalhando a história das lutas indígenas. *Foto:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

Nesse sentido, Gohn (2024) destaca a trajetória dos povos originários no campo dos movimentos sociais, evidenciando os confrontos históricos e as formas de mobili-

zação construídas na defesa de seus direitos, territórios e modos de vida. A partir desse diálogo, os estudantes puderam compreender que a luta indígena não se limita ao passado, mas permanece presente nas reivindicações por reconhecimento, território, cidadania, educação, cultura e respeito às suas identidades. Dessa forma, a atividade constituiu-se como um importante espaço de aprendizagem e formação crítica, aproximando os conhecimentos escolares das experiências das lideranças da comunidade e fortalecendo nos jovens a compreensão sobre a importância da participação coletiva e do protagonismo indígena na defesa de seus direitos e na preservação de sua identidade e cultura.



Figura 4 Os estudantes realizando leitura e produção de materiais para apresentação no Seminário Final do Projeto. *Foto:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

Além dos cartazes, os alunos prepararam o ambiente, organizaram e treinaram danças e produziram materiais para o Seminário final de socialização dos trabalhos à comunidade escolar, destacando participação ativa em todo o processo, exercendo protagonismo e interagindo coletivamente com os demais colegas e professores, conforme demonstrado na figura 04. Verificamos que uma das atividades de grande importância para a comunidade e estudantes foi o Seminário Final do Projeto, intitulado Seminário Filhos da Terra, de socialização das atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção do pibidiano. Neste evento houve participação de pais, professores, gestores e muitos estudantes bem como a comunidade local vieram prestigiar as atividades realizadas e ouvir os temas sobre os quais os estudantes haviam dialogado e refletido sobre o tema ao longo das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto.

No Seminário Final do projeto, os estudantes tiveram uma participação ativa e significativa na socialização das aprendizagens construídas ao longo das ações desenvolvidas,

apresentando à comunidade escolar e local os resultados dos estudos, diálogos e experiências vivenciadas. O momento possibilitou aos estudantes compartilhar conhecimentos relacionados ao papel dos movimentos sociais indígenas na defesa dos direitos dos povos indígenas, articulando as reflexões realizadas a partir das leituras, discussões de textos, rodas de conversa e palestras com lideranças comunitárias, professores e moradores locais. Além dos debates e diálogos em sala e das produções coletivas e individuais dos estudantes.



Figura 5 Registro das atividades desenvolvidas no Seminário Filhos da Terra. *Foto:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

Os registros fotográficos demonstram o protagonismo dos estudantes na exposição dos trabalhos, na apresentação de desenhos, nas manifestações culturais e na valorização das tradições indígenas, evidenciando a articulação entre conhecimento escolar, identidade, cultura, território e cidadania. Dessa forma, o seminário constituiu-se como um espaço de diálogo, aprendizagem e valorização da identidade, da cultura e do território, fortalecendo nos estudantes a compreensão sobre cidadania, direitos coletivos, memória, tradições e lutas dos povos indígenas, além de aproximar a escola da comunidade e reconhecer os saberes e conhecimentos produzidos no próprio território.

Nesse sentido, a experiência vivenciada no seminário pode ser compreendida a partir da reflexão de Lisboa (2018), para quem "a escola indígena funcione como um

motor, sendo ela mesma a propulsora de forças para fora e para dentro da comunidade, podendo 'girar' em sentidos ou funções diversas – trabalhando ora para a imposição colonial de matérias estranhas ora para a construção da autonomia indígena" (Lisboa, 2018, p. 85). A partir dessa perspectiva, o seminário constituiu-se como um espaço de formação, expressão e participação, no qual os estudantes puderam assumir o papel de sujeitos do processo educativo, compartilhando conhecimentos e valorizando suas próprias referências culturais. A atividade também permitiu aproximar a escola da comunidade e fortalecer a compreensão de que a educação pode contribuir para a formação de jovens críticos e conscientes de sua identidade, de seus direitos e de sua responsabilidade na continuidade das lutas e tradições de seus povos. Conforme Lisboa (2018), a educação, a terra e os direitos estão articulados no processo de luta e resistência indígena, fazendo da escola um importante espaço de construção e de autonomia.

A visita dos estudantes indígenas da 3ª série do Ensino Médio à Universidade Federal de Roraima (UFRR), organizada pelo bolsista do PIBID, com o apoio do tuxaua e das lideranças indígenas da comunidade, e da Coordenação do Subprojeto de Sociologia, constituiu uma experiência significativa para a formação acadêmica, social e cultural dos jovens, esta foi considerada um ápice de todas as atividades realizadas, visto que os estudantes nunca tinham visitado a universidade e não haviam ainda participado de nenhuma atividade acadêmica, sendo que estes foram recebidos pelas supervisoras e demais pibidianos do sub projeto de sociologia e participaram integralmente da atividade, vivenciando uma experiência relevante de incentivo a fim de se projetarem para fazerem parte deste ambiente, se dedicando a perspectiva de realizarem o curso superior, tão logo concluam o ensino médio, seguindo os passos do pibidiano, para ser um futuro professor e defensor das lutas dos povos indígenas, agindo como um verdadeiro filho da terra.

Portanto, a participação na Mostra Pedagógica do PIBID, intitulada "Da Teoria à Prática", realizada no Centro Amazônico de Fronteira (CAF/UFRR), possibilitou aos estudantes conhecerem os espaços universitários, aproximarem-se do ambiente acadêmico e ampliarem suas perspectivas em relação à continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio. A experiência também contribuiu para aproximar a universidade da comunidade indígena, fortalecendo o diálogo entre escola, comunidade e instituição de ensino superior. O acompanhamento e o apoio do tuxaua e das lideranças indígenas foram fundamentais para que a atividade estivesse articulada às necessidades e aos interesses da

comunidade, valorizando seus processos de decisão e participação coletiva. Nesse sentido, a visita representou não apenas um momento de conhecimento da universidade, mas também uma oportunidade de fortalecer o protagonismo juvenil indígena, estimular projetos de continuidade da formação e mostrar aos estudantes que a universidade pode constituir um espaço de construção de conhecimentos, afirmação identitária e participação social.



Figura 6 Os Jovens indígenas do ensino médio visitando a Mostra Pedagógica do PIBID, realizada no Centro Amazônico de Fronteira (CAF/UFRR). *Foto:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

Para finalizar as atividades do projeto foi realizado um questionário contendo apenas 3 perguntas para os alunos responderem como forma de verificar alguma transformação ou aprendizado acerca do tema central do estudo. As respostas e os principais aspectos observados estão descritos a seguir na Tabela 1.

As respostas dos estudantes revelam uma compreensão da identidade indígena como elemento de pertencimento, memória, cultura, território e resistência. As falas demonstram que conhecer as lutas sociais dos povos indígenas possibilita aos jovens compreender que muitos dos direitos e espaços atualmente existentes nas comunidades, como a escola e a presença de professores, são resultado de processos históricos de mobilização e reivindicação.

Outro aspecto significativo é o reconhecimento do apagamento histórico e cultural vivenciado pelos povos indígenas. Os estudantes demonstram perceber que a construção da consciência crítica ocorre quando passam a conhecer sua história, identificar desigualdades e injustiças e questionar situações que anteriormente poderiam ser naturalizadas. Destacamos ainda a compreensão de que a identidade indígena não se perde diante das mudanças sociais e do contato com outros modos de vida. A fala do Aluno 4 evidencia uma forte afirmação identitária ao reconhecer que estudar ou morar na cidade, utilizar

celular ou vestir roupas da sociedade não significa deixar de ser indígena. Assim, as respostas apontam para uma consciência crítica fundamentada na valorização da identidade, da cultura, da terra, da memória coletiva e das lutas históricas dos povos indígenas.

Tabela 1 Compreensão da identidade indígena e das lutas sociais na construção da consciência crítica.

Questão 1: De que forma a compreensão da identidade indígena e de suas lutas sociais contribui para a construção da sua consciência crítica enquanto jovem estudante?

Respondentes	Síntese da resposta	Principais aspectos observados
Aluno 1	A compreensão da identidade indígena permite reconhecer a diversidade cultural historicamente apagada e perceber as desigualdades e injustiças ainda existentes. O conhecimento das lutas indígenas estimula o estudante a buscar informações, questionar e compreender que a defesa dos direitos indígenas também está relacionada à defesa da democracia.	Diversidade cultural; apagamento histórico; desigualdades sociais; injustiças; busca por informações; questionamento; direitos indígenas; democracia; consciência crítica.
Aluno 2	Conhecer a identidade e as lutas sociais dos povos indígenas fortalece a consciência crítica e a valorização da cultura, possibilitando reconhecer a importância da preservação da identidade, da terra e do meio ambiente, além da luta pela igualdade e pelos direitos indígenas.	Valorização cultural; identidade indígena; preservação da terra; meio ambiente; igualdade; direitos indígenas; consciência crítica; luta social.
Aluno 3	A compreensão das lutas indígenas possibilita perceber que as conquistas atuais da comunidade, como a existência de escola e professores, são resultado de processos históricos de mobilização e reivindicação.	Memória das lutas; conquistas sociais; educação indígena; escola na comunidade; valorização das mobilizações; reconhecimento histórico.
Aluno 4	A identidade indígena é compreendida como uma forma própria de ser, pensar, relacionar-se com a natureza e organizar a vida coletiva. O estudante afirma que sair da comunidade, estudar na cidade ou utilizar elementos da sociedade contemporânea não elimina sua identidade indígena. Também reconhece as tentativas históricas de apagamento das histórias e identidades indígenas.	Pertencimento; identidade; cultura; relação com a natureza; organização social; resistência; enfrentamento ao apagamento histórico; afirmação identitária; permanência da identidade indígena.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das falas dos estudantes, 2026.

Em conjunto, os dados indicam que os debates desenvolvidos na escola contribuíram para que os jovens passassem de uma compreensão mais individual da identidade para

uma percepção histórica, coletiva e política, reconhecendo-se como sujeitos capazes de compreender sua realidade, questioná-la e participar de sua transformação.

Tabela 2 Percepção dos estudantes como sujeitos capazes de transformar a realidade da comunidade

Questão 2: Você se percebe como sujeito capaz de transformar a realidade da sua comunidade? Explique sua resposta.

Respondentes	Resposta do estudante	Aspectos evidenciados na fala
Aluno 1	"Sim, me percebo como sujeito capaz de transformar, mesmo sendo jovem, entendo que pequenas atitudes geram mudanças. Na comunidade eu vejo que falta fazer encontro uma vez por semana, fazer limpeza na comunidade e ter união. Acredito que posso contribuir com isso, como jovem tem que chamar, perguntar às lideranças da comunidade porque a comunidade não está participando de movimentos."	Protagonismo juvenil; participação comunitária; organização coletiva; união; diálogo com as lideranças; participação em movimentos sociais; compreensão de que pequenas ações podem gerar mudanças.
Aluno 2	"Sim. A escola pode ser um espaço importante para transformar a realidade da comunidade e fortalecer a voz dos estudantes. Por meio da educação, podemos aprender e, ao mesmo tempo, contribuir para a transformação da nossa realidade, valorizando nossa identidade, nossa cultura e a preservação da nossa terra."	Educação como instrumento de transformação; protagonismo estudantil; valorização da identidade e da cultura indígena; preservação do território; fortalecimento da voz dos jovens; participação social.
Aluno 3	"Sim, trabalhando de forma correta e ajudando na medida do possível."	Responsabilidade individual; colaboração; solidariedade; participação por meio de atitudes cotidianas; disposição para contribuir com a comunidade.
Aluno 4	"Sim, me percebo porque eu sou sujeito histórico. Antes eu achava que história era feita por caciques e anciões, hoje eu entendo que a minha presença aqui, o jeito que falamos sobre nossos parentes, já é uma posição. O silêncio também transforma a realidade. Eu não vou mudar o Brasil amanhã, mas eu posso mudar a minha comunidade com atitudes passivas em casa, quando eu levo o que aprendi sobre a luta pela nossa terra."	Consciência histórica; reconhecimento como sujeito histórico; protagonismo indígena; valorização da memória e dos parentes; compreensão da participação política; luta pela terra; transformação a partir das ações cotidianas.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das falas dos estudantes, 2026.

As respostas evidenciam que os estudantes se reconhecem como sujeitos capazes de participar e transformar a realidade de suas comunidades, demonstrando uma compreensão ampliada de protagonismo. As falas apontam para diferentes formas de participação, desde pequenas ações cotidianas, como ajudar e manter a comunidade organizada, até iniciati-

vas coletivas relacionadas à mobilização, ao diálogo com as lideranças, à participação em movimentos sociais e à defesa do território. Ressaltamos, ainda, a compreensão da escola como espaço de transformação social, especialmente por possibilitar o fortalecimento da identidade, da cultura e da consciência sobre os direitos dos povos indígenas. A fala do aluno 4 apresenta uma percepção particularmente significativa ao reconhecer-se como "sujeito histórico", superando a ideia de que a história é construída somente por caciques e anciãos. Dessa forma, os depoimentos revelam avanços na construção de uma consciência crítica indígena, na qual os jovens passam a perceber que suas vozes, atitudes, conhecimentos e formas de participação também contribuem para a transformação da comunidade.

Tabela 3 Influência dos debates sobre direitos e protagonismo juvenil nas atitudes e escolhas dos estudantes.

Questão 3 De que maneira os debates sobre direitos e protagonismo juvenil na escola influenciam suas atitudes e escolhas no cotidiano?

Respondentes	Síntese da resposta	Principais aspectos evidenciados
Aluno 1	Os debates possibilitam reconhecer que o jovem possui voz, direitos e responsabilidades, contribuindo para superar a timidez e estimular a participação, o questionamento e a busca por conhecimento sobre os direitos indígenas.	Autonomia; conhecimento dos direitos indígenas; participação; direito à voz; capacidade de questionar; protagonismo juvenil; participação em movimentos indígenas.
Aluno 2	Os debates são compreendidos como fundamentais para desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, ajudando os jovens a tomar decisões conscientes e assumir responsabilidades diante de questões sociais e ambientais.	Autonomia; pensamento crítico; tomada de decisões; responsabilidade; direitos humanos; meio ambiente; sustentabilidade; consciência social.
Aluno 3	Os debates contribuem para que o estudante desenvolva responsabilidade e compromisso em sua vida cotidiana, levando os conhecimentos discutidos na escola para suas atitudes pessoais.	Responsabilidade; compromisso; mudança de atitudes; aplicação dos conhecimentos no cotidiano.
Aluno 4	Os debates transformam a maneira de agir dentro e fora da escola, estimulando os jovens a questionar situações de desrespeito, tomar iniciativas, organizar ações coletivas e propor soluções, reconhecendo-se como sujeitos do presente e não apenas como futuros agentes de transformação.	Consciência crítica; questionamento; iniciativa; liderança; organização coletiva; participação; enfrentamento do desrespeito; resolução de problemas; protagonismo no presente.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das falas dos estudantes, 2026.

As respostas demonstram que os debates sobre direitos e protagonismo juvenil contribuem para mudanças na maneira como os estudantes compreendem a si mesmos e sua participação na sociedade. Observa-se o fortalecimento da autonomia, da responsabilidade, do pensamento crítico e da capacidade de questionar situações vivenciadas no cotidiano. Outro aspecto relevante é a passagem de uma postura mais passiva para uma participação mais ativa. Os estudantes mencionam a importância de ter voz, fazer perguntas, opinar, participar de movimentos, organizar rodas de conversa e propor soluções, demonstrando, assim, que os debates realizados na escola ultrapassam o espaço da sala de aula e passam a influenciar atitudes no cotidiano, fortalecendo a compreensão de que os jovens não são apenas o futuro, mas também sujeitos atuantes no presente.

Portanto, os resultados das três questões evidenciam que os debates desenvolvidos na escola contribuíram para ampliar a consciência crítica dos estudantes indígenas, especialmente no que se refere à identidade, à memória, à cultura, ao território e às lutas históricas de seus povos. As falas demonstram que os estudantes passaram a compreender a identidade indígena não apenas como uma característica cultural, mas como uma forma de pertencimento, resistência e afirmação diante de processos históricos de apagamento. Essa compreensão fundamenta-se em Gohn (2024), ao destacar a trajetória de lutas dos povos originários brasileiros pela garantia de direitos e pelo reconhecimento de sua existência e participação social.

Outro aspecto significativo observado foi o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e agentes de transformação da realidade. As respostas revelam que os jovens passaram a perceber que suas ações, opiniões e formas de participação podem contribuir para mudanças na comunidade, seja por meio do diálogo com as lideranças, da organização coletiva, da participação em movimentos, da preservação do território ou de atitudes realizadas no cotidiano. Nesse sentido, Lisboa (2018) evidencia a relação entre terra, luta e transformação no movimento indígena de Roraima, demonstrando que a luta indígena está vinculada à construção de sujeitos conscientes de seus direitos, de sua identidade e de seu território.

As discussões também demonstraram que a escola pode constituir-se como importante espaço de formação crítica, participação e protagonismo juvenil. Os estudantes relataram mudanças em suas atitudes, como maior disposição para questionar, fazer perguntas, opinar, assumir responsabilidades, propor soluções e participar de ações coletivas.

Essa passagem de uma postura mais passiva para uma participação mais ativa evidencia que o protagonismo juvenil pode ser construído por meio do diálogo e da reflexão sobre problemas concretos da comunidade. Tal perspectiva dialoga com Spiess (2019), ao abordar as manifestações e os protestos como formas de expressão coletiva e participação social, nas quais diferentes sujeitos constroem formas de reivindicação e intervenção na realidade.

Portanto, os resultados da última atividade nos permitiram constatar que a experiência desenvolvida na Escola Estadual Indígena Bento Luiz favoreceu processos de reflexão sobre identidade, direitos, lutas sociais, participação e protagonismo juvenil. Os estudantes demonstraram compreender que conhecer a história e as lutas de seus povos fortalece a identidade e possibilita uma atuação mais consciente na comunidade, reconhecendo-se não apenas como futuros sujeitos de transformação, mas como jovens que já participam e podem intervir no presente. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido com os temas envolvendo identidade indígena, protagonismo dos jovens, movimentos sociais, as lutas e os direitos indígenas mostrou-se relevante para fortalecer uma consciência crítica indígena, articulada à valorização da cultura, à defesa do território, à participação comunitária e à construção coletiva de novas possibilidades para suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a importância de uma educação escolar indígena crítica, intercultural e comprometida com a realidade dos povos originários. Ao trabalhar os movimentos sociais na perspectiva sociológica escolar, fortalecendo a consciência política e cultural dos estudantes, valorizando a luta histórica dos povos indígenas, por respeito, dignidade e reconhecimento, está se fortalecendo sua identidade. As atividades desenvolvidas possibilitaram aos estudantes refletir sobre identidade indígena, cultura, território, direitos, movimentos sociais e as lutas históricas dos povos indígenas. Por meio das rodas de conversa, leituras, pesquisas, produções, entrevistas e diálogos com lideranças e membros da comunidade, os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar os conteúdos discutidos com suas próprias vivências, reconhecendo a importância da memória, da cultura e do território para a construção e valorização da identidade indígena.

Os resultados demonstraram que os estudantes passaram a compreender a identidade indígena para além de suas características culturais, relacionando-a ao pertencimento, à

história, à resistência e às lutas coletivas. As discussões também possibilitaram reconhecer que muitos direitos e conquistas presentes na comunidade foram alcançados por meio da organização e mobilização dos povos indígenas. Dessa forma, os estudantes ampliaram sua percepção sobre as desigualdades, os desafios enfrentados pelas comunidades e a necessidade de conhecer e valorizar sua própria história.

A realização do Seminário Filhos da Terra evidenciou a importância da escola indígena como espaço de fortalecimento dos conhecimentos, das identidades e das formas de participação da comunidade. A atividade possibilitou aos estudantes vivenciar uma experiência educativa que ultrapassou os limites da sala de aula, favorecendo a troca de saberes, a expressão de suas perspectivas e o reconhecimento de suas referências culturais. Nessa direção, as vivências e experiências permitiram compreender que a escola indígena pode assumir um papel significativo na construção da autonomia dos povos, especialmente quando estabelece vínculos com as lutas, os direitos, o território e os conhecimentos produzidos pela própria comunidade. Assim, o seminário contribuiu para aproximar estudantes, escola e comunidade, fortalecendo uma educação comprometida com a formação de jovens capazes de reconhecer sua identidade, valorizar sua cultura e participar ativamente na defesa dos direitos e na continuidade das lutas de seus povos.

A vivência proporcionada pela Mostra Pedagógica do PIBID "Da Teoria à Prática", no Centro Amazônico de Fronteira (CAF/UFRR), representou uma oportunidade relevante para os estudantes indígenas ampliarem seus conhecimentos sobre o universo acadêmico e refletirem sobre novas possibilidades para sua trajetória após o Ensino Médio. A aproximação com a universidade permitiu que os jovens visualizassem diferentes caminhos de formação e compreendessem o ensino superior como um espaço que pode contribuir tanto para sua qualificação profissional quanto para o fortalecimento de suas comunidades. A participação do tuxaua e das lideranças indígenas também foi essencial para garantir que a atividade estivesse vinculada à realidade, aos interesses e às formas de organização da comunidade. Nesse contexto, a ação desenvolvida pelo pibidiano, como parte de seu projeto de intervenção, favoreceu a integração entre escola, comunidade e universidade, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos jovens indígenas, além de estimular a construção de projetos de vida fundamentados na continuidade dos estudos, na valorização da identidade cultural e no compromisso com a transformação social de seus territórios.

Outro aspecto importante foi o reconhecimento dos jovens como sujeitos capazes de participar e contribuir para a transformação da realidade da comunidade. As falas dos estudantes evidenciaram a compreensão de que pequenas ações, a participação nas decisões, o diálogo com as lideranças, a organização coletiva, a defesa do território e a valorização da cultura também constituem formas de protagonismo. O Seminário Filhos da Terra representou um momento significativo desse processo, pois permitiu aos estudantes organizar, produzir e compartilhar seus conhecimentos com a comunidade, assumindo uma participação ativa na realização da atividade.

Sendo assim, destacamos que o projeto contribuiu para fortalecer a consciência crítica, a identidade indígena e o protagonismo juvenil dos estudantes. As experiências vivenciadas possibilitaram que eles percebessem a importância de conhecer sua história, compreender suas lutas e participar das questões que envolvem a comunidade. Assim, as atividades demonstraram que a escola pode constituir um espaço de diálogo, reflexão, valorização cultural e participação, contribuindo para a formação de jovens mais conscientes de seus direitos, de sua identidade e de seu papel na construção do futuro de sua comunidade.

Além disso, o projeto contribuiu para a formação dos bolsistas do PIBID, articulando os conhecimentos teóricos da Sociologia, a prática docente e o compromisso social com a educação indígena, de modo a favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e oportunizar vivências que lhes possibilitem ampliar sua criticidade e sua visão de mundo de modo que tracem perspectivas de futuro comprometido com a sua história e de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática **"História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em 12 de maio de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível no Portal do Ministério da Educação.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. O movimento dos povos originários indígenas no Brasil: história das lutas e confrontos no campo dos direitos. **Revista Brasileira de Sociologia,** v.12, e-rbs.986. p. 1-33, 2024.

LISBOA, João Francisco Kleba. Terra, Luta e Trans(formação) no Movimento Indígena de Roraima. **Interethnic@** - Revista de Estudos em Relações Interétnicas, v. 21, n. 2, 2018.

SPIESS, M. A. Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade. Resenha. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, V. 8, N. 1, 2019.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008: RELATOS DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS ESTÁGIOS DE REGÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS JOSÉ VIRIATO E ALBINO TAVARES[1]

Lina da Silva Salazar[2]

Francisco Marcos Mendes Nogueira[3]

1. Artigo apresentado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS).
2. Graduada em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), pela Universidade Federal de Roraima. E-mail: lynasalazar10@gmail.com
3. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRR). Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR). E-mail: marcos.nogueira@ufrr.br

RESUMO

A efetivação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados, ainda enfrenta desafios significativos na Educação do Campo, especialmente em Roraima. Este trabalho, desenvolvido a partir de relatos de experiências nos estágios de regência realizados nas escolas estaduais José Viriato e Albino Tavares, busca analisar como a legislação é aplicada no contexto da escola do campo, identificando avanços, desafios e resistências. Para isso, adotou-se abordagem qualitativa, com observação participante, registros de campo e análise documental, valorizando a vivência da pesquisa como aluna indígena e professora em formação. Os resultados apontam que, apesar de melhorias estruturais nas escolas, as práticas pedagógicas permanecem marcadas por métodos tradicionais e pouca integração das identidades culturais ao currículo. Conclui-se que a efetivação plena da lei exige formação docente específica, revisão de materiais didáticos e fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade, de modo a promover uma educação antirracista, contextualizada e emancipadora.

Palavras-chave: Educação do campo. Estágio de Regência. Lei n. 11.645/2008. Relatos de experiência.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil é fruto de lutas históricas travadas por Movimentos Sociais, Sindicatos, Comunidades Tradicionais e Povos Indígenas que reivindicam uma escola que dialogue com a realidade, a cultura e os saberes dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. No estado de Roraima, esse debate se intensifica diante da diversidade cultural e territorial que caracteriza a região, onde convivem comunidades indígenas, assentamentos rurais e populações de diferentes origens. No entanto, a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas a esses contextos ainda enfrenta obstáculos, sobretudo no que diz respeito à implementação da Lei n. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Essa obrigatoriedade abrange os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados.

A escolha dessa temática não é apenas fruto de um interesse acadêmico, mas também da própria trajetória pessoal. Sou mulher indígena, oriunda da Comunidade Maracanã I, em Uiramutã, e minha trajetória escolar e acadêmica foi marcada por desafios, marcada por desafios que revelam tanto a persistência das desigualdades quanto a força da resistência e da valorização cultural.

Dessa forma, o meu interesse pela pesquisa surgiu ao perceber que, mesmo após quase duas décadas da promulgação da Lei n. 11.645/2008, sua efetivação nas escolas

do campo ainda é parcial, restrita ou pontual. Ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), tive a oportunidade de atuar por meio dos estágios de regência[1], em diferentes instituições, como a Escola Estadual Indígena José Viriato e a Escola Estadual Albino Tavares, onde pude observar, de perto, práticas pedagógicas, avanços e desafios na construção de uma educação contextualizada e antirracista.

A relevância acadêmica e social deste estudo reside no fato de que a Educação do Campo, quando articulada às políticas de valorização das identidades culturais, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com seu território. Contudo, para que isso se concretize, é necessário superar a abordagem superficial dos conteúdos previstos na Lei n. 11.645/2008, promovendo sua integração efetiva ao currículo escolar. Já a viabilidade desta pesquisa se deu pela minha vivência como estudante e futura professora, o que me permitiu acessar espaços escolares e dialogar com docentes, gestores, alunos e comunidade, compreendendo a realidade de dentro.

O problema que norteia esta investigação pode ser assim delimitado: quais são os desafios e possibilidades para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na Educação do Campo em Roraima, considerando a realidade observada durante os estágios de regência nas escolas estaduais José Viriato e Albino Tavares?

Essa questão busca compreender não apenas o cumprimento formal da lei, mas sua aplicação concreta nas práticas pedagógicas cotidianas no ambiente escolar, identificando, dessa forma, lacunas, resistências e iniciativas positivas. Metodologicamente, optei por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, utilizando como procedimentos a observação participante durante os estágios, registros em diário de campo, análise de documentos escolares e diálogo com professores e estudantes. Essa opção metodológica permitiu não apenas registrar as práticas, mas interpretá-las à luz de referenciais teóricos sobre Educação do Campo, educação para as relações étnico-raciais e legislação educacional.

---

1. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), da Universidade Federal de Roraima, o Estágio Curricular Supervisionado – ECS – tem uma carga horária de 420 horas, distribuída em quatro disciplinas obrigatórias profissionalizantes essenciais, a saber: Estágio em Ensino de História (LEDC 362); Estágio em Ensino de Geografia (LEDC 371); Estágio em Língua Portuguesa (LEDC 381); e Estágio em Sociologia (LEDC 354). De acordo com o PPP (2023, p. 53) "a incursão do aluno em um ambiente de trabalho, convivendo com profissionais de diferentes perfis, com leituras distintas da realidade é indispensável para potencializar a capacidade crítica do indivíduo".

HISTORICIDADE E A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008

A efetivação da Lei n. 11.645/2008 foi precedida por um longo percurso histórico marcado por resistência e mobilização de povos historicamente silenciados, especialmente os povos negros e indígenas. Desde as décadas de 1970 e 1980, diversos movimentos sociais passaram a se organizar e ganhar visibilidade, unindo forças em torno da necessidade de transformar as bases da educação brasileira. Essas mobilizações tinham como objetivo central a construção de uma nova pedagogia, comprometida com o reconhecimento das histórias, culturas, identidades e territórios que, até então, haviam sido sistematicamente excluídos da narrativa escolar oficial.

As lutas desses movimentos representavam um clamor por memória e dignidade e evidenciavam o quanto era urgente romper com uma tradição educacional marcada por práticas de apagamento. Ao longo da história do país, principalmente durante e após o processo de colonização, a educação foi utilizada como instrumento de dominação e aculturação. Em vez de valorizar os saberes tradicionais e as múltiplas identidades culturais existentes, impôs-se uma pedagogia eurocentrada, que negava a autenticidade dos povos originários e da população afrodescendente. A consequência disso foi a construção de uma história oficial que não apenas marginalizava, mas também envergonhava aqueles que não se viam representados nela.

Nesse processo, os movimentos negro e indígena desempenharam um papel essencial. O movimento negro, por exemplo, reivindicava o ensino da verdadeira história da população afro-brasileira nas escolas, rompendo com os estereótipos e com a lógica da "democracia racial", que ocultava as desigualdades sociais e raciais. Já o movimento indígena lutava pela preservação de sua identidade, cultura, língua e pelo direito à autodeterminação de seus povos. Essas demandas começaram a ganhar respaldo jurídico com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 215, reconheceu o direito à cultura de todos os grupos étnicos, e, no artigo 231, garantiu os direitos territoriais e identitários dos povos indígenas. No entanto, apenas em 2003 foi instituída a Lei n. 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica. Embora tenha sido um avanço significativo, essa legislação não contemplava ainda os povos indígenas. Foi somente com

a Lei n. 11.645, sancionada em 2008, que a legislação foi ampliada para incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Essa mudança alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), impondo às escolas públicas e privadas de todo o país o dever de reestruturar seus currículos de modo a valorizar as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira. Trata-se de uma conquista importante no enfrentamento ao racismo estrutural e na construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e comprometida com a justiça social. Antes da promulgação de leis específicas que garantissem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, como a Lei n. 11.645/2008, a história desses povos era frequentemente ignorada ou tratada de forma superficial, como se não fosse digna de interesse ou relevância. A construção da história nacional foi marcada por uma narrativa oficial que silenciava as violências do processo colonial, especialmente aquelas cometidas pelos europeus contra os povos africanos e originários. Em vez de reconhecer essas violações, construiu-se a ideia de uma "democracia racial", que mascarava as desigualdades e apagava as marcas da opressão histórica. Esse apagamento sistemático negava aos descendentes desses povos o direito à memória, ao pertencimento e à valorização de suas raízes. Como resultado, instaurou-se uma cultura de silêncio e vergonha em torno dessas identidades, pois muitos indivíduos não se reconheciam nas versões da história ensinadas nas escolas. Ao excluir essas vozes, o sistema educacional contribuía para perpetuar o racismo estrutural, em vez de promover a valorização da diversidade e da ancestralidade que compõem a verdadeira formação do povo brasileiro. A Lei n. 11.645/2008 ampliou o alcance das políticas educacionais brasileiras ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas da educação básica, contemplando tanto o ensino fundamental quanto **o** médio, nas redes pública e privada. Essa obrigatoriedade reforça o compromisso do sistema educacional com a promoção da diversidade e da equidade racial, assegurando que essas temáticas estejam inseridas de forma contínua e articulada ao currículo escolar (Brasil, 2008).

Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 370), a aplicação da lei exige transformações estruturais nas práticas escolares, indo além da inserção pontual de conteúdos. Segundo a autora, "implica uma mudança no projeto pedagógico das escolas, exigindo que se revejam os currículos, a formação docente e o material didático à luz de uma proposta de educação

para as relações étnico-raciais". Essa perspectiva demanda o reconhecimento das contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, promovendo uma abordagem crítica, reflexiva e inclusiva no ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP nº 1/2004) complementam esse marco legal ao indicar que todas as instituições de ensino devem integrar essas discussões de forma transversal às disciplinas, valorizando as identidades e os saberes historicamente excluídos dos processos educativos. Como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 46), "é papel da escola comprometer-se com a construção de uma sociedade democrática e plural, e isso passa pela valorização das identidades étnico-raciais de seus sujeitos".

Desse modo, a Lei n. 11.645/2008 não se limita a indicar temas a serem trabalhados, mas orienta uma reconfiguração curricular e pedagógica que abranja toda a estrutura educacional brasileira, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente antirracista, inclusiva e representativa da diversidade cultural do país.

A lei alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais da educação básica. Essa medida busca reparar um histórico de silenciamento e exclusão dessas populações no ambiente escolar, promovendo o reconhecimento de suas contribuições para a formação da identidade nacional.

De acordo com o texto legal, os conteúdos devem ser trabalhados de forma transversal e contínua em todo o currículo escolar, com destaque para áreas como Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil. Como dispõe a própria legislação: "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e do indígena brasileiro, e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional" (Brasil, 2008).

Essas disciplinas são apontadas como prioritárias por sua capacidade de integrar saberes e expressões culturais que historicamente foram marginalizadas, e por contribuírem para a construção de uma pedagogia voltada para a valorização da diversidade e combate ao racismo. A obrigatoriedade não se restringe ao ensino de datas ou eventos específicos, mas envolve o estudo aprofundado das culturas, das organizações sociais, das formas de resistência e das produções artísticas e intelectuais dos povos indígenas e afrodescendentes.

Como afirma Nilma Gomes (2012, p. 56), "trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial na escola é uma forma de romper com a lógica eurocêntrica dominante, que historicamente apagou ou distorceu as contribuições desses grupos". Nesse sentido, é essencial que os materiais didáticos, os projetos pedagógicos e as práticas docentes estejam alinhados com os princípios da educação antirracista.No campo da História, por exemplo, é fundamental ultrapassar a narrativa centrada na colonização europeia e incluir as trajetórias dos povos indígenas e africanos como sujeitos ativos da história do Brasil. Já na Literatura, a inclusão de obras de autores negros e indígenas contribui para a valorização de outras formas de expressão e representação simbólica, além de promover o letramento crítico. Segundo Vera Candau (2012), essas práticas possibilitam o desenvolvimento de uma educação intercultural, que reconhece e respeita as múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

O componente curricular Arte, por sua vez, oferece um espaço privilegiado para a valorização das expressões culturais afro-brasileiras e indígenas, permitindo que os estudantes conheçam diferentes linguagens, símbolos e práticas, favorecendo o respeito à diversidade estética e cultural. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, a abordagem dessas temáticas deve ocorrer de forma integrada e interdisciplinar, visando à formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade social em que vivem.

Assim, a implementação da Lei n. 11.645/2008 exige mais do que sua simples inserção nos documentos legais escolares; demanda formação continuada de professores, revisão dos materiais didáticos, abertura para o diálogo com as comunidades tradicionais e o comprometimento com uma educação que seja de fato inclusiva, plural e democrática. Como destaca Kabengele Munanga (2005, p. 21), "é preciso descolonizar o pensamento educacional e promover uma mudança de paradigma que valorize a diversidade como princípio pedagógico".

RELATOS DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS ESTÁGIOS DE REGÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA JOSÉ VIRIATO E NA ESCOLA ESTADUAL ALBINO TAVARES

O presente relato de experiência apresenta uma reflexão sobre a minha trajetória escolar e acadêmica. A primeira comunidade indígena e a segunda no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, ou seja, o relato desvela minhas vivências enquanto aluna indígena e, posteriormente, como professora em formação. É importante destacar que o texto parte da perspectiva de que a Educação do Campo é uma modalidade que se constitui na luta por uma educação contextualizada, voltada às realidades socioculturais das populações rurais e indígenas.

Assim, o percurso aqui descrito contempla experiências vividas em diferentes instituições escolares localizadas em áreas rurais e indígenas do estado de Roraima. A Escola Estadual Albino Tavares está situada no assentamento PA Nova Amazônia, na zona rural do município de Boa Vista. A escola tem 310 alunos, sendo 245 do Ensino Fundamental e 65 alunos no ensino médio, conta também com 14 professores. Já a Escola Estadual Indígena José Viriato está localizada na Comunidade Raposa I, no município de Normandia, dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. A José Viriato oferta o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Nos anos iniciais (1° ao 5° ano) conta com 152 alunos regularmente matriculados. Nos anos finais (6° ao 9° ano) tem 137 alunos e no Ensino médio (1ª a 3ª série) com 87 alunos.

A minha vida na educação formal teve início em 1987, aos sete anos de idade, na Escola Estadual Indígena Bernardo Saiyão, situada no município de Uiramutã, extremo norte do estado de Roraima. Naquela época, os recursos eram extremamente limitados. A escola era uma construção de barro, coberta com palha, com uma única sala extensa que reunia alunos de diferentes séries. O professor era um jovem de apenas 15 anos, com escolaridade equivalente à então denominada 4ª série[2]. Apesar das dificuldades estruturais

2. Antiga nomenclatura para o Ensino Fundamental. A transição para o modelo atual, com o Ensino Fundamental de nove anos aconteceu em 2006 por meio da Lei n. 11.274, a qual estabeleceu a matrícula a partir dos seis anos de idade.

e pedagógicas, fui alfabetizada com a cartilha, material utilizado à época, que me chamava a atenção pelas ilustrações que acompanhavam o alfabeto. Não tive dificuldades em aprender a ler, mas não me sentia confortável com a matemática. Gostava mesmo era de desenhar paisagens da minha comunidade, chamada Maracanã.



Figura 1 Lócus dos estágios e do campo de observação e reflexão sobre a efetivação da Lei n. 11.645/2028. *Fonte:* Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Esses anos iniciais foram marcados por lembranças contraditórias: de um lado, a curiosidade pelo conhecimento e as brincadeiras na "hora do recreio", como a queimada e as brincadeiras de roda; de outro, episódios de **rigidez excessiva e práticas autoritárias**, ainda muito presentes nas práticas escolares da época. Um episódio que ficou marcado em minha memória foi quando, no último ano, tivemos um novo professor, muito rígido. Ele costumava punir os alunos com castigos físicos, como ficar ajoelhado sobre grãos de milho, com os braços abertos. Lembro de ter passado por essa situação, algo doloroso não apenas fisicamente, mas também emocionalmente.

Outro momento que me marcou profundamente foi quando, encantada com um livro novo que havia chegado à escola, comecei a folheá-lo, distraída com as imagens. O professor, percebendo que eu não estava prestando atenção à leitura solicitada, bateu com

força na cadeira e, gritando, ordenou que eu parasse. Assustada, comecei a chorar, mas ele me mandou "engolir o choro". Todos os colegas me olharam em silêncio. Em outro dia, uma colega urinou na sala por medo de pedir para ir ao banheiro. Situações como essas eram frequentes e revelavam um ambiente escolar de repressão e medo. Além disso, os materiais utilizados na escola muitas vezes não faziam parte do nosso cotidiano, o que dificultava a aprendizagem, apesar de despertarem alguma curiosidade.

Estudei até a 4ª série na referida escola. Depois, por questões familiares e estruturais, interrompi meus estudos. Apenas em 2002, já adulta, retomei os estudos por meio do supletivo, participando do "Provão"[3] na Escola São Francisco, em Boa Vista, onde consegui concluir as matérias do Ensino Fundamental. Em 2003, ingressei no Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Luiz Ribeiro de Lima, próxima à minha residência, concluindo essa etapa em 2004.

As vivências ao longo da minha trajetória escolar e nos estágios supervisionados revelam que a Educação do Campo ainda enfrenta obstáculos significativos, tanto no que se refere à infraestrutura quanto à prática pedagógica. Ao relembrar minha infância escolar em uma sala de aula rústica, feita de barro e palha, com todas as séries reunidas e submetida a métodos autoritários, percebo que muitos desses elementos permanecem presentes, mesmo após décadas. A experiência de ver meus colegas e de ser eu mesma punida fisicamente, o distanciamento entre o conteúdo ensinado e a realidade local, e a ausência de diálogo no processo de aprendizagem, reaparecem sob novas formas nas escolas que observei como estagiária.

Antes de chegar a este momento, como aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), percorri um caminho longo, marcado por desafios e persistência. Durante muito tempo, mesmo sem um currículo que me abrisse portas para boas oportunidades, mantive vivos meus sonhos. Trabalhei como doméstica, realizando serviços de faxina sem registro formal, conciliando o sustento da família com o desejo de cursar uma faculdade. Passei por inúmeras dificuldades, mas a motivação para seguir vinha da vontade de ser um exemplo

3. Os "Supletivos" se referem aos cursos e/ou exames que permitiam a conclusão do Ensino Fundamental e Médio para pessoas que por alguma razão não o fizeram ou concluíram na idade regular da aprendizagem. Atualmente a conclusão do Ensino fundamental ou médio pode ocorrer por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou com a aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

de superação para mim mesma e para minhas filhas. Algumas experiências traumáticas, que não cabe aqui detalhar, também moldaram minha determinação.

Nesse período, dediquei-me integralmente ao trabalho e à família. Quando minha filha concluiu o ensino médio, inscrevi-me no vestibular de 2018 da UFRR, pelo LEDUCARR, e ingressei no curso em 2019. Estudei até o primeiro semestre de 2020, mas precisei me afastar no período da pandemia, retornando apenas em 2022. O recomeço foi difícil: pensei em desistir, pois a rotina era exaustiva e, sem nenhuma bolsa, não podia parar de trabalhar, o que resultava em atrasos nas atividades acadêmicas e sobrecarga no dia a dia. Ainda assim, persisti. Em 2024, consegui a Bolsa Permanência e a do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que trouxeram mais estabilidade e me permitiram dedicar-me com mais foco aos estudos. Continuei trabalhando, cuidando da casa e estudando, agora conciliando também o estágio obrigatório. Essa etapa tem sido exigente, mas repleta de aprendizado. Estar novamente imersa no ambiente acadêmico reacende meus sonhos, entre eles, o de me tornar uma grande escritora.



Figura 2 Bolsista do PIBID na Escola Estadual Albino Tavares. *Fonte:* Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Ao olhar para minha trajetória, percebo as inúmeras lutas, os medos e preconceitos que precisei enfrentar, assim como as vezes em que tive que recomeçar quando sentia que não tinha mais forças. Cursar a LEDUCARR na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) é, portanto, um desafio que assumi com coragem, consciência e determinação.

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA A PARTIR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Na Escola Estadual Indígena José Viriato, localizada na Comunidade Raposa I, no município de Normandia, a prática pedagógica observada durante os estágios revelou um ensino ainda distante de uma perspectiva contextualizada e dialógica. Entre 2022 e abril de 2024, a escola passou por reformas estruturais e, nesse período, adotou um sistema de aulas remotas, com entrega e devolução semanal de materiais impressos, prática já implementada anteriormente durante a pandemia. No entanto, mesmo com a reforma concluída em fevereiro de 2025, que proporcionou salas climatizadas, cadeiras novas e espaços físicos mais adequados, a metodologia de ensino manteve-se ancorada em práticas tradicionais. Os materiais didáticos, em sua maioria, datavam de 2020, e os alunos pouco participavam das aulas, limitando-se à leitura em círculos e ao preenchimento de atividades impressas. Muitos apresentavam dificuldades na leitura e escrita, sobretudo alunos do 6º ano, reflexo do tempo perdido durante o período remoto e da ausência de um acompanhamento efetivo.

Apesar das limitações, foi possível perceber a curiosidade e o interesse dos estudantes, especialmente quando os temas abordavam sua identidade e cultura. Durante uma atividade de Geografia, por exemplo, os alunos se mostraram mais participativos ao discutir a transformação do espaço escolar e comunitário antes e depois da reforma. Eles se expressavam com maior segurança ao falar sobre sua cultura, pintavam seus corpos com grafismos tradicionais com orgulho e naturalidade, revelando o quanto a territorialidade e a identidade indígena fazem parte da sua vivência cotidiana.

No entanto, a escola ainda não consegue, de forma consistente, integrar esses elementos culturais ao currículo formal. Nesse ponto, compreendo a reflexão de Edson Kayapó, ao afirmar que: "Trabalhar a história indígena em sala de aula significa reconhecer

as múltiplas vozes e memórias, permitindo que os estudantes indígenas se vejam como sujeitos históricos e não apenas como objetos do discurso alheio" (Kayapó, 2019, p. 61).

Ou seja, quando a escola abre espaço para a voz dos estudantes e para seus saberes, eles se reconhecem como protagonistas, e não como meros receptores de conteúdos. Ao contrário, quando o ensino ignora suas vivências, eles permanecem em silêncio, como se estivessem invisíveis dentro de um espaço que deveria acolhê-los. A citação de Kayapó me fez perceber que a ausência de diálogo cultural não é apenas uma falha pedagógica, mas um reflexo histórico de exclusão que continua a negar aos estudantes indígenas o direito de se reconhecerem como parte legítima da história. Integrar suas memórias e suas narrativas é uma forma de resistência, mas também de cura das marcas deixadas por séculos de silenciamento.

Em uma das experiências vividas no estágio de História, ao ministrar uma aula com apenas cinco minutos de preparação, utilizei uma abordagem que relacionava o conteúdo sobre desigualdade social ao cotidiano da comunidade. A turma da 1ª série do ensino médio, ouviu atentamente, mas não interagiu com perguntas ou comentários. Já em outra turma, do 6º ano, do Ensino fundamental, percebi uma postura diferente: os alunos se aproximavam, tiravam dúvidas e demonstravam interesse em aprender, embora enfrentassem grandes dificuldades na escrita e leitura. Conforme relato de um professor, muitos desses alunos foram promovidos sem domínio das habilidades básicas, consequência dos longos períodos sem aulas presenciais e da falta de políticas pedagógicas adequadas durante a pandemia. A experiência na Escola Estadual Albino Tavares, situada no assentamento Projeto de Assentamento Nova Amazônia, localizado no município de Boa Vista, também revelou importantes aspectos da Educação do Campo. Meus estágios nesta escola ocorreram em diferentes etapas: observei aulas de Português no 6º ano e atuei como regente na 3ª série do Ensino Médio. Durante a observação, a professora titular me convidou a trabalhar temas relacionados à cultura indígena. Desenvolvemos uma atividade que envolvia a apresentação de objetos tradicionais, como grafismo e artesanato indígena.

A atividade foi pensada e desenvolvida para a turma do 6º ano. Embora alguns estudantes tenham se mostrado interessados e curiosos, outros demonstraram resistência, reproduzindo falas preconceituosas como a de que "tatuagens são coisa de pilantra", confundindo os grafismos com tatuagens. Esse momento foi revelador, pois evidenciou a ausência de discussões sobre diversidade cultural e identidade indígena no cotidiano escolar

e como estigmas sociais ainda se manifestam nas falas de jovens do campo, singularmente para os alunos dos Anos finais do ensino fundamental.



Figura 3 Elementos da cultura indígena. *Fonte:* Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Já na regência da 3ª série consegui perceber um grupo mais maduro e, em grande medida, com opiniões formadas. A maioria demonstrava desejo de permanecer no campo, atuando nas lavouras ou ajudando a família, enquanto poucos manifestaram interesse em

ingressar no ensino superior. Essa escolha, no entanto, não parecia decorrer de uma rejeição à escola, mas sim de uma concepção de vida vinculada ao território.

Atualmente, atuo como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na mesma escola, desenvolvendo atividades de Sociologia com turmas da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. As experiências têm sido desafiadoras, especialmente com a turma da 2ª série, considerada a mais inquieta pelos professores. Ainda assim, percebo que são estudantes críticos, com opiniões próprias e questionamentos relevantes, embora muitos não realizem as atividades para casa devido ao trabalho nas lavouras ou às tarefas domésticas.

Em uma aula de Sociologia, discutimos a importância do estudo para alcançar um bom emprego. Alguns alunos afirmaram que não viam necessidade, pois já ganhavam mais que um salário mínimo trabalhando na agricultura familiar. Uma fala, em especial, chamou minha atenção: uma aluna contou que pilotava um drone de R$ 250 mil em sua propriedade e que, para isso, "não precisava estudar". A professora aproveitou a oportunidade para discutir o papel da tecnologia no campo e seus impactos ambientais, abrindo espaço para o debate sobre as relações entre saber tradicional e conhecimento técnico-científico.

Roseli Salete Caldart (2000) reforça que a Educação do Campo precisa ser pensada a partir de uma pedagogia do pertencimento, onde os sujeitos do campo sejam protagonistas de suas histórias. Essa perspectiva, no entanto, ainda é distante da realidade observada nas escolas em que estagiei. O conteúdo não dialoga com a vivência dos estudantes, e o modelo de ensino continua centrado no professor, anulando a possibilidade de construção coletiva do conhecimento.

A experiência também evidenciou o quanto a postura docente permanece atrelada à autoridade, ao controle e à disciplina, muito semelhante à que vivenciei na infância. Como aponta Paulo Freire (2003), ensinar exige disponibilidade para o diálogo e respeito aos saberes do educando. A superação de práticas autoritárias passa pela construção de relações mais humanas e democráticas no ambiente escolar, o que exige formação adequada e compromisso ético por parte dos educadores.

Essas constatações me fazem compreender que não basta a escola estar situada no campo; é preciso que ela seja do campo, no sentido de estar comprometida com sua realidade sociocultural. O que está em jogo não é apenas o acesso à educação, mas a qualidade e a relevância dessa educação para os sujeitos que dela participam.

As experiências vividas na infância escolar, como as aulas em uma escola de barro com cobertura de palha, a convivência com professores pouco formados, os castigos físicos como forma de correção e a utilização de materiais didáticos descontextualizados, revelam uma realidade historicamente presente nas escolas do campo e indígenas: a exclusão, a precariedade e o desrespeito aos saberes locais. Esses relatos não são isolados, mas representam uma realidade coletiva, marcada pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para as populações rurais e indígenas.

A Educação do Campo, conforme aponta Caldart (2000), não deve ser entendida como uma simples adaptação da educação urbana ao meio rural. Trata-se de um projeto político e pedagógico que nasce das lutas sociais do campo, com o objetivo de garantir uma educação que valorize os modos de vida, as culturas e os saberes dos sujeitos do campo. A escola do campo, portanto, precisa estar comprometida com o território, com a coletividade e com o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos.

Nesse sentido, os episódios de repressão, como a punição com joelhos no milho ou a negação do direito de ir ao banheiro, revelam práticas autoritárias ainda muito presentes nas escolas rurais, práticas que vão de encontro ao que Paulo Freire (2003) defende como essencial ao processo educativo: o diálogo, o respeito e a escuta do outro. A educação, para Freire, deve ser libertadora, e não domesticadora. A escola não pode ser um espaço de medo, mas de construção coletiva do saber. A falta de materiais pedagógicos adequados à realidade dos alunos e o distanciamento entre o conteúdo ensinado e o cotidiano das comunidades também demonstram a negação do princípio da contextualização, essencial à Educação do Campo. De acordo com Miguel Arroyo (2004), é necessário superar o modelo de escola urbana transplantado para o campo, que ignora as especificidades socioculturais das populações camponesas e indígenas. Arroyo argumenta que é preciso construir uma escola do campo, e não apenas no campo, ou seja, uma escola que nasça da realidade concreta dessas comunidades.

A Educação do Campo, enquanto proposta pedagógica, reivindica o direito de pensar e viver a escola como um espaço de valorização das identidades coletivas, da cultura local e das relações sociais que se estabelecem nos territórios. É nesse contexto que os movimentos sociais do campo, como o MST, assumem papel central na formulação dessa

proposta, defendendo uma educação crítica, emancipadora e vinculada às lutas populares (Caldart, 2004).

A retomada dos estudos na vida adulta, por meio do supletivo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também evidencia a força de vontade de quem, mesmo diante de obstáculos históricos, sociais e familiares, acredita na educação como possibilidade de transformação. Assim, a partir das vivências narradas, compreende-se que a Educação do Campo não é apenas um direito constitucional, mas uma necessidade urgente para que crianças, jovens e adultos das zonas rurais e indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades, seus saberes e suas formas de viver.

Ao refletir sobre minha trajetória e as experiências vividas nos estágios, compreendo o quanto a escola ainda carrega marcas de um passado colonial. Como afirma Edson Kayapó:

> o desembarque das caravelas colonizadoras nos territórios originários inaugurou no Brasil um brutal processo de violência [...] A educação foi um dos aparelhos ideológicos amplamente utilizados pelas agências opressoras, com finalidades diversas, entre elas catequizar, domesticar e integrar os povos indígenas à comunhão nacional. [...] Assim, os silêncios e esquecimentos impostos à história indígena na escola brasileira são resquícios desse projeto colonial, que ainda hoje se reproduz em práticas pedagógicas distantes da realidade indígena (Kayapó, 2019, p. 40-41).

Assim, quando recordo as punições físicas e o ambiente autoritário que marcaram minha infância escolar, percebo que aquelas práticas não desapareceram; apenas mudaram de forma. Durante meus estágios, encontrei metodologias ainda centradas no professor, sem espaço para o diálogo, para a participação e para a cultura dos estudantes.

Essa constatação me mostra que o mesmo silenciamento e distanciamento cultural de que fala Kayapó continuam presentes no cotidiano escolar. É por isso que reafirmo minha convicção de que não basta a escola estar no campo ou em território indígena: ela precisa ser do campo, do território e das comunidades, comprometida com as identidades coletivas e com a valorização dos saberes locais, rompendo de vez com a herança colonial que insiste em negar o protagonismo indígena.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008

A implementação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas do campo representa um avanço importante na luta por uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira, especialmente a afro-brasileira e a indígena. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a efetivação dessa lei no cotidiano escolar ainda encontra desafios significativos, sobretudo em contextos rurais, onde as condições sociais, econômicas e estruturais frequentemente dificultam uma prática pedagógica realmente inclusiva e crítica.

Entre os principais desafios está a própria formação docente. Muitos professores que atuam nas escolas do campo não foram preparados ou não receberam formação adequada para trabalhar com os conteúdos que envolvem a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Como aponta Nilma Lino Gomes (2012), é necessário romper com a lógica de uma formação homogênea e descolada da realidade das comunidades escolares. A autora defende uma educação que valorize as identidades dos sujeitos, considerando suas histórias e territórios, algo essencial para a concretização do que propõe a Lei 11.645/2008.

Na prática, a ausência de materiais didáticos específicos, de recursos pedagógicos adequados e de apoio institucional dificulta o trabalho dos educadores. Ainda prevalece uma visão eurocêntrica e homogênea nos currículos escolares, que frequentemente ignoram ou minimizam o protagonismo de negros e indígenas na construção da história do Brasil. A efetivação da Lei 11.645/2008 na Educação do Campo precisa ser pensada de forma contextualizada. O reconhecimento da diversidade cultural não pode se limitar a datas comemorativas ou a eventos pontuais no calendário escolar.

Deve estar presente na prática pedagógica cotidiana, no currículo, na escolha dos autores estudados, nas referências utilizadas em sala de aula, nos projetos desenvolvidos com os estudantes. É preciso romper com a ideia de que a cultura afro-brasileira e indígena é algo à parte, e reconhecer que essas culturas influenciam diretamente a formação da identidade nacional. Nesse sentido, a experiência vivenciada na Escola Estadual Albino Tavares, localizada no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, zona rural de Boa Vista – RR, ao lado esquerdo da BR-174 sentido Pacaraima, ilustra bem tanto os avanços quanto os desafios da efetivação da Lei n. 11.645/2008. No ano passado, tive a oportunidade de realizar meu estágio de Língua Portuguesa nessa escola e participar de um projeto voltado

à Consciência Negra, desenvolvido no mês de novembro de 2024. Foi uma experiência enriquecedora e, ao mesmo tempo, reveladora.



Figura 4 Atividade alusiva ao Dia da Consciência Negra. *Fonte:* Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Logo ao chegar à escola, fiquei impressionada com a maneira como professores e alunos se relacionavam. A interação era viva, acolhedora e dinâmica. Os grupos de alunos se apresentavam com entusiasmo e disposição, trazendo trabalhos criativos e reflexivos. Foi a primeira vez que estive naquela escola, e essa vivência me marcou profundamente. O projeto da Consciência Negra não foi apenas mais um evento no calendário; foi uma oportunidade real de debate, de visibilidade e de valorização das identidades negras presentes entre os alunos. Durante o estágio, percebi também o compromisso da professora regente da 3ª série com a realidade dos alunos. Ela era muito comunicativa, dinâmica e sensível às condições de vida dos estudantes. Muitos deles, explicou ela, faltavam às aulas porque trabalhavam à noite na lavoura, colhendo ou plantando soja, ou ainda nas hortas comunitárias. Diante disso, ela adotava uma postura empática, incentivando a solidariedade entre os colegas, de modo que uns ajudassem os outros na recuperação dos conteúdos. Essa atitude, que parece simples, é de uma enorme potência transformadora, pois respeita o tempo e a realidade dos estudantes do campo, algo essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A experiência na Escola Albino Tavares reforçou em mim a importância da escuta, do reconhecimento da diversidade e do fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo. Como ressalta Roseli Salete Caldart (2004), a Educação do Campo precisa se construir como um espaço de resistência, de valorização das culturas locais, de afirmação das identidades e de negação das lógicas de exclusão.

> Pensar uma escola do campo é pensar uma escola que tenha compromisso com a vida dos sujeitos do campo, com sua história, com sua cultura, com seu trabalho, com suas lutas. Uma escola que seja também espaço de organização, de formação humana e política, que fortaleça a identidade camponesa e contribua para a transformação da realidade. (Caldart, 2004, p. 76).

A autora argumenta que a escola no campo deve ser um instrumento de transformação social, articulada com os saberes e práticas das comunidades. O desafio de superar a visão etnocêntrica na escola passa, portanto, por uma mudança profunda de concepção de educação. Assim, implementar a Lei 11.645/2008 na Educação do Campo não significa apenas incluir novos conteúdos nos livros didáticos. É preciso repensar o papel da escola, suas práticas pedagógicas, suas relações com a comunidade. É necessário garantir que os estudantes se vejam representados nas histórias que são contadas, que reconheçam seu valor, que compreendam suas origens e se sintam orgulhosos de suas identidades.

Esse processo de fortalecimento da identidade passa também pelo reconhecimento do território como espaço de saber. As comunidades do campo possuem saberes próprios, modos de vida que devem ser respeitados e valorizados na escola. Nesse sentido, a construção de uma proposta educativa voltada ao campo requer o rompimento com modelos tradicionais que ignoram a realidade vivida pelos sujeitos camponeses, priorizando práticas pedagógicas que valorizem sua história, seus saberes e sua participação ativa no processo de aprendizagem.

> Trata-se de construir uma proposta político-pedagógica que tenha como ponto de partida as condições concretas de vida e de trabalho dos sujeitos do campo, as relações sociais que vivenciam, suas lutas e movimentos, sua cultura e seus saberes. A escola do campo deve ser capaz de dialogar com essa realidade, reconhecendo os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e não apenas como destinatários passivos de um saber elaborado fora de seu contex-

> to. Essa concepção de formação exige que a escola supere práticas escolares descontextualizadas e centradas em conteúdos abstratos, para assumir uma prática pedagógica vinculada à vida e à realidade concreta dos educandos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 52).

Em resumo, os desafios da implementação da Lei 11.645/2008 na Educação do Campo são muitos, mas também são inúmeras as possibilidades. A experiência que tive no PA Nova Amazônia me mostrou que, quando há compromisso, sensibilidade e abertura ao diálogo, a escola pode se tornar um espaço potente de transformação. É preciso seguir lutando por uma educação que reconheça a diversidade, que combata o racismo, que promova a equidade e que fortaleça as identidades dos sujeitos do campo. Como educadores em formação, temos a responsabilidade de contribuir com esse processo, com sensibilidade, com criticidade e com compromisso ético-político.

É fundamental destacar também a análise de Sérgio Luiz Lopes em *Diálogos e Experiências sobre a Educação do Campo* (2017). O autor evidencia que os desafios da Educação do Campo não são apenas pedagógicos, mas também estruturais e políticos, já que historicamente a escola destinada às populações camponesas foi marcada pela precariedade e pela negação de seus saberes e identidades.

> Enfim, a construção de um projeto político-pedagógico para educação no campo deve ser sintetizada como instrumento que norteia não só as ações educativas na escola, como também ações sociais as quais podem ser desenvolvidas na comunidade, pois o ato educativo jamais se pode dar isoladamente, os seus direcionamentos, suas definições e operacionalizações devem tomar por base o contexto social, político e cultural, no qual os principais sujeitos da educação estão inseridos. (Lopes, 2017, p. 117)

Para o autor, um dos maiores entraves da Educação do Campo está na contradição entre a existência de marcos legais e a ausência de condições reais de efetivação. Apesar de leis importantes, como a 11.645/2008, assegurarem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a prática cotidiana nas escolas do campo ainda enfrenta dificuldades como falta de recursos, escassez de materiais didáticos contextualizados e ausência de políticas públicas que garantam formação continuada para os professores.

O autor também enfatiza que a efetivação de uma educação crítica no campo requer a construção de um currículo que dialogue com a realidade concreta dos sujeitos. Isso significa que a Lei 11.645/2008 só pode se materializar plenamente quando a diversidade cultural for reconhecida como elemento estruturante da formação escolar, e não apenas como complemento. Nesse sentido, afirma que a escola do campo deve assumir a tarefa de valorizar os saberes locais, a memória coletiva e a identidade dos povos camponeses, rompendo com o modelo urbano e homogeneizador que ainda predomina nos currículos oficiais. Outro ponto ressaltado por Sérgio Luiz Lopes (2017) é a necessidade de compreender a Educação do Campo como parte de um projeto político de emancipação. Para ele, a luta pela efetivação da Lei 11.645/2008 deve ser entendida dentro de um processo maior de enfrentamento ao racismo, ao etnocentrismo e às desigualdades históricas que atingem as populações negras, indígenas e camponesas. Assim, a escola não pode se limitar a transmitir conteúdos, mas precisa se constituir como espaço de resistência, de reconhecimento da diversidade e de transformação social.

Dessa forma, ao dialogarmos com as reflexões do autor, torna-se evidente que os desafios da implementação da Lei 11.645/2008 na Educação do Campo estão diretamente relacionados à necessidade de superar a invisibilidade histórica dos sujeitos do campo e de assegurar condições concretas para que a escola se torne um espaço de afirmação de identidades e de construção de justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando esta pesquisa, percebo com ainda mais clareza que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na Educação do Campo, especialmente no contexto de Roraima, não se trata apenas de aplicar um dispositivo legal, mas de enfrentar um conjunto de desafios estruturais, pedagógicos e culturais que atravessam a prática escolar. A partir das minhas vivências nos estágios de regência na Escola Estadual Indígena José Viriato e na Escola Estadual Albino Tavares, compreendi que, apesar dos avanços, a aplicação da lei ainda ocorre de forma desigual, fragmentada e, por vezes, restrita a ações simbólicas que pouco impactam o currículo e a formação crítica dos estudantes.

Entre os avanços que pude observar, destaco a presença, ainda que mínima, de iniciativas docentes que procuram incorporar elementos das culturas afro-brasileira e indígena nas atividades pedagógicas. Essas ações, mesmo que isoladas, dialogam com a

perspectiva de Roseli Salete Caldart (2012), quando afirma que a escola do campo deve partir das condições concretas de vida, trabalho e cultura dos sujeitos que dela participam. No entanto, é visível que tais iniciativas carecem de continuidade e de integração orgânica ao projeto pedagógico das escolas.

As resistências também ficaram evidentes. Persistem metodologias centradas na transmissão de conteúdos de forma descontextualizada, ausência de formação continuada voltada para as relações étnico-raciais e uso quase inexistente de materiais pedagógicos que reflitam as realidades culturais das comunidades. Em muitos casos, a aplicação da lei limita-se a momentos pontuais, como datas comemorativas, sem que haja um trabalho permanente e crítico, o que confirma o alerta de Nilma Lino Gomes (2012) sobre a necessidade de superar o tratamento superficial dessa temática, que muitas vezes se restringe ao folclore. Diante desse cenário, considero que a efetivação plena da Lei n. 11.645/2008 deve ser encarada como parte de um compromisso político, ético e pedagógico. A seguir, apresento propostas concretas para avançar nesse processo. Quanto à formação inicial e continuada de professores, é imprescindível que tanto os cursos de licenciatura quanto os programas de formação continuada incluam, de forma estruturada, conteúdos e práticas voltadas para a história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa formação precisa ser crítica, interdisciplinar e construída em diálogo com lideranças comunitárias e especialistas da área. Sem professores preparados, a lei corre o risco de permanecer como um texto sem vida no cotidiano escolar. Outra proposta é a produção e o uso de materiais didáticos contextualizados. A ausência de recursos adequados às realidades locais é um dos principais obstáculos para a implementação da lei. É fundamental criar materiais que tragam histórias, saberes e experiências das comunidades do campo e indígenas, elaborados preferencialmente em processos colaborativos com os próprios sujeitos dessas culturas. Como aponta Kabengele Munanga (2005), o reconhecimento cultural precisa ser construído a partir da valorização da memória e da identidade coletiva.

Quanto à integração da temática ao currículo escolar, a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena não pode ser uma atividade isolada ou sazonal. Ela deve estar articulada aos diferentes componentes curriculares, desde a educação infantil até o ensino médio, para que se construa uma visão de mundo plural e antirracista. Essa integração demanda revisão dos planejamentos pedagógicos e diálogo entre todas as áreas do conhecimento. Podemos destacar também o fortalecimento do vínculo entre escola

e comunidade. A escola deve se abrir ao território, convidando mestres da cultura, líderes comunitários e representantes dos movimentos sociais para participar da construção das práticas educativas. Esse movimento fortalece a identidade local e contribui para que os estudantes se reconheçam como protagonistas de sua própria história.

Em relação às práticas pedagógicas ativas e participativas, é preciso superar a lógica transmissiva e promover metodologias que estimulem a pesquisa, o debate, a produção artística e a investigação do território. Ao envolver os estudantes em processos criativos e investigativos, a aprendizagem se torna mais significativa e o ensino da diversidade cultural deixa de ser um conteúdo distante para se tornar uma vivência concreta.

Reconheço que minha pesquisa possui limitações, sobretudo por se restringir a dois contextos escolares e por adotar uma abordagem qualitativa que privilegia a profundidade sobre a abrangência. No entanto, acredito que as observações e reflexões apresentadas revelam tendências que podem ser encontradas em outras realidades semelhantes e contribuem para o fortalecimento do debate sobre a educação para as relações étnico-raciais na Educação do Campo.

Como mulher indígena e futura professora, reafirmo minha convicção de que a implementação da Lei n. 11.645/2008 não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade urgente para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, combatendo o racismo e fortalecendo a identidade dos sujeitos. Quando a escola reconhece e integra as histórias, memórias e saberes das comunidades, ela não apenas cumpre seu papel social, como também se torna espaço de resistência e de transformação, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, 1999. Disponível em: http://gepec.ufscar.br. Acesso em: 16 jul. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui 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, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete (org.); PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br. Acesso em: 22 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 76. Disponível em: http://periodicos.uepa.br. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 28 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. p. 56, p. 370. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

KAIAPÓ, Edson Silva. **Lei 11.645/08 e a educação indígena**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LOPES, Sérgio Luiz (org.). **Diálogos e experiências sobre educação do campo**. **Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.**

MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria. **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2020. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br. Acesso em: 10 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Salvador: EDUFBA, 2001. p. 21. Disponível em: http://www.educapes.capes.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2025.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **A Lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola**. **Revista Brasileira de Educação**, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 10 ago. 2025

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS À PERMANÊNCIA E AS CAUSAS DA EVASÃO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM IRACEMA/RR[1]

Eduardo Rodrigues de Brito Pereira[2]
Sheila Mangoli Rocha[3]
Sérgio Luiz Lopes[4]
Érica de Souza e Souza[5]

1. Este capítulo apresenta parte da discussão do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima.

2. Graduado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima.
3. Pós-doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR. E-mail sheila.mangoli@ufrr.br
4. Pós-doutor pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFRR e dos Mestrados em Educação da UFRR e da UERR. E-mail sergio.luiz@ufrr.br
5. Doutora em Educação pela UFAM. E-mail souzaoficial7@gmail.com

A evasão escolar caracteriza-se quando o estudante deixa de frequentar a escola, antes de completar seu ciclo educacional, por diversos motivos sociais e econômicos. Ela pode ocorrer em todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, seja em escolas urbanas ou do campo. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, no ano de 2022, em todos os âmbitos de ensino houve evasão escolar com taxas expressivas, principalmente entre os adolescentes de 14 (quatorze) aos 17 (dezessete) anos, que deixaram a escola antes de concluir sua formação (INEP, 2022).

Considerando tal situação, comum em escolas do campo, buscamos responder à seguinte questão: Quais são os desafios à permanência enfrentados pelos alunos do Ensino Médio, que vêm causando evasão em uma escola do campo de Iracema? Essa investigação se justifica uma vez que compreender por que tantos alunos do ensino médio da escola da comunidade Roxinho, zona rural de Iracema, abandonam a escola pode contribuir para a organização de ações voltadas à permanência de alunos do campo na escola.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi compreender os desafios à permanência e as causas da evasão em uma escola do campo, localizada no município de Iracema, em Roraima. Para tanto, escolhemos a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, contando com ferramentas da pesquisa bibliográfica para compreensão do tema. Os sujeitos da pesquisa são 6 (seis) ex-estudantes e 7 (sete) estudantes do Ensino Médio da escola da comunidade Roxinho, que participaram da pesquisa por meio de um formulário do *Google Forms*.

Os resultados são apresentados organizados em três partes, contemplando uma apresentação geral do contexto da pesquisa, com destaque para a escola; uma problematização da realidade das escolas do campo frente aos desafios relacionados à permanência dos estudantes; e a discussão dos desafios à permanência pela perspectiva dos estudantes e ex-estudantes da escola pesquisada. Por fim, são tecidas considerações finais sobre o estudo realizado.

O CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Iracema faz parte do estado de Roraima, distante 90 km da capital Boa Vista, com área territorial de 14.011,695 km², que corresponde a 6,27% do território de Roraima (Olivares, 2021). A formação administrativa da cidade ocorreu com a elevação à categoria de município, com a denominação de Iracema, pela Lei Estadual nº 83, de

1994, por meio do desmembramento dos municípios de Caracaraí e Mucajaí (Projeto Pedagógico, 2021).

De acordo com Olivares (2021, p. 61), "a gênese da cidade de Iracema foi a Vila Nova, que por sua vez foi impulsionada pela migração de nordestinos, especialmente do estado do Maranhão". Passados alguns anos, a população da cidade chegou a 10.023 (dez mil e vinte e três) habitantes (IBGE, 2022).

Iracema é conhecida por sua exuberante natureza, com muitas paisagens e uma rica biodiversidade. No turismo, destaca-se o Parque Nacionall do Monte Roraima, uma das formações geológicas mais antigas do planeta e muitas cachoeiras, das quais se destacam a Cachoeira do Paiva e a Cachoeira do Davi. Também é interessante destacar que 74,47% do território do município é parte da Terra Indígena Yanomami. A história do município remonta aos tempos pré-coloniais, com destaque para o Sítio Arqueológico de Pedra Pintada, que abriga pinturas rupestres de mais de onze mil anos. Além disso, a cidade também conta com diversos prédios históricos, como a Igreja Matriz de São José, construída no século XIX, e o Casarão do Barão de Iracema, que hoje abriga um museu que apresenta a história e arquitetura da localidade (SoEscola, 2024).

O município de Iracema conta com onze escolas no total. Dentre elas, três estaduais, que oferecem o Ensino Médio para o atendimento de discentes das áreas urbanas e rurais. Na zona rural de Iracema, na comunidade Roxinho, está situada a escola pesquisada. De acordo com seu Projeto Pedagógico (2021), fundada em 1998, a escola funcionava em um espaço improvisado, com estrutura rudimentar. Nesse período inicial, o atendimento aos alunos era realizado em salas multisseriadas, devido às dificuldades de espaço e infraestrutura da instituição. Atualmente, a escola atende alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo o transporte escolar realizado com dois micro-ônibus. Funcionando em dois turnos, matutino e vespertino, possui laboratório de informática com acesso à internet e biblioteca.

O Projeto Pedagógico (PP), desde 2008 até os dias atuais, vem sendo construído e atualizado, propondo novos caminhos para uma escola de qualidade com todas as questões que envolvem o fazer pedagógico, assim também nas suas relações com o currículo, com o conhecimento e com a função social da escola que estimula um pensar e uma reflexão de todos que estão envolvidos neste processo.

Em relação especificamente ao Ensino Médio, dados oficiais do Censo Escolar de 2023, divulgados em 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP,

informam o número de matrículas no Ensino Médio por Sexo e Cor/Raça no município de Iracema, bem como as matrículas iniciais do Ensino Médio. A observação dos dados aponta em Iracema predominância de estudantes do Ensino Médio que se autodeclararam pardos, tanto do sexo masculino, quanto feminino, sem desconsiderar o número expressivo de pessoas que não realizaram autodeclaração étnico-racial. Ainda de acordo com dados do Censo Escolar (2023), do total de 2.255 (dois mil duzentos e cinquenta e cinco) matrículas no Ensino Médio do município de Iracema, somente 40 (quarenta) estavam vinculadas à escola pesquisada.

Diante dos dados, é preciso destacar a importância de que as políticas públicas educacionais garantam o direito universal e inalienável à educação. O sucesso da educação, principalmente do campo, depende da participação da sociedade e da família, fortalecendo o vínculo entre o aprendizado escolar e a vida cotidiana, enriquecendo o processo educacional e promovendo uma educação que respeita e valoriza as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais.

A REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO FRENTE AOS DESAFIOS RELACIONADOS À PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Para iniciar a discussão sobre os desafios que os estudantes de Ensino Médio enfrentam para permanecer nas escolas do campo, que, por vezes, contribuem para a evasão, é preciso entender que tal discussão somente é possível pelo reconhecimento das especificidades de uma escola situada no campo, promovida pela busca dos movimentos sociais por uma educação efetivamente do campo.

A educação do campo, como um processo histórico, está diretamente ligada às lutas dos trabalhadores do campo organizados na forma de movimento social, originada como crítica à realidade da educação brasileira. Essa modalidade de **educação** é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais, originada das lutas. Ela vai além do simples acesso à escola: trata-se de uma proposta que busca integrar os saberes locais com o conhecimento formal, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo e a sustentabilidade de suas comunidades.

Entre as principais características da Educação do Campo, temos a preservação e valorização da identidade cultural das comunidades rurais. Ao considerar os contextos locais, essa educação respeita e promove os saberes tradicionais, as práticas agrícolas e as relações comunitárias que são essenciais para a vida no campo. "Isso não deve ser confundido com uma 'volta ao passado da agricultura', mas como a reconstrução da trajetória da agricultura em direção a um futuro de maior sustentabilidade e equidade" (Fernandes et al, 2008, p. 92). Essa valorização fortalece a autoestima dos alunos e promove o reconhecimento da importância de sua cultura e de seu modo de vida.

A Educação do Campo tem um papel crucial na promoção do desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Ao integrar o conhecimento científico com as práticas tradicionais de manejo da terra e dos recursos naturais, essa abordagem educacional capacita os alunos a contribuir para a sustentabilidade ambiental e econômica de suas comunidades. Além disso, ao preparar os jovens para viver e trabalhar no campo, a Educação do Campo ajuda a evitar o êxodo rural, garantindo a continuidade da vida no campo. "Dessa forma, luta-se pela garantia das políticas públicas da Educação do Campo, para com isso garantir sua ampliação, mas desde que estas sejam construídas pelos próprios sujeitos do campo, reconhecendo sua autonomia e sua capacidade de construção de um projeto educativo próprio" (Caldart, 2002, apud Fernandes *et al*, 2008, p. 92).

Apesar do reconhecimento da importância dos preceitos da Educação do Campo, as escolas enfrentam desafios significativos, como a falta de infraestrutura, o isolamento geográfico e a escassez de recursos pedagógicos adequados. No entanto, sua potencialidade é imensa quanto à transformação da realidade das comunidades rurais, na medida em que promovem o desenvolvimento integral dos indivíduos e a sustentabilidade das regiões onde vivem.

Retomando a Constituição Federal de 1988, esta enfatiza que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e também destaca os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Art. 206, inciso I). Nesse contexto de direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 instrumentaliza a CF/88, estruturando a educação brasileira. No entanto, mesmo com direitos assegurados em lei, alguns problemas persistem sem solução, dificultando a garantia do direito à educação para todos os brasileiros. Um deles é a evasão escolar, caracterizada pelo abandono da escola, trazendo sérias consequências, especialmente aos alunos do Ensino Médio, foco

do trabalho, que levam à desigualdade social, tendo reflexo direto no comprometimento do desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural do aluno e no acesso ao trabalho.

De acordo com Fornari (2010, p. 84), "a evasão e reprovação escolar aparecem no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos à exclusão social". Essa realidade ainda assola muitas escolas brasileiras, principalmente do campo, que registram a evasão escolar por diversos motivos.

Trindade e Oliveira (2019, p. 44) observam que uma das motivações da evasão escolar está associada à falta de incentivo da família e que se correlaciona a aspectos socioeconômicos, pelos quais famílias muito pobres não mantêm seus filhos em idade escolar nas escolas. Em 2022, uma pesquisa divulgada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF apontou que 11% das crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da escola no Brasil**.** Isso representa cerca de 2 milhões nessa faixa etária, que se encontravam longe dos bancos escolares.

Em Roraima, não foi diferente. Em 2021, registrou-se taxa de abandono escolar superior a 10%, configurando um alto índice de estudantes evadidos das escolas do campo e da cidade, mesmo com a oferta da educação básica gratuitamente, além de ações fundamentadas em políticas públicas que visam favorecer a permanência de estudantes nas escolas, de apoio à merenda e ao transporte escolares.

Ainda tratando a realidade de alunos do campo, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) aponta que os principais motivos para a evasão escolar nas escolas do campo em Roraima são: desinteresse pela escola: 295 casos; migração: 264 casos; mudança de domicílio, viagens ou deslocamentos**:** 227 casos. Esses fatores contribuem para a exclusão educacional e representam desafios significativos para garantir o acesso à educação no estado. É fundamental investir em estratégias que incentivem o retorno e a permanência dos estudantes nas escolas rurais (UNICEF, 2022), garantindo a escolarização para todos os jovens e adolescentes que se encontram nesse quadro de exclusão social.

A PROBLEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Podemos especificar a educação do campo por seus sujeitos, suas relações sociais, seu sentimento de pertencimento e seus hábitos culturais, pela organização familiar, entre

outros, que vão além da localização geográfica ou das estatísticas nas quais os sujeitos desse contexto estão inseridos e que integram a vida no campo. O Brasil convive com diversas dificuldades no tocante ao desenvolvimento em muitos setores, entre eles, a educação que, apesar das transformações dos últimos anos, ainda vivencia adversidades como o analfabetismo e a evasão escolar. "A evasão escolar traz prejuízos para a sociedade como a desestruturação da família, falta de empregabilidade, além de outros prejuízos sociais e pessoais" (Azevedo, 2006, p. 66). Estudos mostram a relação entre o afastamento da escola e o aprofundamento de desigualdades econômicas, que culminam na exclusão social.

Nessa perspectiva, Ferreira e Oliveira (2020, p. 45) destacam o interesse do overno pela inclusão de alunos por meio do acesso à educação e à cultura:

> Com o objetivo de acabar com problemas da educação o governo vem aplicando projetos para melhorias nos processos de organização gestão da educação com melhorias na infraestrutura e em projetos que unam a comunidade à escola. Garantindo à inclusão na educação as escolas passam a ter qualidade, pois se tornam uma instituição onde todos têm acesso à cultura e ao desenvolvimento tecnológico, o maior desafio desse modelo de escola inclusiva é garantir que todos os alunos aprendam.

Apesar das declarações de instituições não governamentais, bem como governamentais, em defesa do acesso à escola, o Brasil ainda tem enfrentado muitos desafios para garantir uma educação de qualidade e equitativa. A escola do campo estudada convive com esse problema educacional, além do número reduzido de alunos matriculados no ensino médio, nem todos permanecem na escola até a conclusão dos estudos. Conforme dados apresentados no Gráfico 1, é possível perceber a dificuldade de inserção e manutenção de estudantes na sala de aula nessa etapa final da Educação Básica.

A evasão dos alunos do campo requer uma avaliação das causas que levam a essa situação. Especialistas alegam que os principais fatores que provocam o afastamento da escola envolvem a gravidez na adolescência, o preconceito ou discriminação, a falta de interesse pelos conteúdos apresentados, a relação trabalho e escola, a infraestrutura da escola, a falta de estrutura familiar e financeira, entre outras.

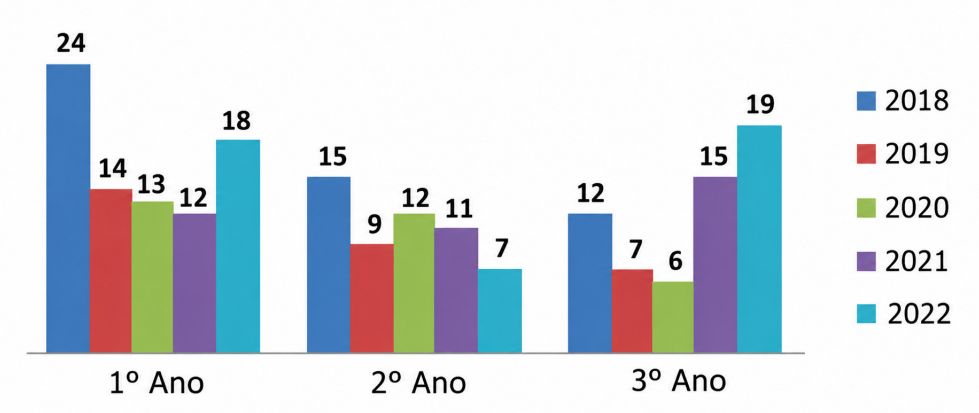

Gráfico 1 Alunos matriculados no Ensino Médio nos anos de 2018 a 2022. *Fonte:* Secretaria da Escola, 2024.

Moraes (1982, p. 77), em estudo realizado na década de 1980, já apontava esses mesmos fatores como explicativos da evasão:

> Estudos demonstram que a evasão escolar está ligada a vários fatores com a repetência, rendar familiar, gravidez, falta de incentivo da família, necessidade dos alunos trabalharem, baixa-estima devido à dificuldade no aprendizado, falta de interesse, desestruturação da família, a escola não é interessante, e muitos outros motivos.

Dessa maneira, cabe à escola, à família e aos entes federativos identificar as causas da evasão, bem como desenvolver soluções que combatam o problema, visando evitar as consequências do afastamento dos jovens e adolescentes do ambiente escolar que pode aumentar a desigualdade social e levar a prejuízos como dificuldade de inserção no mercado em empregos estáveis, baixa remuneração, instabilidade financeira, e comprometimento do desenvolvimento intelectual e cultural.

A EVASÃO PELA PERSPECTIVA DOS EX-ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Com base nos estudos pertinentes ao tema, buscando compreender a realidade que envolve os desafios e as causas da evasão na escola pesquisada, as diferentes visões sobre a evasão escolar, pela perspectiva dos ex-alunos, foram buscadas por meio de questionário realizado de forma virtual, através da ferramenta *Google Forms* como recurso metodológico.

Menezes e Aquino (2013) discutem as potencialidades dos questionários *online*, destacando a facilidade de acesso e a flexibilidade na aplicação como vantagens importantes para a coleta de dados em pesquisas acadêmicas.

O formulário com 16 (dezesseis) questões sobre os desafios à permanência e causas da evasão no Ensino Médio contou com a participação de 06 (seis) ex-alunos da escola pesquisada. As questões buscaram a compreensão das diferentes visões sobre a escola e o ensino e aprendizagem.

Dos participantes, a maioria, atualmente, reside em municípios diferentes de Iracema, como: Comunidade Indígena Pium, Mucajaí, vicinal 10 do Roxinho, Roxinho e a capital de Boa Vista, Roraima. O perfil dos participantes caracteriza-se na predominância do sexo masculino (100%), com idade variando entre 15 e 30 anos de idade, sendo que 66,8% estão na faixa etária entre 16 a 28 anos de idade. No quesito étnico-racial, 50% dos respondentes se autodeclararam pardos, e 50% distribuídos em branco, indígena e preto. Em relação à renda média familiar dos participantes, 100% das respostas indicaram que as famílias vivem com até 1 (um) salário mínimo.

De acordo com a literatura pertinente ao tema, a baixa renda familiar e a necessidade de trabalhar durante os anos escolares são fatores que contribuem significativamente para a evasão escolar (Ferreira, 2017). Dados confirmados entre os respondentes. Entre aqueles que colaboram com a renda familiar, 50% se declararam parcialmente responsáveis pelo próprio sustento. Os outros 50% se distribuíram entre: 1 (um) não contribui com o sustento familiar; 1 (um) é o principal responsável pelo próprio sustento; e 1 (um) é o principal responsável pelo próprio sustento e da família.

Perguntados sobre quantas pessoas moram em sua casa, dos entrevistados 33% moram com 3 (três) pessoas e 33% moram com 5 (cinco) pessoas. Dos demais, um entrevistado apontou 02 (duas) e o outro 04 (quatro) pessoas morando na mesma casa.

Não existe entre os respondentes uma concentração de respostas quanto ao ano em que abandonaram a escola, mas sim em relação à série. Metade dos jovens entrevistados abandonou a escola no primeiro ano do Ensino Médio. Só em 2017, de acordo com os ex-alunos, 33,3% abandonaram a escola; 50% deles na primeira série do ensino médio. Esta é uma situação que faz parte dos desafios da educação diante das políticas públicas que não suprem dificuldades financeiras, a falta de apoio familiar e escolar, e a baixa relevância do currículo escolar em relação às suas realidades como destacado por Nascimento e San-

tos (2019), estudantes de comunidades rurais ou carentes, onde prevalece a necessidade de trabalhar, enfrentam desafios adicionais que aumentam o risco de evasão escolar. Na realidade pesquisada, somente um dos entrevistados não trabalhava no período em que respondeu ao formulário.

A necessidade de conciliar trabalho e estudo é um desafio significativo enfrentado por mais da metade dos ex-estudantes, que trabalham até 30 horas semanais atualmente. Nessa condição, estar na escola pode significar um grande desafio, sendo que o desgaste físico pode afetar o desempenho escolar e aumentar o risco de evasão escolar. Para Ferreira (2017), a necessidade de trabalhar durante os anos escolares é um fator que contribui para a evasão escolar. Ressalta-se ainda que o estresse e a exaustão relacionados ao acúmulo das atividades podem contribuir para o abandono escolar.

Quando perguntados sobre quais motivos os levaram a abandonar o Ensino Médio, 100% dos entrevistados apontaram a necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente a família. Cabe considerar também que as dificuldades para chegar à escola tornam a rotina do aluno trabalhador mais cansativa. Sobre a distância a ser percorrida para chegar à escola, se destaca que somente um dos ex-alunos entrevistados morava na proximidade.

A distância entre a casa e a escola dos respondentes é mais uma dificuldade relatada pelos ex-alunos. Nas respostas é possível perceber que em um caso, o aluno está 26 km distante da escola. Estudos indicam que estudantes de áreas rurais e comunidades indígenas enfrentam desafios particulares, incluindo longas distâncias até a escola, condições socioeconômicas desfavoráveis e barreiras culturais (Nascimento; Santos, 2019). Essas dificuldades se agravam com o tempo que o aluno gasta para chegar à escola. Dos respondentes, 66,7% informaram que gastavam de 30 a 60 minutos no percurso casa/escola, apesar de 83,3% usarem como meio de locomoção o transporte escolar. Essas dificuldades ficam ainda mais graves, conforme os alunos, no período do inverno, com a pouca infraestrutura das estradas que ficam esburacadas, com pontes quebradas, o que impede o uso do transporte escolar e acesso à escola. Silva (2018) destaca que "a precariedade da infraestrutura viária em áreas rurais é um obstáculo significativo para a frequência escolar regular, resultando em atrasos e faltas frequentes" causando o desinteresse pela sala de aula.

Questionados sobre o quanto se sentiam satisfeitos com o Ensino Médio enquanto estavam frequentando a escola, o resultado mostrou que 50% dos ex-alunos estavam entre satisfeito e muito satisfeito com o Ensino Médio, sendo a principal justificativa apresenta-

da para tanto, a qualidade dos professores. Entretanto, entre os insatisfeitos, destacam-se para as respostas a dificuldade de aprendizagem e a rotatividade de professores: "era difícil aprender, quase não parava professor na escola" (Ex-aluno C).

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de melhorias no modelo educacional, que para além de manter os alunos na escola, também os prepare para seus futuros desafios. O que passa pelo vínculo estável do professor com a escola.

A satisfação dos alunos também está correlacionada com a qualidade da infraestrutura escolar. Ambientes bem estruturados e equipados oferecem melhores condições para o aprendizado e aumentam a motivação dos estudantes (Santos, 2019).

Em relação à dificuldade no aprendizado de alguma disciplina, destacaram as disciplinas Matemática e Português, que apareceram em metade das respostas, mas também Física e Química. Ainda, os respondentes afirmaram ter buscado apoio dos professores e realizado estudo individual para sanar os problemas.

Quanto à regularidade com que frequentavam a escola, notamos que 66,7% responderam que assistiam às aulas regularmente, porém na questão seguinte: Você sente que houve apoio suficiente da escola para que concluísse o Ensino Médio? Metade dos entrevistados (50%) respondeu que houve apoio parcial, apontando a necessidade de maior atenção da escola.

Corroboram essa afirmativa, as respostas à pergunta seguinte: Existe algo que a escola poderia ter feito para você permanecer na escola? Responderam: "não desistir do aluno" (Ex-aluno A); "ajudando mais um pouco" (Ex-aluno C). Somente um dos entrevistados respondeu que a escola não poderia ter ajudado de nenhuma forma.

A relação dos alunos com os professores e um ambiente acolhedor são apontados na teoria como aspectos que podem fazer uma grande diferença na aprendizagem. Embora não seja possível atribuir responsabilidade aos professores, o conhecimento das dificuldades enfrentadas por alunos que necessitam trabalhar, como apontado pela totalidade dos entrevistados, pode gerar o acolhimento fundamental para estimular a permanência desses alunos na escola. De acordo com Pereira (2020), a qualidade das interações entre alunos e professores e a criação de um ambiente escolar positivo são fatores determinantes para a satisfação escolar. Mas a satisfação em estar na escola, embora importante, não é um fator determinante. Para esses alunos, os eventos determinantes para abandonar a escola foram:

trabalhar para ajudar a família, a questão financeira e a distância entre casa e escola. Ou seja, questões que extrapolam capacidades individuais e demandam políticas públicas.

Quanto à motivação para conclusão do Ensino Médio enquanto frequentavam a escola, segundo as respostas dos ex-alunos, apenas dois, representando 33,3%, estavam motivados para concluir os estudos, principalmente porque havia interesse em ingressar em uma faculdade. Entretanto essa não era a expectativa da maioria, 66,7% se distribuem entre os motivados em parte e não muito motivados. As causas apresentadas foram: razões financeiras; dificuldades em algumas disciplinas; além de certo desalento em relação aos estudos e perspectiva de futuro.

Considerando estudos realizados sobre evasão escolar, selecionamos fatores que interferem na aprendizagem, influenciando a disposição dos estudantes em permanecer na escola. No quesito infraestrutura, 50% dos alunos não perceberam influência desta no aprendizado, ao passo que 33,3% classificaram como favorável e 16,7% como desfavorável ao aprendizado. Uma unidade escolar é mais que instalação física; ela desempenha um papel integral na formação das experiências educacionais dos alunos e no sucesso de toda a comunidade escolar, "desempenhando papel importante no processo de ensino e aprendizagem. A conservação do prédio escolar, os equipamentos, os recursos escolares, não são o principal fator de influência, mas são necessários para um melhor desempenho escolar dos alunos (Alves; Franco, 2008).

A estrutura didático-pedagógica na concepção dos alunos é muito importante, haja vista que 50% deles apontaram que essa estrutura é favorável ao aprendizado. Ademais, quando perguntados, em uma escala de 1 a 5, quanto esse aspecto pesava em sua motivação para permanecer na escola e concluir o Ensino Médio, também 50% dos respondentes conferiram relevância desse suporte pedagógico. De acordo com Libâneo (2013), "a competência pedagógica dos professores, manifestada na sua capacidade de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem é determinante para o sucesso escolar dos alunos", garantindo um aprendizado mais profundo e significativo.

Em relação ao transporte escolar, incluindo tempo de deslocamento, qualidade do veículo, quantidade de alunos transportados e regularidade da rota, apenas 16,7% dos alunos considerou o transporte escolar favorável à aprendizagem, igualmente 16,7% analisou como desfavorável ao aprendizado. Mas a maioria, 66,7% dos entrevistados, optou pela neutralidade na avaliação da situação de transporte. Quando perguntados, numa escala de

1 a 5, quanto o aspecto citado acima pesava em sua motivação para permanecer na escola e concluir o Ensino Médio, somente 02 (dois) participantes destacaram o fator transporte com influência sobre a disposição de permanecer na escola. Essa resposta é contraditória em relação às dificuldades apresentadas em relação ao tempo de deslocamento e problemas com as estradas, especialmente nas chuvas.

Nesse entendimento, o fato de 83,3% dos entrevistados morarem a uma distância considerável (entre 15 e 26 km) da escola e usarem o transporte escolar como meio de chegar à escola indica o quanto é fundamental garantir o transporte para que os alunos, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso à educação. A falta de transporte pode ser uma barreira para a frequência regular dos estudantes. Segundo Nascimento e Santos (2019), o transporte escolar é essencial para assegurar que alunos de áreas remotas possam frequentar a escola, reduzindo as taxas de absenteísmo e evasão escolar. Mas existem outros fatores importantes, apontados pelos entrevistados, a maioria, 66,7% citou as dificuldades de aprendizagem. A evasão escolar é um problema que advém de muitos fatores, dos quais a dificuldade de aprendizagem se destaca, levando os estudantes a se sentirem desmotivados para o seu propósito educacional. Para Silva (2018), alunos que enfrentam dificuldades significativas para aprender os conteúdos curriculares tendem a se sentir desmotivados e excluídos, o que contribui para a evasão escolar. Outras causas citadas, e não menos importantes para a permanência dos alunos na sala de aula, foram problemas familiares (33,3%), problemas de relacionamento com colegas (16,7%), necessidade de trabalhar (50%), e falta de transporte (16,7%).

Questionados sobre como se sentiam em relação à decisão de abandonar o Ensino Médio, 66,7% responderam que se sentem arrependidos por terem abandonado a escola, no Ensino Médio. Diversos fatores contribuem para esse arrependimento, incluindo limitações econômicas, falta de oportunidades de emprego, dificuldades para reintegrar-se ao sistema educacional e a conscientização sobre a importância da educação para o futuro. Pereira (2020) destaca que o sucesso dos colegas que permaneceram na escola muitas vezes serve como um contraste doloroso para aqueles que abandonaram os estudos, reforçando o sentimento de arrependimento.

Quanto às motivações para retornar à escola para a conclusão do Ensino Médio, 66,7% dos alunos responderam que pretendem ingressar na faculdade, enquanto 33,3% se dividiram em buscar emprego melhor remunerado e realizar outro tipo de formação.

Reintegrar aqueles que abandonaram a escola é um desafio complexo que requer políticas públicas eficazes, programas de apoio e o engajamento das comunidades para proporcionar um ambiente acolhedor e motivador para esses jovens. Flexibilizar o currículo e os horários escolares é essencial para atender às necessidades dos jovens que precisam trabalhar ou têm outras responsabilidades, aumentando suas chances de sucesso acadêmico (Oliveira, 2017).

Os aspectos teóricos se confirmam na prática pelo entendimento apresentado de que a conclusão do Ensino Médio é importante para alcançar objetivos futuros, em todas as respostas afirmativamente, a maioria relacionando ao trabalho: "sem o estudo não conseguimos um bom trabalho para o sustento da nossa família" (Ex-aluno D); ou "porque com o estudo você consegue um emprego melhor" (Ex-aluno E). Mas também relacionando ao acesso ao conhecimento: é importante "para ter o certificado de conclusão e ter conhecimento escolar" (Ex-aluno B); ou "porque o conhecimento é necessário para a sociedade que vivemos" (Ex-aluno C). Assim, por motivos diversos, demonstraram reconhecer a importância da educação para seus desafios futuros.

AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA PELA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Seguindo em busca pela compreensão da realidade que envolve os desafios e as causas da evasão na escola do campo da comunidade Roxinho, por meio de questionário realizado de forma virtual, por meio do *Google Forms* foram ouvidos os alunos matriculados no Ensino Médio. O questionário com 16 (dezesseis) questões sobre os desafios à permanência e causas da evasão no Ensino Médio contou com a participação de sete estudantes da escola, seis da 3ª série e uma da 2ª série.

Enquanto todos os participantes que abandonaram a escola eram homens, 100% dos participantes matriculados no Ensino Médio da escola eram do sexo feminino; com idades abaixo dos 20 (vinte), exceto duas alunas, 01 (uma) com 31 e 01 (uma) com 36 anos. No quesito étnico-racial, a maioria, 57,1% das respondentes, se autodeclararam pardas, as 3 (três) restantes distribuídas igualmente em branca, indígena e preta. Em relação à renda média familiar das participantes, mais da metade indicou renda entre 2 (dois) e 3 (três)

salários mínimos, enquanto 42,9% se encontram na faixa de até 1 (um) salário mínimo de renda.

Mais uma vez a teoria se confirma em relação aos dados obtidos no estudo quanto à baixa renda familiar e a necessidade de trabalhar durante os anos escolares estarem entre os fatores que contribuem significativamente para a evasão escolar. Dentre as respondentes, que permanecem na escola e estão concluindo o Ensino Médio, a maioria, 57,1%, não precisa colaborar com a renda familiar. Das 3 (três) restantes, 1 (uma) se declarou parcialmente responsável pelo próprio sustento, 1 (uma) é a principal responsável pelo próprio sustento; e 1 (uma) a principal responsável pelo próprio sustento e da família. Entretanto, quando questionadas sobre as horas de trabalho semanais, 87% das alunas responderam que não trabalham, somente uma respondeu que trabalha 30 (trinta) horas por semana.

Em relação à distância entre casa e escola, todas as entrevistadas usam o transporte escolar para percorrer o trajeto que varia entre 5 (cinco) e 26 (vinte e seis) quilômetros, exceto uma que não se recorda da distância, mas vai caminhando para a escola em menos de 10 (dez) minutos, sugerindo morar nas proximidades da escola. A precariedade das estradas vicinais foi apontada também nas entrevistas daquelas estudantes que persistem na escola, especialmente nos períodos chuvosos, com referência principalmente a atoleiros: "enfrento dificuldades com a estrada rural" (Estudante C); "Quando chove as estradas ficam muito lisas" (Estudante E); "no período de chuva a estrada fica muito lisa e demoramos mais a chegar na escola" (Estudante A); "o ônibus quebra, as vezes chegamos atrasados ou não chegamos" (Estudante B); e "Às vezes é necessário o transporte ir mais devagar, em outros casos ele acaba atolando" (Estudante F). O transporte escolar se reafirma como uma variável que por um lado favorece o acesso, mas por outro pode prejudicar a permanência dos alunos das escolas do campo consideradas as dificuldades não resolvidas ao longo do ano letivo.

Questionadas sobre o quanto se sentem satisfeitas com o Ensino Médio, as respostas apontam uma série de questões lamentavelmente comuns em escolas do campo: "Na maioria das vezes não tinha aula por motivo de falta de merenda, quando chovia não tinha como estudar por que molhava tudo" (Estudante A); e "Aqui na escola enfrentamos muitos problemas ainda com as gestoras e merenda da escola" (Estudante B). Presente entre as críticas ao Ensino Médio a questão do conteudismo também apareceu em duas respostas: "Está havendo uma grande demanda de matérias" (Estudante F); "Deveriam

investir na nossa preparação para o mercado de trabalho, gestão financeira e não somente para a faculdade" (Estudante B). As duas respostas que justificam a satisfação com o Ensino Médio estão ligadas à facilidade de conteúdos e proximidade da conclusão: "Por que já estou terminando" (Estudante D); e "O conteúdo está fácil" (Estudante C).

É interessante a coincidência entre ex-alunos e alunas matriculadas no Ensino Médio em relação às disciplinas em que encontram dificuldades de aprendizagem, Português e Matemática se sobressaem, sendo que mais da metade (57,1%) afirma buscar apoio dos professores para solucionar os problemas encontrados. Outro aspecto que se destaca dentre o grupo de alunas entrevistadas é que todas apontam como motivo para cursar o Ensino Médio a expectativa de ingressar na faculdade no futuro. Somente uma, além do Ensino Superior, aponta também expectativa em relação a melhorar a renda da família.

Praticamente todas, em relação ao apoio oferecido pela escola para conclusão do Ensino Médio, afirmaram se sentir totalmente apoiadas. Somente uma das entrevistadas divergiu da resposta do grupo, afirmando não se sentir de forma alguma apoiada.

Mesmo perto da conclusão, nem todas as estudantes se declararam motivadas para tanto. As duas respostas que revelam maior determinação quanto à conclusão apontam para o reconhecimento da necessidade da educação como meio de melhoria das condições de vida: "sei que vou precisar ter o ensino concluído futuramente" (Estudante B); "Dependo muito do meu estudo" (Estudante D).

Dentre os fatores que interferem na aprendizagem, o que apresenta maior destaque entre as entrevistadas é a estrutura didático-pedagógica (metodologias, recursos didáticos, forma dos professores ensinarem, livro didático) da escola. Sobre os principais desafios enfrentados para cursar o Ensino Médio, a maioria, 57,1%, citou as dificuldades de aprendizagem. Outras causas citadas para dificuldade de permanência dos alunos na sala de aula foram problemas de relacionamento com colegas (28,6%), necessidade de trabalhar (28,6%). São questões que precisam ser consideradas com seriedade, somente uma das entrevistadas ao ser questionada sobre já ter considerado abandonar a escola antes de concluir o Ensino Médio, respondeu nunca ter pensado nessa possibilidade. As restantes se dividem entre já ter considerado ocasionalmente (42,9%) e várias vezes (42,9%).

Quanto ao papel que atribuem ao Ensino Médio para realização de objetivos futuros, as respostas apontam como os dois principais interesses ingressar em faculdade e conquistar um emprego bem remunerado: "sem o ensino médio completo e difícil uma

faculdade" (Estudante B); "muito importante para ingressar no mercado de trabalho" (Estudante C); "o ensino médio abre portas" (Estudante D e Estudante E); "o estudo é cobrado em muitas áreas" (Estudante F). O grupo, por motivos diversos, demonstrou a importância da educação para seus desafios futuros.

Cabe ressaltar que em seus comentários finais, no espaço reservado para que as participantes escrevessem livremente sobre questões específicas ou pessoais, duas entrevistadas trouxeram temas pertinentes ao Ensino Médio, mas que não puderam ser tratados nessa pesquisa: "Foi a pandemia não estudei tive aulas remotas... não consegui aprender muitas coisas..." (Estudante B); e "Não consigo consolidar as novas demandas de matérias que estão chegando com o novo ensino médio" (Estudante E). Analisar os impactos da pandemia e/ou do Novo Ensino Médio constituiriam outras pesquisas.

Por fim, a pesquisa sobre desafios à permanência, que provocam evasão na escola do campo, através de estudo de caso, se mostrou uma ferramenta poderosa de pesquisa acadêmica, permitindo uma compreensão profunda e contextualizada de características específicas da realidade de Iracema. Além disso, conforme Yin (2005), sua capacidade em fornecer percepções detalhadas e contextualizadas sobre o tema trabalhado possibilitou a compreensão da realidade dos alunos e ex-alunos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o propósito de compreender os desafios à permanência e as causas da evasão no Ensino Médio em uma escola do campo situada no município de Iracema, Roraima, e para tanto buscamos ouvir alunos e ex-alunos através de um questionário do *Google Forms*.

No decorrer da pesquisa, identificamos variados fatores que contribuem para inviabilizar a permanência dos alunos de uma escola do campo, dos quais se destacam a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar e as dificuldades de aprendizagem. Outros aspectos apontados na teoria como a falta de apoio escolar e familiar, a inadequação do currículo escolar às realidades dos alunos e a precariedade da infraestrutura escolar não puderam ser observados no caso em análise.

Estudos bibliográficos utilizados na pesquisa mostraram que muitos jovens abandonam a escola devido a uma combinação desses fatores, o que acaba limitando suas oportunidades futuras e perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social. Os resultados da

pesquisa de campo revelaram que muitos dos ex-alunos que abandonaram a escola sentem arrependimento, reconhecendo a importância da educação para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A implementação de políticas educacionais que abordem de forma abrangente os fatores que contribuem para a evasão escolar é essencial. Políticas que promovam a flexibilização do currículo, a formação continuada de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a oferta de programas de educação para jovens e adultos (EJA) são fundamentais para reduzir as taxas de evasão e aumentar a permanência dos sujeitos do campo na escola.

Nesse contexto, consideramos satisfatório o resultado da pesquisa, haja vista que alcançamos os objetivos propostos em relação à compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos do Ensino Médio, que vêm causando evasão. Este é um problema que exige atenção urgente e ações coordenadas de todas as partes envolvidas com a educação, considerando as demandas dos alunos e oferecendo suporte adequado, para a possibilidade de redução significativa das taxas de evasão escolar, garantia de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, e, especialmente, condições de permanência.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernanda Viana Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal "Expedito Alves" – Angicos/RN. **Dominium**, Natal, v. 1, p. 1-38, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 mar 2024.

CAROLINA, Ana. **Evasão escolar: causas, consequências e como evitar?** Disponível em: <Evasão escolar: por que acontece e como reduzir? (crmeducacional.com)>. Acesso em: 18 mar 2024.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. Artigo Científico publicado na **Revista Scientia Generalis** 2675-2999 v. 1, n. 2, p. 39-48. 2020. Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <evasão escolar no ensino médio_causas e consequências.pdf>. Acesso em: 25 mar 2024.

FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2010. Disponível em; <vista do reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital (upf.br)>. Acesso em: 18 jan 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Em 2022 população da cidade de Iracema (RR) chegou a 10.023. Disponível em; <População de Iracema (RR) é de 10.023 pessoas, aponta o Censo do IBGE | Roraima | G1 (globo.com)>. Acesso em: 28 dez 2023.

MORAES, Eliana R. Passos Tavares de**. Evasão escolar**. Guarapuava: Analecta, 1982.

NASCIMENTO, L. R.; SANTOS, F. M. Desafios educacionais em comunidades indígenas e rurais. **Educação e Sociedade,** n. 40, p. 220-238, 2019.

OLIVARES, Carlos Teodoro Olivares, 2021. 134 f. **Dinâmica espacial de Iracema: uma pequena cidade do estado de Roraima.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

OLIVEIRA, Leila Rodrigues. Intervenção pedagógica e dificuldades de aprendizagem: estratégias e desafios. **Educação e Sociedade**, n. 38, p. 197-215, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 04 ago 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 1987. Disponível em: <PATTO Maria Helena Souza A Producao de Fracasso Escolar Historias de Submissao e Rebeldia PDF | PDF | Sociologia | Science (scribd.com)>. Acesso em:

PEREIRA, Ana Cristina. A importância do apoio familiar e escolar na prevenção da evasão escolar. **Cadernos de Educação**, n. 15, p. 145-160, 2020.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: **Anais da 25º Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG**), [2006], 16p. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt12>. Acesso em: jan. 2024.

SANTOS, Emilly. 11% das crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da **da escola no Brasil, aponta pesquisa do Unicef**. Disponível em: <11% das crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil, aponta pesquisa do Unicef | Educação | G1 (globo.com)>. Acesso em: 18 jan 2024.

SANTOS, Emily; TENENTE Luiza. **Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC.** Disponível em: **<**https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>.Acesso em: 26 mar 2024.

SILVA, M. A. Evasão escolar no ensino médio: Análise dos fatores determinantes. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 45-60, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 05 ago 2024.

SOESCOLA. **O que fazer na cidade – Iracema/Roraima**. Disponível em: <O que Fazer na Cidade: Iracema RR? - Resumos Só Escola (soescola.com)>. Acesso em: mar 2024.

TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano III, n.11, nov.1999/jan.2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16072/TCCE_GE_EaD_2011_FENNER_DARCI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev2024.

TRINDADE, M. F. B.; OLIVEIRA, F. L. Idosos na EJA: fatores que motivam a inclusão e permanência. **Trivium**: **Revista Eletrônica Multidisciplinar**, Pitanga, v. 6, n. 2, ed. especial, set. 2019. Disponível em: <http://revista.ucpparana.edu.br/index.php/ Trivium/issue/archive>. Acesso em: fev2024.

CAPÍTULO 5

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM QUÍMICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM ESCOLAS INDÍGENAS DE RORAIMA

Alzanira Cordeiro da Silva[1]; Arlene Oliveira Souza[3]; Carlos Alberto de Souza Junior[3 e 4]; Deilson Lucas José[1]; Denilson José Braz[1]; Denis Abel Tebier Moraes[1]; Devaldino Sobral Cruz[1]; Fernando Icaro Jorge Cunha[3]; Francival de Souza Moraes[1]; Gladys Maria Bezerra de Souza[3]; Harrison de Lima Pinheiro[1]; Ikaro Coelho Lima[1]; Janison da Silva Amaro[1]; Jeneffer Araújo Assunção[3]; Jesualdo Moraes Sobral[1]; Jonas Moraes Sobral[1]; Jucimara Rodrigues Clementino[2]; Lídia da Silva Cavalcante[1]; Manoela Felix Mendes[1]; Marília Moraes Sobral[1]; Melanie Kaline Truquete[3]; Onete de Souza Silva[1]; Paulo Sérgio Maroti[3]; Regildo Max Gomes Martins; Ricardo Peterson Rodrigues[1]; Ronirys Leite das Neves[1]; Rosangela Pessoa Siqueira[2]; Sirlanny Silveira da Silva[1]; Vanuza Martins Lara[5] ; Willen Junes Militão[1].[1]

1. Identificação dos autores: [1]Discentes e pibidianos(as) (PIBID/CNM-Química) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) - Ciências da Natureza e Matemática (CNM) da Universidade Federal de Roraima (UFRR); [2]Supervisor(a) (PIBID/CNM-Química) do subprojeto Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática; [3]Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) - Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Roraima (UFRR); [4]Coordenador de área do PIBID de Química do subprojeto Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Roraima (UFRR); [5]Egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) - Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

RESUMO

O presente trabalho relata experiências formativas desenvolvidas no subprojeto Educação do Campo — Ciências da Natureza e Matemática, núcleo de Química, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal de Roraima (UFRR) e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR). O objetivo foi analisar de que modo a inserção dos licenciandos em escolas indígenas de Roraima contribuiu para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de metodologias contextualizadas no ensino de Química. As ações ocorreram em escolas estaduais indígenas localizadas nos municípios de Normandia, Pacaraima e Cantá, envolvendo práticas pedagógicas articuladas aos saberes tradicionais, à sustentabilidade e ao cotidiano das comunidades. Entre as atividades realizadas, destacaram-se a análise de processos locais, como a produção do caxiri, o preparo da damurida, a confecção de tintas naturais, a fabricação de sabão artesanal, a compostagem, o estudo de plantas medicinais e o uso de jogos didáticos para o ensino de ligações químicas e Tabela Periódica. Fundamentado na BNCC e em autores como Freire, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Libâneo, Tardif, Pimenta e Caldart, o relato indica que o PIBID favoreceu o protagonismo estudantil, a aprendizagem significativa, o trabalho colaborativo, o letramento acadêmico e a sensibilidade intercultural dos licenciandos. Conclui-se que o programa fortalece a formação inicial docente ao demonstrar que o ensino de Química em contextos de diversidade étnico-cultural torna-se mais relevante quando construído em diálogo com o território, a identidade e os conhecimentos das comunidades.

Palavras-chave: Ensino de Química. PIBID. Educação do Campo. Saberes Tradicionais. Educação Escolar Indígena.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência integra as vivências formativas dos discentes do subprojeto de Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática do núcleo de Química no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal de Roraima (UFRR), ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR) e ao subprojeto desenvolvido na área de Ciências da Natureza/Química. O texto foi organizado a partir dos relatos individuais presentes neste documento, buscando reunir, sistematizar e dar unidade às experiências desenvolvidas pelos bolsistas em diferentes escolas públicas indígenas de Roraima.

O PIBID constitui uma política pública de formação inicial docente que busca aproximar os licenciandos da realidade das escolas públicas de educação básica, fortalecendo

a articulação entre universidade, escola e comunidade, além de favorecer a construção da identidade profissional docente por meio da vivência, do planejamento, da pesquisa e da reflexão sobre a prática pedagógica.

No contexto do subprojeto PIBID/CNM-Química, as atividades tiveram como eixo a valorização do ensino de Química articulado aos saberes locais, às práticas culturais e às necessidades concretas das escolas do campo e das comunidades indígenas, o que tem relação direta com a proposta do curso de Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática. Os relatos dos discentes evidenciam, de certa forma, que o programa contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel social do professor, sobre a importância do planejamento coletivo e sobre a necessidade de desenvolver metodologias contextualizadas, capazes de relacionar os conteúdos científicos à realidade vivida pelos estudantes.

As ações ocorreram principalmente na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, situada na Comunidade Indígena Guariba, município de Normandia; na Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim e na Escola Estadual Indígena Professor Tiradentes I, localizadas na Comunidade Indígena Coqueirinho; e na Escola Estadual Indígena Prof. Ednilson Lima Cavalcante, localizada na Comunidade Indígena Taba Lascada, município do Cantá. As escolas apresentaram uma realidade marcada pela presença de saberes tradicionais, práticas culturais indígenas, organização comunitária e desafios próprios da educação escolar indígena e da Educação do Campo. Nesse ambiente, o projeto desenvolvido pelos discentes teve como eixo temático a relação entre a Química, a comunidade escolar e local, os saberes tradicionais e as práticas sustentáveis.

Entre as principais ações relatadas, destacaram-se o estudo da produção do caxiri e da damurida, a confecção de tintas naturais, a produção de sabão artesanal, a discussão sobre remédios tradicionais e plantas medicinais, além das práticas de compostagem. Essas atividades foram planejadas e desenvolvidas com a participação dos bolsistas, professores supervisores, coordenação do subprojeto, estudantes da escola e membros da comunidade, buscando integrar conhecimentos científicos da Química aos conhecimentos tradicionais presentes no cotidiano indígena e campesino.

Este relato está organizado em três partes principais. A primeira discute a importância do PIBID na formação do futuro professor de Química no contexto da Educação do Campo. A segunda apresenta a proposta de trabalho desenvolvida na escola, explicitando os objetivos, a metodologia, as atividades realizadas e as evidências produzidas. A terceira

reúne as considerações finais, destacando as aprendizagens obtidas, os objetivos alcançados e a relevância do programa para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos.

A proposta das atividades realizadas nessas escolas, no âmbito do subprojeto de Química da Educação do Campo, teve como eixo central o fortalecimento da formação docente por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, criativas e comprometidas com a realidade sociocultural dos estudantes, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que orienta o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da resolução de problemas (BRASIL, 2018).

Entre as experiências relatadas, destacam-se a elaboração e a aplicação de jogos didáticos para o ensino de Química, como a "Batalha Química", o bingo dos elementos e o jogo da memória da Tabela Periódica; a observação de aulas e da organização escolar; os estudos acadêmicos sobre biodiversidade amazônica, História e Filosofia da Ciência e documentos orientadores da Educação Básica; e a participação no subprojeto Plantas Medicinais, desenvolvido no contexto da Feira de Ciências.

O objetivo geral deste artigo é relatar e sistematizar as experiências pedagógicas dos bolsistas na articulação entre o ensino de Química, a realidade das comunidades indígenas e campesinas e o fortalecimento da formação inicial docente.

OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O objetivo geral deste artigo é relatar, sistematizar e analisar as experiências vivenciadas pelos bolsistas do PIBID/CNM-Química da Licenciatura em Educação do Campo da UFRR, destacando as contribuições do programa para a formação inicial docente, para o ensino contextualizado de Química e para o diálogo entre universidade, escola indígena, comunidade e saberes tradicionais.

- Analisar como a inserção dos licenciandos nas escolas-campo contribuiu para a construção da identidade docente e para a aproximação entre teoria e prática.
- Descrever as atividades pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID/CNM-Química, com destaque para jogos didáticos, práticas experimentais, plantas medicinais, compostagem, tintas naturais, produção de sabão artesanal, caxiri e damurida.

- Identificar os principais desafios enfrentados pelos bolsistas no planejamento, na execução e na avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas indígenas e do campo.
- Evidenciar a importância da articulação entre aprendizagem universitária e vivência comunitária para a formação de professores sensíveis à diversidade cultural, territorial e socioambiental de Roraima.
- Discutir as contribuições do PIBID para o fortalecimento de um ensino de Química contextualizado, interdisciplinar, investigativo e comprometido com a realidade dos estudantes.

A partir dessa organização, o desenvolvimento apresenta inicialmente a contribuição do PIBID para a formação dos licenciandos e, em seguida, descreve as práticas pedagógicas realizadas nas escolas-campo. Essa sequência permite compreender tanto o processo formativo dos bolsistas quanto os efeitos das atividades desenvolvidas no ensino de Química em diálogo com os saberes tradicionais.

Nesse sentido, o artigo compreende o PIBID como espaço de formação que permite ao licenciando vivenciar, ainda durante a graduação, os elementos constitutivos da profissão docente. Conforme informações institucionais da CAPES, o programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (CAPES, 2024). Essa finalidade dialoga diretamente com as experiências aqui relatadas, pois os bolsistas foram inseridos no cotidiano escolar e puderam desenvolver atividades com caráter interdisciplinar, inovador e contextualizado.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular destaca que a educação básica deve assegurar aprendizagens essenciais, o desenvolvimento de competências e a formação humana integral dos estudantes (BRASIL, 2018). Ao relacionar essa orientação com a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena, torna-se necessário reconhecer que as aprendizagens científicas precisam dialogar com os territórios, as identidades, as línguas, as práticas culturais e os modos de vida das comunidades. Dessa forma, o ensino de Química não pode ser reduzido à memorização de fórmulas ou classificações, mas deve possibilitar a leitura crítica dos fenômenos presentes no cotidiano dos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE QUÍMICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A participação no PIBID foi apresentada pelos discentes como uma experiência essencial para a formação inicial docente, pois possibilitou a aproximação concreta entre os conhecimentos estudados na universidade e os desafios encontrados no cotidiano escolar. Ao inserir os licenciandos no ambiente da educação básica, o programa favoreceu o contato direto com estudantes, professores, gestores e membros da comunidade, bem como com práticas pedagógicas reais, permitindo compreender que a docência é construída no diálogo entre teoria, prática, planejamento, avaliação e compromisso social.

Nos relatos reunidos, os bolsistas destacaram que o PIBID contribuiu para desenvolver segurança, autonomia, criatividade, responsabilidade e sensibilidade pedagógica. A convivência com a escola permitiu observar que o professor precisa ser capaz de planejar de forma organizada, adaptar metodologias às condições existentes, valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e criar estratégias que despertem interesse pelas Ciências da Natureza, especialmente pela Química.

As leituras, discussões e estudos realizados no subprojeto envolveram referências sobre formação docente, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, currículo, BNCC, BNCRR, metodologias de ensino, aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, experimentação e contextualização do ensino de Ciências. Essas discussões ajudaram os discentes a compreender que o ensino de Química não deve aparecer como um conhecimento distante da vida cotidiana, mas como uma ferramenta para interpretar fenômenos naturais, culturais, ambientais e sociais presentes nas comunidades.

O trabalho coletivo foi um dos aspectos mais valorizados pelos participantes. Os relatos mostraram que as atividades foram construídas a partir de reuniões, observações, diálogos com professores supervisores, orientações do coordenador do subprojeto e colaboração entre bolsistas. Esse processo favoreceu a aprendizagem sobre como elaborar projetos, definir objetivos, selecionar conteúdos, organizar materiais, pensar metodologias e avaliar os resultados. Além disso, estimulou a ética profissional, o respeito mútuo, a escuta, a cooperação e a responsabilidade com os estudantes e com a comunidade escolar.

Outro ponto recorrente nos relatos foi a contribuição do programa para o letramento acadêmico. A participação no PIBID exigiu dos discentes leitura, escrita, elaboração de planos, sistematização de experiências, produção de relatórios, organização de apresentações, socialização de resultados e reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. Essas ações fortaleceram a capacidade de registrar, analisar e comunicar experiências pedagógicas, elementos indispensáveis para a formação de professores pesquisadores e comprometidos com a transformação da realidade educacional (Tardif, 2014).

Essa compreensão aproxima-se das análises de Gatti, Barretto, André e Almeida, ao evidenciarem que a formação de professores no Brasil precisa superar a fragmentação entre conteúdos específicos, fundamentos pedagógicos e práticas escolares, articulando o conhecimento acadêmico às condições concretas do trabalho docente (Gatti et al., 2019). No contexto do PIBID, essa articulação ocorreu quando os bolsistas puderam transformar estudos teóricos em práticas de ensino planejadas, avaliadas e ressignificadas no cotidiano das escolas-campo.

A construção da identidade docente também foi intensificada pela vivência na escola. Os discentes relataram que, ao observar aulas, participar de planejamentos, interagir com estudantes e desenvolver atividades práticas, passaram a compreender melhor o papel do professor como mediador do conhecimento, sujeito ético, pesquisador da própria prática e agente de valorização cultural. No contexto da Escola Estadual Indígena Índio Marajó, essa identidade docente foi marcada pelo respeito à interculturalidade, à diversidade, aos saberes tradicionais e à realidade social dos estudantes (Pimenta, 2017).

Na autoavaliação dos participantes, o PIBID foi considerado uma experiência enriquecedora, desafiadora e transformadora. Os bolsistas reconheceram que ainda estavam em processo de formação, mas afirmaram que as atividades realizadas ampliaram seus conhecimentos pedagógicos, científicos e humanos. Também relataram maior confiança para atuar em sala de aula, melhor compreensão da organização escolar e maior consciência sobre a necessidade de construir práticas contextualizadas, inclusivas e socialmente comprometidas.

As orientações recebidas do coordenador do subprojeto, dos professores supervisores e pelos docentes da escola foram descritas como fundamentais para o desenvolvimento das ações. Entre essas orientações, destacaram-se a necessidade de conhecer a escola, dialogar com a gestão, observar as aulas, compreender as diretrizes escolares, planejar em

conjunto com a professora responsável, respeitar a realidade dos estudantes e desenvolver propostas viáveis de acordo com os recursos disponíveis. Dessa forma, o acompanhamento pedagógico contribuiu para que os bolsistas compreendessem que ensinar exige estudo, planejamento, compromisso e constante reflexão.

Diante da importância do PIBID nesse contexto, observou-se que o programa foi fundamental para a formação dos discentes, pois possibilitou o contato direto com o cotidiano escolar antes mesmo da conclusão do curso. A experiência permitiu compreender que a docência não se limita ao domínio do conteúdo, mas envolve planejamento, escuta, sensibilidade, compromisso social e capacidade de adaptar metodologias às necessidades dos estudantes, aspectos diretamente relacionados à prática educativa defendida por Freire (2021). Para os participantes, estar na escola foi uma oportunidade de observar professores experientes, conhecer a organização pedagógica, dialogar com alunos e perceber os desafios reais do processo de ensino e aprendizagem.

Saviani também contribui para essa discussão ao situar historicamente a formação de professores no Brasil e ao demonstrar que os modelos formativos precisam articular domínio dos conteúdos, fundamentos pedagógicos e compromisso com a escola pública (Saviani, 2009). Essa perspectiva reforça a importância de programas como o PIBID, pois a inserção orientada dos licenciandos na escola permite compreender a docência como prática social historicamente situada, e não apenas como aplicação técnica de métodos de ensino.

A inserção nas escolas indígenas contribuiu para o fortalecimento da identidade docente ao evidenciar que o professor atua como mediador entre o conhecimento científico, os saberes prévios dos estudantes e a realidade sociocultural da comunidade. As orientações da coordenação e da supervisão foram essenciais para organizar as ações com responsabilidade, ética e clareza metodológica, enquanto o trabalho coletivo exigiu diálogo, colaboração, criatividade e respeito às diferentes formas de aprender, perspectiva que se articula à concepção de Educação do Campo como prática vinculada ao território, aos sujeitos coletivos e aos direitos sociais (Caldart et al., 2012).

No campo específico da Educação do Campo, Arroyo destaca que a formação de educadores deve reconhecer os povos do campo como sujeitos de direitos, de cultura, de trabalho e de produção de saberes, exigindo políticas e currículos que dialoguem com suas realidades sociais e territoriais (Arroyo, 2007). Essa compreensão fortalece a análise das

experiências relatadas, pois evidencia que os licenciandos não atuaram em espaços neutros, mas em territórios marcados por identidades, memórias, lutas e práticas comunitárias que precisam orientar a ação docente.

Nesse processo, os discentes reconheceram que errar, ajustar e replanejar fazem parte da formação docente. A participação no PIBID ampliou a segurança para atuar em sala de aula, favoreceu a reflexão sobre a prática pedagógica e possibilitou compreender que ensinar exige vínculo, contextualização e valorização da trajetória dos estudantes. Assim, o programa representou uma experiência de vida e de formação profissional, aproximando teoria e prática de maneira significativa.

Ao reunir os relatos dos discentes, percebeu-se que o PIBID assumiu um papel formativo que ultrapassou a simples observação da escola. O programa permitiu aos licenciandos compreender que a formação do professor se constrói em movimento, no contato com os estudantes, com os professores supervisores, com a gestão escolar, com os materiais didáticos, com os limites estruturais e com as possibilidades criativas presentes no cotidiano da Educação Básica. Desse modo, a escola deixou de ser vista apenas como espaço de aplicação de conteúdos e passou a ser compreendida como território de aprendizagem, pesquisa, convivência, cultura e produção de saberes.

As leituras realizadas durante o subprojeto foram essenciais para ampliar a compreensão dos bolsistas sobre o ensino de Ciências e de Química, com ênfase no estudo da Educação do Campo em Roraima, que tem suas especificidades. Os estudos sobre documentos orientadores da Educação Básica, sobre a Base Nacional Comum Curricular, sobre biodiversidade amazônica e sobre História e Filosofia da Ciência ajudaram a relacionar o conteúdo acadêmico com as demandas reais das escolas indígenas (BRASIL, 2018). A leitura de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Libâneo e Chassot contribuiu para compreender que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar o estudante como sujeito ativo, portador de experiências, cultura, linguagem e conhecimentos prévios (Freire, 2021; Vygotsky, 1998; Piaget, 1978; Kishimoto, 2003; Libâneo, 2013).

Nessa perspectiva, o trabalho coletivo foi uma dimensão muito importante da experiência. Os discentes relataram que o planejamento das atividades exigiu diálogo, divisão de responsabilidades, escuta das orientações da coordenação e da supervisão, bem como adaptação constante às condições de cada escola. A construção dos jogos didáticos, a organização da Feira de Ciências, o acompanhamento das aulas e a realização de pesqui-

sas com a comunidade envolveram cooperação e interdisciplinaridade, pois articularam conhecimentos de Química, Biologia, Física, Educação do Campo, cultura indígena, sustentabilidade e metodologias de ensino.

As ações também colaboraram para a construção do letramento acadêmico dos bolsistas.A produção de fichamentos, de registros de observação e de relatos escritos, a realização de pesquisas bibliográficas, o planejamento de atividades e a organização de apresentações científicas fizeram com que os discentes exercitassem práticas próprias da vida universitária e da profissão docente. Ao escrever sobre suas experiências, os licenciandos puderam refletir sobre o que viram, fizeram, sentiram e aprenderam, transformando a vivência prática em conhecimento sistematizado.

Outro aspecto recorrente nos relatos foi a construção da identidade docente. Muitos discentes afirmaram que, antes do PIBID, conheciam a escola principalmente pela perspectiva de estudantes; com o programa, passaram a observá-la pela perspectiva de futuros professores. Essa mudança de olhar permitiu compreender que ser docente exige responsabilidade, domínio do conteúdo, sensibilidade para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, capacidade de improvisação e compromisso com a formação humana dos estudantes. A docência passou a ser percebida como uma prática social, política, cultural e ética.

Na autoavaliação dos participantes, a inserção no PIBID foi considerada positiva e transformadora. Os bolsistas reconheceram avanços na comunicação, na organização das aulas, na segurança para falar em público, na elaboração de estratégias didáticas e na compreensão da realidade escolar. Também identificaram desafios, como a necessidade de melhorar a escrita acadêmica, aprofundar os estudos teóricos, planejar melhor o tempo das atividades e desenvolver maior domínio da condução da sala de aula. Esses desafios, no entanto, foram vistos como parte natural do processo de formação e como oportunidades de crescimento profissional.

As orientações recebidas ao longo do programa foram avaliadas como fundamentais para o desenvolvimento das ações. A coordenação e a supervisão auxiliaram na compreensão dos objetivos do PIBID, no planejamento das atividades, na escolha das metodologias, na postura ética diante da escola e no registro das experiências. Dessa forma, o acompanhamento formativo contribuiu para que os discentes compreendessem que a prática docente deve ser planejada, fundamentada teoricamente, avaliada continuamente

e comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a realidade das comunidades atendidas.

AS ATIVIDADES DO PIBID COMO EIXO DE FORMAÇÃO, PESQUISA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As atividades desenvolvidas no PIBID/CNM-Química foram compreendidas pelos bolsistas como experiências de formação, pesquisa e intervenção pedagógica. Não se tratou apenas de acompanhar aulas ou executar tarefas pontuais, mas de participar de um processo formativo contínuo, no qual cada ação precisava ser planejada, fundamentada, vivenciada, registrada e avaliada. Dessa forma, as atividades do programa contribuíram para que os licenciandos desenvolvessem uma postura investigativa diante da escola, reconhecendo os problemas cotidianos como possibilidades de estudo e transformação.

Entre as ações formativas, destacaram-se as reuniões de orientação, os momentos de estudo teórico, a elaboração de planos de aula, a construção de materiais didáticos, a observação do cotidiano escolar, o diálogo com professores supervisores, a participação em feiras de ciências e a socialização dos resultados. Essas experiências permitiram compreender que o trabalho docente exige organização, intencionalidade pedagógica, domínio conceitual, sensibilidade cultural e disponibilidade para replanejar sempre que a realidade escolar indicar novos caminhos.

As práticas realizadas também evidenciaram a importância da autoria discente na formação inicial. Ao construírem jogos, conduzirem atividades experimentais, registrarem observações e apresentarem os trabalhos à comunidade escolar, os bolsistas deixaram a posição de espectadores e passaram a atuar como sujeitos do processo educativo. Essa passagem foi fundamental para fortalecer a confiança, a comunicação, a autonomia e a capacidade de tomar decisões pedagógicas coerentes com os objetivos de aprendizagem.

A ampliação das atividades do PIBID também permitiu compreender que a prática pedagógica exige a articulação entre três dimensões complementares: a dimensão científica, relacionada ao domínio dos conteúdos de Química; a dimensão didática, associada à escolha de estratégias adequadas de ensino; e a dimensão sociocultural, vinculada ao reconhecimento das realidades indígenas e campesinas. Quando essas dimensões são tra-

balhadas de forma integrada, a aula deixa de ser um momento apenas transmissivo e passa a constituir uma experiência de produção coletiva de conhecimento.

No desenvolvimento das ações, os bolsistas perceberam que o planejamento precisava partir de perguntas concretas: quais conhecimentos os estudantes já possuem sobre determinado fenômeno? Que práticas da comunidade podem ser tomadas como ponto de partida? Quais conceitos químicos ajudam a explicar essas práticas? Que materiais estão disponíveis na escola? Como avaliar a aprendizagem de modo formativo? Essas questões orientaram a elaboração das atividades e contribuíram para que a intervenção pedagógica estivesse conectada à realidade escolar e comunitária.

DESAFIOS, LIMITES E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os desafios encontrados ao longo do PIBID foram importantes para a formação dos licenciandos porque revelaram que ensinar em contextos de diversidade requer mais do que domínio de conteúdos científicos. Entre os principais limites identificados, destacaram-se a necessidade de adequar as atividades aos recursos disponíveis, lidar com turmas heterogêneas, organizar o tempo pedagógico, adaptar a linguagem científica ao nível dos estudantes e respeitar os modos próprios de organização das comunidades indígenas e campesinas.

Outro desafio recorrente foi compreender que nem sempre o planejamento inicial se realiza exatamente como previsto. Em muitas situações, foi necessário reorganizar estratégias, simplificar materiais, ampliar explicações, mudar a sequência das ações ou retomar conteúdos previamente trabalhados. Esse processo de ajuste não foi visto como fracasso, mas como aprendizagem profissional, pois permitiu aos bolsistas perceber que a docência é uma prática dinâmica, construída na relação com os estudantes, com a escola, com a comunidade e com as condições concretas de trabalho.

Esses desafios contribuíram para ampliar a compreensão sobre a formação docente como processo permanente. Os licenciandos aprenderam que o professor precisa estudar continuamente, escutar os estudantes, dialogar com os colegas, reconhecer as limitações institucionais e buscar alternativas pedagógicas criativas. Assim, o PIBID possibilitou uma formação mais realista, ética e comprometida, ajudando os futuros professores a

compreenderem que a qualidade do ensino depende da articulação entre conhecimento científico, metodologia, afetividade, responsabilidade social e respeito cultural.

Entre os desafios pedagógicos, destacou-se a necessidade de transformar conteúdos considerados abstratos em experiências compreensíveis e próximas da vida dos estudantes. Conceitos como reação química, fermentação, ligações químicas, decomposição, pigmentos, misturas, soluções e propriedades da matéria ganharam maior significado quando foram relacionados a práticas da comunidade. Essa aproximação, contudo, exigiu dos bolsistas estudo prévio, seleção cuidadosa da linguagem, elaboração de exemplos e capacidade de mediar o diálogo entre explicações científicas e interpretações culturais.

Também se observou que a formação docente em contextos interculturais requer postura ética. O professor em formação precisa evitar a apropriação superficial dos saberes tradicionais e reconhecer que esses conhecimentos pertencem às comunidades, sendo transmitidos por gerações e vinculados a modos próprios de vida. Por isso, o diálogo com os estudantes, familiares, anciãos e professores da escola deve ocorrer com respeito, escuta e autorização, de modo que a cultura local seja valorizada e não transformada apenas em recurso didático instrumental.

A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE E APRENDIZAGEM NA COMUNIDADE-CAMPO

A experiência no PIBID demonstrou que a aprendizagem universitária ganha maior sentido quando se relaciona com a vivência concreta das comunidades. Na universidade, os licenciandos estudam fundamentos pedagógicos, teorias da aprendizagem, conteúdos químicos, metodologias de ensino e documentos curriculares. No campo, esses conhecimentos são testados, questionados, ampliados e ressignificados diante da realidade dos estudantes, das práticas culturais, dos saberes tradicionais, das condições materiais da escola e das demandas da comunidade.

Essa relação entre universidade e comunidade permitiu compreender que o conhecimento científico não deve ser imposto como saber superior, mas colocado em diálogo com os conhecimentos produzidos historicamente pelos povos indígenas e pelas populações do campo. Ao estudar fermentação a partir do caxiri, pigmentos a partir de tintas naturais,

decomposição por meio da compostagem, saponificação por meio do sabão artesanal e propriedades das plantas a partir da medicina tradicional, os bolsistas perceberam que o ensino de Química pode partir da vida cotidiana para chegar à sistematização científica.

Desse modo, a comunidade-campo tornou-se espaço de aprendizagem tão importante quanto a sala de aula universitária. Foi nela que os licenciandos aprenderam a observar, ouvir, perguntar,respeitar os tempos e os modos de ensinar e aprender, valorizar a oralidade e reconhecer que a formação docente precisa estar comprometida com os territórios onde a escola está inserida. A experiência reforçou que formar professores para a Educação do Campo implica construir pontes entre ciência, cultura, território, identidade e emancipação social.

Molina (2017), ao analisar as Licenciaturas em Educação do Campo, afirma que esses cursos contribuem para políticas de formação de educadores ao articularem universidade, movimentos sociais, escolas do campo e projetos político-pedagógicos voltados à realidade dos sujeitos camponeses. Essa contribuição ajuda a compreender a relevância da LEDUCARR e do PIBID/CNM-Química, pois ambos favorecem uma formação sensível ao território, à alternância de tempos e espaços formativos e ao compromisso com uma educação pública vinculada à vida das comunidades.

A relação entre universidade e comunidade-campo também possibilitou aos bolsistas compreender que a formação do professor não acontece de forma isolada. Na universidade, os estudantes acessam teorias, autores, conceitos e metodologias; na escola, encontram sujeitos concretos, histórias de vida, desafios estruturais e práticas culturais que desafiam e enriquecem essas teorias. Essa circulação entre espaços formativos favoreceu uma aprendizagem situada, na qual o conhecimento acadêmico foi constantemente confrontado, ampliado e reelaborado a partir da experiência vivida.

A PROPOSTA DO TRABALHO: QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

A proposta de trabalho consolidada nos relatos teve como tema central a presença da Química na comunidade escolar e local, com ênfase no ensino de Química na Educação do Campo e na articulação entre saberes tradicionais e práticas sustentáveis. O projeto

partiu da compreensão de que muitos conhecimentos presentes no cotidiano indígena e campesino podem ser relacionados aos conteúdos científicos trabalhados na escola, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contribuindo para a valorização da cultura dos estudantes.

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, na comunidade Guariba, em Normandia/RR, e envolveu estudantes do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos, conforme as possibilidades da escola e das turmas acompanhadas. A proposta buscou promover o ensino de Química de forma contextualizada, investigativa e interdisciplinar, relacionando conceitos como fermentação, transformação da matéria, pigmentos naturais, saponificação, decomposição orgânica, propriedades dos alimentos, plantas medicinais e sustentabilidade ambiental.

A primeira etapa consistiu na inserção dos bolsistas na escola-campo. Nesse momento, os discentes conheceram a estrutura física da escola, sua equipe, sua organização pedagógica, o contexto sociocultural da comunidade e as formas de participação dos estudantes. Essa aproximação foi fundamental para que o planejamento das ações considerasse as necessidades reais da escola, respeitando sua identidade indígena, seus saberes tradicionais e as condições disponíveis para o desenvolvimento das atividades.

A segunda etapa envolveu o planejamento coletivo das práticas pedagógicas. Os bolsistas, sob orientação dos professores e da coordenação do subprojeto, definiram os temas a serem trabalhados, os objetivos de aprendizagem, os materiais necessários, os conteúdos de Química relacionados e as formas de avaliação. Essa etapa evidenciou a importância do planejamento como instrumento de organização da ação docente e como meio de garantir que as atividades fossem coerentes com os objetivos do PIBID e com as diretrizes curriculares da educação básica.

Entre as atividades realizadas, a produção do caxiri foi uma das experiências mais destacadas. A prática permitiu discutir o processo de fermentação, as transformações bioquímicas, a importância cultural da bebida e sua relação com a identidade indígena. Ao associar o conhecimento tradicional ao ensino de Química, a atividade possibilitou que os estudantes observassem, na prática, conceitos científicos presentes em seu próprio contexto cultural.

Ao utilizar um elemento presente na cultura local, a atividade aproximou a Química da realidade dos estudantes e mostrou que a ciência pode dialogar com os conhecimentos tradicionais sem desvalorizá-los.

A atividade sobre a damurida possibilitou trabalhar a relação entre alimentação tradicional, composição dos alimentos, transformações ocorridas no preparo e valorização dos hábitos culturais da comunidade. A discussão evidenciou que a alimentação também pode ser compreendida como espaço de aprendizagem científica, articulada à prática pedagógica e à formação docente, cultural e social, permitindo que os estudantes reconhecessem saberes familiares e comunitários como fontes legítimas de conhecimento.

A produção de tintas naturais foi outra ação significativa. Utilizando materiais encontrados na natureza, como frutos, sementes, folhas, cascas, urucum e jenipapo, os estudantes foram levados a compreender a extração de pigmentos, as características das cores naturais e a importância da preservação ambiental. Ao mesmo tempo, a atividade valorizou práticas culturais ligadas à pintura corporal, ao artesanato e às expressões artísticas indígenas.

A produção de sabão artesanal permitiu abordar conceitos de saponificação, reaproveitamento de óleo, cuidados com o descarte de resíduos e responsabilidade socioambiental. A prática mostrou que conteúdos químicos podem ser trabalhados por meio de atividades simples, acessíveis e úteis para a comunidade, fortalecendo a consciência ambiental dos estudantes e incentivando atitudes sustentáveis no cotidiano.

Os estudos sobre remédios tradicionais e plantas medicinais favoreceram o diálogo entre conhecimento científico e saberes ancestrais. Os discentes relataram que essa atividade permitiu reconhecer a importância dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos da comunidade, ao mesmo tempo em que possibilitou discutir propriedades das plantas, formas de preparo, cuidados no uso e relação entre tradição e ciência. Essa experiência reforçou a necessidade de abordar os saberes tradicionais com respeito, responsabilidade e valorização cultural.

A compostagem, por sua vez, possibilitou trabalhar a decomposição da matéria orgânica, a ação de microrganismos, a formação de adubo natural e a importância da redução de resíduos. A atividade dialogou com práticas agrícolas e ambientais vivenciadas pelas famílias da comunidade, além de contribuir para a reflexão sobre sustentabilidade, cuidado com o solo e preservação da natureza.

As atividades foram socializadas em sala de aula, por meio de apresentações com slides, exposição de materiais, registros fotográficos, demonstrações práticas e participação na Feira de Ciências da Escola Estadual Indígena Índio Marajó. A feira representou um momento importante de culminância do projeto, pois permitiu que estudantes, bolsistas, professores e membros da comunidade visualizassem os resultados alcançados, compartilhassem conhecimentos e fortalecessem o vínculo entre universidade e escola.

Como evidências do trabalho desenvolvido, os relatos apontam a participação ativa dos estudantes nas atividades, a produção de materiais didáticos e experimentais, os registros fotográficos, as apresentações em sala de aula, a exposição dos resultados na Feira de Ciências, o envolvimento da comunidade escolar e o fortalecimento do interesse dos estudantes pelos conteúdos de Química. Tais evidências indicam que a proposta contribuiu para tornar o ensino mais participativo, contextualizado e significativo.

Por fim, a proposta geral do trabalho foi desenvolver ações pedagógicas que tornassem o ensino de Ciências e Química mais dinâmico, participativo e contextualizado no contexto da Educação do Campo, especificamente no estado de Roraima. Nas experiências realizadas na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, destacaram-se os jogos didáticos voltados ao estudo das ligações químicas e da Tabela Periódica, como a "Batalha Química", o bingo dos elementos e o jogo da memória. Essas estratégias buscaram reduzir a memorização mecânica e estimular a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Também foram relatadas experiências de observação e acompanhamento de práticas pedagógicas em escolas indígenas, como a Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim, a Escola Estadual Indígena Professor Tiradentes I e a Escola Estadual Indígena Prof. Ednilson Lima Cavalcante. Nessas vivências, os discentes puderam compreender a rotina escolar, a organização do planejamento, os desafios estruturais e metodológicos e a importância de uma educação que considere a cultura, a língua, o território e os saberes tradicionais das comunidades.

Outra proposta relevante foi o subprojeto "Plantas Medicinais", desenvolvido no contexto da Feira de Ciências, articulando cultura, sustentabilidade, investigação científica e valorização da medicina tradicional. O objetivo foi incentivar a pesquisa sobre plantas utilizadas pela comunidade, registrar conhecimentos de moradores e anciãos, promover o

cultivo de ervas medicinais e relacionar esses saberes aos conteúdos de Ciências, Química e Biologia.

No caso das plantas medicinais, a atividade assumiu especial relevância por articular investigação científica, memória comunitária e valorização dos saberes ancestrais. Os estudantes puderam reconhecer que muitas práticas de cuidado com a saúde fazem parte da história das famílias e das comunidades, sendo transmitidas oralmente por pessoas mais velhas. Ao mesmo tempo, a escola possibilitou problematizar esses conhecimentos, relacionando-os a cuidados de uso, formas de preparo, identificação das espécies, conservação ambiental e possibilidades de estudo nas Ciências da Natureza.

A experiência com jogos didáticos, por sua vez, demonstrou que o lúdico pode ser utilizado com intencionalidade pedagógica. A "Batalha Química", o bingo dos elementos e o jogo da memória da Tabela Periódica estimularam a participação de estudantes que, em aulas expositivas tradicionais, muitas vezes permaneciam silenciosos ou pouco envolvidos. Ao jogar, os estudantes precisavam tomar decisões, comparar alternativas, argumentar, consultar colegas e retomar conceitos, o que favoreceu a aprendizagem colaborativa e a construção gradual da autonomia intelectual.

As práticas envolvendo caxiri, damurida, tintas naturais, sabão artesanal e compostagem também contribuíram para ampliar a percepção dos estudantes sobre a presença da Química no cotidiano. A fermentação foi compreendida a partir de uma prática cultural conhecida; os pigmentos naturais foram associados às cores, às plantas e às expressões artísticas; a saponificação foi vinculada ao reaproveitamento de óleo e ao cuidado ambiental; e a compostagem permitiu discutir decomposição, solo e sustentabilidade. Assim, cada atividade funcionou como ponte entre conhecimento científico, vida comunitária e responsabilidade socioambiental.

ATIVIDADES REALIZADAS E FUNDAMENTAÇÃO

Entre as atividades realizadas, destacam-se a elaboração e a aplicação de jogos didáticos, a observação de aulas, a participação em reuniões de orientação, a leitura de documentos e textos acadêmicos, a produção de fichamentos, o planejamento de atividades, o acompanhamento de projetos escolares e a participação em feiras de ciências. Os jogos didáticos foram confeccionados com materiais simples, como cartolina, papel, canetas

coloridas, impressões e cartas, demonstrando que a criatividade pode superar limitações estruturais e tornar a aula mais atrativa.

Na atividade "Batalha Química", os estudantes formavam compostos a partir de cartas com elementos químicos, discutindo ligações iônicas e covalentes. No bingo dos elementos e no jogo da memória, os alunos relacionavam nomes e símbolos da Tabela Periódica, desenvolvendo concentração, raciocínio lógico, cooperação e autonomia. Essas dinâmicas favoreceram a aprendizagem colaborativa, pois os estudantes dialogavam entre si, ajudavam os colegas e participavam de maneira mais ativa.

No subprojeto Plantas Medicinais, foram realizadasações de manejo e de cultivo de uma horta medicinal, pesquisas bibliográficas e digitais, entrevistas com moradores mais velhos da comunidade, coleta de folhas, cascas e raízes, sistematização das informações e apresentação dos resultados na Feira de Ciências. A atividade valorizou os conhecimentos tradicionais e mostrou que o ensino de Ciências pode dialogar com a realidade local, fortalecendo a identidade cultural e a participação dos estudantes.

A fundamentação das práticas esteve apoiada em autores e documentos que compreendem o estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Vygotsky contribui ao destacar a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento do conhecimento (Vygotsky, 1998). Piaget compreende o jogo como instrumento de desenvolvimento intelectual e organização do pensamento (Piaget, 1978). Kishimoto ressalta o valor pedagógico do jogo quando vinculado a objetivos educacionais (Kishimoto, 2003). Paulo Freire contribui com a defesa de uma prática docente dialógica, crítica e comprometida com a realidade dos educandos (Freire, 2021). Libâneo (2013) reforça a importância do planejamento didático e da organização intencional do ensino para favorecer a aprendizagem. A BNCC também orienta práticas que promovam autonomia, pensamento crítico, protagonismo e resolução de problemas (BRASIL, 2018).

A metodologia adotada baseou-se na aprendizagem ativa, com o uso do jogo didático "Batalha Química" como ferramenta central. Em vez de priorizar apenas a exposição no quadro, a proposta buscou envolver os estudantes em atividades práticas, colaborativas e orientadas para a construção do conhecimento químico.

A prática fundamentou-se em autores que compreendem a aprendizagem como processo mediado pela interação com o meio e com os pares. Vygotsky destaca a importância da interação social no desenvolvimento da aprendizagem (Vygotsky, 1998). Durante

a aplicação do jogo, a turma foi organizada em grupos, as regras foram explicadas de forma clara e a mediação ocorreu por meio de acompanhamento, esclarecimento de dúvidas e incentivo ao raciocínio lógico, priorizando a compreensão dos conceitos em vez da simples memorização.

Durante a atividade, as dúvidas pontuais foram esclarecidas de forma mediadora, incentivando os estudantes a justificar suas escolhas, comparar possibilidades de formação de compostos e desenvolver o raciocínio químico para além da memorização de nomes e fórmulas.

- Avaliação: A avaliação não foi realizada por meio de prova escrita. Foram avaliadas a participação, a capacidade de argumentar sobre as ligações químicas durante o jogo e o respeito ao colega. Foi significativo observar que estudantes antes pouco participativos passaram a explicar as regras aos colegas.

METODOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- ✓ **Contextualização com Saberes Locais:** Análise de processos e experimentos práticos envolvendo a produção do caxiri (fermentação), damurida, extração de pigmentos para tintas naturais, saponificação para sabão artesanal e decomposição orgânica na compostagem.
- ✓ **Aprendizagem Ativa e Jogos Didáticos:** Construção e aplicação dos jogos "Batalha Química", Bingo dos Elementos e Jogo da Memória para abordar ligações químicas e tabela periódica.
- ✓ **Pesquisa e Extensão Escolar:** Subprojeto de Plantas Medicinais e remédios tradicionais integrado à Feira de Ciências.

NATUREZA E ABORDAGEM DO TRABALHO

- ✓ **Tipo de Estudo:** Relato de experiência de abordagem **qualitativa**, **investigativa**, **participativa** e **interdisciplinar**.
- ✓ **Eixo Central:** Ensino de Química pautado na **Aprendizagem Ativa**, articulando os conteúdos científicos aos **saberes tradicionais**, às práticas culturais e às necessidades socioambientais de comunidades indígenas e do campo.

Sujeitos e Locais de Atuação

- ✓ **Público-alvo/Pparticipantes:** Estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de professores supervisores, coordenação do subprojeto e membros das comunidades.

Locais de Aplicação

- ✓ **Escola Estadual Indígena Índio Marajó** (Comunidade Indígena Guariba, município de Normandia/RR);
- ✓ **Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim** (Comunidade Indígena Coqueirinho);
- ✓ **Escola Estadual Indígena Professor Tiradentes I** (Comunidade Indígena Coqueirinho);
- ✓ **Escola Estadual Indígena Prof. Ednilson Lima Cavalcante** (Comunidade Indígena Taba Lascada, município do Cantá/RR).

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO

Inserção no Campo e Diagnóstico

- ✓ Aproximação e vivência dos bolsistas no cotidiano e na estrutura física das escolas-campo;
- ✓ Observação das aulas, da organização pedagógica, do contexto sociocultural e dos saberes prévios dos estudantes e da comunidade.

Planejamento Coletivo

- ✓ Realização de reuniões entre bolsistas, professores supervisores e coordenação do subprojeto PIBID/CNM-Química;
- ✓ Seleção de conteúdos, elaboração de projetos, definição de objetivos e estratégias adequadas aos recursos disponíveis.

Desenvolvimento de Atividades Práticas e Contextualizadas

- **Experimentação e saberes locais:** as atividades envolveram produção de caxiri, com estudo bioquímico da fermentação; preparo da damurida, com análise da composição e transformação dos alimentos; extração de tintas naturais a partir de urucum, jenipapo, frutos, sementes, folhas e cascas; fabricação de sabão artesanal, com estudo da reação de saponificação e conscientização sobre o descarte de óleo; compostagem, com abordagem da decomposição da matéria orgânica, da ação de microrganismos e da sustentabilidade; e estudo de remédios tradicionais e plantas medicinais, por meio de entrevistas com mais velhos e anciãos, pesquisa bibliográfica e digital, coleta e cultivo de espécies em horta medicinal.
- **Jogos Didáticos e Lúdicos (Aprendizagem Ativa):** Confeccionados com materiais acessíveis (cartolina, papel, canetas coloridas, cartas e impressões); *"Batalha Química"* (formação de compostos e estudo de ligações iônicas e covalentes); *Bingo dos elementos* e *Jogo da memória da Tabela Periódica* (reconhecimento de nomes e símbolos dos elementos).
- **Socialização, Divulgação e Culminância:** Apresentações em sala de aula (slides, demonstrações práticas, fotos) e exposição dos trabalhos no subprojeto "Plantas Medicinais" durante a Feira de Ciências das escolas.
- **Sistematização e Registro Formativo:** Leituras e fundamentação teórica; Produção de fichamentos, diários ou registros de observação, planos de aula, relatórios e textos de reflexão crítica para a escrita acadêmica. A avaliação formativa realizada durante as atividades permitiu acompanhar não apenas o resultado final, mas também o processo de aprendizagem. Foram observados aspectos como participação, cooperação, formulação de perguntas, capacidade de explicar conceitos com as próprias palavras, respeito às falas dos colegas e relação entre os conteúdos químicos e as práticas comunitárias. Essa forma de avaliação mostrou-se adequada ao caráter investigativo e participativo das ações, pois valorizou o percurso dos estudantes e não somente respostas prontas. Para os bolsistas, a avaliação também foi um momento de aprendizagem docente. Ao observar as reações dos estudantes, as dúvidas recorrentes, as dificuldades de compreensão e os avanços demonstrados durante as atividades, os licenciandos puderam refletir sobre a eficácia das metodologias utilizadas. Essa análise contribuiu para aperfeiçoar

os planejamentos seguintes, reforçando a ideia de que a prática pedagógica precisa ser continuamente acompanhada, registrada e reelaborada.

- **Procedimentos e formas de avaliação:** A avaliação foi realizada de forma formativa e contínua, sem depender exclusivamente de provas escritas. Foram considerados critérios como participação ativa, capacidade de argumentação sobre os conceitos químicos durante práticas e jogos, respeito mútuo, cooperação e protagonismo dos estudantes.

IMPACTOS FORMATIVOS DO PIBID PARA OS LICENCIANDOS E PARA AS ESCOLAS-CAMPO

Os impactos do PIBID foram percebidos tanto na formação dos licenciandos quanto no cotidiano das escolas-campo. Para os futuros professores, o programa possibilitou o desenvolvimento de competências ligadas ao planejamento, à comunicação, à organização de materiais, à mediação de conflitos, à adaptação de metodologias e à reflexão crítica sobre a própria prática. Para as escolas, as atividades contribuíram com propostas diferenciadas de ensino, materiais didáticos construídos coletivamente, fortalecimento da Feira de Ciências e ampliação do diálogo entre universidade e educação básica.

No campo da formação inicial, os bolsistas passaram a compreender que a docência exige uma postura investigativa. Cada aula observada, cada atividade planejada e cada interação com os estudantes produziram elementos para pensar a prática pedagógica. Dessa forma, o PIBID contribuiu para a formação de professores pesquisadores, capazes de observar a realidade, formular perguntas, construir estratégias, avaliar resultados e produzir conhecimento a partir da escola.

Outro impacto relevante foi o fortalecimento da autoestima acadêmica dos licenciandos. Muitos bolsistas relataram maior segurança para falar em público, conduzir atividades, apresentar trabalhos e escrever sobre suas experiências. Esse processo é importante porque a formação docente não envolve apenas a aquisição de conteúdos, mas também a construção de confiança profissional, de pertencimento ao curso e de reconhecimento da própria capacidade de ensinar, pesquisar e aprender com a comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas demonstram que o PIBID/CNM-Química desempenhou papel significativo na formação inicial dos licenciandos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRR. A inserção nas escolas indígenas e do campo possibilitou aos bolsistas vivenciar o cotidiano da educação básica, compreender os desafios da docência, participar do planejamento pedagógico, desenvolver práticas contextualizadas e refletir sobre a importância de uma educação comprometida com os sujeitos, os territórios e os saberes tradicionais das comunidades.

Em relação ao primeiro objetivo específico, verificou-se que a inserção dos licenciandos nas escolas-campo contribuiu para a construção da identidade docente ao aproximar os conhecimentos estudados na universidade das situações concretas da prática escolar. As observações, os planejamentos coletivos, o diálogo com professores supervisores e a realização de atividades pedagógicas permitiram aos bolsistas compreender a docência como prática social, investigativa, ética e situada.

Quanto ao segundo objetivo específico, o artigo descreveu as principais atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID/CNM-Química, entre elas os jogos didáticos, as práticas experimentais, o estudo de plantas medicinais, a compostagem, a produção de tintas naturais, o sabão artesanal, o caxiri e a damurida. Essas ações evidenciaram que o ensino de Química se torna mais significativo quando parte de situações próximas à realidade dos estudantes e dialoga com práticas culturais, ambientais e comunitárias.

Em relação ao terceiro objetivo específico, foram identificados desafios relacionados à adaptação das metodologias aos recursos disponíveis, à organização do tempo pedagógico, à mediação pedagógica em turmas heterogêneas, à adequação da linguagem científica e ao respeito aos modos próprios de vida das comunidades indígenas e campesinas. Esses desafios não foram compreendidos como obstáculos isolados, mas como elementos formativos que favoreceram o desenvolvimento da flexibilidade, da escuta, do replanejamento e da responsabilidade ética dos futuros professores.

O quarto objetivo específico foi contemplado ao evidenciar que a articulação entre universidade, escola e comunidade-campo fortalece a formação docente. Os conhecimentos acadêmicos ganharam maior sentido quando confrontados com a realidade das escolas, com os saberes tradicionais, com a organização comunitária e com os desafios concretos

da Educação do Campo em Roraima, demonstrando que a formação de professores deve ocorrer em diálogo permanente com os territórios em que a escola está inserida.

Por fim, quanto ao quinto objetivo específico, constatou-se que o PIBID contribuiu para o fortalecimento de um ensino de Química contextualizado, interdisciplinar e investigativo. As práticas desenvolvidas favoreceram metodologias participativas, o diálogo entre ciência e cultura, a valorização dos saberes tradicionais e a compreensão da escola indígena e do campo como espaço de produção de conhecimento, formação docente e transformação social.

De modo geral, as aprendizagens produzidas no programa ultrapassaram o domínio dos conteúdos específicos de Química. Os bolsistas desenvolveram conhecimentos relacionados ao planejamento, ao trabalho coletivo, à observação da realidade escolar, à elaboração de projetos, à avaliação formativa, à comunicação acadêmica e ao respeito à diversidade cultural. Tais aprendizagens são essenciais para a atuação docente em contextos interculturais, especialmente em escolas indígenas e do campo.

Conclui-se que o PIBID atuou como elo entre a universidade e a escola pública indígena, fortalecendo a identidade docente, o letramento acadêmico, a autonomia profissional e a sensibilidade intercultural dos licenciandos. Ao articular conteúdos científicos, saberes tradicionais e práticas pedagógicas contextualizadas, o subprojeto reafirmou a importância de políticas públicas de formação inicial de professores comprometidas com a educação pública, intercultural, popular e socialmente referenciada.

Os jogos didáticos, as atividades de observação, os estudos acadêmicos, a Feira de Ciências e o subprojeto sobre plantas medicinais contribuíram para tornar a aprendizagem mais significativa e participativa. Tais ações demonstraram que o ensino se fortalece quando dialoga com o cotidiano dos estudantes, valoriza a cultura local e utiliza metodologias capazes de despertar interesse, cooperação e protagonismo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base* **Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 set. 2026.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao basica/pibid/pibid. Acesso em: 20 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 6

VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR E AÇÕES DO PIBID-EQUIDADE: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOS SABERES LOCAIS POR MEIO DE PROJETOS

Andriele Santana Carneiro[1]

Edlen José Sobral Salvador[2]

Janicelia Silva Albuquerque[3]

Katiane Rodrigues Da Silva[4]

1. Acadêmica das Ciências Humanas e Sociais (CHS) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bolsista de Iniciação à Docência (ID) no subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade da LEDUCARR. E-mail: andrielesantana145@gmail.com
2. Acadêmico das Ciências Humanas e Sociais (CHS) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bolsista de Iniciação à Docência (ID) no subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade da LEDUCARR. E-mail: edlensalvador265@gmail.com
3. Acadêmica das Ciências Humanas e Sociais (CHS) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bolsista de Iniciação à Docência (ID) no subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade da LEDUCARR. E-mail: silvajanicelia26@gmail.com
4. Licenciada em Educação do Campo com ênfase em Ciências Humanas e Sociais (LEDUCARR/UFRR). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Mestre em Letras (PPGL/UFRR). Professora da Educação Básica. E-mail katianerodrigues@gmail.com

RESUMO

A Educação do Campo constitui um espaço de formação marcado pela diversidade cultural, social, econômica e histórica das comunidades do campo, exigindo práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos produzidos pelos sujeitos que vivem nesses territórios. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como importante possibilidade de aproximação entre universidade, escola e comunidade, contribuindo para a formação inicial dos acadêmicos e para a construção de práticas educativas contextualizadas. Neste artigo, apresentamos reflexões acerca de vivências desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, destacando ações realizadas pelo coordenador de área, pela supervisora do subprojeto CHS-Geografia do PIBID-Equidade, pelos acadêmicos e pela comunidade escolar, com ênfase nos diálogos sobre os saberes locais. A experiência teve como princípio a valorização dos conhecimentos produzidos no cotidiano, tais como práticas agrícolas, histórias de vida, manifestações culturais, conhecimentos sobre a natureza, formas de organização comunitária e memórias dos moradores. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, fundamentada em relatos de experiências, observações, diálogos e registros das atividades desenvolvidas por meio de projetos. Os resultados indicam que a aproximação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos locais favorece aprendizagens significativas, fortalece a identidade dos estudantes do campo e contribui para a formação de futuros professores comprometidos com uma educação contextualizada, dialógica e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação do Campo. Subprojeto CHS-Geografia. PIBID-Equidade. Saberes locais. Formação docente. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo representa uma concepção de educação construída a partir das especificidades, necessidades e potencialidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Diferentemente de uma perspectiva que compreende o campo apenas como espaço geográfico ou como extensão da educação urbana, a Educação do Campo reconhece o território como lugar de produção de conhecimentos, culturas, identidades, relações sociais e modos próprios de vida.

Assim, pensar a escola do campo significa considerar os conhecimentos construídos pelas comunidades e estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências vivenciadas pelos estudantes. A realidade local deixa de ser compreendida apenas como

cenário para as atividades educativas e passa a constituir elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que as experiências desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) assumem relevância, pois a presença dos acadêmicos nas escolas possibilita o contato direto com diferentes realidades educacionais, favorecendo a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e aqueles produzidos no cotidiano escolar e comunitário.

Nossa atuação na coordenação e na supervisão do Subprojeto CHS-Geografia, do PIBID Equidade também se mostra fundamental nesse processo, uma vez que nosso trabalho contribuiu para mediar as relações entre os acadêmicos, a escola, os professores, os estudantes e a comunidade. Por meio do diálogo, da observação e da reflexão sobre as práticas pedagógicas, os participantes podem compreender que ensinar exige conhecer o contexto no qual os estudantes estão inseridos.

As ações desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo possibilitaram momentos de diálogo com os acadêmicos acerca dos saberes locais e de sua importância para a prática pedagógica. Foram discutidos conhecimentos relacionados à agricultura familiar, às manifestações culturais, às histórias e memórias da comunidade, aos modos de vida, às relações com a natureza e às experiências dos moradores.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as vivências proporcionadas pelas ações do subprojeto da CHS-Geografia, do PIBID-Equidade[1] da Universidade Federal de Roraima, em uma perspectiva de Educação do Campo, destacando o papel da supervisão e os diálogos realizados com os acadêmicos acerca da valorização dos saberes locais no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo constitui uma proposta educacional vinculada às lutas sociais e à valorização dos sujeitos que vivem nos territórios rurais. Para Caldart (2004), a Educação do Campo não deve ser compreendida como uma adaptação da educação

1. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) em 2024 conseguiu aprovar dois núcleos – Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM) no PIBID-Equidade (Edital CAPES n. 10/2024) por meio de quatro subprojetos, a saber: Geografia e Sociologia da CHS e Matemática e Química da CNM, os quais contam com 24 bolsas para cada subprojeto.

urbana para o meio rural, mas como uma concepção que nasce das necessidades e das experiências dos povos do campo.

Nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer que os estudantes chegam ao espaço educativo trazendo conhecimentos construídos em suas famílias e comunidades. Esses conhecimentos estão relacionados ao trabalho, à cultura, à natureza, às relações sociais, às tradições e às experiências acumuladas ao longo das gerações.

Arroyo (2012) destaca a importância de reconhecer os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos e de cultura. Dessa maneira, o processo educativo precisa superar práticas que desconsideram as experiências dos estudantes e promover uma educação que reconheça suas identidades e seus modos de compreender o mundo.

A valorização dos saberes locais também encontra fundamento na concepção dialógica de educação apresentada por Freire (1996). Para o autor, ensinar não significa simplesmente transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. O diálogo entre educador e educando torna-se, assim, elemento essencial de uma prática pedagógica comprometida com a realidade social.

Freire (1987) também ressalta a importância de partir da realidade concreta dos sujeitos para construir processos de aprendizagem significativos. Nesse sentido, os saberes presentes nas comunidades rurais podem ser incorporados ao currículo escolar como ponto de partida para novas aprendizagens, estabelecendo relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar e conhecimento produzido pela comunidade.

Molina e Sá (2012) apontam que a Educação do Campo precisa estar vinculada à realidade dos sujeitos e aos processos de transformação dos territórios. Isso implica compreender a escola como espaço de formação humana e social, capaz de contribuir para que os estudantes reflitam criticamente sobre sua realidade e participem de sua transformação.

Nesse contexto, o Subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade contribui para a formação inicial dos professores ao possibilitar a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas públicas. A experiência permite que os futuros docentes compreendam que a prática pedagógica é constituída por desafios concretos e que o conhecimento profissional se desenvolve na articulação entre teoria, prática, reflexão e diálogo.

Assim, a relação entre PIBID e Educação do Campo pode favorecer uma formação docente mais sensível às particularidades dos territórios rurais. O contato com os estudantes e com a comunidade permite aos acadêmicos perceberem que ensinar em uma escola

do campo exige reconhecer os conhecimentos, as culturas, as identidades e as experiências dos sujeitos.

METODOLOGIA

A experiência relatada neste artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, construída a partir de vivências desenvolvidas no contexto do Subprojeto CHS-Geografia do PIBID Equidade em três comunidades indígenas, envolvendo três escolas distintas.

O trabalho se deu a partir de reuniões com o coordenador de área (CHS-Geografia), Marcos Nogueira, para alinhar os períodos de orientação de leituras e estudos no Tempo Comunidade (TC)[2], realizar oficinas e acompanhar, na condição de supervisora, as atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID, acadêmicos em processo de formação docente, professores da escola e estudantes, considerando também os conhecimentos compartilhados pelos membros da comunidade escolar. As ações foram organizadas a partir de momentos de planejamento, observação, diálogo, desenvolvimento de atividades e avaliação coletiva.

Os diálogos realizados entre o coordenador, a supervisora e os acadêmicos tiveram sempre o objetivo de identificar as principais características da comunidade atendida pela escola. Nesse momento, buscou-se compreender os modos de vida, as atividades econômicas, as manifestações culturais e os conhecimentos presentes no território.

Posteriormente, os pibidianos foram incentivados a observar como os saberes locais poderiam ser relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Foram considerados temas como agricultura familiar, produção de alimentos, plantas e conhecimentos sobre a natureza, histórias e memórias da comunidade, cultura local, relações de trabalho e formas de organização social.

As ações também envolveram rodas de conversa, atividades de pesquisa, relatos dos estudantes, registros escritos, produção de textos, produção de trajes indígenas e de

2. É importante destacar que a formação dos licenciandos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de RoraimaOs diálogos realizados entre o coordenador, a supervisora e os acadêmicos (TU) e Tempo Comunidade (TC). Sobre a Alternância, Arroyo (2000, p. 118) assevera que "ela reconhece que os processos educativos ocorrem na vida, na terra, na produção e na luta, exigindo da escola o compromisso de dialogar com as matrizes formativas próprias do campo".

jogos educativos, coleta de lixo e discussões coletivas. Sempre que possível, os acadêmicos foram estimulados a conversar com familiares e moradores da comunidade, buscando identificar conhecimentos transmitidos entre gerações.

Enquanto supervisora do PIBID, exerci o papel de mediadora durante as atividades, orientando os acadêmicos quanto à necessidade de respeitar os conhecimentos da comunidade e de estabelecer relações entre esses saberes e os conteúdos escolares. Isso permitiu pensar em projetos que contribuíssem para as respectivas comunidades, com o objetivo de produzir relatos de experiência ao final da edição do PIBID. Os registros das experiências estão sendo utilizados neste texto e ainda nos proporcionam momentos de reflexão e avaliação.

A análise das vivências foi realizada a partir da observação das interações, dos relatos dos participantes e das reflexões construídas durante os encontros. O objetivo não foi mensurar quantitativamente os resultados, mas compreender as contribuições das experiências para a formação dos acadêmicos e para a valorização dos saberes locais no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PARCERIA ENTRE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS

O aspecto mais relevante das vivências desenvolvidas no período de 2024 a 2026 foi a parceria estabelecida entre a **supervisão e o coordenador de área Prof. Marcos Nogueira,** na organização e realização de ações formativas destinadas aos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Essa parceria contribuiu para ampliar as possibilidades de formação dos discentes, por meio da realização de **minicursos e oficinas**, planejados de acordo com as necessidades identificadas durante o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas e comunidades. As ações formativas buscaram complementar as experiências vivenciadas nos Projetos de Aprendizagem, proporcionando aos acadêmicos momentos específicos de estudo, reflexão, troca de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades necessárias à sua formação docente.

Os minicursos possibilitaram aprofundar discussões relacionadas à Educação do Campo, às Ciências Humanas e Sociais, ao ensino de Geografia, aos saberes locais, à realidade das comunidades e à prática pedagógica.

No dia 16 de agosto de 2025, saímos da Universidade para a Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz, localizada na comunidade do Pium, região Tabaio, município de Alto Alegre, para realizar uma oficina de literatura de cordel e xilogravura, conforme mostram as imagens a seguir. Por sua vez, este momento formativo favoreceu uma abordagem mais prática e participativa, permitindo aos acadêmicos experimentar estratégias que posteriormente poderiam ser utilizadas em suas atividades junto às escolas e comunidades.



Figura 1 Ação do subprojeto da CHS-Geografia com a oficina de Xilogravura e Cordel como recurso didático no ensino de Geografia. *Fonte:* Acervo do subprojeto da CHS-Geografia, 2025.

A participação do coordenador **Marcos Nogueira** nesse processo foi significativa para fortalecer a articulação entre as diferentes dimensões do PIBID. A parceria entre coordenação e supervisão possibilitou construir uma agenda formativa que contemplasse tanto as demandas observadas no cotidiano das escolas quanto as necessidades de formação apresentadas pelos acadêmicos.

Nesse sentido, as ações não se limitaram à inserção dos discentes nas escolas. Buscou-se constituir um processo contínuo de formação, envolvendo **orientação, acompanhamento, minicursos, oficinas, desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem e produção de Relatos de Experiência**. Essa articulação contribuiu para que os acadêmicos pudessem vivenciar diferentes etapas da formação docente, desde a identificação de uma necessidade no território até a elaboração, execução, avaliação e sistematização acadêmica das experiências.

A realização dos minicursos e oficinas também foi importante para fortalecer a autonomia dos acadêmicos. Ao participar dessas atividades, os discentes tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos e desenvolver ferramentas para planejar suas próprias ações pedagógicas. Dessa maneira, as atividades formativas contribuíram para transformar as experiências do PIBID em momentos de aprendizagem profissional e acadêmica.

A parceria entre **Marcos Nogueira, enquanto coordenador do PIBID, e a supervisão** demonstra, portanto, a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento das ações do programa. A articulação entre coordenação, supervisão, acadêmicos, escola e comunidade possibilitou construir uma rede de formação pautada no diálogo e na troca de conhecimentos.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Considerando que grande parte dos acadêmicos participantes se encontra na fase final do curso de **Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima**, as ações desenvolvidas assumiram especial importância. Os minicursos, oficinas, Projetos de Aprendizagem e Relatos de Experiência constituíram oportunidades para fortalecer conhecimentos necessários à conclusão da graduação e à futura atuação profissional.

A minha orientação como supervisora, associada à parceria com o coordenador, possibilitou criar diferentes espaços de aprendizagem. Enquanto os projetos permitiram aos acadêmicos vivenciar situações concretas nas comunidades, os minicursos e oficinas contribuíram para aprofundar conhecimentos e desenvolver habilidades. Posteriormente, a produção dos Relatos de Experiência permitiu sistematizar e transformar essas vivências em produção acadêmica.

Desse modo, as ações no subprojeto da CHS-Geografia foram construídas a partir de uma perspectiva integrada de formação, articulando **teoria, prática, território, pesquisa, extensão, reflexão e escrita acadêmica**. Essa dinâmica contribuiu para que os acadêmicos desenvolvessem maior autonomia na elaboração de propostas pedagógicas e na análise das realidades encontradas nas comunidades.

A experiência demonstra que a formação de professores para atuar na Educação do Campo requer espaços permanentes de diálogo e construção coletiva. A parceria entre coordenação e supervisão, representada pela atuação conjunta de **Marcos Nogueira e da supervisão do PIBID,** foi fundamental para a realização das ações formativas e para o acompanhamento do percurso dos acadêmicos durante o período de 2024 a 2026.

As experiências desenvolvidas demonstraram que o diálogo com os saberes locais possibilita ampliar a compreensão dos acadêmicos acerca da Educação do Campo. Ao entrarem em contato com a realidade da comunidade, os futuros professores perceberam que os estudantes possuem conhecimentos construídos fora dos espaços formais de ensino e que esses conhecimentos podem contribuir significativamente para o processo educativo.

Um dos principais resultados observados foi a valorização das experiências familiares dos estudantes. Em diferentes momentos, os acadêmicos perceberam que assuntos relacionados à agricultura, à criação de animais, ao cultivo de plantas, à alimentação, às manifestações culturais e às histórias familiares despertavam interesse e participação dos estudantes.

Esse movimento contribuiu para aproximar os conteúdos escolares da realidade dos educandos. Por exemplo, conhecimentos relacionados ao cultivo de alimentos puderam ser utilizados como ponto de partida para discussões envolvendo Ciências, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa. A partir de uma experiência cotidiana, foi possível construir relações com diferentes áreas do conhecimento.

As rodas de conversa também constituíram importante estratégia pedagógica. Nesses momentos, os estudantes tiveram oportunidade de compartilhar histórias, experiências e conhecimentos aprendidos com seus familiares. Os acadêmicos, por sua vez, puderam compreender que a escuta é uma dimensão importante do trabalho docente.

O diálogo estabelecido entre supervisor e acadêmicos também contribuiu para a formação profissional. Em momentos de reflexão, discutiu-se que o professor não deve chegar à comunidade considerando que possui todas as respostas. Pelo contrário, precisa estar disposto a conhecer a realidade, ouvir os sujeitos e aprender com eles.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), segundo a qual ensinar exige abertura ao diálogo e reconhecimento de que os sujeitos envolvidos no pro-

cesso educativo possuem conhecimentos e experiências. O trabalho pedagógico torna-se, portanto, uma construção compartilhada.

Outro resultado significativo foi a mudança na percepção dos acadêmicos em relação ao campo. O contato com a comunidade permitiu compreender que o meio rural não pode ser associado apenas a dificuldades ou limitações. O campo é também espaço de produção cultural, conhecimento, trabalho, resistência, solidariedade e construção de identidades.

As experiências também evidenciaram a importância do meu papel como supervisora no subprojeto. Mais do que acompanhar as atividades, a supervisão atua como mediadora entre a formação universitária e a realidade escolar. A partir das situações vivenciadas, foi possível provocar os acadêmicos a refletirem sobre suas escolhas pedagógicas e sobre a necessidade de contextualizar o ensino.

Nesse sentido, a experiência mostrou que a formação docente não ocorre somente nos espaços acadêmicos. Ela também se constrói na escola, nas relações com os estudantes, nas interações com outros professores e no contato com a comunidade.

Outro aspecto observado foi o fortalecimento da participação dos estudantes. Quando os conteúdos estavam relacionados às suas experiências, houve maior disposição para falar, perguntar, contar histórias e apresentar conhecimentos. Isso demonstra que considerar os saberes locais pode contribuir para tornar as atividades pedagógicas mais significativas.

Entretanto, as experiências também revelaram desafios. Entre eles, destaca-se a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais que, muitas vezes, priorizam exclusivamente o conhecimento escolar formal e deixam em segundo plano os conhecimentos produzidos pela comunidade.

Outro desafio está relacionado ao planejamento. Trabalhar com saberes locais exige que o professor conheça a comunidade, estabeleça diálogo com as famílias e encontre formas de relacionar os conhecimentos cotidianos aos objetivos de aprendizagem. Dessa maneira, a valorização dos saberes locais não significa abandonar os conhecimentos científicos, mas estabelecer relações entre diferentes formas de conhecimento.

Essa articulação é fundamental para uma Educação do Campo comprometida com a formação integral dos estudantes. O conhecimento científico continua sendo indispen-

sável, mas sua abordagem pode ganhar significado quando relacionada às experiências concretas dos sujeitos.

As vivências no PIBID mostraram, portanto, que a aproximação entre universidade, escola e comunidade pode contribuir tanto para a formação dos acadêmicos quanto para o fortalecimento das práticas pedagógicas. O diálogo com os saberes locais possibilita construir uma educação mais contextualizada e próxima da realidade dos estudantes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS PIBIDIANOS A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AÇÕES DE SEUS PROJETOS

Desde o início das orientações dadas aos pibidianos sobre realizar projetos e ações em suas comunidades uma das mais importantes e necessárias foi a de escrever, relatar sobre suas expectativas, seus aprendizados e desafios encontrados no percurso. Esse processo possibilitou transformar as vivências em objeto de reflexão acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento da escrita científica e para a formação docente.

O desenvolvimento do projeto contou inicialmente com uma **fase de planejamento teórico e prático**, na qual o acadêmico buscou fundamentar a proposta em referenciais relacionados à cultura indígena e à educação. Entre os referenciais utilizados, destaca-se **Nicácio (2024),** além da **Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018),** que orienta o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à diversidade cultural e à valorização das diferentes matrizes que constituem a sociedade brasileira.

A fundamentação teórica contribuiu para orientar o acadêmico na construção das atividades e para compreender a importância de abordar a cultura indígena de maneira contextualizada, respeitando os conhecimentos e as especificidades das comunidades.

Após a etapa de planejamento, ocorreu a **inserção da proposta em sala de aula,** envolvendo os estudantes nas discussões e atividades relacionadas à cultura indígena. Os projetos mobilizaram a comunidade para participar coletivamente das ações, fortalecendo a interação entre escola, estudantes, professores e demais sujeitos do território.

Por fim, a produção do relato constituiu, portanto, mais uma etapa da formação acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento da escrita científica dos licenciandos em Educação do Campo. Considerando que grande parte dos acadêmicos envolvidos no PIBID encontra-se na fase final do curso, essa atividade assumiu especial importância para

o fortalecimento da capacidade de sistematizar experiências e produzir conhecimento a partir da prática.

Entre as experiências sistematizadas no âmbito do PIBID-Equidade a partir do subprojeto da CHS/ Geografia é possível destacar ações mediante a realização de projetos entre o final de 2024 e o final de 2026. Vale ressaltar que todos eles foram a partir da realidade da comunidade e das possibilidades de articulação com os saberes locais e os conhecimentos trabalhados em geografia.

Para este artigo trago as ações e relatos das motivações, desafios e aprendizados de três projetos desenvolvidos em comunidades distintas, a saber: Andriele Santana Carneiro, na Escola Estadual **Genival Thomé Macuxi**, localizada na **Comunidade Indígena Vista Alegre, em Boa Vista/RR. Edlen José Sobral Salvador,** na **Escola Estadual Indígena Manelino Germano Salvador,** localizada na **Comunidade Indígena do Jabuti, município de Bonfim/RR.** Janicelia Silva, na Escola Estadual Indígena Antonio Dias, Comunidade Indígena do Pium, município de Alto Alegre/RR.

Território, meio ambiente e modo de vida na Comunidade Indígena Vista Alegre

A pibidiana Andriele Santana Carneiro desenvolveu seu projeto na **Escola Genival Thomé Macuxi**, localizada na **Comunidade Indígena Vista Alegre, em Boa Vista/RR.** A experiência foi desenvolvida a partir do Projeto de Aprendizagem intitulado **"Território, Meio Ambiente e Modo de Vida na Comunidade Indígena Vista Alegre – Boa Vista/RR".**

A proposta possibilitou trabalhar, em sala de aula, diferentes temas relacionados à realidade da comunidade, entre eles: a importância do cuidado com a terra; a preservação dos rios, igarapés e fontes de água; o combate a queimadas e ao desmatamento; a importância da vegetação nativa; a consciência ambiental e a responsabilidade humana; o respeito, a solidariedade e o cuidado com a comunidade; e as consequências da degradação ambiental.

A principal ação coletiva do projeto da pibidiana Andriele foi a coleta de lixo nos arredores do igarapé do Paulo, conforme mostram as fotos a seguir.



Figura 2 Ação coletiva de coleta de lixo nos arredores do igarapé do Paulo. *Fotos:* Acervo do subprojeto da CHS-Geografia, 2026.

Em seu relato, Andriele apresenta suas motivações, desafios e aprendizagens:

> [...] Minha principal motivação foi de poder contribuir na limpeza do igarapé da minha comunidade, nos últimos anos os próprios moradores jogam diversos tipos de lixo ao redor do nosso igarapé.

A pibidiana Andriele realizou rodas de conversa para refletir sobre o espaço e o que estão fazendo com ele? Procurou sensibilizar e conscientizar de que a responsabilidade é coletiva, é de todos, visto que as transformações provocadas são os resultados das ações dos próprios moradores.

Quanto aos desafios Andriele relata que:

> [...] convencer a mudança de comportamento dos próprios moradores na preservação do espaço em que vivemos, para que não seja preciso estar limpando o lugar em que não deveria estar sujo como as águas do igarapé, lugar de convivência do lazer dos moradores.

Foram muitas as aprendizagens da pibidiana, mas acredito que a principal que tenha sido o de experienciar e perceber que os conteúdos curriculares podem ser contextualizados e relacionados com situações concretas da escola e da comunidade como a coleta de lixo coletiva com a participação dos estudantes indígenas. Esses desafios contribuíram significativamente para a formação crítica e sensível como futura professora que Andriele será.

Resgate e valorização da cultura indígena wapichana na comunidade do Jabuti

O pibidiano Edlen José Sobral Salvador atuou na Escola Estadual Indígena Manelino Germano Salvador, localizada na Comunidade Indígena do Jabuti, município de Bonfim/RR, seu projeto intitulado "Resgate e valorização da cultura indígena Wapichana por meio da confecção de trajes na Comunidade do Jabuti – Bonfim/RR".



Figura 3 Ação coletiva de confecções de trajes indígenas. *Fonte:* Acervo do subprojeto da CHS-Geografia, 2026.

A proposta surgiu a partir de uma necessidade identificada no próprio contexto escolar e comunitário, especialmente por meio do diálogo com o professor regente e de conversas informais realizadas durante a aproximação com a comunidade. De acordo com os relatos levantados durante o processo, havia uma dificuldade relacionada à **ausência de trajes indígenas disponíveis na comunidade para utilização em reuniões, festas, apresentações e outros momentos coletivos.** Essa necessidade tornou-se o ponto de partida para a elaboração do projeto, demonstrando a importância de construir ações pedagógicas a partir das demandas concretas apresentadas pelos sujeitos da comunidade.

Sobre as motivações, Edlen relata que:

> [...]saber que deixaremos um legado tão importante para a comunidade onde moro, pois, participar de uma ação coletiva tão importante quanto foi me permite construir histórias e memórias afetivas e ainda contribui para o meu crescimento pessoal.

Quanto aos desafios, Edlen relatou:

> [...] conseguir material disponível para a construção dos trajes indígenas, e ainda não se limitar apenas a confecção de trajes e sim promover reflexões entre os mais jovens sobre a importância de preservar e fortalecer os elementos culturais presentes na comunidade indígena Wapichana. Trabalhar a cultura a partir de uma perspectiva de valorização dos conhecimentos tradicionais, da identidade, da memória, e do pertencimento comunitário.

Quanto à aprendizagem, percebemos que o pibidiano Edlen aprendeu a escutar a experiência do professor de geografia, esse aprendizado contribuiu para identificar necessidades presentes na sua própria comunidade e transformá-las em possibilidades de aprendizagem. Nesse processo, Edlen teve oportunidade de exercitar diferentes dimensões da prática docente: **observação, escuta, planejamento, pesquisa, desenvolvimento de atividades, mobilização comunitária, avaliação e sistematização da experiência.**

Cartografias e memórias afetivas indígenas da Comunidade Indígena do Pium

A proposta foi desenvolvida com estudantes do **8º e 9º anos do Ensino Fundamental,** buscando aproximar o ensino de Geografia das experiências, relações sociais, memórias e vivências dos estudantes no território onde vivem. A realização das atividades possibilitou aos alunos conhecerem uma metodologia diferenciada de ensino, especialmente por meio da construção de mapas afetivos e da valorização da memória dos moradores da comunidade.

Durante o desenvolvimento do projeto, a pibidiana Janicelia e os estudantes demonstraram interesse e envolvimento nas atividades, uma vez que a metodologia utilizada era diferente das práticas pedagógicas com as quais estavam habituados. A proposta possibilitou que os alunos se percebessem como sujeitos capazes de representar e interpretar o espaço a partir de suas próprias experiências.

As ações desenvolvidas foram: **Construção de mapas afetivos desenvolvida na turma do 9º ano.** A atividade possibilitou aos estudantes representar o território da Comunidade Indígena Pium a partir das relações sociais, das experiências cotidianas e dos vínculos estabelecidos com os diferentes espaços da comunidade. Dessa maneira,

os mapas não foram utilizados apenas como representações cartográficas convencionais, mas como instrumentos para expressar sentimentos, lembranças, lugares significativos e experiências vivenciadas pelos estudantes.

Roda de conversa e memória afetiva no 8º ano. O convidado especial para essa **conversa foi um morador antigo da Comunidade Indígena Pium, o senhor Celestino de Andrade**. A atividade teve como objetivo possibilitar aos estudantes o contato com as memórias de um sujeito que vivenciou diferentes momentos da história da comunidade. Durante a roda de conversa, o senhor Celestino compartilhou relatos sobre as transformações ocorridas no território desde sua chegada à Comunidade Indígena Pium até os dias atuais. A presença do morador possibilitou criar um espaço de diálogo entre diferentes gerações. Os estudantes puderam ouvir relatos sobre mudanças ocorridas na comunidade, formas de organização, experiências vivenciadas e transformações observadas ao longo do tempo. As fotos abaixo ilustram as ações desenvolvidas.



Figura 4 Ações coletivas: Construção de mapas afetivos e Roda de conversa com o senhor Celestino. *Fotos:* Acervo do subprojeto da CHS-Geografia, 2026

Sobre suas motivações, Janicelia relata:

> [...] de perceber por meio de leituras e depois na prática a possibilidade de tornar práticas metodológicas atrativas e que aproximam o aluno a realidade escolar com estímulo a práxis crítica e a contextualização espacial.

Quanto aos desafios a pibidiana enfrentou muitos, mas todos eles foram superados, visto que estamos sempre em contato mesmo que tenhamos a barreira da distância, enquanto supervisora estamos sempre nos comunicando por meio de videochamadas e a

mesma continuou com suas atividades na sua comunidade, mas o principal desafio citado por Janicelia foi:

> [...] do ponto de vista pedagógico aprendi o quanto é complexo o ambiente escolar, pois consolidar de forma significativa o conhecimento requer dedicação, domínio do conteúdo e ainda fugir das tradicionais atividades teóricas do livro didático.

Esses desafios contribuem significativamente para a formação crítica e sensível da pibidiana que será professora. Eles fazem perceber que a educação vai além da transmissão de conteúdos, exigindo reflexão, adaptação e compromisso com a realidade dos estudantes.

Quanto ao aprendizado Janicelia aprendeu que a realização de atividades diferenciadas pelo professor requer mais tempo para planejamento e ainda tem a falta de materiais nas escolas. Entretanto, atividades como as que desenvolvemos contribuem significativamente para trabalhar conceitos relacionados a lugar, território, identidade, pertencimento e espaço vivido, articulando-os com as experiências concretas dos estudantes. Passando a ver o espaço vivido não apenas como uma área delimitada, mas como um espaço de vivências, relações, memórias e construção de identidades.

CONCLUSÃO

Os relatos de experiências sobre as ações dos projetos dos pibidianos, do subprojeto da CHS-Geografia, desenvolvidos por Andriele Santana, Edlen José Sobral e Janicelia Silva evidenciam que os Projetos de Aprendizagem possibilitaram aos futuros professores vivenciar diferentes realidades indígenas de Roraima e compreender que **os saberes locais, as necessidades comunitárias e as práticas culturais podem constituir importantes pontos de partida para o ensino, a pesquisa e a formação docente**.

Ao longo do processo, todos nós enfrentamos diferentes e importantes desafios. Entre eles, destaco as limitações de infraestrutura, como a falta de alguns recursos didáticos, o que exigiu criatividade para tornar as aulas mais dinâmicas. Outro desafio foi o engajamento dos pibidianos, já que nem todos demonstravam interesse imediato pelas atividades propostas. Além disso, a adaptação ao contexto rural exigiu sensibilidade para compreender as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade, buscando sempre valorizar os saberes locais e relacioná-los com os conteúdos escolares.

As vivências desenvolvidas no contexto da Educação do Campo evidenciaram a importância do diálogo entre os conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários. As ações realizadas por meio do PIBID possibilitaram aos acadêmicos conhecerem mais profundamente a realidade dos estudantes e compreenderem que os saberes produzidos pelas comunidades constituem importantes elementos do processo educativo.

Minha atuação como supervisora foi essencial para orientar os acadêmicos na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, incentivando a observação, a escuta, o diálogo e a reflexão sobre a realidade escolar. Esse processo contribuiu para aproximar a formação inicial da prática docente e para fortalecer a compreensão sobre as especificidades da Educação do Campo.

Os resultados indicaram que a valorização dos saberes locais favorece a participação dos estudantes, fortalece suas identidades e possibilita estabelecer relações significativas entre os conteúdos curriculares e as experiências vivenciadas no cotidiano.

Também foi possível perceber que a Educação do Campo exige uma postura docente aberta ao diálogo e ao reconhecimento dos sujeitos como produtores de conhecimento. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, construindo possibilidades para que diferentes saberes possam dialogar e contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Conclui-se que as experiências do PIBID podem contribuir significativamente para a construção de uma formação docente comprometida com a realidade das escolas do campo. A aproximação entre acadêmicos, supervisão, estudantes e comunidade fortalece a relação entre teoria e prática e possibilita compreender a educação como processo coletivo de construção de conhecimentos.

Valorizar os saberes locais, portanto, não significa limitar o ensino àquilo que já é conhecido pela comunidade, mas utilizar esses conhecimentos como ponto de partida para ampliar horizontes, desenvolver novos saberes e possibilitar aos estudantes compreenderem criticamente sua realidade. Dessa forma, a escola do campo pode constituir-se como espaço de valorização da cultura, da identidade, da memória e dos conhecimentos dos sujeitos que vivem no território rural.

Aprendi a olhar a sala de aula de forma mais humana, entendendo as dificuldades como oportunidades de crescimento. Essa vivência fortaleceu minha capacidade de analisar situações, propor soluções e atuar de maneira mais consciente, respeitosa e comprometida com uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

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

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPÍTULO 7

A IDENTIDADE INDÍGENA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA OTAVIO MANDUCA

Janderlei Simão de Oliveira[1]

Sérgio Luiz Lopes[2]

Clarice Lyra Poltronieri[3]

Francisco Marcos Mendes Nogueira[4]

1. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. Núcleo: Pibid Sociologia do Campo. E-mail: janderleio387@gmail.com
2. Docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. Coordenador do Subprojeto Pibid Sociologia do Campo. E-mail: sergio.luiz@ufrr.br
3. Supervisora do Subprojeto Pibid Sociologia do Campo. E-mail: clarice.poltronieri@alunos.uerr.edu.br. Bolsista CAPES do Doutorado em Letras (PPGL/UFRR).
4. Doutor em História pela UFRGS. Professor Efetivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor Permanente no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRR). Coordenador de área do subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade da LEDUCARR. E-mail: marcos.nogueira@ufrr.br

INTRODUÇÃO

A formação docente para professores indígenas e do campo constitui um desafio que envolve não apenas o acesso à universidade, mas também a permanência, o deslocamento, as condições econômicas e a necessidade de articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes e experiências vivenciados nas comunidades. Para muitos estudantes indígenas, sair de sua comunidade para estudar em uma universidade significa enfrentar grandes distâncias, dificuldades de transporte, custos financeiros e diferenças entre os espaços acadêmico e comunitário.

A Educação do Campo parte da necessidade de considerar as realidades concretas das populações que vivem no campo e em territórios tradicionais na Amazônia roraimense. Nessa perspectiva, a escola não deve estar separada da vida comunitária, mas dialogar com o território, a cultura, os conhecimentos locais e as formas de organização social. Essa compreensão também é importante para a educação escolar indígena, que possui características próprias e deve respeitar as identidades, línguas, culturas e conhecimentos de cada povo.

Nesse processo, a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR) possui importância significativa para a formação de professores em Roraima, uma vez que pensa a formação por área do conhecimento para atender às especificidades de nossas múltiplas Amazônias. A proposta de formação em Educação do Campo possibilita aproximar a universidade das realidades das comunidades e relacionar os conhecimentos acadêmicos às experiências vividas pelos estudantes em seus territórios.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também representa uma importante oportunidade de aproximação entre a formação acadêmica e a prática docente. Por meio da inserção dos estudantes nas escolas, o programa permite que conheçam a realidade escolar, acompanhem o trabalho dos professores e reflitam sobre os desafios encontrados no cotidiano da educação básica.

Para estudantes indígenas, essa experiência possui uma dimensão ainda mais significativa, pois permite compreender que a formação docente pode ser construída a partir do diálogo entre conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e experiências vividas no território, evidenciando as ideias freireanas.

Dessa maneira, este artigo apresenta e analisa a experiência de um pesquisador jovem indígena Macuxi, bolsista do PIBID Ciências Humanas e Sociais, no núcleo de Sociologia, vinculado ao LEDUCARR, destacando sua trajetória de formação e sua experiência na Comunidade Indígena Jacamim, em uma realidade predominantemente Wapichana, no município de Bonfim[1], no estado de Roraima. O texto foi elaborado em conjunto com a supervisora e o coordenador do programa que acompanharam a trajetória do pibidiano.

O trabalho busca evidenciar os desafios e as aprendizagens construídos durante esse processo, especialmente a partir da experiência na Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca e da relação entre universidade, escola e comunidade.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A Educação do Campo constitui uma proposta educacional que busca reconhecer as especificidades das populações que vivem e trabalham no campo e em territórios tradicionais. Ela não deve ser compreendida apenas como uma educação realizada em áreas rurais, mas como uma proposta que considera os sujeitos, os territórios, as culturas, os modos de vida e os conhecimentos produzidos pelas comunidades.

A política educacional brasileira vem reconhecendo a necessidade de considerar as características dos diferentes territórios. Entre essas necessidades estão a organização escolar, o calendário, as condições climáticas, as formas de trabalho e os conhecimentos próprios das populações atendidas. O Novo Pronacampo amplia essa perspectiva ao incorporar a dimensão das águas e das florestas, fortalecendo a atenção às diferentes realidades educacionais.

A perspectiva da Educação do Campo dialoga com autores como Roseli Salete Caldart (2009), que destaca a importância de compreender a educação a partir dos sujeitos e das lutas sociais do campo, e Paulo Freire (1987), cuja obra valoriza o diálogo, a realidade dos educandos e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a formação do professor precisa ultrapassar uma perspectiva baseada somente na transmissão de conteúdos. O professor precisa compreender a realidade

1. Bonfim é um município brasileiro localizado no estado de Roraima, fazendo fronteira com a Guiana Inglesa, a 125 km da capital Boa Vista com uma população de 12.557 habitantes (estimativa de 2020).

dos estudantes e estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos presentes na comunidade com os seguintes objetivos: registrar as histórias dos sujeitos, compreender a formação local e reconhecer a importância da escola para todos e todas.

No caso da educação indígena, essa discussão ganha características próprias, pois envolve também língua, identidade, território, cultura, memória, práticas tradicionais e conhecimentos transmitidos entre diferentes gerações. A escola indígena precisa, portanto, ser compreendida dentro do território e em diálogo com a comunidade.

A LEDUCARR E O PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS EM RORAIMA

A Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCARR, da Universidade Federal de Roraima, possui papel importante na formação de professores para atuar em diferentes realidades do estado. A proposta do curso aproxima a formação acadêmica das comunidades do campo e indígenas, permitindo que os estudantes relacionem os conhecimentos estudados na universidade às experiências de seus territórios.

A pedagogia da alternância contribui para essa aproximação entre universidade e comunidade, pois possibilita relacionar os conhecimentos construídos no espaço universitário com as experiências vivenciadas no território. Essa característica é especialmente importante para estudantes que precisam conciliar a formação superior com a vida comunitária.

O PIBID, por sua vez, contribui para aproximar o estudante universitário da realidade da escola. A experiência permite observar o cotidiano escolar, acompanhar professores, participar de atividades pedagógicas e compreender, na prática, os desafios da profissão docente.

Assim, LEDUCARR e PIBID podem ser compreendidos como espaços complementares de formação. Enquanto o curso proporciona conhecimentos teóricos e metodológicos para a atuação docente, o PIBID possibilita uma aproximação mais direta com a escola, com os estudantes e com as situações concretas do trabalho pedagógico.

OS PRIMEIROS CONTATOS COM A UNIVERSIDADE E COM A ESCOLA

O ingresso na universidade representou uma mudança significativa na trajetória de formação. Inicialmente, a aproximação com a universidade ocorreu a partir do desejo de continuar estudando e buscar uma formação relacionada à realidade do campo e das comunidades indígenas. A proposta da LEDUCARR mostrou que era possível construir uma formação superior mantendo o diálogo com a realidade comunitária.

A participação no processo seletivo e o ingresso no curso modificaram a perspectiva inicial sobre a formação. O que antes parecia uma possibilidade distante tornou-se uma oportunidade concreta de formação profissional. O contato com professores, colegas e diferentes conhecimentos ampliou a compreensão sobre a educação e sobre o papel do professor.

O ingresso no PIBID ampliou ainda mais essa experiência. A entrada na escola possibilitou acompanhar o trabalho docente e perceber que ensinar exige planejamento, responsabilidade, diálogo e capacidade de compreender as diferentes realidades dos estudantes.

Outro aspecto importante foi a necessidade de conciliar a formação universitária com as condições econômicas. Mesmo em uma universidade pública, existem despesas relacionadas ao deslocamento, alimentação, materiais e permanência. Para um estudante que vive em uma comunidade distante da capital, esses custos podem representar uma dificuldade significativa.

Nesse contexto, a bolsa do PIBID contribuiu para a permanência na formação e para a realização das atividades acadêmicas. Ao mesmo tempo, tornou-se necessário buscar outras formas de complementar a renda, demonstrando que a permanência de estudantes indígenas na universidade também está relacionada às condições materiais de vida.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa investigação atende aos critérios definidos por Gil (2008) para pesquisas na área de ciências sociais. Este trabalho caracteriza-se como uma

pesquisa aplicada, pois o objetivo é gerar conhecimentos que possibilitem a construção de solução para problemas práticos no cotidiano escolar é de natureza básica. O estudo caracteriza-se por sua natureza qualitativa, ao priorizar a interpretação e a subjetividade dos sujeitos para a compreensão dos fenômenos, sobrepondo-se a meros dados estatísticos. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, com detalhamento das características observadas pelo pesquisador, sem manipulação dos dados por este (Gil, 2008).

Como procedimentos técnicos, o pesquisador pauta-se no relato de experiência fundamentado na observação participante. O relato de experiência busca ir além da mera descrição cronológica de eventos, configurando-se como um exercício reflexivo que articula as vivências práticas do pesquisador em formação com o arcabouço teórico-metodológico da área da educação (Nóvoa, 2002; Freire, 1996). Já a observação participante viabiliza essa construção ao permitir a imersão do pesquisador no contexto investigado, interagindo ativamente com a comunidade escolar (Gil, 2008).

As atividades relatadas foram desenvolvidas no âmbito do PIBID da Leducarr, vinculadas ao subprojeto de Sociologia da UFRR. O cenário de atuação consistiu na escola-campo Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca, localizada no município de Bonfim, estado de Roraima. As ações envolveram o licenciando, sob a supervisão da professora da educação básica e a coordenação da área acadêmica. Os dados empíricos que sustentam este relato foram coletados ao longo do período de fevereiro de 2026 a setembro de 2026. Utilizaram-se, como principais instrumentos de registro, diários de campo, com anotações das impressões semanais, reações dos alunos e dinâmicas da sala de aula; planos de aula, elaborados colaborativamente para a regência e as oficinas; registros fotográficos e produções dos alunos, utilizados para documentar os resultados materiais das intervenções pedagógicas.

A análise do material coletado seguiu os preceitos da análise reflexiva e documental (Gil, 2008). O processo envolveu a leitura dos registros feitos durante a pesquisa, o debate entre o licenciando, a supervisora e o coordenador sobre os principais desafios/sucessos pedagógicos evidenciados e, por fim, o confronto crítico dessas experiências práticas com a literatura contemporânea voltada à formação docente inicial.

UM MACUXI EM TERRAS WAPICHANA: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

A experiência apresentada neste artigo possui uma característica particular: trata-se da atuação de um indígena Macuxi em uma comunidade predominantemente Wapichana. Essa experiência proporcionou contato com uma realidade cultural diferente daquela vivenciada pelo pesquisador em sua comunidade de origem, incluindo o contato com uma língua indígena diferente daquela utilizada pelo pesquisador.

Embora existam aproximações entre diferentes povos indígenas, cada comunidade possui suas próprias formas de organização, conhecimentos, práticas culturais, relações com o território e maneiras de compreender a educação, além da língua. Por isso, atuar em outra comunidade exige disposição para aprender, ouvir e respeitar os conhecimentos presentes naquele território.

A experiência demonstrou que o professor não chega à escola como alguém que possui todos os conhecimentos. Ao contrário, passa também a aprender com os estudantes, com os demais professores, com as famílias e com a comunidade. Essa postura de escuta e diálogo é fundamental para uma educação que respeite a diversidade cultural.

A dimensão linguística também representa um elemento importante. O contato com falantes de Wapichana possibilitou compreender melhor a relação entre língua, identidade e educação. A língua constitui uma forma de preservar conhecimentos, histórias, memórias e modos de compreender o mundo.

Essa vivência contribuiu para ampliar a compreensão sobre a importância de uma educação indígena contextualizada, construída em diálogo com a realidade de cada povo e com as necessidades de cada comunidade.

A COMUNIDADE INDÍGENA JACAMIM

A Comunidade Indígena Jacamim está localizada na Região do Itacutu, no município de Bonfim, estado de Roraima, em território indígena onde vivem famílias predominantemente do povo Wapichana. A comunidade fica a aproximadamente 220 quilômetros da sede do município de Bonfim, com acesso feito por estradas vicinais de terra – RR-207. A Comunidade Indígena Jacamim fica a 175 quilômetros de Boa Vista e conta atualmente

com 158 famílias. Ela fica na Região Serra da Lua, no município de Bonfim (Bonfim, 2019).

A comunidade possui organização social própria e mantém práticas relacionadas à agricultura, à cultura, à vida comunitária e aos conhecimentos tradicionais. A agricultura constitui uma atividade importante para a subsistência das famílias, juntamente com outras formas de produção e obtenção de renda. A relação com o território é parte fundamental da vida comunitária, pois envolve o cultivo, a circulação das famílias, as relações de vizinhança e a transmissão de conhecimentos entre gerações.

A distância em relação à sede do município e à capital de Roraima interfere diretamente no acesso a serviços, produtos e oportunidades. As condições das estradas e as dificuldades de transporte tornam alguns deslocamentos especialmente difíceis durante o período de chuvas.

Durante os períodos de fortes chuvas, problemas como estradas danificadas, pontes comprometidas e dificuldades de passagem podem afetar o deslocamento dos moradores e a rotina escolar. Essas condições mostram que a educação nas comunidades indígenas precisa ser pensada considerando as características do território.

Apesar dos desafios, a comunidade possui uma riqueza cultural importante. As relações de parentesco, os conhecimentos tradicionais, as práticas agrícolas, a língua e as formas de organização comunitária fazem parte do processo educativo e constituem conhecimentos que precisam ser valorizados pela escola.

A experiência de viver e atuar nesse contexto permitiu perceber que a comunidade não deve ser vista apenas como um lugar onde a escola está localizada. Ela é parte do processo educativo e possui conhecimentos fundamentais para a formação dos estudantes.

A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA OTÁVIO MANDUCA

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca está localizada na Comunidade Indígena Jacamim, município de Bonfim, estado de Roraima, e exerce papel fundamental na escolarização das crianças, adolescentes e jovens da comunidade.

Atualmente, a escola atende do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) e da 1ª à 3ª série do Ensino

Médio. As aulas ocorrem nos turnos matutino e vespertino, em 12 turmas, com 316 alunos matriculados e 21 professores em atuação[2].

A estrutura da escola, que é de concreto, conta com sete salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, dois banheiros para os alunos, um banheiro para os funcionários, uma sala da direção, uma sala da coordenação e uma sala da secretaria. As salas de aula não são climatizadas e não têm ventiladores, o que dificulta a permanência dos estudantes na sala de aula, levando muitas vezes o professor a atuar em espaços externos, porém sem estrutura para a prática de atividades de escrita, e com pouca arborização no entorno (Figura 1).



Figura 1 Fachada da Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

Além de desenvolver as atividades escolares, a instituição representa um espaço de valorização da cultura e da identidade indígena. A escola está inserida em um território com características próprias e precisa lidar diariamente com desafios relacionados ao acesso, às condições climáticas e à infraestrutura.

Entre as dificuldades vivenciadas estão os problemas de deslocamento durante o período de chuvas e as condições físicas dos espaços escolares. Em determinados períodos, a

2. As informações referentes à escola foram coletadas a partir da observação feita pelo pesquisador e também de entrevistas com professores e equipe pedagógica da escola, considerando que a escola não possui Projeto Pedagógico Indígena (PPI) atualizado.

ausência de ambientes adequados e o calor excessivo podem dificultar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Essas dificuldades demonstram que a qualidade da educação também depende das condições concretas oferecidas para professores e estudantes. Ao mesmo tempo, a comunidade escolar busca desenvolver suas atividades e manter o processo educativo mesmo diante das limitações existentes.

A experiência nesse espaço permitiu compreender que o trabalho docente em uma comunidade indígena exige criatividade, compromisso e capacidade de adaptar as práticas pedagógicas à realidade local.

Os conteúdos das Ciências Humanas podem ser relacionados ao território, à organização comunitária, às relações sociais, à cultura, às práticas agrícolas, às transformações ambientais e às experiências vividas pelos próprios estudantes. Dessa forma, a aprendizagem ganha significado quando parte de situações que fazem parte da vida da comunidade.

AS ATIVIDADES DO PIBID

A participação no PIBID constituiu uma das experiências mais importantes da formação docente. O programa possibilitou a aproximação entre universidade e escola e permitiu compreender de maneira mais concreta o cotidiano da profissão docente.

As atividades realizadas ao longo do período de participação no programa foram importantes para conhecer a escola, acompanhar a rotina pedagógica, observar as práticas dos professores, participar de momentos de planejamento e refletir sobre as necessidades dos estudantes.

No início da experiência, a aproximação com a escola foi fundamental para conhecer o espaço, os professores, os estudantes e a realidade da comunidade. Esse primeiro contato possibilitou observar a organização escolar e compreender características específicas da educação indígena naquele território.

Ao longo da participação, a observação do cotidiano escolar permitiu perceber que o trabalho docente envolve muito mais do que ministrar aulas. Envolve planejamento, acompanhamento dos estudantes, diálogo com outros profissionais, avaliação, organização das atividades e relação permanente com a comunidade.

A participação no PIBID também possibilitou relacionar os conteúdos estudados no LEDUCARR com as situações encontradas na escola. Dessa forma, conceitos trabalhados na universidade passaram a ser compreendidos a partir de situações concretas.

Outro aspecto importante foi o desenvolvimento de habilidades necessárias à profissão docente, como planejamento, comunicação, organização, observação, diálogo e trabalho coletivo. Cada atividade realizada contribuiu para fortalecer a compreensão sobre a responsabilidade do professor.

A experiência também mostrou que a formação docente é contínua. As situações vivenciadas na escola provocaram reflexões sobre o papel do professor, a educação indígena, a realidade do campo e a relação entre escola e comunidade.

A descrição das atividades na subseção 5.1, abaixo, é um recorte dos relatórios apresentados pelo pesquisador à supervisora e ao coordenador do programa, destacando os pontos mais relevantes vivenciados no ano de 2026 como bolsista do PIBID.

ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FEVEREIRO A OUTUBRO[3]

O mês de janeiro de 2026 foi dedicado a reuniões de planejamento junto com os colegas e a supervisora, via Google Meet (Figura 2), em virtude da distância física existente entre os participantes. Nesses encontros, discutimos a proposta do subprojeto, os objetivos para o semestre e como as ações seriam apresentadas na escola do campo.

Como parte da formação teórica, realizei a leitura de duas obras de Karl Marx: Manifesto Comunista e A ideologia alemã, por meio das quais compreendi que a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes nas mais remotas épocas da história, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas (Marx, 2013; Santos, 2024).

O mês de janeiro foi voltado ao planejamento e aos estudos, e a leitura dos textos de Marx me fez refletir sobre como as desigualdades sociais se refletem no ambiente escolar e como, enquanto futuro professor da etnia Macuxi, posso trabalhar esses temas valorizando a realidade dos alunos.

3. A seção das atividades do PIBID, de fevereiro a agosto, foi organizada para receber os registros do relatório original sem inventar informações.

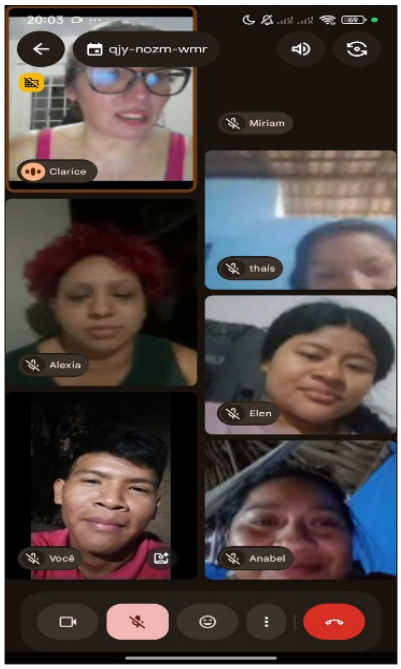

Figura 2 Reunião dos pibidianos com a supervisora via Google Meet. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

Com o retorno das aulas na educação básica no mês de fevereiro, iniciei as atividades presenciais dentro da sala de aula com a turma do Ensino Médio regular de 1ª a 3ª série, sob a supervisão da professora de Sociologia. Durante o período das aulas, acompanhei as aulas de Sociologia e auxiliei em sua realização, dando apoio pedagógico aos alunos com maior dificuldade.

Devido à demanda da escola, colaborei ainda na condução de atividades didáticas para alunos do Ensino Fundamental (Figura 3), sempre com orientações da professora supervisora, pois a turma estava sem professor. Assim, apoiei a escola no ensino dos alunos até a chegada de um docente para a turma. Nesse período, desenvolvi atividades adaptadas à realidade dos alunos, valorizando a cultura, as crenças e a identidade indígena do povo Wapichana no processo de ensino-aprendizagem.

O principal aprendizado foi compreender como articular os conceitos sociológicos com a vivência dos alunos indígenas, respeitando os saberes dos povos Wapichana e Macuxi. Percebi, na prática, a importância da língua Wapichana e como eles vivem no seu dia a dia. As atividades desenvolvidas em fevereiro na escola foram essenciais para o meu conhecimento como estudante e como professor, função que atualmente já exerço em sala de aula. Espero aprofundar a didática sobre a identidade e o território, envolvendo os anciões da comunidade no processo de ensino dentro da comunidade e na escola.



Figura 3 Pibidiano em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

No mês de março, auxiliei na promoção e na organização de um evento do subprojeto de Sociologia do PIBID, realizado nos dias 16 e 17 de março, no qual também atuei como monitor. Sob a orientação do coordenador do projeto e da supervisora, o evento aconteceu dentro da comunidade Jacamim, envolvendo a escola e tendo como temas: O sentido da Sociologia na atualidade e Identidade docente, autonomia e novos rumos das ensinagens.

Durante o evento, colaborei no acolhimento dos estudantes e na exposição de materiais didáticos sobre o documentário "Para onde foram as andorinhas?". Participaram das palestras alunos do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com um alto índice de participação, conforme se vê na Figura 4.



Figura 4 Estudantes participando do evento do PIBID na Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca, na comunidade Jacamim. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

A ação fortaleceu o vínculo entre a universidade e a comunidade, valorizando os saberes dos povos Wapichana dentro da comunidade e da escola, contando com a participação do coordenador do subprojeto, dos professores da escola e de representantes da comunidade, conforme se vê na Figura 5.



Figura 5 Registros dos momentos finais do evento. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

No mês de abril, houve atividade de coparticipação e regência de classe com os alunos do Ensino Médio, culminando em aula de campo na comunidade indígena Moscow (Figura 6). A ação teve como objetivo valorizar saberes, danças e vestimentas tradicionais dos povos Wapichana da comunidade Jacamim. Os estudantes participaram da produção e apresentação de seus trajes típicos feitos de fibra de buriti, sementes, penas e outros.



Figura 6 Estudantes do Ensino Médio participando do dia dos povos originários na comunidade indígena Moscow, município de Bonfim. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

A vivência contribuiu significativamente para a minha formação docente, ao proporcionar a experiência de planejamento e execução de uma ação intercultural. A atividade comprovou a importância do PIBID na conexão entre universidade e comunidade.

No mês de maio, realizei, juntamente com a professora de Sociologia, a atividade dentro da sala de aula com apresentação dos trabalhos da 3ª série do Ensino Médio sobre Educação do Campo e Políticas Públicas, em que os alunos realizaram pesquisas e produziram textos escritos e os apresentaram aos colegas. A atividade demonstrou consolidação do letramento crítico e a capacidade dos alunos de relacionar a Sociologia (Figura 7).



Figura 7 Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio exibindo seus trabalhos. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

No mês de julho, os pibidianos participaram de momentos de formação, apresentações, reuniões e socialização de experiências, como se vê na Figura 8. Os encontros ocorreram na universidade e foram importantes para fortalecer o diálogo entre acadêmicos, professores e demais participantes do programa, permitindo refletir sobre a educação do campo, as ciências humanas e a realidade das escolas indígenas. As atividades também contribuíram para relacionar os conhecimentos construídos na universidade com as situações encontradas na escola-campo. A troca de experiências possibilitou compreender melhor os desafios da profissão docente e a importância de uma prática pedagógica contextualizada.



Figura 8 Integração entre participantes do PIBID durante atividade formativa. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

As ações possibilitaram aos participantes conhecer mais de perto a realidade da educação escolar indígena e os desafios enfrentados por estudantes e professores no território, incluindo momentos de deslocamento entre comunidade e universidade, como se vê na Figura 8. Esses registros ajudam a demonstrar que a formação docente acontece tanto no espaço universitário quanto na vivência concreta da escola e da comunidade.

Na comunidade, um dos principais desafios observados durante o mês de julho foi o deslocamento até a comunidade e até as residências dos estudantes para entregar, recolher e acompanhar atividades escolares. Isso porque o período de inverno provoca fortes chuvas e deixa determinados trechos das estradas em condições difíceis, com lama, buracos e acúmulo de água (Figura 9).



Figura 9 Condições da estrada durante o período chuvoso, evidenciando as dificuldades de acesso às comunidades. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

No inverno deste ano, uma das pontes de acesso foi arrastada pelas fortes chuvas (Figura 10), impedindo os alunos de chegarem à escola e levando à realização de atividades remotas. Todavia, as condições das estradas dificultaram a entrega de atividades pelos professores. Mesmo diante dessas dificuldades, professores e participantes do PIBID procuraram alternativas para manter o vínculo com os estudantes e garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. A experiência mostra que a prática docente em comunidades indígenas exige planejamento, compromisso e compreensão das condições territoriais e sociais vivenciadas pelas famílias.



Figura 10 Ponte de acesso à comunidade Jacamim, carregada pela água no período de inverno rigoroso. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

As experiências vivenciadas em julho contribuíram significativamente para a formação dos participantes do PIBID. A aproximação entre universidade e escola permitiu compreender que a docência não se limita à sala de aula, sendo necessário conhecer a realidade territorial, cultural e social dos estudantes.

Durante o mês de agosto de 2026, foram desenvolvidas ações educativas voltadas à preservação do meio ambiente, à conscientização sobre o descarte correto de resíduos e à valorização de práticas sustentáveis. As atividades fazem parte do projeto da escola e envolveram a participação da comunidade escolar, tendo como objetivo fortalecer a responsabilidade coletiva na proteção da natureza e na construção de um ambiente mais saudável para todos.

Entre as ações realizadas, destacou-se o seminário sobre meio ambiente, com apresentações, exposição de trabalhos e materiais confeccionados pelos participantes. O evento abordou temas como reciclagem, reaproveitamento de garrafas PET, redução da produção de lixo, preservação das árvores, cuidado com os recursos naturais e valorização da cultura e do folclore brasileiro. A proposta foi mostrar, de maneira prática e criativa, que materiais que seriam descartados podem ganhar novas funções.

Um destaque foi a apresentação do projeto "Reciclando Garrafas PET e Transformando Lixo em Vida", que mostrou possibilidades de reutilização de materiais recicláveis na produção de objetos decorativos e educativos (Figura 11). Foram apresentados trabalhos feitos com garrafas, tampas, embalagens e outros materiais, incentivando a criatividade e o consumo consciente.



Figura 11 Exposição de produções confeccionadas com materiais reaproveitados durante o projeto. *Fonte:* Arquivo pessoal do pesquisador, 2026.

As atividades contribuíram para ampliar a percepção dos participantes sobre a importância da coleta seletiva, da reutilização e da redução do desperdício. Também reforçaram que a preservação ambiental depende da participação de cada pessoa, da família, da escola e da comunidade. A união entre educação ambiental, cultura e criatividade tornou o trabalho mais significativo e próximo da realidade local.

Como resultado, o Projeto Meio Ambiente fortaleceu a conscientização sobre a necessidade de cuidar da natureza e utilizar os recursos de forma responsável. As experiências realizadas em agosto mostraram que a educação ambiental pode ser desenvolvida de forma participativa, envolvendo conhecimento, criatividade, cultura e ação comunitária.

Outras atividades serão desenvolvidas até o encerramento do PIBID, que segue até o mês de novembro do ano corrente, todavia até aqui já se evidencia a importância do programa como atividade complementar na formação docente, colocando o pibidiano em contato direto com a escola, assim como acontece com o estágio, todavia sendo um auxílio para a permanência do estudante na licenciatura.

DESAFIOS E APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A trajetória apresentada demonstra que tornar-se professor em uma comunidade indígena envolve desafios relacionados à distância, ao acesso, às condições econômicas, à infraestrutura e à necessidade de compreender diferentes realidades culturais.

Um dos principais desafios está relacionado ao deslocamento. Para estudantes e professores que vivem em comunidades distantes dos centros urbanos, chegar à universidade ou participar de atividades acadêmicaspode exigir longos deslocamentos e implicar dificuldades relacionadas às condições das estradas e às chuvas.

Outro desafio está relacionado às condições econômicas. A formação universitária exige gastos que vão além da matrícula, especialmente para estudantes que precisam se deslocar entre comunidade e capital. Nesse sentido, políticas de permanência e programas de iniciação à docência possuem importância para que estudantes indígenas consigam permanecer na universidade.

Também existe o desafio cultural. Atuar em uma comunidade pertencente a outro povo indígena exige respeito, escuta e disposição para aprender. A experiência como professor Macuxi em uma comunidade Wapichana demonstrou que a formação docente também acontece por meio do contato com diferentes povos e formas de conhecimento.

Ao mesmo tempo, esses desafios produziram aprendizagens importantes. A experiência possibilitou compreender melhor a diversidade dos povos indígenas de Roraima,

a importância da educação contextualizada e o papel do professor como mediador entre diferentes conhecimentos.

A formação também permitiu compreender que a escola indígena precisa valorizar os conhecimentos produzidos pela comunidade. O conhecimento acadêmico possui importância, mas não deve substituir os saberes tradicionais. O desafio consiste em estabelecer um diálogo entre esses diferentes conhecimentos.

A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO ACADÊMICO E CONHECIMENTO COMUNITÁRIO

Uma das principais aprendizagens da experiência foi perceber que a formação docente precisa estabelecer diálogo entre diferentes formas de conhecimento. O estudante indígena chega à universidade carregando experiências, memórias e conhecimentos construídos no território. Esses conhecimentos não devem ser desconsiderados durante a formação acadêmica.

A contribuição de Paulo Freire ajuda a compreender a importância do diálogo e da valorização da realidade dos educandos. O conhecimento escolar ganha maior significado quando consegue relacionar-se com a vida concreta das pessoas. No contexto indígena, isso significa considerar território, cultura, língua, trabalho, relações comunitárias e conhecimentos tradicionais.

A Sociologia, nesse contexto, oferece instrumentos para compreender as relações sociais, as formas de organização da comunidade, as desigualdades, as transformações sociais e as diferentes maneiras pelas quais os grupos constroem sua vida coletiva.

Assim, a experiência no PIBID contribuiu para perceber que o professor de Ciências Humanas pode transformar situações do cotidiano em oportunidades de aprendizagem. A própria comunidade pode ser compreendida como espaço educativo, desde que exista uma relação de respeito entre escola e território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste artigo demonstra a importância da formação docente articulada à realidade das comunidades indígenas e do campo. A trajetória no LEDUCARR e a participação no PIBID possibilitaram uma aproximação entre universidade, escola e comunidade.

Essa relação contribuiu para compreender que a formação de professores não acontece somente dentro das salas de aula da universidade, mas também nos territórios onde os futuros professores irão desenvolver sua prática profissional.

A experiência de um pesquisador indígena Macuxi em uma comunidade Wapichana mostrou que a diversidade entre os povos indígenas deve ser reconhecida e valorizada. O contato com outra realidade cultural proporcionou aprendizagens relacionadas à língua, à cultura, ao território e às formas de organização comunitária.

Os desafios relacionados ao deslocamento, às condições econômicas, à infraestrutura escolar e às dificuldades de acesso demonstram a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para que estudantes indígenas e do campo possam ingressar, permanecer e concluir sua formação superior.

O PIBID contribuiu diretamente para essa trajetória ao possibilitar o contato com a realidade escolar e com o trabalho docente. A experiência permitiu transformar conhecimentos teóricos em reflexões sobre situações concretas, fortalecendo a preparação para a profissão.

Dessa forma, a experiência demonstra que formar professores indígenas e do campo significa também fortalecer os territórios, as comunidades, as culturas e o direito à educação de qualidade. Universidade, escola e comunidade precisam caminhar juntas para construir uma educação que respeite as especificidades dos povos e valorize seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BONFIM. Câmara Municipal. **História do município de Bonfim**. Bonfim, RR, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.bonfim.rr.leg.br/institucional/historia. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910. Acesso em: 15 jul. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt. Acesso em: 31 jun. 2026.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2002.

SANTOS, Sandra Rodrigues dos. As bases materiais do ser social a partir de A ideologia alemã. **Revista Katálysis,** v. 27, e00614, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/crRrmwFYfwdnPrNRhGHXL4s/?lang=pt. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais.** Boa Vista: UFRR. Disponível em: https://ufrr.br/educampo/documentos-para-download/. Acesso em: 15 jul. 2026.

CAPÍTULO 8

O USO DOS MAPAS MENTAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO[1]

Cleucivâni Bento de Araújo[2]
Rodrigo Giraldi Cocco[3]
Sheila Mangoli Rocha[4]

1. Esse capítulo apresenta parte da discussão do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima.
2. Graduada em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), pela Universidade Federal de Roraima. Email cleoaraujo1010@gmail.com
3. Doutor em Geografia. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail rodrigo.giraldi@ufsc.br
4. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Mestrado em Educação da UFRR. E-mail: sheila.mangoli@ufrr.br

RESUMO

Este trabalho teve o intuito de trazer para discussão as contribuições do uso de mapas mentais no ensino de Geografia, na medida em que esse recurso tem o potencial de estimular a consciência espacial e política de estudantes de diferentes níveis. Nesse sentido, o problema de pesquisa se expressa na seguinte pergunta: Quais as contribuições do exercício de confecção de mapas mentais nas aulas de Geografia do Ensino Médio do IFRR, Campus Amajari, para a ampliação da consciência da organização espacial dos territórios? Dessa forma, o objetivo deste estudo foi compreender as contribuições da utilização da ferramenta didática mapas mentais nas aulas de Geografia do Ensino Médio do IFRR, Campus Amajari, para a compreensão do território e de sua organização espacial na medida em que buscou identificar como esses alunos percebem e apresentam seus territórios a partir dos mapas mentais; e analisar a percepção desses alunos em relação ao território e organização espacial. Para tanto, a metodologia utilizada para realização da pesquisa foi qualitativa, de caráter exploratório, visto que, segundo Minayo (2001), ela possibilita que o pesquisador seja estimulado a pensar e se comunicar sobre o tema abordado. Nesse percurso, efetuamos uma análise da prática com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do IFRR, Campus Amajari, a partir de mapas mentais elaborados por eles. A Geografia é uma das disciplinas que contribui para o desenvolvimento da capacidade de identificação de vários tipos de ações e organizações de uma sociedade, levando em consideração as pessoas, o meio, a cultura e a política. Sendo assim, durante atividades práticas desenvolvidas nas aulas de Geografia com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima - IFRR, Campus Amajari, foi possível observar as diferentes percepções desses alunos sobre a organização do espaço e em relação ao meio. A pesquisa apontou como resultados, entre outros, que os estudantes tomaram mais consciência, entre outros, inicialmente da diferença e, posteriormente, da desigualdade das infraestruturas que eles utilizam e vivenciam em seu cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Percepção espacial. Organização espacial. Cartografia. Escola do campo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte de uma reflexão iniciada há alguns anos no período em que se olhava a prática de forma distanciada e imaginava-se o porquê de tantas dificuldades de estar na docência e de dificuldades que os alunos vivenciam para ter um aprendizado de fato. Por esta razão, a escolha deste tema para o Trabalho de Conclusão de Curso surgiu a partir de um projeto[1], que oportunizou o contato com o ensino da Geografia em uma sala de aula do Ensino Médio.

Partindo-se da evidência de que o ensino de Geografia tem uma função transcendente, em concordância com os novos tempos históricos e científicos do país, faz-se necessário realocar o ensino desta disciplina, diante das mudanças educativas que se está vivenciando atualmente. De fato, a geografia e a cartografia sempre estiveram presentes na vida social, desde a pré-história até os dias atuais. E em se tratando do ensino de Geografia, a cada dia, por meio de processos de atualizações, ocorrem mudanças na forma de ensinar aos alunos, pois essa é uma disciplina que tem como principal objetivo analisar o meio social, físico e cultural que compõe o espaço. Assim, entre seus conteúdos, estudam-se cartografia, geologia, demografia, geografia humana e outros (Vlach, 2007).

Ao professor, cabe a utilização de diversas ferramentas para que ocorra de forma significativa o aprendizado, como mapas, aplicações de pesquisas, sistemas de informações geográficas e estatísticas nas ações pedagógicas em sala de aula. Neste trabalho, discorremos sobre um desses inúmeros elementos que se tem para o ensino da Geografia: a cartografia e, no âmbito dela, a utilização de mapas mentais.

A cartografia tem como principal finalidade a leitura e a compreensão do espaço geográfico por meio de elementos como signos, linguagens visuais e outros. São várias as formas de representação do espaço e esse está presente em muitos contextos, dimensões, tempos que fazem parte da história. As múltiplas representações dentro da cartografia, por meio acadêmico, científico e operacional, geram diversas ações no que tange ao conhecimento, o ensino e o aprendizado.

O ser humano, em diversos processos históricos, demonstrou os fatos ocorridos por meio de muitos elementos, dentre eles, a cartografia, para, assim, representar seu

1. Esse projeto foi desenvolvido durante o Programa Residência Pedagógica e tinha por objetivo a interpretação do espaço vivido pelo aluno segundo sua concepção, buscando relacionar os conteúdos cartográficos da geopolítica, conteúdo que estava sendo trabalhado nas aulas de Geografia na época.

espaço, sua forma de viver e sua evolução. Acompanhando esse processo de evolução histórica, o ensino de Geografia dentro das escolas vem sendo pesquisado e discutido visando à inserção de novas metodologias de ensino. Nesse sentido, é importante colocar que, independentemente da etapa do ensino, inserir novas formas de ensinar e ampliar os processos de aprendizado é essencial.

A linguagem cartográfica traz para o ensino de Geografia contribuições para que os alunos vejam os mapas como elementos que possuem capacidade de representação do espaço, tempo e ações, dos lugares como estão sendo percebidos, assim, a representação a partir dessa ferramenta proporciona aprendizado dos conhecimentos fundamentais de muitos aspectos geográficos (Francischett, 2007).

Os mapas mentais, dentro da cartografia, são estruturados a partir do pressuposto de uma ideia ou assunto que contém tópicos, conceitos, imagens e informações relacionadas ao tema, proporcionando aos alunos uma visão sintética e abrangente do conteúdo em discussão (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Assim, o mapa mental é analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão gráfica mais livre dos conteúdos geográficos ensinados. É importante ressaltar que, ao utilizar mapas mentais, o aluno tem oportunidade de apresentar suas intervenções e interpretações do assunto exposto, a partir das suas leituras, do ensinado em sala de aula e de suas pesquisas sobre os enunciados.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2003, p. 67) explica que: "existem mapas prontos, em livros convencionais e representações cartográficas, que podem se tornar mapas mentais a partir do aprendizado do aluno e de suas significações do conteúdo ali alocado", assim, o mapa mental é construído do que já existe e de novas interações a partir do que é percebido pelo aluno e ministrado pelo professor.

Essa pesquisa, dentro da perspectiva que vem sendo exposta, tem como tema central o uso dos mapas mentais no ensino de Geografia, com o objetivo geral de compreender as contribuições da utilização da ferramenta didática dos mapas mentais nas aulas de Geografia do Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima - IFRR, Campus Amajari, para a compreensão do território e de sua organização espacial, buscando identificar como esses alunos percebem e apresentam seus territórios a partir dos mapas mentais; e analisar a percepção desses alunos em relação ao território e organização espacial.

Assim, partindo da compreensão dos mapas mentais como ferramenta didática que possibilita a representação das relações e das intencionalidades que se estabelecem com os

espaços de vivência dos alunos, foi delimitado o problema da pesquisa que se configurou como: Quais as contribuições do exercício de confecção de mapas mentais nas aulas de Geografia do Ensino Médio do IFRR, Campus Amajari, para a ampliação da consciência da organização espacial dos seus territórios?

Nesse contexto, a metodologia utilizada para realização da pesquisa foi qualitativa e de caráter exploratório, pois, segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa faz com que o pesquisador seja estimulado a pensar e se comunicar sobre o tema abordado. Foi utilizada também a pesquisa-ação, que é um método orientado para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e a busca de soluções.

É importante salientar que a Geografia é uma ciência visual e que a observação é um dos elementos principais no aprendizado, fazendo assim com que se crie um olhar crítico que possibilite analisar todo o entorno do espaço no qual a pessoa está inserida. Realizada a pesquisa no campus em questão, na análise de dados fica exposto o que foi encontrado e percebido, sendo relevante o tema abordado, pois o uso da cartografia na disciplina de Geografia se torna de suma relevância, por possibilitar uma representação do real, que não é neutra.

O USO DA CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS MAPAS MENTAIS

A cartografia pode ser compreendida como uma forma de comunicação que utiliza signos como linguagem universal, presente ao longo da história em diversas sociedades como forma de representação de espaços, contextos e cultura. Nos dias atuais são utilizadas diversas formas de representação e procedimentos técnicos, teóricos e operacionais na cartografia, uma delas é o uso de mapas mentais.

Dessa forma, corroborando com o exposto, ao falar sobre a cartografia, temos, segundo Almeida (2010, p. 127), que:

> A cartografia tem diferentes tipos de representação do espaço, que facilita o processo de produção de vários conhecimentos. Essas representações podem ser mapas, gráficos, maquetes, cartas, entre outros instrumentos da cartografia que

> permitem realizar a leitura do mundo e suas múltiplas dimensões. A cartografia se configura não só como uma ciência e técnica de pesquisa, mas também, como uma área a ser explorada no ambiente de ensino, trabalho e outras questões que fazem parte desse conjunto. Não é de hoje que a cartografia é significante para o homem, temos registros que ela se fez fundamental durante todo período da história da humanidade e na construção de todo o contexto social.

Partindo dessa concepção apresentada, a cartografia se faz presente há muito tempo na construção social do ser humano, em diversas civilizações, que, com o passar do tempo, foram sendo aprimoradas, deixando assim de se limitar a "desenhos em paredes" ou "mapas de navegação", para incorporar outras ferramentas, materiais e locais de uso.

Ao alinharmos o uso dos mapas mentais na sala de aula, tem-se como principal objetivo auxiliar os alunos ao longo dos diversos processos de aprendizagem do tema que está sendo exposto (Oliveira, 2011). Nesse sentido, o uso dos mapas mentais para o ensino de vários assuntos dentro da sala de aula é um elemento essencial, e como aqui exposto, também para a cartografia a partir da utilização de mapas mentais, no ensino da Geografia.

A geografia escolar é uma disciplina que passou por diversas mudanças relacionadas ao ato de ensinar aos alunos, com diversas alterações e significações. Porém, permanece a orientação de que a Geografia é uma ciência de cunho visual, em que, muitas vezes por meio da observação, se cria um olhar crítico que possibilita a análise de vários pontos do espaço geográfico onde o aluno está inserido.

Dessa forma, a cartografia é um instrumento que possibilita contato com a realidade, a partir das inúmeras representações que são geradas. Pode ser compreendida como uma linguagem que fortalece o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, sendo assim, é de suma importância para o ensino dos conteúdos escolares geográficos. O ensino, de qualquer disciplina, não somente da Geografia, depende muito das escolhas em relação à abordagem teórica e metodológica feitas pelo docente, que influenciam as possíveis e diversas construções de conhecimento entre os discentes. Entretanto, cabe lembrar que:

> Não se tem uma fórmula de sucesso ou uma regra infalível, contudo temos investigado e estudado nos últimos anos a pertinência de integrar às atividades escolares de Geografia, com a utilização do mapa mental, enquanto linguagem cartográfica que associa saberes cotidianos com os saberes científicos, faz com

> que a experiência do aprender do aluno a cada dia seja mais significante e constante. (Richter, 2011, p. 183).

Assim, embora não seja uma regra infalível, essa ferramenta didática no ensino da Geografia possibilita ao aluno uma compreensão ampliada do espaço e uma leitura crítica do contexto. Por meio de mapas mentais, os espaços antes não conhecidos podem ser vistos e percebidos dentro da sala de aula, mais facilmente. A linguagem cartográfica em sala proporciona diversas ações relacionadas ao conteúdo da disciplina, uma vez que a partir do mapa apresentado, o aluno cria interações, interpretações, pensamentos, e observações do cotidiano e da sua própria representação do assunto apresentado na aula (Fita, 2011).

Nesse contexto, cabe ressaltar a importância do professor enquanto principal elo entre o conhecimento histórica e socialmente constituído e o entendimento do aluno em relação a este. Consideradas as diversas necessidades que o discente tem para aprender, cabe ao docente fazer as articulações e inserções de conteúdo cotidianamente nas aulas e promover um espaço participativo, essencial para a aprendizagem dos conteúdos.

O ensino da Geografia, com a utilização de mapas mentais, possibilita ao aluno, considerando o contexto em que está inserido, realizar leituras a respeito de vários aspectos de sua realidade e a cartografia escolar é um importante instrumento de representação do espaço, conforme afirmado por Vesentini (2008). Dessa forma, a cartografia escolar é um processo de aprendizagem pautado no mapa apresentado, considerando assim, o desenvolvimento mental do aluno em sala de aula e sua percepção sobre o ensinado.

Com isso, o processo necessário para uma alfabetização cartográfica, em que os alunos nas diversas etapas de construção do seu aprendizado, entendam todos os elementos que compõem o assunto ensinado, faz com que o tema abordado e as ferramentas utilizadas se tornem melhores no conjunto. Assim, à medida que avança nos conteúdos ensinados nas aulas, a evolução do aluno o levará a ter as condições necessárias para perceber de forma clara, objetiva, mas também crítica, a realidade representada no mapa (Callai, 2013).

O mapa é um instrumento pedagógico potente para o ensino da Geografia, capaz de proporcionar um aprendizado interativo e dinâmico. Lembrando que o mapa é um instrumento gráfico de linguagem, comunicação e diversas representações, que está inserido há muito tempo na vida do ser humano, e possibilita ao aluno a compreensão gráfica

de vários lugares e situações. É importante ressaltar que o mapa não é utilizado apenas na disciplina de Geografia, mas é a partir desta que o aluno aprende sua utilização como ferramenta de representação do real e o contexto apresentado nesses.

Enfim, a cartografia como linguagem permite o desenvolvimento de relações espaciais e temporais; noções de orientação (distância e localização); e a construção de conceitos tais como paisagem, território e espaço. Os mapas mentais exibem as características fundamentais da localização, como condições e conexões. As condições são as características que definem um lugar e as conexões permitem entender como esse lugar está conectado a outros, possibilitando a conscientização espacial.

O USO DE MAPAS MENTAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS DO CAMPO

Por todo o exposto, buscamos evidenciar os principais aspectos da discussão sobre as contribuições do uso da cartografia, especialmente dos mapas mentais, para o ensino da Geografia, para seguirmos explorando as particularidades, possibilidades e potencialidades dessa ferramenta para promoção da conscientização espacial dos alunos do campo.

Inicialmente é preciso explicar a denominação alunos do campo, pois está vinculada ao paradigma da Educação do Campo, que surgiu como um contraponto ao paradigma da Educação Rural, um modelo que além de não considerar as especificidades e necessidades das pessoas que vivem em comunidades rurais e indígenas, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas, as populações do campo, estava vinculado a uma concepção preconceituosa de campo como lugar atrasado em comparação aos espaços urbanos.

A Educação do Campo consiste simultaneamente em uma concepção e uma prática que valoriza as referências culturais das pessoas que vivem no e do campo. Resultante de um processo histórico, está diretamente ligada às lutas dos trabalhadores do campo organizados na forma de movimentos sociais, que consideram a educação um importante instrumento de conscientização para a defesa de direitos e transformação social. Nesse contexto, são reconhecidas e valorizadas as especificidades culturais e sociais das populações do campo.

Nessa perspectiva, a proposta educativa está comprometida com a promoção do desenvolvimento sustentável das comunidades, ao integrar o conhecimento científico com as práticas tradicionais de manejo da terra e dos recursos naturais. Sendo assim, a Geografia, por meio das ferramentas cartográficas, desempenha um papel fundamental, na medida em que estimula a conscientização espacial dos alunos do campo por meio do estudo da organização espacial. Afinal, a cartografia tem como principal finalidade a leitura e compreensão do espaço geográfico, considerado em uma perspectiva crítica.

Vale ressaltar que como se trata de uma perspectiva crítica, com origem, por exemplo, no Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, essa consciência do espaço geográfico que é vivenciado, balizada pelos mapas mentais, é uma consciência crítica sobre o fato de que a forma como o espaço está organizado, não contribui para um salto na qualidade de vida dos trabalhadores do campo. Por exemplo, as distâncias percorridas até a escola, até o trabalho ou até um posto de saúde. A discussão, propiciada pela construção dos mapas, sobre a qualidade das vias (de chão batido), com pontes de madeira, em comparação às vias urbanas, ajuda os alunos a tomarem consciência de que há lugares servidos com ótima infraestrutura. A problematização das diversas questões de acesso possibilita a tomada de consciência de temas relevantes, sejam relacionados ao meio ambiente, região, desigualdade, dentre outros que permeiam a sociedade.

A organização espacial refere-se ao modo como os elementos físicos e humanos são distribuídos e organizados no espaço. É um conceito essencial para a Geografia, pois ajuda a entender como as atividades humanas e as características naturais interagem e se distribuem ao longo do território. Envolve a análise da distribuição de diferentes elementos no espaço, como a localização de cidades, áreas rurais, infraestrutura e recursos naturais. Corrêa (2000) fala da organização espacial como um conjunto de formas-funções (a casa, a escola, o parque, o espaço arborizado) conectadas por uma estrutura (as vias, as pontes, a sinalização viária, os veículos). O autor destaca o fato de que o espaço é "organizado" para o uso ótimo de determinados grupos em detrimento de outros.

Os mapas mentais, ao oferecer uma representação gráfica das relações espaciais e das estruturas de organização, permitem que os alunos visualizem e compreendam a complexidade de seu ambiente de forma mais clara. Ao criar e analisar mapas mentais, os alunos têm a oportunidade de explorar como diferentes elementos espaciais estão interconectados e como esses elementos podem ser transformados ou estabilizados ao longo

do tempo. Além disso, os mapas ajudam a concretizar a abstração da organização espacial, transformando conceitos teóricos em representações visuais que são mais acessíveis e compreensíveis para os alunos.

Dentro desse contexto, especialmente para os alunos do campo, essa visão de mundo pode ser traduzida em abordagens práticas para ensinar e compreender a organização espacial. Ferramentas visuais, como os mapas mentais, podem ajudar os alunos a visualizar e integrar essas diferentes dimensões do espaço em um quadro coerente. Por exemplo, ao criar um mapa mental sobre sua comunidade, os alunos podem representar não apenas a disposição física dos elementos, mas também as interações sociais e econômicas que moldam seu ambiente. A flexibilidade dos mapas mentais permite que os alunos explorem essas diversas facetas da organização espacial, ajudando-os a perceber como o espaço que habitam é estruturado e socialmente produzido. Ao utilizar essas ferramentas, os alunos desenvolvem uma compreensão mais rica e complexa do espaço. Assim, eles são capazes de conectar teoria e prática, aprimorando sua habilidade de navegar e interagir de maneira mais informada com o ambiente ao seu redor (Corrêa, 2000).

Organizar e estruturar geograficamente significava simultaneamente, localizar, distribuir, conectar, distanciar e delimitar relações na paisagem transportadas para o mapa (Moreira, 2007). Com base em diferentes autores, temos que os mapas mentais são mapas desenhados em uma folha de papel, nos quais se expressa uma organização espacial a partir da subjetividade de quem o desenha. Existe uma variedade de temas sociais que podem ser abordados nas aulas de Geografia, a partir dessa ferramenta.

Autores como Juliasz (2017) destacam a importância de se compreender as influências sociais na forma como as pessoas percebem o espaço, pois o mapa mental é uma representação da realidade e assim construção de sujeito social, que está baseado em sua compreensão dos significados do espaço. A mesma autora define o espaço como "uma construção ativa do sujeito que é mediada pelos significados conferidos a um espaço, pelos objetivos do sujeito e pelas regras sociais que regem esse espaço." (Juliasz, 2017). Quer dizer, os sentidos são atribuídos ao espaço pelas pessoas.

Ainda conforme Juliasz (2017), é interessante destacar que os mapas mentais, construídos pelos alunos nas aulas de geografia, não estão restringidos pelas convenções cartográficas, uma vez que os alunos se valem da criatividade ou estabelecem critérios

pessoais para a organização de legendas para possibilitar a leitura e compreensão de suas representações do espaço, elaboradas a partir da memória.

Nesse sentido, a representação, através do mapa mental, do percurso de casa à escola possibilita, com a mediação do professor, a identificação, bem como a reflexão, dos elementos geográficos presentes no trajeto. Esse exercício foi realizado com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari, e é apresentado a seguir.

CONSCIÊNCIA ESPACIAL ATRAVÉS DOS MAPAS MENTAIS NO CONTEXTO DOS ALUNOS DO CAMPO

Esta última seção se destina à apresentação dos resultados da pesquisa de campo no IFRR, Campus Amajari, na turma do primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Geografia, com o propósito de entender como os alunos percebem e apresentam seus territórios a partir dos mapas mentais.

O IFRR, local da pesquisa, está localizado no município de Amajari, no estado de Roraima. Seus limites são a Venezuela a oeste e norte, Pacaraima a leste, Boa Vista a sudeste e Alto Alegre a sul. De acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população do município, em 2022, estava em 13.927 habitantes.

Cabe ressaltar que o município possui em seu território oito terras indígenas, totalizando 19 (dezenove) comunidades de diversas etnias como: Macuxi, Wapichana, Sapará e Taurepang. Além disso, em decorrência dos movimentos migratórios de venezuelanos, Amajari também possui uma pequena parte da população composta por esses migrantes.

O Instituto Federal de Roraima - IFRR, instituição de educação superior, básica e profissional, é caracterizado como uma instituição multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. A Figura 1 abaixo mostra a frente da unidade.



Figura 1 IFRR: vista da entrada principal do Campus Amajari. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

A atividade foi conduzida com os alunos do primeiro ano do curso técnico em Agropecuária, totalizando 24 (vinte e quatro) participantes, sendo 8 (oito) do sexo feminino e 16 (dezesseis) do sexo masculino. O roteiro da atividade foi dividido em dois momentos principais. O primeiro momento envolveu uma breve apresentação de como seria realizada a atividade; o segundo, a confecção dos mapas mentais. Os alunos eram provenientes de comunidades indígenas, assentamentos, vilas e de outros municípios. Expliquei o desenvolvimento da atividade, o conceito de mapas mentais, a noção de organização espacial, os elementos que compõem um mapa e a importância da criação desses mapas em relação ao ambiente em que residem, bem como ao trajeto diário que percorrem de suas casas até o Instituto.

Os alunos demonstraram receptividade e engajamento durante toda a atividade. Perguntados se já tinham contato com mapas mentais, a maior parte dos alunos respondeu que sim; um aluno relatou que já tinha participado da confecção do mapa da comunidade na qual reside; enquanto uma parte dos alunos ainda não tinha esse contato direto com os mapas mentais. Entretanto, apontaram que, nas aulas de Geografia,, o professor da disciplina havia trabalhado a cartografia, que tinham uma noção dos elementos que compõem um mapa. Isso foi de suma importância na realização da atividade, pois não tiveram dificuldade nos desenhos. Os mapas produzidos pelos alunos são apresentados na sequência.



Figura 2 Mapa mental do aluno A. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

No mapa mental apresentado, observa-se com interesse a maneira como o aluno representa as formas, funções e estruturas do espaço. Ele destaca a diferença entre as ruas de terra da comunidade Mutamba, evidenciando também a presença de rios e lagos, além da arborização, que é visivelmente variada em diferentes áreas do mapa.



Figura 3 Mapa mental do aluno B. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

Na Figura 3, é possível analisar o percurso do aluno B, que ilustra a estrada de terra que se estende desde sua comunidade do Contão até a BR. O aluno incluiu no seu mapa um campo de futebol, sublinhando seu sentimento de pertencimento ao local com a frase "eu amo Surumu". Essa inclusão reflete não apenas uma conexão afetiva com o espaço, mas também a importância de elementos locais na definição da identidade e da experiência cotidiana dos alunos. A presença desses detalhes enriquece a compreensão do território e a representação pessoal de cada aluno.



Figura 4 Mapa mental da aluna C. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

No mapa apresentado na Figura 4, a aluna C ilustra de forma detalhada a sua comunidade, denominada "Comunidade Três Corações". Ela destaca a conexão da comunidade com a cidade por meio de uma estrada de terra e dá grande ênfase à presença de um rio. Na legenda do mapa, ela utiliza uma paleta de cores cuidadosamente escolhida: laranja para representar as casas, azul para os rios e marrom para a estrada de terra. Adicionalmente, a aluna inclui a cor amarela para simbolizar o ônibus que utiliza para seu deslocamento diário até a escola. Essa escolha de cores não apenas melhora a clareza visual do mapa, mas também reflete a importância de diferentes elementos no cotidiano dessa aluna, revelando uma conexão pessoal e prática com seu ambiente.



Figura 5 Mapa mental da aluna D. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

Na Figura 5, a aluna D apresentou um mapa em que, embora não tenha distinguido claramente entre estradas de terra e asfaltadas, evidenciou com grande clareza as arborizações e os igarapés. Sua atenção aos detalhes naturais do ambiente demonstra um foco na representação das características ecológicas e paisagísticas da área. A nitidez com que ela desenhou esses elementos contribui para uma compreensão mais profunda das condições ambientais e da estrutura do espaço em sua comunidade.



Figura 6 Mapa mental da aluna E. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

No mapa mental apresentado pela aluna E, da mesma turma, é possível perceber que essa consegue colocar o caminho que faz de sua casa até o Instituto Federal, ilustrando de forma clara e objetiva o caminho que percorre. Ao relatar sobre o mesmo, essa colocou de forma figurativa em média os passos que faz até chegar à escola, em torno de 50 passos caminhando, da casa para a escola. O caminho não é longo, porém, ela conseguiu a partir da sua visualização demonstrar o que vê no caminho: as quadras, as casas, os pontos comerciais e o ambiente em torno, de forma que ficou claro o processo de deslocamento apresentado.



Figura 7 Mapa mental do aluno F. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

No mapa apresentado pelo aluno F, este expressa claramente a forma que vê o seu deslocamento e o ambiente do entorno. No decorrer de sua trajetória, mostrou o seu percurso até a escola, ainda que esse não fique claro no mapa apresentado, conseguiu passar a ideia pedida. Cabe ressaltar que o mapa mental é confeccionado a partir de uma ideia central, da qual se vai ampliando vários ramos e desdobramentos (Buzam, 2005), e dessa forma temos as cores, temos as diferenças e o produto final apresentado.



Figura 8 Mapa mental da aluna G. *Fonte:* Acervo pessoal da autora, 2023.

A análise do mapa da aluna G ilustra um contexto muito comum no que tange ao interior do município de Amajari e o sentido de ir e vir desses alunos. Essa aluna mora em uma fazenda e representou de forma mais ampla a sua ida até a vila onde está localizado o Campus do IFRR. Ainda que haja poucos detalhes, conseguimos perceber as ilustrações e formas das paisagens por onde ela passa. Além de elementos no mapa que descrevem todo o contexto pedido, como a Serra do Tepequém, as vilas no entorno e o Instituto Federal de Roraima, Amajari.

As análises realizadas, a partir dos mapas mentais dos alunos, apontam claramente em cada imagem as diversas vivências individuais, os aspectos que esses passam no seu dia a dia e que impactam de forma considerável em seu cotidiano. Nos mapas realizados pelos alunos também é possível perceber a linguagem cartográfica de forma bem clara, já que esse processo é uma importante forma de comunicação composta por símbolos que expressam as informações em destaque nos mapas.

Corroborando com o supracitado e enfatizando o realizado, Joly (2013, p. 11), afirma que: "ao empregar um sistema de signos, um pensamento e um desejo de comunicação, através da cartografia, essa pode, legitimamente, ser considerada como uma linguagem." Dessa maneira, a utilização dessa metodologia com os alunos, pode estimular esse exercício, não somente na disciplina de Geografia, mas em todas as outras, como forma de enriquecer a aprendizagem. Sendo assim, no contexto apresentado, é relevante destacar que, além da elaboração dos mapas, a discussão das informações percebidas e representadas pelos alunos propicia o entendimento da organização espacial do seu entorno.

Nessa configuração, Nogueira (2018) mostra que, na Geografia o ensino e a aprendizagem possuem linguagem textual significativa a partir das representações gráficas e cartográficas que são de grande importância na elaboração dos muitos conceitos espaciais que são presentes no cotidiano e nos lugares pertencentes a cada um. Isto pode ser percebido nas diversas expressões e símbolos utilizados pelos alunos na construção dos mapas, demonstrando apropriação dos conceitos.

Ao considerar a aplicação da metodologia utilizada com os alunos, cabe salientar o estímulo à criatividade e à participação. A atividade possibilitou a compreensão de diferentes traços dos estudantes, revelando suas relações com o espaço e o meio. Pela descrição dos trajetos apresentados nos mapas e analisados neste trabalho, como forma de comunicação, não apenas nos mapas, mas em todas as relações colocadas nos mapas elaborados, se percebe principalmente a relação afetiva com o território representado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo entender como os alunos percebem e representam seus territórios. A estratégia central da proposta, que envolveu a elaboração de mapas mentais detalhados com a espacialização dos territórios e trajetos dos alunos até o Insti-

tuto Federal de Roraima (IFRR), revelou-se uma abordagem eficaz para tornar o processo de ensino-aprendizagem em cartografia mais significativo.

A partir das atividades propostas e elaboradas com os alunos, foi possível entender as dificuldades das diversas representações cartográficas que esses possuem e as diversas articulações dos conteúdos de geografia e suas próprias realidades. Essa metodologia foi essencial para que fossem respondidas as questões suscitadas por esse trabalho, proporcionando assim, o diagnóstico e o mapeamento de como os alunos perceberam o seu espaço geográfico e como ocorre o relacionamento dos estudos da disciplina com a escola, a cidade e o entorno.

Ao solicitar que os alunos representassem graficamente seus próprios territórios e trajetos diários, a proposta permitiu uma compreensão mais profunda e personalizada do espaço que habitam e percorrem. A elaboração dos mapas mentais proporcionou uma oportunidade para os alunos se engajarem ativamente com o conteúdo, refletindo sobre suas experiências e percebendo a relevância do conhecimento cartográfico em seu cotidiano. Essa abordagem não apenas facilitou uma maior interação e envolvimento dos alunos, como também incentivou uma participação mais ativa destes no processo educativo. Os alunos tiveram a chance de explorar e expressar suas percepções pessoais sobre o espaço e o trajeto, o que contribuiu para uma experiência de aprendizado mais rica e contextualizada.

Para que o ensino de Geografia adquira um significado real na vida dos alunos, é essencial que o professor defina com clareza sua proposta metodológica e esteja aberto a novas abordagens pedagógicas. Incorporar práticas que conectem o conteúdo programático com a realidade vivida pelos alunos pode transformar a maneira como eles percebem e se relacionam com o conhecimento. Essa adaptação metodológica é fundamental para que os alunos desenvolvam uma visão crítica de sua realidade e se tornem leitores ativos e reflexivos do seu ambiente. Assim, a proposta demonstra que é possível aprimorar o ensino de cartografia, tornando-o mais relevante e impactante na vida cotidiana dos estudantes por meio dos mapas mentais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: _____. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais e sua elaboração**: um sistema definitivo de pensamento que transformará sua vida. São Paulo: Cultrix, 2005.

CALLAI, H. C. **O município:** uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. Campinas: Papirus, 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico. Porto Alegre**: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia:** o ensino de geografia na Escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia escolar crítica. In: **Encontro nacional de prática de ensino em geografia**. Disponível em: www.uff.br/enpeg2007.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **O pensamento espacial na Educação Infantil:** uma relação entre Geografia e Cartografia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

MOREIRA, M. **Cartografia da atuação de Organizações da Sociedade Civil no fortalecimento da democracia**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, A. R. B. **Mapa Mental**: recurso didático para o estudo do lugar. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. **A Cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos**,** São Carlos, 2003.

_____. **Cartografia Escolar**. 2. ed. 2. Reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

RICHTER, Denis, **O Mapa Mental no Ensino de Geografia**: Concepções e Propostas para Trabalho Docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTOS, Ivaneide Silva dos. Dificuldades em ensinar/aprender cartografia nas séries iniciais: desafios na formação do professor/pedagogo. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

SILVA, K. A. **A importância da utilização dos mapas como instrumento de ensino/ aprendizagem na Geografia Escolar**. Ilhéus: Editus, 2012.

SILVA, L, B. (2019): **A importância da cartografia para o desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as).** 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. UEC, p. 135, 2019.

VLACH, Vânia. **Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual.** Porto Alegre: 2007.

CAPÍTULO 9

ALTERNÂNCIA DO PONTO DE VISTA FILOSÓFICO

Danilo Citro[1]

1. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professor de filosofia da Universidade Federal de Roraima no curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail danilo.citro@ufrr.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, determino como ponto de vista filosófico a noção de *conhecimento*, especialmente quanto à sua potencial amplitude de significado. Em primeiro lugar, será questionada a organização do conhecimento por conta da prática pedagógica seguindo como premissa a proposta curricular de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Destacando uma crítica à ideia hegemônica de ciência, passamos a apresentar um processo de abstração do conhecimento exemplificado pelo racionalismo cartesiano, um grande representante da filosofia moderna. Depois, colocaremos algumas implicações dessa pretensa abstração, com um destaque em conhecimentos locais não científicos, pressupostos no tempo comunidade articulado pela "Alternância".

Quando coloco a questão da Alternância enquanto estrutura curricular de uma Licenciatura em Educação do Campo no ponto de vista filosófico, pretendo abordar uma indagação específica tão cara a toda história da filosofia europeia, que se expandiu no globo terrestre principalmente a partir dos processos de colonização: o que é conhecimento? Toda a história da literatura filosófica é permeada por essa indagação, desde o rompimento com as formas religiosas e mitológicas de explicar o mundo, a natureza e o ser humano, até o advento da ciência, que se inicia na chamada "revolução científica" e se consolida na demarcação total de sua autonomia frente às tentativas metafísicas de fundamentar a essência e a existência das coisas, que têm grande expressão, por exemplo, na obra *Crítica da razão pura*, do filósofo alemão Immanuel Kant. De tal forma, podemos afirmar que o conhecimento científico é hegemônico e ocupa as instituições de ensino e pesquisa em todo o mundo.

ESTRUTURA CURRICULAR DA ALTERNÂNCIA

A história mostra que a noção de conhecimento é alterada constantemente, e se torna posse de atores sociais que retêm determinado poder. Afinal, conhecer também é poder, e o poder passa a ser hegemônico e político. Nesse ponto de vista, vale observar quem produz conhecimento e para quem; quais classes sociais têm acesso ao conhecimento; e em que medida o conhecimento produzido e ensinado transforma a vida das pessoas envolvidas. E eis que testemunhamos, historicamente falando, uma tendência ao rompi-

mento de estruturas atuais consolidadas da formulação e do ensino do conhecimento. Esse rompimento é veiculado por movimentos sociais camponeses junto a escolas do campo e pela entrada da Licenciatura em Educação do Campo nas universidades. Especificamente, dentro da realidade brasileira, temos uma marca no ano de 2007. Mônica Molina resume o que estava em jogo em relação a essa marca:

> De forma resumida, vale ressaltar que, como política pública do MEC, essa proposta de formação docente teve início em 2007 com quatro experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (Molina, 2017, p. 589).

Efetivamente, a partir de 2007, começam a ser implementadas "experiências-piloto" em Instituições de Ensino Superior de renome no quadro universitário brasileiro. Na verdade, a matriz estruturante dos cursos-piloto vinha de uma experiência na UFMG que começa em 2005 (Molina, 2017, p. 589). De todo modo, a partir dessas experiências, em meados da década de 2010, são formados cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo. Por mais que esse acontecimento venha acompanhado de muitas dificuldades, é fato que uma proposta de formação de professores para as realidades do campo brasileiro começou a ocupar espaço nas universidades. Esse é o ponto a que pretendo chegar: a origem dessa proposta.

> Entende-se que um dos diferenciais dessa matriz diz respeito à sua origem: foram as experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que possibilitaram o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos (Molina, 2017, p. 589).

A luta pelo direito à terra é histórica. O acúmulo da luta e das experiências dos trabalhadores rurais reivindica espaço nas instituições de ensino, inclusive nas Instituições de Ensino Superior, para a formação de professores da educação básica no campo. Por isso apontamos para o rompimento de estruturas dominantes de produção e de ensino do

conhecimento, pois sua origem não vem de uma classe social hegemônica. Podemos ainda considerar conhecimentos acumulados não somente pelo movimento social organizado, mas pela própria vida espontânea nos campos. "Esses conhecimentos não tendem a integrar as matrizes curriculares da escola e da universidade.

> A matriz formativa, presente nessas políticas de formação orientadas exclusivamente para a avaliação de conteúdos acadêmicos, focadas na noção de competências e limitadas apenas aos componentes curriculares avaliados nos testes nacionais e internacionais de proficiência, não tem espaço para todos os conteúdos e dimensões da formação humana que são trabalhados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Molina, 2017, p. 591).

Portanto, observamos um modelo de conhecimento e validação, de um lado, e modos de conhecimento subalternos, de outro. Os últimos fariam parte do currículo escolar se partirmos da lógica de uma escola que integre a comunidade. Já em relação aos modos de conhecimento hegemônicos, temos uma validação que pretende ser "neutra". Essa pretensa neutralidade tende a ser rompida pela proposta pedagógica da alternância:

> Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais (Molina, 2017, p. 590).

Tal "neutralidade" se firma como um paradigma, um princípio tão aceito que seu rompimento automaticamente torna-se um contrassenso no pensamento hegemônico. Mas antes de comentar sobre a pretensa "neutralidade" do conhecimento científico atual, vale apontar para a própria estrutura curricular proposta para uma Licenciatura em Educação do Campo. Podemos afirmar que a essência dessa estrutura está na dinâmica chamada "Alternância". Basicamente, deve ser oferecido aos discentes um conjunto de conhecimentos que alternam entre os científicos e/ou artísticos e os conhecimentos locais oriundos do campo. Os conhecimentos gerais do primeiro tipo oferecem quatro alternativas ao projeto de uma Licenciatura em Educação do Campo: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências

Agrárias (Caldart, 2010, p. 131–132; Molina, 2017, p. 594). Por outro lado, "[...] uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar [...]" (Molina, 2017, p. 591). A alternância articula os conhecimentos gerais e os conhecimentos locais.

Numa primeira observação quanto a essa estrutura, grifamos a postura de não negar o acúmulo histórico do conhecimento científico que o núcleo europeu dominante nos deixou como legado. Mesmo assim, há uma profunda inquirição aos modos de organizar e ensinar tais conhecimentos. Temos como grande exemplo as questões levantadas por Roseli Caldart, que aborda a organização curricular mediante a multidisciplinaridade, ou a prática docente por área:

> [...] a discussão ou elaboração específica sobre a formação para a docência por área, deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (Caldart, 2010, p. 129).

A docência por área proposta por Caldart já se reflete na oferta das áreas de uma Licenciatura em Educação do Campo, que aborda, como mencionamos acima, as artes, linguagens, ciências humanas, naturais, matemáticas e agrárias. São áreas de conhecimento multidisciplinares que, embora integrem diferentes campos, também abrangem áreas específicas. O grande problema está no entendimento de multidisciplinaridade que supere a "cultura do trabalho individual e isolado dos professores". Um movimento filosófico de abstração das ideias que remonta à Grécia antiga visa superar a "neutralidade" da transmissão de conhecimento, desde que seja trabalhada a relação entre ele e o sujeito que passa pela escola e pelo aprendizado. Portanto, embora a proposta curricular da alternância mantenha conhecimentos científicos de origem europeia, há uma reivindicação de repensar o modelo de ensino, que serve também à lógica de ensino das Licenciaturas em geral: "Pretende-se que este novo curso possa ser gerador, impulsionador de um debate mais amplo sobre que educação básica, que organização escolar e pedagógica, que profissionais são necessários para esta realidade" (Caldart, 2010, p. 131).

A "NEUTRALIDADE" DO CONHECIMENTO ABSTRATO

Voltando ao comentário sobre a "neutralidade" científica, teríamos muito a dizer sobre o assunto. Levando em conta que a "neutralidade" do conhecimento tenha raiz em todo um movimento filosófico de abstração das ideias que remontam à Grécia antiga, das noções platônicas do "belo em si", do "bom em si", entre outras, e que passa por uma aplicação dessa abstração ao surgimento da revolução científica, atenho-me, neste breve texto, a um grande representante da modernidade europeia: René Descartes. Descartes de fato produziu uma obra voltada à ciência, como por exemplo a física, a anatomia, a ótica, entre outras. Em seu contexto, porém, o conhecimento científico aparecia como uma novidade, e não comportava uma série volumosa de especializações individualizadas como as de hoje em dia. Como era comum na época, o filósofo via no conhecimento um sistema enraizado em fundamentos metafísicos, que constituem a filosofia primeira, que se ramifica em conhecimentos do mundo material, os quais constituem a filosofia segunda. Trataremos especialmente do primeiro fundamento metafísico, para tirar daí algumas implicações que obscurecem os conhecimentos de origem dos povos colonizados pelos europeus.

O primeiro fundamento metafísico cartesiano é expressão do momento histórico que partilha do chamado antropocentrismo e do humanismo. É marcado especialmente por um solipsismo subjetivista, que põe o fundamento metódico da metafísica no "eu penso" humano, em vez de colocá-lo diretamente em Deus. A prova anselmeana *a priori* da existência de Deus vem depois da prova da substancialidade de um *cogito*, do "eu penso"[1].

Na verdade, o argumento não se desenrola extensamente no texto de Descartes em *Discurso do método*. Basicamente, o chamado método da dúvida hiperbólica segue um passo a passo: primeiro, põe em dúvida os sentidos, "[...] porque os nossos sentidos nos enganam [...]", depois põe em dúvida a própria racionalidade dos cálculos dos geômetras "[...] porque há homens que se equivocam ao raciocinar [...]" e, por último "[...] resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras [...]". Esse último passo foi justificado "[...] considerando que todos os

1. É inegável a similaridade do argumento de Descartes a favor da existência substancial de um "eu penso" (conclusivamente de uma alma) com o argumento subjetivista de Agostinho. A novidade de Descartes está no fundamento do "eu penso" na própria subjetividade humana. Ver: Dussel: 2009, p. 291– 92.

mesmos pensamentos que temos quando despertos nos podem ocorrer quando dormimos [...]". Seguindo esses passos de suspensão de todas as certezas que "entram em nosso espírito", a conclusão do argumento é "[...] enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa [...]" (Descartes, 1983, p. 46). A partir disso, então, Descartes sintetiza seu raciocínio na expressão "Penso, logo existo".

Todo esse procedimento de abstração da realidade material e imaterial constitui um argumento metódico lógico, mas, ao menos no *Discurso do método*, Descartes usa a forma lógica como prova ontológica da existência do "eu penso", visto que a conclusão é que ele "fosse alguma coisa":

> [...] compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo [...] (Descartes, 1983, p. 45).

Cabe frisar que tal fundamento primeiro da metafísica e de todos os conhecimentos confere substancialidade a algo que não depende de nenhum "corpo" e de nenhum "lugar". Mas cabe também observar como a filosofia cartesiana confere realidade ao corpo. Atribuindo substancialidade à alma pensante fundamentalmente distinta do corpo, Descartes abre a dificuldade de conceber como ocorrem as afecções do corpo na alma e como ambos se articulam. Esse é um problema clássico da filosofia cartesiana. Mas nos interessa aqui destacar de que maneira ele entende que podemos ter clareza e distinção da existência dos corpos da natureza. Nas *Meditações metafísicas*, adotando um discurso mais abrangente às questões aqui tratadas, há um momento em que destaca a propriedades dos corpos que possibilitam sua percepção clara e distinta. Usa como exemplo um pedaço de cera retirado de uma colmeia. Ele observa que ao aproximar esse pedaço de cera do fogo seu odor se esvai, sua cor se modifica, sua grandeza se altera, e ele se torna líquido, etc. Com isso, questiona: "A mesma cera permanece após essa modificação? Cumpre confessar que permanece: ninguém o pode negar. O que é, pois, que se conhecia deste pedaço de cera com tanta distinção?" (Descartes, 1983b, p. 96). Ao responder esta questão, conclui:

> Certamente não pode ser nada de tudo o que notei nela por intermédio dos sentidos, posto que todas as coisas que se apresentavam ao paladar, ao olfato, ou à

> visão, ou ao tato, ou à audição, encontram-se mudadas e, no entanto, a mesma cera permanece. [...] Mas o que será, falando precisamente, que eu imagino quando o concebo dessa maneira? Consideremo-lo atentadamente e, afastando todas as coisas que não pertencem à cera, vejamos o que resta. Certamente nada permanece senão algo de extenso, flexível e mutável (Descartes, 1983b, p. 96).

Temos aqui a distinção entre a alma como coisa pensante e o corpo (não somente o humano nesse caso) como "coisa extensa". Essa concepção da certeza clara e distinta da existência de um corpo também passa pela abstração dos sentidos, visto que eles somente nos apresentam qualidades mutáveis. Resta, para a verdade da existência do corpo, apenas sua propriedade quantitativa, seu tamanho e extensão.

Se pensarmos que a filosofia subjetivista e solipsista cartesiana é uma grande representante da modernidade europeia, podemos apontar algumas implicações disso. Mesmo que se chegue a conclusões lógicas que habitam o imaterial e o puro quantitativo, uma postura filosófica como a do exemplo aqui usado tem efeitos no mundo prático. Primeiramente, cabe apenas apontar para um contexto em que se deu a abstração dos sentidos, das qualidades do corpo e, inclusive, como já foi dito acima, do "lugar". Enrique Dussel comenta sobre esse contexto:

> Mas antes de Descartes tinha acontecido todo o século XVI, que a história da filosofia moderna centro-europeia e norte-americana pretendeu desconhecer até ao presente. Com efeito, a maneira mais direta de fundamentar a praxis de dominação colonial transoceânica — colonialidade que é simultânea à própria origem da modernidade e, por isso, novidade na história mundial — é mostrar que a cultura dominante outorga à mais atrasada [...] os benefícios da civilização. (Dussel, 2009, p. 295).

O ponto nodal apontado por Dussel é a justificativa que a Europa conferiu a si mesma para empreender um processo de colonização sobre um mundo "novo" "descoberto". A justificativa está em oferecer os "benefícios da civilização". Tomando o processo de abstração cartesiano como exemplo, pois o filósofo francês representa bem a racionalidade moderna, este é o ponto de comparação entre os povos das Américas e da Europa. Por exemplo, nas palavras de Montaigne: "podemos chamar bárbaros em relação às **nossas regras** da razão" (Montaigne apud Dussel, 2009, p. 296). E levando em conta que o

racionalismo em torno do "eu penso", da abstração do corpo e do lugar, tem como centro uma noção de "humanismo" (o "homem" é um animal racional) os povos originários das américas foram submetidos a um processo de desumanização, ao considerá-los despossuídos de razão. Observamos isso em outro exemplo, nas palavras de Ginés de Sepúlveda:

> Será justo e conforme ao direito natural que tais gentes se submetam ao império de príncipes e **nações mais cultas** e **humanas**, para que pelas suas virtudes e pela prudência das suas leis, abandonem a barbárie e se submetam a **uma vida mais humana** e ao culto da virtude (Sepúlveda, 1967, p. 208, **negrito nosso**).

A razão e sua capacidade se tornam um paradigma do homem moderno europeu. Tendo o puro pensamento como grande princípio da filosofia cartesiana, e o corpo reduzido a propriedades quantificáveis, abstraído de suas qualidades, Enrique Dussel comenta algo sobre esse processo de desumanização:

> Essa máquina pura [o corpo quantificável] não irá assinalar a sua cor de pele nem a sua raça (evidentemente, Descartes só pensa a partir da raça branca) nem obviamente o seu sexo (também só pensa a partir do sexo masculino), que são de um europeu (não descreve nem se refere a um corpo colonial, de um índio, de um escravo africano ou de um asiático). A indeterminação quantitativa de toda a qualidade também será o início de todas as abstrações ilusórias do 'ponto zero' da subjetividade filosófica moderna e da constituição do corpo como mercadoria quantificável com um preço (como acontece no sistema da escravidão ou no do salário no capitalismo). (Dussel, 2009, p. 295).

O resultado da abstração do eu penso pela via da razão faz desaparecer os corpos colonizados e todos os conhecimentos pressupostos nos detentores destes corpos. Nas palavras de Dussel: "Com isso, a América Latina simplesmente 'desapareceu do mapa e da história' até hoje, inícios do século XXI" (Dussel, 2009, p. 283).

ALTERNANDO PARA OS CONHECIMENTOS LOCAIS

Uma crítica à hegemonia da ciência não implica necessariamente sua exclusão total. Podemos lidar com essa epistemologia imbricada de racionalidade técnica de maneira mais sábia. A inquirição de Caldart é um bom exemplo disso, ao fazer uma crítica fundamentalmente pedagógica, que afeta a fragmentação do conhecimento junto à lógica do trabalho individual do professor em sua área específica. A alternância não exclui as ciências, "apenas se pretende reorganizá-las de modo orgânico em relação à realidade do aluno. Podemos também apontar para uma crítica epistemológica, delimitando seus alcances e campos de aplicação. Boaventura de Sousa Santos defende a existência de uma "ecologia de saberes", que conta com a coexistência entre conhecimentos, inclusive os científicos. O critério de validação do conhecimento, sobretudo, passa a não ser uma descrição do real tal como a ciência hegemônica faz. "Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo" (Santos, 2009, p. 49).

Boaventura cita um exemplo curioso de má interferência da ciência hegemônica sobre um conhecimento local, resultando numa má intervenção no real:

> Nos anos de 1960, os sistemas milenares de irrigação dos campos de arroz da ilha de Bali, na Indonésia, foram substituídos por sistemas científicos de irrigação, promovidos pelos prosélitos da revolução verde. Os sistemas tradicionais de irrigação assentavam em conhecimentos hidrológicos, agrícolas e religiosos ancestrais, e eram administrados por sacerdotes de um templo hindu-budista dedicado a Dewi-Danu, a deusa do lago. Foram substituídos precisamente por serem considerados produtos da magia e da superstição, derivados do que foi depreciativamente designado como 'culto do arroz'. Acontece que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz com decréscimos nas colheitas para mais de metade. Os maus resultados repetiram-se nas colheitas seguintes e foram tão desastrosos que os sistemas científicos tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais repostos (Lansing, 1987, 1991; Lansing e Kremer, 1993). Este caso ilustra a importância do princípio da precaução quando lidamos com uma possível complementaridade ou contradição entre diferentes

> tipos de conhecimento. É que, além do mais, a suposta incompatibilidade entre dois sistemas de conhecimento (o religioso e o científico) para a realização da mesma intervenção (a irrigação dos campos de arroz) foi o resultado de uma má avaliação (má ciência) provocada precisamente por juízos abstratos baseados na superioridade abstrata do conhecimento científico. Trinta anos depois da desastrosa intervenção técnico-científica, a modelação computacional — uma área das novas ciências ou ciências da complexidade — veio demonstrar que as sequências da água geridas pelos sacerdotes da deusa Dewi-Danu eram os mais eficientes possíveis, mais eficientes, portanto, do que as do sistema científico de irrigação ou qualquer outro (Lansing e Kremer, 1993) (Santos, 2009, p. 51-52).

A abstração das qualidades implícitas na alteridade representada pelo "eu penso" cartesiano resulta também em um apagamento de epistemologias localizadas em territórios colonizados. O exemplo de Boaventura acima ilustra isso. Por isso, sua proposta como critério de validação do conhecimento passa a ser sua intervenção no real. Segundo o exemplo, desde que a ciência hegemônica interferiu num sistema de conhecimento local, o resultado foi um desastre. Segundo Santos, "Uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e externos" (Santos, 2009, p. 48). E no caso da ciência: "[...] as formas de conhecimento hegemônicas só conhecem os limites internos [...]" (Santos, 2009, p. 48). O conhecimento dos limites internos é adquirido pelo constante convite ao exame de sua estrutura, método e fundamentos. Mas a arrogância fundada numa pretensa superioridade da abstração ignora os limites externos, cuja validade seria fundada nos efeitos de sua interferência no real.

Ademais, gostaria de completar esse texto com algumas breves observações minhas enquanto professor de uma Licenciatura em Educação do Campo. Chamaram-me a atenção alguns relatos de discentes de origem indígena. Os comentários mais comuns se referem ao desaparecimento da língua original e das histórias contadas pelos mais velhos, devido ao desinteresse dos mais novos. Já um relato específico traz o problema de entendimento do que é a "terra". A grilagem e inclusive a demarcação enxergam um pedaço de terra por conta do potencial produtivo. O relato descreve o problema de deslocamento da comunidade para outro território, pois em seu território original residiam os ancestrais mortos, em comunicação com a terra viva. Leva em conta, sobretudo, que os variados

conhecimentos da comunidade têm origem na ancestralidade. Há relatos, por exemplo, do modo de produção da macaxeira, até o comércio de seus derivados no ambiente urbano. A grande questão para uma escola do campo é trazer esses conhecimentos para a escola, manter viva a língua original e as histórias tradicionais que retêm implicitamente esses conhecimentos, para uma "re"-organização da comunidade. Algo aproximado à proposta de integrar a comunidade na escola, como um espaço catalisador de conhecimentos.

CONCLUSÕES

A dinâmica da Alternância pode levar a entender um acúmulo de conhecimento que alterna os gerais e os locais. Mas mais do que isso, a organização curricular levantada pelo questionamento da docência na Licenciatura em Educação do Campo tem o potencial de passar por uma releitura do que é o *conhecimento*. Enquanto conhecimento científico, a superação da abstração toca um problema que há muito tempo aparece na pedagogia em geral:

> [...] estratégias pedagógicas que materializem dentro do próprio curso o exercício da práxis, ou seja, que permitam ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana [...] (Caldart, 2010, p. 136).

No final, o desafio do ensino do tão vasto conhecimento científico é a transformação da realidade. A superação da fragmentação do conhecimento e do trabalho individual do professo em sala tem esse fim, pois o debate da docência multidisciplinar visa integrar as áreas num todo, quebrando o isolamento.

Mas talvez seja mais difícil superar uma compreensão epistemológica, calcada na neutralidade da abstração científica. Isso pode ser uma dificuldade enfrentada pelos próprios professores de uma Licenciatura em Educação do Campo que têm uma visão científica do mundo. Tradicionalmente, no ponto de vista europeu, os conhecimentos mágicos e ancestrais de um povo são reduzidos a superstições, fetiches e ficções.

Quando consideramos o conhecimento quanto à sua interferência no real, a descrição de mundo de acordo com histórias tradicionais deve ser validada pelos resultados, e não pelo método científico. Nas epistemologias não ocidentais, métodos diferentes po-

dem chegar ao mesmo resultado, a depender dos "fundamentos" repassados de geração a geração e que há muito correm o perigo de desaparecer.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: Caldart, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pág. 127-154.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

_____. **Meditações metafísicas**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1983b (Os Pensadores).

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Org.) **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

LANSING, J. Stephen. Balinese 'Water Temples' and the Management of Irrigation, **American Anthropologist**, 89 (2), p. 326-341, 1987.

———. **Priests and Programmers:** technologies of power in the engineered landscape of Bali. Princeton: Princeton University Press, 1991.

———; KREMER, James N. Emergent Properties of Balinese Water Temples: coadaptation on a rugged fitness landscape, **American Anthropologist**, 95 (1), p. 97-114, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587 – 609, jul.-set., 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Org.) **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEPÚLVEDA, Juan Ginés. **Tratado sobre las justas causas de la guerra contra os indios**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

CAPÍTULO 10

ATUALIDADE E A REINVENÇÃO FREIRIANA A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS COMO PRÁXIS E ANDARILHAGEM DO PENSAMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LEDUCARR/UFRR

Francisco Marcos Mendes Nogueira[1]

1. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRR). Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR). E-mail: marcos.nogueira@ufrr.br

RESUMO

Este artigo analisa o potencial formativo e autoavaliativo das cartas pedagógicas como expressão da práxis e da andarilhagem do pensamento na formação inicial de professores de Geografia. O cenário da investigação é a disciplina Metodologia para o Ensino de Geografia do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), vivenciada no semestre de 2026.1, com a participação de 23 acadêmicoss camponeses e indígenas. Ancorado na matriz teórico-pedagógica de Paulo Freire e na concepção de espaço vivo de Milton Santos, o estudo questiona a rigidez dos instrumentos avaliativos tradicionais e tecnocráticos, propondo a escrita epistolar como dispositivo de autoria. Metodologicamente, assume-se a pesquisa qualitativa de cunho crítico-narrativo por meio de uma Análise de Conteúdo Dialógico-Temática do corpus documental tecido pelos estudantes. Os resultados revelam que a produção das cartas pedagógicas e a socialização em rodas de partilha impulsionaram uma virada metodológica descolonial. Ao transformarem a cobrança de uma nota formal em um exercício de reflexão sobre suas realidades socioterritoriais, os discentes ressignificaram estereótipos e operaram a denúncia de modelos alienantes e o anúncio de novas territorialidades didáticas. Conclui-se que a escrita de tom epistolar atua como documento histórico, geográfico e afetivo da alternância pedagógica na Amazônia setentrional, forjando uma intelectualidade camponesa comprometida com a emancipação de seus povos e com a justiça espacial.

Palavras-chave: Educação do Campo; Cartas Pedagógicas; Ensino de Geografia; Andarilhagem Freiriana; Amazônia Roraimense.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação na contemporaneidade exige o enfrentamento diário entre as teorias que herdamos e as realidades históricas que desafiam o cotidiano das salas de aula. No cenário atual, marcado pela precarização do trabalho docente, pela burocratização das avaliações e pelo avanço de lógicas tecnocráticas, a busca por caminhos que devolvam o sentido político, ético e humano à prática pedagógica torna-se não apenas necessária, mas um ato de resistência. É nesse horizonte de inquietações que a obra de Paulo Freire emerge com vigor renovado, conclamando-nos não à repetição mecânica de seus conceitos, mas à sua reinvenção radical diante das contradições do tempo presente.

No âmbito da Educação do Campo, essa reinvenção assume uma urgência ainda maior. Compreendida como um movimento político e pedagógico que reivindica o direito

dos povos da terra, das águas e das florestas a uma educação pensada a partir de suas realidades socioterritoriais e para elas (Caldart, 2012), a Educação do Campo recusa os pacotes instrucionais e os currículos urbanocêntricos. Como Política Pública e como Projeto Político-Pedagógico emancipatório, ela se consolidou historicamente a partir das lutas e das reivindicações dos Movimentos Sociais Rurais, especialmente aqueles vinculados à reforma agrária e às demandas das populações indígenas e tradicionais (Nogueira; Santos, 2026). Sob esse chão de lutas, a Geografia na escola ganha um papel central: deixa de ser uma disciplina de memorização e decoreba para se transformar em ferramenta de libertação, leitura crítica do espaço e fortalecimento das identidades.

Diante disso, este artigo analisa o potencial formativo e autoavaliativo das cartas pedagógicas como expressão da práxis e da andarilhagem do pensamento na formação inicial de professores de Geografia. O chão que sustenta esta reflexão é a experiência vivida na disciplina Metodologia para o Ensino de Geografia, vinculada à área de Ciências Humanas e Sociais (CHS) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR). Essa travessia floresceu durante o semestre de 2026.1 e teve como protagonistas os 23 acadêmicos e acadêmicas da Turma 9.

A opção metodológica e conceitual pelas cartas pedagógicas nasce da urgência de romper com a rigidez das avaliações tradicionais da universidade. Inspirada na densa tradição epistolar freiriana (Freire, 1993, 1994), a escrita de cartas funcionou nesta experiência como um caminho que permitiu aos estudantes-educadores registrar suas travessias formativas, colocar no papel seus medos e saberes e refletir criticamente sobre como transpor os conceitos geográficos para a realidade das escolas do campo em Roraima.

Dessa forma, a escrita epistolar converteu-se em um espaço de diálogo e alteridade, materializando o que Freire define como "andarilhagem" – o movimento contínuo de um pensamento que se desloca, que habita as fronteiras e que se transforma no encontro com as realidades vividas. Na Amazônia setentrional roraimense, onde os estudantes da LEDUCARR alternam constantemente entre as vivências acadêmicas do Tempo-Universidade e as dinâmicas territoriais do Tempo-Comunidade, as cartas pedagógicas tornaram-se o documento histórico e geográfico dessa transição. O trânsito por essa alternância permite que os estudantes articulem criticamente os saberes teóricos às práticas sociais concretas do campo (Nogueira; Santos, 2026).

Para além de um relato de experiência, este trabalho faz um exercício de hermenêutica crítica das narrativas produzidas pela Turma 9. O texto está estruturado em quatro seções subsequentes a esta introdução. Para dar conta dessa complexidade, o texto percorre inicialmente o aporte teórico da andarilhagem freiriana, conectando-o aos caminhos metodológicos que balizaram a escuta da Turma 9. A partir dessa fundamentação, mergulhamos na análise das cartas pedagógicas para, ao fim, refletir sobre como essa escrita projeta caminhos de justiça espacial na Amazônia.

O CHÃO DA PALAVRA E DA TERRA: ANDARILHAGEM, PRÁXIS E A REINVENÇÃO FREIRIANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA LEDUCARR

A urgência de discutir a atualidade de Paulo Freire na contemporaneidade educacional não reside na repetição mecânica de seus postulados, mas no desafio ético, ontológico e político de sua reinvenção. Como o próprio patrono da educação brasileira asseverava, a fidelidade ao seu legado exige que os sujeitos o reinventem diante das contradições de suas realidades históricas (Freire, 1992).

No contexto da formação de educadores na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), essa premissa ganha contornos espaciais nítidos: o território deixa de ser mero cenário passivo e assume o estatuto de sujeito e conteúdo vivo do processo formativo. Localizada em uma fronteira internacional estratégica, a UFRR atua em um cenário roraimense atravessado por intensos conflitos agrários, disputas em terras indígenas e marcantes processos de resistência (Nogueira; Santos, 2026).

ANDARILHAR PELO CAMPO: QUANDO A LEITURA DO MUNDO SE FAZ GEOGRAFIA

A construção do conhecimento na Educação do Campo exige um movimento constante de imersão e distanciamento da realidade, aproximando o saber popular e o conhecimento científico. É nesse movimento pendular que se assenta o conceito freiriano

de andarilhagem – a postura do educador que recusa o imobilismo teórico e se lança ao encontro das contradições e das potências do mundo. O "andarilho da utopia" (Freire, 2019) não é um viajante sem rumo, mas o sujeito que caminha com os pés fincados na história e na realidade, movido pela busca da transformação social.

No Ensino de Geografia, a andarilhagem assume uma dimensão eminentemente territorial. Ao postular que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9), Freire evoca, em sua gênese, uma leitura geográfica. Ler o mundo é compreender as formas como o espaço geográfico é produzido, disputado e ressignificado pelas classes populares. Na Amazônia roraimense, o trânsito dos acadêmicos da Turma 9 da LEDUCARR entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade materializa essa andarilhagem. Essa alternância pedagógica dialoga diretamente com a concepção de espaço vivo de Milton Santos (2006, p. 39), que o define como "[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único em que a história se dá".

Ao caminhar entre a academia e suas comunidades de origem, os estudantes tensionam os conceitos das Ciências Humanas com a geografia vivida na pele. O território deixa de ser uma abstração cartográfica e passa a ser compreendido a partir do seu uso e de suas intencionalidades políticas.

Ao observarmos o traço da acadêmica na Figura 1, percebemos que o buriti e o sol do lavrado não são apenas adornos, mas a marca de quem traz o território desenhado na própria identidade. Longe de ser um desenho meramente ilustrativo, a acadêmica constrói uma cartografia social e afetiva de seu território. Na parte superior do desenho, pulsa a vida comunitária: a moradia camponesa, a vegetação nativa com destaque para o buriti, o sol que aquece o lavrado e a chegada do transporte coletivo. Na base, destaca-se a infraestrutura da Escola Hilda Flaco, o espaço formal do aprendizado geográfico. O que amarra esses dois mundos não é uma barreira, mas caminhos e estradas sinuosas que revelam o trânsito constante e orgânico da estudante. Ao desenhar essa transição, a autora da carta prova que a leitura do mundo precede a da palavra: ela desenha a geografia que traz na pele, transformando o papel pautado em um documento denso de identidade, vivência e territorialidade amazônica roraimense.

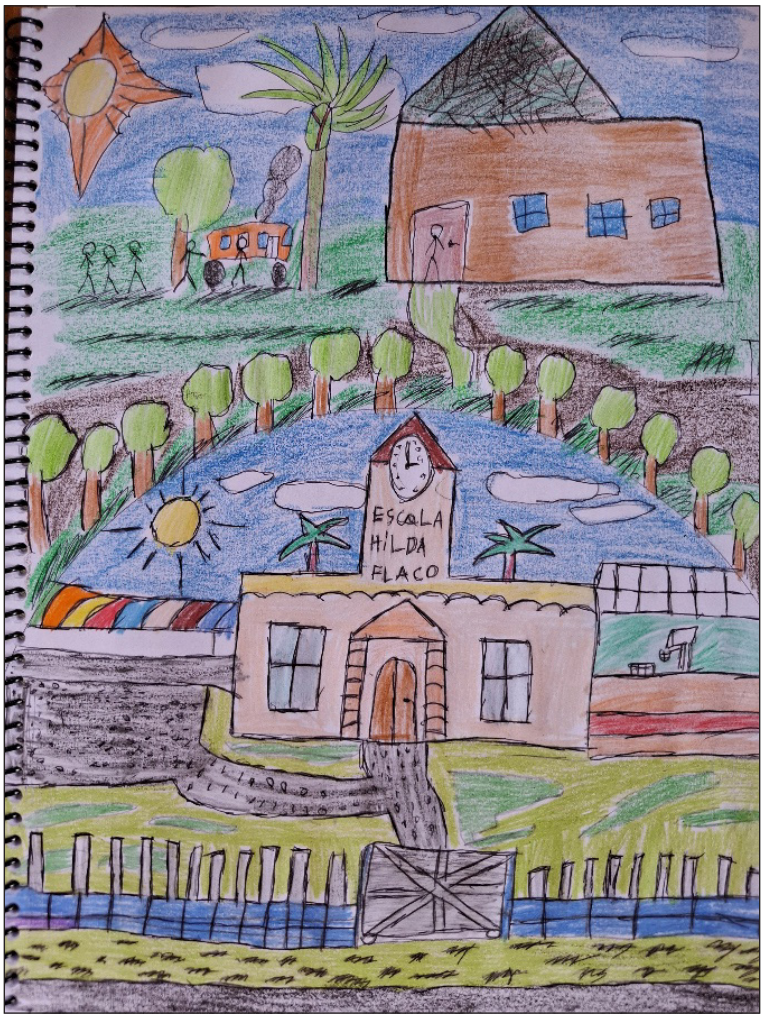

Figura 1 Capa de carta pedagógica representando os fluxos, caminhos e a indissociabilidade entre o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC). *Foto:* Acervo do próprio autor, 2026.

CARTAS PEDAGÓGICAS COMO PRÁXIS EPISTOLAR E RELAÇÃO DE ALTERIDADE

Ao romper com avaliações tradicionais — quase sempre presas a uma lógica fria e burocrática —, a carta pedagógica ganha vida neste estudo como expressão legítima da práxis. Entendida na perspectiva freiriana como a unidade indissociável entre a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo, a práxis exige caminhos metodológicos que rompam com a rigidez e o distanciamento da linguagem acadêmica convencional. Conforme assevera Freire (1987, p. 38): "A práxis, porém, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos homens, que são a sua própria práxis, no mundo e com o mundo".

A tradição epistolar na obra de Freire, singularmente em *Cartas a Cristina* (1994) e *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), demonstra que a escrita de uma carta é um ato político eminentemente dialógico. Quem escreve uma carta pedagógica deixa de lado o monólogo do cientista neutro e assume a vulnerabilidade e a coragem do sujeito que se comunica com alguém, estabelecendo uma relação profunda de alteridade e afeto. Afinal, como pontua Freire (1993, p. 25), "a escrita exige do escritor um rigor que não existe na oralidade, pois o ato de escrever implica um recuo para pensar o vivido".

A opção por escrever em tom epistolar rompe propositalmente com a rigidez dos formatos institucionais. Como assevera Freire (2000), a escrita de cartas pedagógicas move-se por um "propósito em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar" a diferentes sujeitos chamados à reflexão pelos desafios da prática cotidiana. Essa leveza, longe de significar um esvaziamento conceitual, constitui-se como um ato ético e político de resistência às práticas desumanizadoras; trata-se de consolidar uma prática acadêmica que valoriza os processos reflexivos com lastro na afetividade e na amorosidade indispensáveis ao ato educativo (Catunda; Fortunato, 2022).



Figura 2 O exercício reflexivo e a entrega à escrita: acadêmica da Turma 9 registrando suas travessias formativas e construindo a capa de sua Carta Pedagógica. *Foto:* Acervo do próprio autor, 2026.

A materialidade expressa na Figura 2 revela o amálgama entre arte, afeto e rigor geográfico que caracterizou a produção da Turma 9. No quadrante A, observa-se o recuo reflexivo necessário ao ato de escrever e desenhar; a caneta demarca no papel pautado as linhas de um mapa identitário que começa a ganhar contornos e cores, ilustrando o "chão" e a vegetação nativa que constituem a realidade da estudante. No quadrante B, a culminância desse processo se materializa no orgulho do pertencimento estampado no rosto e na centralidade da palavra "pertencimento" grafada no topo da página.

O desenho do mapa de Roraima, colorido e preenchido com elementos tradicionais de seu território (como a canoa e o buriti), deixa de ser uma mera reprodução cartográfica abstrata e passa a ser a própria representação do espaço vivo e vivido por ela. Essa transição do fazer (A) para o reconhecer-se no produto do próprio trabalho (B) ilustra de forma sensível a superação da avaliação burocrática por uma práxis autoformativa, na qual as identidades camponesa e indígena se territorializam na própria estrutura da carta.

É precisamente por meio dessa territorialização da escrita que, no âmbito da Metodologia para o Ensino de Geografia, a escrita epistolar cumpre uma função descolonial. Ao textualizarem seus medos, limites, saberes e surpresas didáticas durante o semestre letivo de 2026.1, os acadêmicos da Turma 9 operaram uma virada metodológica ao se transformarem de objetos de uma avaliação em sujeitos narradores da sua própria formação, convertendo a experiência empírica da sala de aula em teoria pedagógica consciente e localizada.

JUSTIÇA ESPACIAL E A REINVENÇÃO FREIRIANA NA GEOGRAFIA ESCOLAR DA LEDUCARR

Reinventar Freire na didática da Geografia exige o sepultamento definitivo da herança de uma Geografia tradicional e mnemônica, historicamente utilizada como ferramenta de dominação e domesticação de corpos. Para a área de Ciências Humanas e Sociais da Educação do Campo, a ciência geográfica deve ser convertida em uma ferramenta de libertação, conectada à luta pela justiça espacial (Soja, 2014), que reivindica o direito ao território e à dignidade das populações marginalizadas. Essa perspectiva se alinha ao que Caldart (2012, p. 26) defende como o núcleo político da Educação do Campo: ela "[...]

nasceu da necessidade de se contrapor à lógica do capital no campo, afirmando a terra não como mercadoria, mas como território de vida, de cultura e de produção de saberes".

A reinvenção freiriana se concretiza quando as categorias analíticas da Geografia — Espaço, Território, Lugar e Paisagem — são apropriadas pelos educandos não como conceitos estáticos, mas como ferramentas de denúncia e anúncio (Freire, 1987). Denúncia das opressões que historicamente fraturam o campo roraimense (o avanço predatório do agronegócio, o desmatamento, o garimpo ilegal e o apagamento das identidades tradicionais) e anúncio de novas territorialidades possíveis, baseadas na agroecologia, na soberania alimentar e na sustentabilidade amazônica.

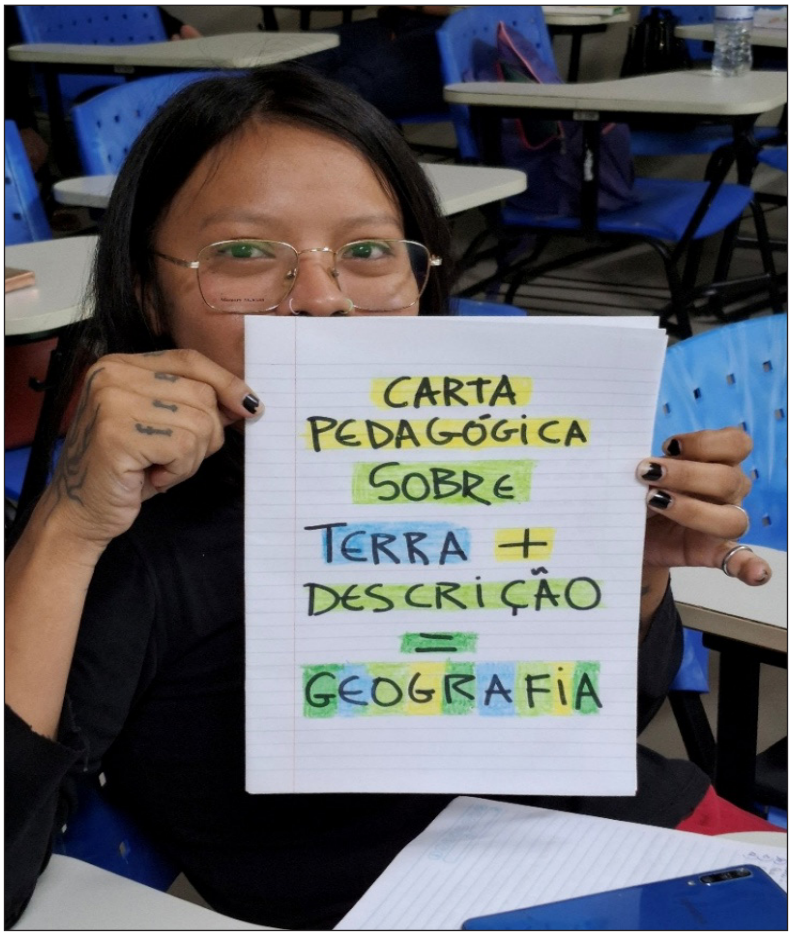

Figura 3 A conceituação da ciência geográfica a partir da escrita epistolar: acadêmica da Turma 9 provocando a reflexão sobre a essência e o papel da Geografia do Campo. *Foto:* Acervo do próprio autor, 2026.

A força dessa reinvenção teórica ganha contornos nítidos na Figura 3, na qual a acadêmica estampa a equação que dá sentido à sua travessia formativa. Ao demarcar graficamente que a somatória entre a "Terra" e a "Descrição" resulta na "Geografia", a

estudante reconstrói a própria maneira de compreender e ensinar a disciplina. Não se trata mais da descrição fria e abstrata da Geografia tradicional, mas de uma escrita epistolar que assume o território camponês e indígena como sujeito e essência do aprendizado.

Longe de qualquer simplismo, o rigor da mensagem compartilhada na capa da carta converte-se em uma potente ferramenta de anúncio de uma nova didática. Nela, a Geografia na escola assume contornos de autoria e libertação, costurada pelas mãos de quem de fato vive, sente e produz a realidade do campo em Roraima.

Sob essa perspectiva, a metodologia do ensino de Geografia deixa de ser um receituário técnico-pedagógico e passa a ser concebida como um ato de investigação dialógica do espaço. As cartas pedagógicas produzidas pela Turma 9 da LEDUCARR no semestre de 2026.1 constituem, portanto, o registro histórico, geográfico e afetivo dessa reinvenção. Elas testemunham o momento exato em que a pedagogia freiriana deixa de ser uma teoria abstrata e se territorializa nas águas, florestas e savanas (lavrados) de Roraima, forjando uma intelectualidade camponesa comprometida com a emancipação de seus povos.

PERCURSO METODOLÓGICO: A VIVÊNCIA DA TURMA 9 EM 2026

O caminho metodológico trilhado aqui recusa ser um repositório frio de técnicas de coleta de dados; assume-se como desdobramento da própria práxis que busca analisar. Por isso, escolhemos uma abordagem qualitativa de cunho crítico-narrativo. Como apontam Connelly e Clandinin (2015), a pesquisa narrativa permite compreender a experiência humana a partir dos relatos e das histórias vividas, transformando o ato de contar e escrever em um espaço de mútua formação. Sob essa lente, nossa caminhada investigativa fundamenta-se na hermenêutica dialógica freiriana, buscando compreender os processos de ação-reflexão-ressignificação da prática pedagógica e a constituição identitária dos sujeitos da pesquisa.

O cenário desta investigação foi o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), especificamente a disciplina Metodologia para o Ensino de Geografia, componente vinculado à área de Ciências Humanas e Sociais (CHS). A experiência desenvolveu-se durante o semestre letivo de 2026.1 no contexto do Tempo-Universidade (TU).

Os sujeitos coprotagonistas desse processo foram os 23 acadêmicos e acadêmicas da Turma 9, que constituem um coletivo no âmbito da Educação do Campo da UFRR. Esse coletivo traz consigo a riqueza e a complexidade de diferentes vivências socioterritoriais a partir de suas comunidades de origem, englobando acadêmicos indígenas das etnias Macuxi, Wapichana, Wai Wai e Ingaricó, bem como acadêmicos camponeses.

Essas diferentes trajetórias comunitárias se somam e se entrelaçam no chão da sala de aula. Essa costura humana evoca o que Boaventura de Sousa Santos (2007) conceitua como "ecologia de saberes", uma postura epistemológica que recusa a monocultura do conhecimento eurocêntrico e reconhece a pluralidade de visões de mundo. Assim, a diversidade de suas origens – vindas das florestas, dos lavrados, das serras e dos territórios tradicionais de Roraima – amplia o próprio entendimento sobre a pluralidade dos povos da terra na Amazônia setentrional.

O dispositivo pedagógico e investigativo central mobilizado foi a carta pedagógica. No âmbito da pesquisa qualitativa, as cartas operam como um caminho de formação-investigação no qual os participantes assumem ativamente o papel de autores de sua própria escrita (Fortunato; Franco; Araújo, 2025). Ao encamparem a escrita epistolar, os estudantes são encorajados a assumir a autoria do próprio pensamento (Dotta; Garcia, 2022), transformando a cobrança de uma nota formal em um exercício sincero de olhar para si e para o outro.

A partir desse desenho, as missivas assumiram o estatuto de instrumento de avaliação processual, crítico-narrativa e formativa. Para a análise profunda das narrativas tecidas pela Turma 9, fundamentamos as interpretações nas três macrocategorias propostas por Fortunato, Franco e Araújo (2025): a Formação Coletiva, a Reflexão Autoformativa e o Diálogo Pedagógico focado na apresentação de denúncias e anúncios para a transformação do tempo vivido.

A escrita epistolar construiu-se de maneira contínua ao longo de todo o Tempo-Universidade (TU), servindo como espaço permanente de reflexão sobre os momentos formativos que atravessaram a disciplina. No âmbito dessa costura temporal, as escritas articularam-se em três movimentos fundamentais:

a) A Arqueologia da Memória Escolar (O Olhar para o Passado): Os acadêmicos realizaram um recuo reflexivo sobre suas próprias trajetórias enquanto estudantes na Educação Básica dentro de suas comunidades. Conforme assevera António

Nóvoa (1992), o processo de formação docente ancora-se na história de vida e nas experiências escolares prévias do futuro professor. O exercício consistiu em tatear as lembranças e registrar o que recordavam desses processos de ensino-aprendizagem. Essa escrita buscou desvelar as marcas, as contradições e os distanciamentos de uma Geografia muitas vezes descontextualizada que vivenciaram na infância e juventude, servindo como ponto de partida para a denúncia de modelos pedagógicos burocráticos e alienantes;

b) O Horizonte de Expectativa (O Anúncio do Futuro): Os escritos projetaram-se para o futuro a partir das reflexões geradas na disciplina. Os acadêmicos elaboraram suas sínteses com foco na construção de suas identidades profissionais. Trata-se do manifesto de si, no qual a reflexão sobre o passado escolar atua como força propulsora para que se afirmem e se reconheçam enquanto futuros professores e professoras da Educação do Campo, comprometidos com o anúncio de uma práxis pedagógica emancipatória e descolonizadora em suas próprias comunidades;

c) A Socialização em Rodas de Partilha (A Comensalidade da Palavra): Materializou-se na vivência coletiva por meio de rodas de partilha das cartas produzidas. Esse momento configurou-se como um espaço de escuta sensível e eco das memórias e reflexões provocadas pelo ato da escrita. Ao lerem e ouvirem uns aos outros, as vivências singulares de cada comunidade fundiram-se em um clamor coletivo, transformando a escrita epistolar em um ato comunitário de fortalecimento identitário e pedagógico.

No total, o corpus documental desta pesquisa constituiu-se de 23 cartas pedagógicas, correspondentes à totalidade dos discentes da turma, somadas aos registros das discussões e interações que emergiram das rodas de diálogo. Para a análise desse material, operamos uma Análise de Conteúdo Dialógico-Temática. Esse procedimento alinha-se à perspectiva de Minayo (2014) no campo das abordagens qualitativas críticas, que busca captar os núcleos de sentido e os significados profundos expressos pelas escritas dos sujeitos sociais, inspirando-se na busca pelas "palavras-geradoras" e temas significativos que emergiram dos escritos e das falas dos próprios estudantes da LEDUCARR.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM AS CARTAS DA LEDUCARR?

Mergulhar nas cartas pedagógicas tecidas pela Turma 9 é escutar os ecos de diferentes territórios que se encontram e se ressignificam no chão da universidade. Mais do que um conjunto de avaliações, as escritas epistolares funcionam como espelhos e janelas: espelhos que refletem a trajetória de vida de cada estudante e janelas que se abrem para novas formas de ensinar Geografia no campo.

Para compreender a profundidade desse movimento de autoria e descolonização do pensamento, organizamos a análise do material em eixos temáticos que entrelaçam a sensibilidade humana, a identidade territorial e a reinvenção didática. Iniciamos essa travessia analítica olhando para a força do afeto e do diálogo na construção das narrativas de si.

A DIALOGICIDADE E A AFETIVIDADE NA CHS: NARRATIVAS DE SI

As manifestações textuais presentes nas cartas da Turma 9 da LEDUCARR funcionam como ferramentas de cuidado e de desvelamento de si, aproximando-se do que Camini (2021) categoriza como uma "terapia valorosa", uma vez que o exercício de rememorar e textualizar o vivido gera experiências reflexivas de caráter catártico e curativo diante das opressões do cotidiano acadêmico e social. As cartas exigem a presença, o testemunho e os sentimentos dos estudantes-educadores. Da mesma forma, a comensalidade vivida nas rodas de partilha evidencia a dimensão intersubjetiva do gênero, lembrando que "uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta" (Larrosa, 2000, p. 140).

Para que o instrumento avaliativo ganhe essa musculatura na formação de educadores de Ciências Humanas, a escrita precisa "estar grávida de pedagogia", portando "sangue, carne e osso pedagógicos" (Camini, 2012, p. 35). Essa entrega ganha vida no momento em que as experiências individuais e coletivas dos estudantes camponeses e indígenas extrapolam a frieza dos conceitos e comunicam o humano de si para as territorialidades e lutas uns dos outros.

Esse exercício de escrita reflexiva atua também de modo basilar para desconstruir preconceitos. Como apontam Nogueira e Santos (2026), o contato próximo e dialógico

com as realidades comunitárias e os sujeitos coletivos do campo propicia a "ressignificação de estereótipos relacionados aos movimentos sociais", contrapondo-se às narrativas midiáticas tradicionais e "fortalecendo a identidade profissional dos futuros educadores do campo e seu compromisso com a justiça social". Ao colocarem no papel suas percepções, as vivências singulares ganham corpo teórico e potencializam uma postura pedagógica localizada, humanizada e criticamente contextualizada (Nogueira; Santos, 2026).

Entre o passado denunciado e o amanhã anunciado: a virada epistolar na prática

Ao serem provocados a escavar o passado escolar, os integrantes da Turma 9 não trouxeram à tona meras lembranças, mas uma verdadeira cartografia do silenciamento que historicamente marcou o lavrado e as florestas de Roraima no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar na educação básica.

Ao colocarmos as cartas para dialogar, emerge um primeiro bloco de denúncias sobre a rigidez burocrática dessa trajetória inicial. Enquanto o Narrador 1 rememora uma Geografia limitada a "escrever no quadro e os alunos escrevendo no caderno" e a Narradora 2 lamenta a passividade de aulas "voltadas para os livros didáticos, sem diálogo", esse tradicionalismo árido ganha contornos de um doloroso esquecimento na voz da Narradora 5, ao confessar: *"Sinceramente? Não me lembro das aulas de Geografia! O que dificultava a aprendizagem [...] era que eu não gostava"*.

Esse aparente vazio de memória trazido pela Narradora 5 não é um lapso casual; à luz de António Nóvoa (1992), compreendemos que o esquecimento opera como defesa psicopedagógica diante de um ensino desprovido de afeto e de chão. Quando a ciência geográfica se apresenta desvinculada da carne e da vida – fazendo com que o estudante, como sinalizou a Narradora 2, não se sinta parte da engrenagem da aula –, ela gera a indiferença. É a denúncia viva do modelo bancário freiriano (1987): a tentativa de preencher o estudante com conceitos urbanocêntricos abstratos acaba, ironicamente, por esvaziá-lo de sua capacidade de ler o próprio mundo.

Essa distância sentida na pele transforma-se em desabafo explícito na escrita da Narradora 6, para quem as experiências escolares foram *"péssimas"* porque se resumiam ao ato mecânico de ficar *"só copiando o livro didático"*. Há uma sintonia profunda entre o aprisionamento à cópia denunciado pela Narradora 6 e a memória do Narrador 4, que

também recordava que, no Ensino Médio, as aulas se resumiam ao uso exclusivo do manual didático. Reduzir a complexidade geográfica ao ato de transferir a tinta impressa para o papel é o que Milton Santos (2006) apontaria como a amputação da *ação* humana sobre o espaço. Se o território é vivo, enclausurá-lo nas páginas de um livro estático cria uma cartografia da alienação que impede a realidade das comunidades camponesas e indígenas de cruzar a soleira da escola.

Por outro lado, os labirintos da memória são dialéticos e guardam contradições sutis que subvertem a regra tradicional. Se a Narradora 3 recordava a beleza de uma professora que incentivava a exploração do mundo e o Narrador 4 guardava o laboratório da existência ao ler sua comunidade do topo de uma serra, a **Narradora 7** nos convida a problematizar os limites de um ativismo pedagógico sem raiz territorial: *"Tenho boas lembranças porque as aulas eram sempre dialogadas. A gente usava o livro didático e apresentava seminários. [Contudo] o aprendizado era dificultado porque não tinha um ensino de Geografia contextualizado a partir da nossa realidade"*.

O corte cirúrgico dessa narrativa mostra que dinâmicas consideradas "modernas" ou "participativas" não garantem, por si sós, a emancipação. Havia a forma do diálogo, mas faltava o *conteúdo localizado*. Como adverte Roseli Caldart (2012), a Educação do Campo exige que o território não seja um mero cenário passivo, mas a própria matriz produtora do conhecimento. Sem o chão da Amazônia setentrional roraimense, o debate escolar corre o risco de ser apenas um eco de realidades distantes.

Contudo, a escrita epistolar é tecida no movimento contínuo da andarilhagem: ela escava a dor do passado para parir o anúncio do futuro. O encontro com o Tempo-Universidade na LEDUCARR opera esse divisor de águas, permitindo ao Narrador 4 finalmente entender a Geografia, a outra acadêmica celebrar a transformação do ser professor e a Narradora 2 projetar uma prática que faça sentido para a realidade de cada um. Essa virada assume contornos de uma militância territorial ampla quando a Narradora 5, mesmo decidindo não atuar na estrutura escolar formal, projeta com orgulho o seu horizonte: *"não pretendo ministrar aulas, mas sei que quando o fizer serei uma ótima educadora popular"*. Ao reivindicar a educação popular, a estudante explode os muros burocráticos do diploma universitário e assume o compromisso ético de levar a práxis libertadora para onde quer que as lutas do campo exijam a sua presença.

Esse manifesto político atinge sua culminância didática no anúncio metodológico da **Narradora 7**, ao selar as pazes com seu próprio passado escolar: *"Quando eu for professor, eu quero usar tudo que aprendi de metodologias aqui na Licenciatura em Educação do Campo porque o ensino é contextualizado e também tem uma aprendizagem libertadora"*. A estudante que, na infância, lamentava a falta de nexo entre a Geografia e o seu chão, agora se apropria das ferramentas críticas da universidade para planejar sua intervenção no mundo. Buscar essa articulação é materializar o que Edward Soja (2014) define como justiça espacial. Ao retornar para sua comunidade sabendo como valorizar o lugar e a territorialidade através de uma didática descolonial, essa futura docente transforma a Geografia de antiga ferramenta de domesticação em um instrumento insurgente de emancipação e leitura crítica da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência didática e investigativa vivenciada com a Turma 9 no componente de Metodologia para o Ensino de Geografia reitera que a reinvenção freiriana permanece urgente, viva e indispensável para repensar os horizontes da formação docente e a produção do espaço na Amazônia. Longe de se reduzir a um cumprimento burocrático de etapas curriculares, o manifesto geográfico-epistolar cunhado pelos estudantes revelou que o ato de avaliar pode ser transformado em um território de escuta, afeto e profunda subjetividade. As cartas pedagógicas escritas a muitas mãos não apenas registraram conceitos; elas salvaguardaram a memória das lutas, os saberes tradicionais e as urgências didáticas da Amazônia setentrional roraimense.

Esta documentação reveste-se de um caráter antropológico, histórico e eminentemente humano para o curso da LEDUCARR. Ao longo do processo investigativo, ficou evidente que a escrita em tom epistolar permitiu aos acadêmicos despir-se da neutralidade fria que a academia tradicional costuma exigir. Eles colocaram no papel suas fragilidades, os traumas herdados de uma escola básica excludente e, simultaneamente, a coragem política de anunciar novas territorialidades pedagógicas. Como bem defende Camini (2021), "cartas não envelhecem. Tampouco envelhecem quem as escreveu e quem as lê". As narrativas do lavrado, das florestas e das serras contidas nessas missivas resistem ao apagamento institucional e permanecem como fontes legítimas de denúncia e emancipação popular.

Olhar para os horizontes projetados por esses futuros educadores – e educadores populares – nos convida a repensar a própria função das Ciências Humanas na universi-

dade contemporânea. A LEDUCARR/UFRR, ao apostar na alternância pedagógica e na valorização da ecologia de saberes, consolida-se não apenas como um espaço de formação técnica, mas como um solo ético-político emancipatório indispensável para a salvaguarda da vida na Amazônia (Nogueira; Santos, 2026). O trânsito entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade provou que o conhecimento geográfico ganha sentido pleno quando é mediado pelo afeto, pelo respeito à ancestralidade e pelo compromisso com a justiça espacial.

Conclui-se, portanto, que a autoria tecida nas cartas pedagógicas e partilhada nas rodas de diálogo funcionou como um rito de passagem e fortalecimento identitário. Os medos individuais que entraram na sala de aula transmutaram-se em insurgência coletiva. Que estas cartas continuem a circular, a provocar respostas e a lembrar que o ensino da Geografia, quando fecundado pela amorosidade e pelo rigor crítico, deixa de ser mera descrição da terra para se tornar a própria escrita da liberdade camponesa e indígena nos horizontes roraimenses.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 2012.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas - aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-23, 2021.

CATUNDA, Marcus Bosi; FORTUNATO, Ivan. Educar com o coração: um caminho sensível, possível da docência. Práxis Educacional, v. 18, n. 49, e11528, 2022.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DOTTA, Cristiane Luzia da Silva; GARCIA, Elisa E. B. Cartas Pedagógicas: uma inspiração Freireana. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, p. 69-84, 2022.

FORTUNATO, Ivan; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Cartas pedagógicas na e para pesquisa qualitativa na formação docente: uma metodologia para humanizar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 13, n. 35, p. 88-106, jul. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São

Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: andarilho da utopia. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: aprender e ensinar com Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Penso, 2011.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes; SANTOS, Alessandra Rufino. **Educação do Campo, Movimentos Sociais e Interface com a Formação Docente na LEDUCARR/UFRR**. In: II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID/RP (CONENORT), Porto Velho - Rondônia, 2026.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SOJA, Edward W. **Em busca da justiça espacial**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

CAPÍTULO 11

PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS INDÍGENAS COMO CONSTRUÇÃO SOCIOLÓGICA E COMUNITÁRIA FRENTE AOS DESAFIOS PARA ALCANÇAR UMA PROFISSÃO: REFLEXÕES PAUTADAS NAS PRÁTICAS DO PIBID LEDUCARR/CHS

Cristiane de Oliveira da Silva[1]
Jesucina do Nascimento Moura Oliveira[2]
Sérgio Luiz Lopes[3]

1. Graduanda da Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Humanas e Sociais (LEDUCARR-CHS) pela UFRR e bolsista do PIBID CHS pelo LEDUCARR/UFRR. E-mail: cristianeoliveirah90@gmail.com
2. Pedagoga, Psicóloga, Especialista em Gestão Escolar com ênfase em Gestão, Coordenação e Orientação. Mestre no Ensino de Ciências (PPGEC/UERR). Professora da Educação Básica. Supervisora do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: jesucina.2020@gmail.com
3. Pós-doutor pela Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFRR e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRR e da UERR. Coordenador do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: sergio.luiz@ufrr.br

RESUMO

O presente trabalho aborda os desafios enfrentados por jovens indígenas do Ensino Médio na construção de seus projetos de vida e no processo de escolha de uma profissão, considerando suas realidades sociais, culturais e comunitárias. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz, localizada na Comunidade Indígena do Pium, no município de Alto Alegre-RR, a partir das experiências vivenciadas coletivamente no âmbito do PIBID LEDUCARR/CHS. O estudo possui abordagem qualitativa e utiliza metodologias participativas, tendo como participantes sete estudantes da 3ª série do Ensino Médio, sendo cinco jovens do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idades entre 17 e 18 anos. Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa sobre as perspectivas profissionais dos estudantes, suas expectativas para o futuro e os desafios relacionados à continuidade dos estudos. Posteriormente, foi aplicado um questionário com seis questões, buscando identificar as profissões desejadas, o apoio familiar, as dificuldades encontradas e as estratégias consideradas necessárias para alcançar seus objetivos. Os resultados demonstraram que todos os estudantes participantes já possuíam alguma perspectiva profissional. Os estudantes também relataram receber incentivo dos pais para seguir uma profissão, reconhecendo a importância do apoio familiar nesse processo. Entre os principais desafios identificados estão as dificuldades financeiras e a falta de conhecimentos sobre as possibilidades de formação e acesso às diferentes profissões. Apesar dessas dificuldades, os jovens demonstraram compreender que a força de vontade, o planejamento, a busca por informações e o diálogo podem contribuir para a realização de seus objetivos. Realizou-se ainda a escrita de cartas com o propósito de refletir sobre os desafios dos jovens da comunidade e expor expectativas futuras, bem como analisar possibilidades para se concretizar os projetos de vida desejados. Os resultados foram significativos e evidenciaram que os projetos profissionais dos jovens indígenas são construídos a partir de interesses pessoais, experiências escolares, familiares e comunitárias. As escolhas profissionais revelaram diferentes sonhos e perspectivas de futuro, incluindo o desejo de contribuir com a família e a comunidade. Também foram identificadas expectativas de transformação pessoal e social por meio do exercício profissional. As cartas demonstraram, ainda, diferentes formas de compreender a relação entre formação, território e mundo do trabalho. Dessa forma, a experiência desenvolvida evidencia a importância de promover espaços de escuta, orientação e reflexão sobre o futuro durante o Ensino Médio, especialmente no contexto da educação escolar indígena, seja por meio de rodas de conversas, participação em atividades como questionário, escrita de cartas entre outras atividades, que promovam reflexões e produção de conhecimentos relacionados à busca de uma profissão, ao interesse em se construir uma carreira acadêmica e planejar expectativas e projetos relacionados à sua história de vida.

Palavras-chave: Educação indígena; Juventude indígena; Ensino Médio; Escolha profissional; Projeto de vida; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica e desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, especialmente no processo de construção de seus projetos de vida, na preparação para o mundo do trabalho e na continuidade dos estudos. Nesse período, os jovens são desafiados a refletir sobre suas escolhas, interesses e perspectivas para o futuro, incluindo a possibilidade de ingressar em cursos de graduação e posteriormente exercer uma profissão. Entretanto, para muitos jovens indígenas, essa trajetória apresenta desafios específicos, relacionados às condições socioeconômicas, ao acesso às informações, às oportunidades de formação profissional e à distância entre suas comunidades e os centros urbanos e instituições de ensino superior.

A escolha de uma profissão constitui, portanto, um momento significativo na vida dos estudantes do Ensino Médio. Conhecer diferentes áreas profissionais, compreender os caminhos necessários para alcançar determinada formação e identificar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior pode contribuir para que os jovens façam escolhas mais conscientes e construam perspectivas concretas para o futuro. Nesse sentido, o diálogo com os estudantes torna-se fundamental para compreender seus sonhos, expectativas, dúvidas e dificuldades, criando oportunidades para que reflitam sobre aquilo que desejam alcançar.

A realização deste estudo surgiu pelo fato de a pibidiana, ao iniciar seus trabalhos na escola como bolsista do PIBID e por ser jovem, despertou a curiosidade de outros e outras jovens estudantes sobre como ingressar em um curso superior e como seria possível buscar uma futura profissão, visto que os jovens indígenas enfrentam alguns desafios, como distâncias e pouco acesso a informações sobre como proceder para continuar os estudos em busca de uma profissão qualificada. Isso serviu de motivação para se debater o tema e refletir sobre ele por meio de um projeto de intervenção, integrando as disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida. Deste modo, justifica-se pela necessidade de compreender os desafios vivenciados pelos jovens indígenas da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz, localizada na Comunidade Indígena do Pium, no município de Alto Alegre-RR, diante da escolha de uma profissão e da construção de seus projetos de vida. A pesquisa busca contribuir para que esses estudantes ampliem seus conhecimentos sobre as diferentes possibilidades profissionais e compreendam que a

continuidade dos estudos pode constituir um caminho para a realização de seus objetivos pessoais e profissionais.

Conhecer as expectativas desses jovens é importante para que a escola possa desenvolver ações de orientação, diálogo e reflexão que estejam relacionadas às suas realidades e necessidades. A escolha profissional não deve ser compreendida apenas como uma decisão individual, mas como um processo influenciado pelas condições sociais, familiares, culturais e educacionais nas quais o estudante está inserido. Dessa forma, proporcionar momentos de escuta e reflexão pode ajudá-los a reconhecer suas potencialidades, superar inseguranças e identificar estratégias para alcançar seus projetos futuros.

Deste modo, este trabalho teve por propósito relatar as ações do projeto de intervenção de uma pibidiana que tinha por objetivo investigar como os jovens indígenas do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz constroem seus projetos de vida e escolhas profissionais, considerando suas experiências, identidade sociocultural, território e perspectivas de contribuição para o desenvolvimento de suas comunidades. Os objetivos específicos foram: 1. Realizar pesquisas bibliográficas, individualmente ou em pequenos grupos, utilizando livros, revistas, jornais e fontes confiáveis disponíveis na internet, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos jovens sobre o mundo do trabalho e refletir sobre o valor do trabalho como fonte de realização pessoal, profissional e de transformação social. 2. Organizar e participar de rodas de conversa sobre o tema "Jovens, futura profissão e mundo do trabalho", promovendo momentos de diálogo e reflexão sobre as diferentes possibilidades profissionais, os caminhos necessários para alcançar uma profissão e a importância de iniciar, ainda no Ensino Médio, a preparação para o futuro. 3. Realizar um levantamento por meio da aplicação de questionário, buscando identificar quantos estudantes pretendem seguir uma profissão, quais áreas profissionais desejam escolher, quais caminhos consideram necessários para alcançar seus objetivos e quais dificuldades poderão encontrar nesse percurso, promovendo reflexões sobre a importância do planejamento e da preparação para o exercício profissional. 4. Produzir cartas sobre o futuro profissional, nas quais os estudantes possam expressar seus sonhos, expectativas, escolhas profissionais, desafios e compromissos para alcançar seus objetivos, utilizando a escrita como instrumento de reflexão sobre seus projetos de vida e suas perspectivas pessoais, profissionais e comunitárias.

Assim, este trabalho apresenta relevância social e educacional ao buscar compreender as perspectivas profissionais dos jovens indígenas e contribuir para a construção de projetos de vida que articulem formação, identidade, cultura e participação comunitária. Ao conhecer diferentes possibilidades de formação e profissão, esses estudantes podem ampliar seus horizontes e perceber que a educação pode contribuir não apenas para sua trajetória individual, mas também para o fortalecimento de suas comunidades, possibilitando que futuros profissionais retornem e atuem em seus próprios territórios, contribuindo para o desenvolvimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola assume uma função que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e conteúdos curriculares, tornando-se um espaço de diálogo, orientação e construção de possibilidades. Para os jovens indígenas, é importante que esse processo considere sua identidade, seus conhecimentos, sua cultura e a relação com a comunidade, possibilitando que a escolha profissional não represente o afastamento de suas origens, mas também uma oportunidade de contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento de seu povo e de seu território.

A formação dos jovens indígenas do Ensino Médio precisa ser compreendida a partir de suas realidades culturais, sociais e comunitárias, considerando que a escola ocupa um papel importante na construção de seus projetos de vida. Para esses estudantes, pensar sobre o futuro, a continuidade dos estudos e a escolha de uma profissão não significa apenas definir uma carreira individual, mas também refletir sobre sua identidade e as possibilidades de contribuir com sua comunidade.

Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017), ao discutirem a construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas, destacam que as escolhas profissionais desses jovens estão relacionadas aos seus contextos de vida e às relações estabelecidas com a família e a comunidade. Nesse sentido, o diálogo sobre formação profissional deve considerar os diferentes caminhos que podem ser construídos pelos jovens, respeitando seus interesses, seus conhecimentos e seus projetos individuais e coletivos, pois, na comunidade, muitas são as vivências que constroem a identidade e os desejos dos jovens, e que precisam ser valorizadas e respeitadas.

A identidade indígena constitui elemento fundamental nesse processo de formação. O jovem indígena constrói sua percepção sobre si mesmo a partir das relações com sua comunidade, sua cultura, seus conhecimentos tradicionais e suas experiências escolares. Dessa forma, a escola precisa constituir-se como espaço de valorização da identidade, permitindo que os estudantes reflitam sobre quem são, de onde vêm e quais caminhos desejam seguir. Nesse sentido, Mandulão et al. (2012), ao apresentarem aspectos relacionados aos povos Macuxi e Wapixana de Roraima, ressaltam a importância de uma educação indígena específica e diferenciada, articulada à comunidade e aos conhecimentos culturais. Essa perspectiva demonstra que a formação escolar pode ampliar os conhecimentos dos jovens sem romper com suas raízes culturais e comunitárias.

Nesse contexto, torna-se fundamental estabelecer espaços de diálogo com os estudantes sobre aquilo que desejam para suas vidas. Conversar sobre profissão, trabalho, continuidade dos estudos e futuro possibilita que os jovens reconheçam suas potencialidades, expressem seus sonhos e também reflitam sobre os desafios que poderão enfrentar. Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017) evidenciam que os projetos de carreira dos estudantes indígenas podem estar relacionados ao desejo de contribuir com suas comunidades. Assim, a escolha de uma profissão pode representar não somente uma conquista pessoal, mas também uma possibilidade de retorno e contribuição para o território, seja por meio da educação, da saúde, da defesa de direitos, da produção de conhecimentos ou de outras áreas necessárias à comunidade.

A educação escolar indígena, portanto, pode contribuir para que o jovem compreenda que existem diferentes possibilidades de construir seu projeto de vida. Alguns podem desejar ingressar em uma universidade e retornar posteriormente à comunidade como profissionais qualificados; outros podem optar por permanecer no território e desenvolver atividades relacionadas aos conhecimentos tradicionais, à agricultura, à cultura ou a outras formas de trabalho. O mais importante é que essas escolhas sejam conscientes e respeitadas. Mandulão et al. (2012) demonstram, ao abordar a experiência dos povos Macuxi e Wapixana, que a educação e a comunidade estão profundamente relacionadas, enquanto Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017) apontam para a necessidade de considerar a dimensão relacional e cultural na construção da carreira dos jovens indígenas. Dessa maneira, promover o diálogo sobre formação e identidade no Ensino Médio significa oferecer aos estudantes condições para conhecer diferentes possibilidades, refletir sobre

seus desejos e traçar caminhos coerentes com sua identidade, sua cultura e seus projetos de vida.

Assim, o diálogo torna-se uma ferramenta pedagógica essencial para aproximar a escola da realidade dos jovens indígenas. Ouvir suas expectativas, suas dúvidas e seus sonhos permite compreender que não existe um único modelo de sucesso ou de realização profissional. A formação deve possibilitar que cada jovem reconheça suas possibilidades e faça escolhas que possam contribuir tanto para sua realização pessoal quanto para o fortalecimento de sua comunidade. Nessa perspectiva, pensar a juventude indígena, sua formação e sua identidade significa reconhecer esses estudantes como sujeitos de direitos, capazes de construir seus próprios caminhos e de participar ativamente da transformação de suas comunidades, sem que isso implique abandonar seus saberes, sua cultura e seu território, ou mesmo sem que a decisão seja pressionada por motivações externas a sua vontade.

METODOLOGIA

O trabalho está sendo realizado na Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz, localizada na Comunidade Indígena do Pium, no município de Alto Alegre-RR. A Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz fica muito distante da Universidade, pois a universidade localiza-se no município de Boa Vista, por isso é um desafio e uma grande oportunidade de aprendizagem das práticas pedagógicas da Educação do Campo. A escola possui três prédios, uma pequena quadra poliesportiva e atualmente conta com 38 funcionários, entre professores e pessoal de apoio, e 189 alunos matriculados distribuídos no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Os participantes da pesquisa foram os alunos do ensino médio, a professora de sociologia e a pibidiana e acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima – LEDUCARR/UFRR.

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio da observação participante, da análise de diálogos em rodas de conversas, de um questionário inicial de sondagem e de cartas, que foram escritas pelos alunos, com perspectiva de refletir sobre seus projetos de vida e futura profissão.

Esta é uma pesquisa qualitativa e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória. Segundo Gil (2010), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar

maior familiaridade com o problema investigado, permitindo ao pesquisador conhecer melhor o fenômeno e ampliar sua compreensão sobre o tema. Geralmente, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e observações, contribuindo para identificar aspectos relevantes e formular novas questões para o estudo.



Figura 1 Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza Cruz, localizada na Comunidade Indígena do Pium. *Foto:* Arquivo pessoal da Pibidiana/Pesquisadora, 2026.

Conforme seus procedimentos será uma pesquisa de observação participante, pois "é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar." (Marconi; Lakatos, 2003, p. 190-191). Portanto, a observação participante é definida pela participação efetiva do pesquisador no grupo estudado.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire, para quem o diálogo constitui uma dimensão fundamental da construção do conhecimento e da relação entre os sujeitos, uma vez que homens e mulheres se constituem na relação com o mundo e com os outros. Nesse sentido, a observação não se restringiu ao ato de registrar situações, mas envolveu a participação, a escuta e o diálogo com os sujeitos, buscando compreender criticamente a realidade observada. Conforme Freire (2005), o diálogo está relacionado à existência humana, às relações sociais, ao trabalho e à reflexão sobre a ação, pois "O

diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." (Freire, 2005, p. 91).

Deste modo, neste estudo há a predominância de metodologias participativas, objetivando relatos das experiências realizadas, que foram planejadas em etapas visando à participação dos estudantes em colaboração com a professora de sociologia que também é professora de projeto de vida da escola.

Inicialmente, os participantes da pesquisa, ou seja, os alunos da 3ª série do Ensino Médio, e a professora de sociologia participaram de uma roda de conversa, em que foi abordado o tema profissões, instigados a participar da conversa motivados por indagações como: se eles já pensavam em quais profissões desejam futuramente seguir após a conclusão do ensino médio, levando em consideração suas intenções e interesses pessoais e também os conhecimentos a respeito do assunto, além de pensar como isso afeta sua vida social e cultural na comunidade. Dialogou-se, ainda, sobre a importância desse tema para eles, para assim já começarem a refletir sobre o assunto, uma vez que já estavam iniciando a 3ª série do ensino médio e em breve iriam concluir esta etapa de escolarização.

Na segunda etapa foi aplicado um questionário com seis perguntas sobre os planos futuros e profissões, discutindo as suas possibilidades e desafios.

Na terceira etapa foi feita a escrita de cartas pessoais abordando memórias e expectativas futuras sobre os seus projetos pessoais e sobre o futuro que eles desejam alcançar em suas vidas, como proposta de reflexão e de materialização de suas aspirações futuras em forma de projetos de vida, levando em consideração os desafios sociais e pessoais que poderiam enfrentar, as memórias afetivas, além de suas perspectivas sociais em relação à comunidade e seus projetos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa do trabalho houve uma roda de conversa com os alunos, em que foi realizado um diálogo sobre a importância de se ter uma profissão e também sobre a necessidade de se pensar como isso afeta sua vida social e cultural na comunidade, abordando os desafios que muitos jovens indígenas enfrentam neste processo. Foi um momento de diálogo e descontração, porém muitos alunos relataram que ainda não pensavam sobre o assunto e outros disseram que sim que já pensaram sobre o assunto. Mas que não percebiam muitas opções e possibilidades.



Figura 2 Alunos dialogando na roda de conversa. Foto: Arquivo pessoal da PIBIDIANA/Pesquisadora (2025).

Na segunda etapa do trabalho de pesquisa foi aplicado o questionário de sondagem contendo apenas 06 (seis) questões a todos os alunos da 3ª série do ensino médio, totalizando sete alunos, com idades entre 17 e 18 anos, dos quais cinco eram jovens do gênero feminino e dois jovens do gênero masculino. O questionário dava continuidade ao tema preparação para a futura profissão que desejavam seguir no mundo do trabalho, seus objetivos futuros.



Figura 3 Alunos respondendo ao questionário. *Foto:* Arquivo pessoal da PIBIDIANA/Pesquisadora (2025).

Os principais resultados revelaram que os jovens já tinham alguma profissão em mente, todos indicaram qual profissão desejavam seguir, e assim das cinco jovens que responderam, duas indicaram Psicologia, 01 advocacia, 01 pedagogia e 01 medicina. Os dois jovens responderam: 01 veterinário e 01 militar. Aqui se observou que há diversidade de profissões desejadas, e que estão mais voltadas ao cuidado com o próximo.

Outros três aspectos revelados foram:

Quadro 1 Aspectos relevantes revelados pelos estudantes.

1. Existe muito incentivo dos pais para seguirem uma profissão;
2. Que as dificuldades encontradas estão relacionadas a questões financeiras e falta de conhecimentos, porém disseram que estas podem ser superadas com força de vontade;
3. Que é necessário planejar o e buscar mais conhecimentos para alcançar os objetivos e que dialogar sobre o assunto é fundamental para ampliar seus conhecimentos e ajudar na hora de tomar decisões.

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A escrita das cartas correspondeu à terceira etapa do trabalho como forma de ampliar sua visão de mundo e refletir sobre o tema em estudo. Ressalta-se que as cartas pedagógicas, na perspectiva de Paulo Freire, constituem uma possibilidade de diálogo, reflexão e expressão dos sujeitos sobre suas experiências e sobre a realidade em que estão inseridos. Em sua obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire (2000) apresenta a escrita epistolar como um espaço de diálogo com o outro e de manifestação de inquietações diante das situações vivenciadas socialmente. Nessa perspectiva, a carta ultrapassa a função meramente comunicativa, assumindo uma dimensão pedagógica, na medida em que possibilita ao sujeito refletir sobre sua experiência, expressar seus sonhos, questionar situações de injustiça e posicionar-se criticamente diante do mundo. Assim, a produção de cartas pelos estudantes pôde constituir-se como uma prática educativa que valorizou suas vozes, experiências e perspectivas, favorecendo processos de reflexão e construção de projetos de vida, relacionados à sua futura profissão.

Nesta etapa participaram da escrita das cartas 08 estudantes, sendo apenas 01 do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Para a análise das cartas, estas foram enumeradas,

evitando, assim, a identificação dos autores, prezando, sobretudo, pelo anonimato dos participantes. Carta 1, Carta 2, Carta 3, Carta 4, Carta 5, Carta 6, Carta 7, Carta 8. A análise das oito cartas possibilitou compreender os diferentes projetos profissionais construídos pelos estudantes do Ensino Médio a partir de seus sonhos, interesses e experiências de vida. Após estudos, diálogos e debates sobre o futuro e sobre interesses profissionais e pessoais, observou-se que os estudantes destacaram outras profissões pretendidas, ampliando assim possibilidades. As profissões pretendidas expostas nas cartas foram: 02 pretendem fazer medicina; 01 Técnica em agropecuária; 03 professores, entre eles 01 professor de biologia, 01 professor em dúvida entre Biologia e Física e 01 professor de Educação Física. Estas também demonstraram maior conexão com a realidade vivenciada.

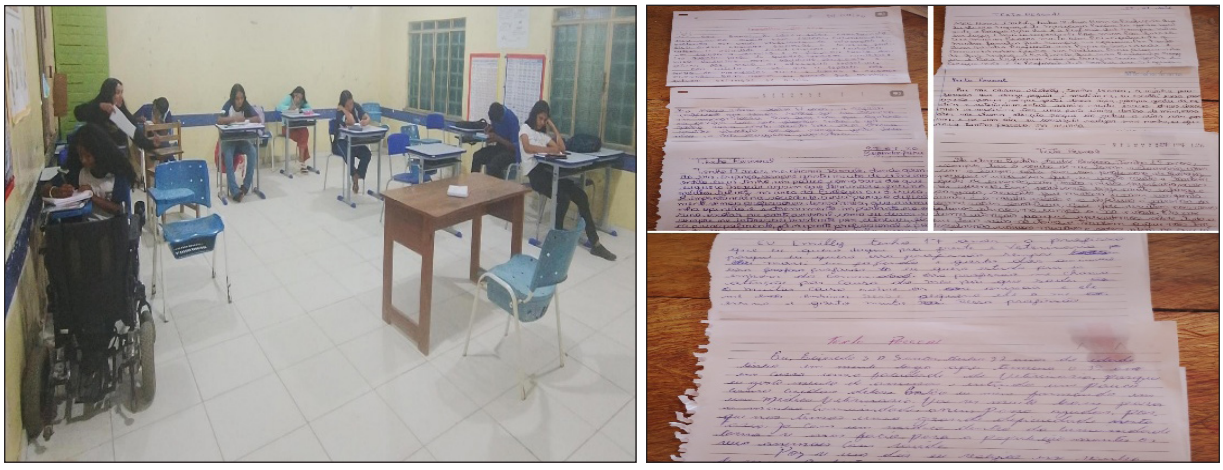

Figura 4 Imagem da produção de cartas. *Foto:* Arquivo pessoal da PIBIDIANA/Pesquisadora (2026).

Deste modo, os relatos das cartas evidenciaram expectativas relacionadas à formação profissional, à realização pessoal e à contribuição para a sociedade e para a comunidade. Foram identificados cinco aspectos relevantes relacionados à escolha profissional dos jovens que influenciaram suas perspectivas e decisões que foram: 1. A profissão aparece relacionada a um interesse pessoal; 2. O desejo de ajudar outras pessoas; 3. A família, as memórias afetivas e as experiências de vida influenciam os projetos profissionais; 4. preocupação com a comunidade; 5. A escolha profissional associada a expectativas de transformação. Ao mesmo tempo, as cartas apresentam diferentes perspectivas quanto à permanência ou saída da comunidade e à escolha da profissão. Nesse sentido, a discussão identificou 05 aspectos relevantes relacionados a escolha dos jovens e os principais pontos

de convergência e divergência presentes nos relatos, considerando os projetos futuros dos jovens estudantes indígenas, conforme exposto a seguir.

Os cinco aspectos identificados nas oito cartas analisadas:

1. A profissão aparece relacionada a um interesse pessoal

As cartas mostram que as escolhas profissionais não são apresentadas apenas como uma possibilidade de emprego. Em vários relatos, os jovens relacionam a profissão a algo de que gostam ou com que possuem alguma familiaridade.

Carta 3: interesse por "plantios" e "máquinas agrícolas".

Carta 4: experiência como atleta e identificação com o esporte.

Carta 5: interesse por Biologia e pelo ensino.

Carta 6: interesse por Ciências desde a infância.

Carta 7 e carta 8: gosto pessoal, influência familiar e convivência com animais.

As evidências demonstram que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e escolar participam da construção dos projetos profissionais dos jovens estudantes Indígenas. No contexto indígena, esse processo não se restringe às escolhas individuais, mas está relacionado às experiências familiares, comunitárias e culturais que contribuem para a definição das perspectivas de futuro. Nessa direção, Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017, p. 1) destacam que "as escolhas de carreira se relacionaram à construção de um projeto coletivo, envolvendo a família e a comunidade". Essa perspectiva contribui para compreender as cartas produzidas pelos estudantes como manifestações de seus projetos de vida, nas quais, em sua maioria, aparecem expectativas profissionais articuladas às experiências escolares, aos vínculos familiares, à comunidade e ao desejo de contribuir com seu povo.

2. O desejo de ajudar outras pessoas é um aspecto

A dimensão social, evidenciada no desejo de ajudar outras pessoas está presente em grande parte das cartas. Assim, observa-se que a escolha profissional é frequentemente associada à possibilidade de contribuir com outras pessoas.

Carta 1: "Quero ver muitas pessoas bem, principalmente a minha família, que sempre me apoiou."

Carta 2: "Essa área me chama atenção porque pode mudar a vida das pessoas. Se um dia eu conseguir realizar esse sonho, ajudaria muitas pessoas."

Carta 4: "Quero ensinar crianças e jovens a praticarem atividades físicas, trabalhando o respeito, a disciplina e o trabalho em equipe."

Carta 7: "Como médico veterinário, poderei ajudar a comunidade, pois existe uma grande deficiência nesta área, e isso possibilitaria a população manter os animais com saúde."

Ressalta-se aqui a dimensão social, evidenciada no desejo de ajudar outras pessoas, está presente em grande parte das cartas. Assim, observa-se que a escolha profissional é frequentemente associada à possibilidade de contribuir com outras pessoas, assumindo também uma dimensão coletiva relacionada à família e à comunidade (Angelin; Zoltowski; Teixeira, 2017). Portanto, existe uma compreensão de que a profissão pode ultrapassar a dimensão individual e produzir efeitos na vida de outras pessoas, influenciando a família, a comunidade do qual faz parte e a sociedade em geral.

3. A família, as memórias afetivas e as experiências de vida influenciam os projetos profissionais dos jovens estudantes indígenas

A influência familiar e as memórias afetivas aparecem também como um outro aspecto destacado, de forma especialmente clara:

Carta 1: "Quero ver muitas pessoas bem, principalmente a minha família, que sempre me apoiou."

Carta 8: "Essa profissão me chama atenção por causa do meu pai que sabe muitas coisas sobre os animais e ele me ensina desde pequena. Por isso, gosto muito dessa profissão."

Na Carta 1, a família aparece como uma importante referência afetiva e de apoio. Esta relaciona seu desejo profissional à vontade de contribuir para o bem-estar das pessoas, destacando especialmente sua família, que, segundo ela, sempre a apoiou. Na Carta 8, a influência familiar aparece de maneira ainda mais direta. "A autora relaciona seu interesse pela Medicina Veterinária ao pai, que possui conhecimentos sobre animais e compartilha esses conhecimentos com ela desde a infância. Nesse caso, a experiência familiar contribui diretamente para a construção do projeto profissional.

Esse aspecto revela que o projeto profissional é construído a partir de relações, experiências e referências presentes no cotidiano dos estudantes, e não somente a partir da escola. As experiências familiares e as relações entre gerações constituem referências importantes na vida dos jovens indígenas, contribuindo para a transmissão de conhecimentos e valores no cotidiano comunitário (Mandulão et al., 2012, p. 67, 68). Essa perspectiva pode ser observada na Carta 8, em que o conhecimento compartilhado pelo pai desde a infância influencia diretamente o interesse da estudante pela Medicina Veterinária.

4. Preocupação com a comunidade

No aspecto 4, que aborda a preocupação com a comunidade, esta característica aparece, de diferentes formas, portanto, as oito cartas apresentam diferentes maneiras de compreender a relação entre profissão e comunidade. Alguns estudantes desejam utilizar a formação para contribuir diretamente com o lugar onde vivem, enquanto outros demonstram intenção de sair da comunidade.

Tabela 1 Perspectiva dos jovens com relação à preocupação com a comunidade.

Perspectiva dos jovens	Evidências
Desejo de contribuir com a comunidade	Retorno – "minha profissão vai ser para a sociedade e comunidades. Penso em voltar para a comunidade que eu moro." (Carta 1) Ensino/ – "quero ensinar crianças e jovens praticarem a atividade física. Ensinar o trabalho em equipe o respeito e a disciplina". (Carta 4) Não ter profissionais – "... Biologia e Física, dificilmente vemos professores dessa área ... e por conta do quão vasto e complexo são essas matérias, o quão inteligente são os profissionais que nelas atuam". (Carta 6) Contribuição social – "vai ser muito bom para a minha comunidade, assim posso ajudar, porque nós temos uma grande deficiência nesta área...". (Carta 7)
Atuação social mais ampla	Ajudar pessoas – "E, se um dia eu conseguir realizar esse sonho, eu ajudaria tantas pessoas no mundo". (Carta 2) "E, se um dia eu conseguir realizar esse sonho, eu ajudaria tantas pessoas no mundo". (Carta 5)
Relação com atividades produtivas	Apoio aos plantios e à produção da comunidade – "Isso faz com que ajudaria as pessoas com seus plantios certos e que tenha uma renda muito boa...sempre gostei dessa área, e das máquinas agrícolas". (Carta 3)
Desejo de sair e/ou não pretender retornar à comunidade	Não pretende retornar – "Não penso em voltar para a comunidade." (Carta 2) Deseja sair da comunidade – "eu quero estudar pra ir embora da comunidade." (Carta 8)

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Ressalta-se que essas diferenças são importantes porque demonstram que os jovens não possuem uma única perspectiva sobre seu futuro e sobre o vínculo entre formação profissional e seu território.

5. A escolha profissional associada a expectativas de transformação

Por fim, no quinto aspecto, as cartas apresentam, a profissão como possibilidade de mudança na vida pessoal e social, associada a expectativas de transformação social.

Na **Carta 2**, a Medicina é associada à possibilidade de "mudar a vida das pessoas".

Na **Carta 4**, a Educação Física aparece como possibilidade de tornar crianças e jovens mais saudáveis, confiantes e felizes.

Na **Carta 7**, a Veterinária é apresentada como possibilidade de enfrentar uma deficiência existente na comunidade.

Assim, as cartas revelam que os projetos de futuro são construídos não apenas em torno da profissão que os estudantes desejam exercer, mas também em torno daquilo que esperam transformar por meio dela, demonstrando que a escolha profissional está associada a expectativas de transformação pessoal e social (Angelin; Zoltowski; Teixeira, 2017). Fato percebido com frequência ao longo das cartas.

PONTOS DE CONVERGÊNCIA

A análise permite identificar alguns elementos comuns entre os estudantes, tornando-se assim pontos de convergência:

a) Profissão como projeto de vida

Todos os estudantes apresentam uma perspectiva de futuro vinculada à formação profissional. Mesmo quando demonstram dúvidas, como na Carta 6, que menciona Biologia ou Física, demonstram que existe uma preocupação em pensar sobre o caminho que pretendem seguir após o Ensino Médio.

b) Identificação entre profissão e interesses pessoais

Há uma forte relação entre experiências pessoais e escolhas profissionais. Como observado:

O contato com animais aparece nas Cartas 7 e 8;

O interesse pelas Ciências nas Cartas 5 e 6; e

A experiência com esporte na Carta 4.

c) Valorização da contribuição social

Medicina, Veterinária, Educação Física, Biologia e Agropecuária são apresentadas como áreas que podem contribuir para a vida das pessoas. Portanto, as profissões que eles pensam em seguir são compreendidas também a partir de sua função social.

d) Presença da comunidade como referência

Mesmo quando o estudante deseja sair da comunidade, ela continua aparecendo como referência para seu projeto de futuro. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando na Carta 8 afirma que pretende sair da comunidade, enquanto na carta 7, pretende retornar e trabalhar.

e) Memórias afetivas, família, interesses e identificações pessoais.

As cartas mostram que os jovens não pensam somente em salário ou possibilidade de ter um trabalho. Aparecem expressões relacionadas a memórias afetivas, família, sonhos, interesses, identificações pessoais.

PONTO DE DIVERGÊNCIA

a) Retorno, Permanência ou saída da comunidade

Sendo assim, o ponto de divergência mais evidente está exposto entre o desejo de permanecer na comunidade ou sair dela, como perspectiva futura.

A Carta 01, afirma que sua profissão vai ser para a sociedade e comunidades. E categoricamente afirma: "Penso em voltar para a comunidade que moro"

A Carta 2, deseja cursar Medicina porque acredita que poderá transformar a vida das pessoas, mas afirma que não pretende retornar à comunidade. "Não penso em voltar para a comunidade". Essa posição estabelece uma questão importante: o desejo de contribuir socialmente não necessariamente está associado à permanência no território de origem.

A Carta 7, por outro lado, apresenta uma perspectiva diferente. O autor identifica uma necessidade concreta da comunidade que é a falta de profissionais da área veterinária e relaciona seu projeto profissional à possibilidade de solucionar ou diminuir essa carência. "Então eu me formando em um médico Veterinário, vai ser muito bom para a minha comunidade, assim posso ajudar..."

Já na Carta 8, observa-se que a autora pretende cursar Veterinária e sair da comunidade, embora sua escolha profissional esteja diretamente relacionada à experiência viven-

ciada nesse território e à influência do pai. "eu quero estudar pra ir embora da comunidade." Assim, a comunidade pode ser simultaneamente espaço de formação da identidade profissional e lugar do qual o jovem deseja se deslocar para realizar seus projetos de vida.

A realização das atividades possibilitou compreender como os estudantes do Ensino Médio vêm construindo seus projetos de vida e suas perspectivas em relação ao futuro profissional. A roda de conversa, o questionário e a produção das cartas constituíram momentos importantes de escuta, diálogo e reflexão, permitindo que os jovens expressassem seus sonhos, interesses, dúvidas e expectativas em relação à continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho. Os resultados demonstraram que, inicialmente, alguns estudantes ainda não haviam refletido de forma mais aprofundada sobre uma profissão, enquanto outros já apresentavam escolhas e interesses mais definidos. Essa diversidade evidencia que a construção do projeto de vida e de carreira ocorre de maneira processual e está relacionada às experiências e perspectivas construídas pelos próprios estudantes (Angelin; Zoltowski; Teixeira, 2017).

A análise das oito cartas evidenciou que as escolhas profissionais estão relacionadas principalmente aos interesses pessoais, às experiências vivenciadas, às memórias afetivas, à influência familiar e ao desejo de contribuir com outras pessoas. As profissões mencionadas, como Medicina, Agropecuária, Veterinária e professor de Biologia, Física e Educação Física, revelam diferentes possibilidades de futuro e demonstram que os estudantes possuem projetos diversos. Ao mesmo tempo, muitos compreendem a profissão não apenas como meio de inserção no mercado de trabalho, mas também como possibilidade de transformação pessoal e social. Nesse sentido, Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017) destacam que os projetos de vida e carreira de estudantes indígenas estão relacionados às suas experiências e às relações estabelecidas com a família e a comunidade.

Outro resultado significativo refere-se à relação entre os projetos profissionais e a comunidade. Os relatos demonstraram diferentes perspectivas: alguns estudantes desejam retornar ou permanecer no território para contribuir com a população, enquanto outros manifestam o desejo de sair da comunidade em busca de novas oportunidades. Essa divergência evidencia que não existe uma única maneira de os jovens indígenas compreenderem sua relação com o território. A comunidade aparece, simultaneamente, como espaço de pertencimento, de construção de experiências e conhecimentos e, para alguns, como ponto de partida para novos caminhos profissionais. Essa relação entre trajetória individual,

comunidade e experiências coletivas é relevante para compreender as perspectivas dos jovens indígenas em seus diferentes contextos sociais e culturais (Mandulão et al., 2012).

Também foi possível perceber a importância da família e das experiências cotidianas na construção desses projetos. O apoio dos pais, os conhecimentos compartilhados no ambiente familiar, o contato com os animais, o esporte, a agricultura e o interesse pelas Ciências aparecem como elementos que influenciam as escolhas dos estudantes. Além disso, fazem parte de suas vidas em comunidade e da passagem de conhecimentos pelas vivências compartilhadas, fato observado desde a organização espacial de suas casas e a educação escolar indígena que "é específica e diferenciada, embasando-se na preservação e valorização da cultura tradicional desses povos" (Mandulão et al., 2012, p. 67). Dessa forma, os projetos profissionais não são construídos exclusivamente no espaço escolar, mas resultam da articulação entre as experiências familiares, culturais, comunitárias e educacionais vivenciadas pelos jovens. Conforme Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017), a construção dos projetos de vida e carreira dos estudantes indígenas envolve diferentes dimensões de suas trajetórias e relações sociais.

Deste modo, constatou-se que as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar o espaço de diálogo sobre profissão, formação, mundo do trabalho e projetos de vida, possibilitando aos estudantes refletirem sobre suas escolhas e sobre as possibilidades existentes para o futuro. A experiência também evidenciou a importância de a escola promover continuamente momentos de orientação, escuta e reflexão sobre as diferentes trajetórias profissionais, considerando as especificidades, os interesses e as realidades dos estudantes indígenas. Nesse sentido, discutir o futuro profissional no contexto escolar significa também possibilitar que os jovens reconheçam suas potencialidades, reflitam sobre seus territórios e construam perspectivas para os caminhos que desejam seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou refletir sobre os desafios e as perspectivas dos jovens indígenas do Ensino Médio em relação à escolha de uma profissão e à construção de seus projetos de vida. As atividades realizadas, como as pesquisas bibliográficas, as rodas de conversa, a aplicação do questionário e a produção das cartas sobre o futuro profissional, contribuíram para criar momentos de diálogo, escuta e reflexão sobre o mundo do trabalho e as possibilidades de continuidade dos estudos.

É importante destacar que o projeto também possibilitou aos jovens indígenas refletir sobre a possibilidade de não dar continuidade aos estudos após o Ensino Médio. Essa escolha, quando tomada de forma consciente e respeitada, também faz parte da construção de um projeto de vida, que tem muita importância. Nesse sentido, é fundamental que o jovem possa conhecer suas possibilidades, compreender as consequências de suas escolhas e traçar caminhos para viver com autonomia, dignidade e conforme sua identidade, sua cultura e sua comunidade, seja por meio da continuidade da formação acadêmica ou por outras formas de trabalho e realização pessoal.

As análises também evidenciaram pontos de divergência entre os estudantes quanto às perspectivas profissionais e à relação com a comunidade: enquanto alguns demonstraram o desejo de permanecer no território e contribuir com sua população, outros manifestaram interesse em buscar oportunidades fora da comunidade. Essas diferenças mostram que os projetos de vida e carreira são construídos a partir de trajetórias e experiências individuais, familiares e comunitárias distintas.

A experiência demonstrou que falar sobre profissão e futuro com os estudantes é fundamental, principalmente porque muitos jovens ainda possuem dúvidas sobre os caminhos que precisam percorrer para alcançar seus objetivos. As atividades permitiram que os estudantes conhecessem diferentes possibilidades profissionais, refletissem sobre suas escolhas e identificassem alguns dos desafios que poderão encontrar, como as dificuldades financeiras, a necessidade de buscar informações e o acesso à formação profissional e ao Ensino Superior.

Nesse sentido, destaca-se a importância de ações desenvolvidas pelo PIBID LEDUCARR/CHS, que possibilitam aproximar a universidade, a escola e a comunidade, contribuindo para a formação dos estudantes e para a construção de novas perspectivas de futuro. O trabalho também evidenciou aperfeiçoamento para a pibidiana em ações pedagógicas de sua futura profissão, a ampliação de conhecimentos e expectativas dos jovens indígenas quanto à construção de caminhos que ampliem suas possibilidades de alcançar uma profissão e também demonstrou a necessidade de que a escola desenvolva ações de orientação e acompanhamento dos projetos de vida dos jovens indígenas, considerando suas especificidades culturais, sociais e territoriais.

Sendo assim, constata-se que refletir sobre a futura profissão ainda durante o Ensino Médio pode ampliar os horizontes dos estudantes e ajudá-los a reconhecer suas capacida-

des, estabelecer metas e buscar os caminhos necessários para alcançar seus objetivos. Mais do que escolher uma profissão, trata-se de possibilitar que os jovens indígenas construam projetos de vida que articulem formação profissional, identidade, cultura, autonomia e compromisso com suas comunidades, fortalecendo a educação como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANGELIN, A. P.; ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M. A. P. A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas. **Psicologia & Sociedade**, 29, e161330, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: mec.com. Acesso em 12 de abril de 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANDULÃO, Giovana et al. Projeto Vidas Paralelas Indígena: revelando os povos Macuxi e Wapixana de Roraima, Brasil. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 6, n. 1, p.63-70, 2012.

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

SANTOS, Roberto Ramos. Índios e Universidade: os caminhos da educação superior indígena na Amazônia Brasileira – Roraima. **Indagatio Didactica**, v. 7(4), dezembro 2015.

CAPÍTULO 12

POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UMA PROFESSORA INDÍGENA EM RORAIMA[1]

Thais Araújo Taulipang[2]
Sheila Mangoli Rocha[3]

1. Este capítulo apresenta parte da discussão do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima.
2. Graduada em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), pela Universidade Federal de Roraima. Email: thaisaraujotaulipang22@gmail.com
3. Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR. E-mail: sheila.mangoli@ufrr.br

RESUMO

Esta pesquisa teve o propósito de investigar aspectos de uma educação diferenciada e intercultural que devem caracterizar as escolas indígenas, sendo o problema expresso na seguinte questão: em que medida as práticas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã se aproximam dos princípios de uma educação intercultural, específica e diferenciada conforme preconizado na legislação pertinente à educação escolar indígena? Dessa forma, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a utilização de recursos das pesquisas bibliográfica e documental, bem como da pesquisa participante, sendo o material analisado à luz da experiência da autora enquanto professora na escola indígena, localizada em área indígena no município de Uiramutã, no estado de Roraima. Além da bibliografia pertinente ao tema, foram analisados os documentos disponibilizados pela escola, como o Projeto Pedagógico. Também foram analisadas as principais legislações para a educação escolar indígena e a observância dessas normas no Projeto Pedagógico da escola. Nesse sentido, foi possível constatar articulação das leis e diretrizes com as práticas pedagógicas desenvolvidas, de acordo com os preceitos para uma educação diferenciada e intercultural, consideradas a comunidade e a autonomia dos alunos em praticar e exercer nas escolas a cultura e a língua materna, inclusive com professores de língua materna. No entanto, persistem normas que precisam ser cumpridas, assim como ocorre nas escolas não indígenas: calendário anual, avaliação quantitativa refletida em um sistema de notas e provas, plano de aula de acordo com a BNCC. Por fim, muitos passos foram dados, mas o percurso é longo e ainda há muito a ser melhorado no que se refere à identidade, cultura e valores comunitários na educação escolar indígena.

Palavras-chave: Autonomia. Educação. Interculturalidade. Preservação cultural**.**

INTRODUÇÃO

Em se tratando da educação escolar indígena no Brasil, temos diversos contextos históricos e sociais que envolvem a cultura, as crenças e a língua materna oral indígena. O modelo educacional dentro das comunidades teve seu início com a invasão do português ao território dos povos indígenas em 1500, tendo por objetivo principal a integração dos indígenas à sociedade portuguesa. Dessa forma, o modelo educacional escolar surge de forma devastadora, ocasionando perdas culturais irreparáveis a diversos grupos indígenas.

No entanto, atualmente a educação escolar vem se tornando parte das comunidades indígenas com o propósito de recuperar as memórias históricas e reafirmar as identidades étnicas e culturais, proporcionando, dessa forma, valorização das línguas e ciências dos

povos indígenas, bem como acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos. O ensino escolar se tornou um instrumento de luta e preservação, propiciando informações administrativas e legislativas para o desenvolvimento e reivindicação de direitos educacionais e sociais desses grupos.

Entretanto, antes da chegada da educação escolar dentro das comunidades, os indígenas já possuíam uma forma de educação aos seus modos e tempos, baseada na observação, na oralidade e no convívio comunitário, contendo os saberes ancestrais, as crenças e a cosmologia como princípios para a formação cultural, enfocando principalmente as crianças. Os saberes e os valores culturais, incluindo a língua materna, as ciências e as crenças, são heranças ancestrais e sempre estiveram presentes, constituindo parte do cotidiano. Dessa forma, a educação escolar indígena pode ser compreendida como uma modalidade de educação que foi sendo reelaborada, através de leis e diretrizes educacionais, para fornecer e subsidiar os direitos e o resgate cultural dos povos indígenas com a participação desses povos, apoiados pelo Estado. Nesse sentido, destacam-se a Constituição de 1988, conhecida como Carta Magna, e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como pontos de partida para a reorganização da educação escolar indígena.

Considerando o exposto, o problema dessa pesquisa pode ser expresso na seguinte questão: em que medida as práticas desenvolvidas na Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã se aproximam dos princípios de uma educação intercultural, específica e diferenciada conforme preconizado na legislação pertinente à educação escolar indígena?

Para tanto, faz-se necessário compreender as questões ligadas à interculturalidade e identidade na Escola Indígena São Sebastião do Cailã para refletir sobre as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas para a formação do estudante, pois a escola não apenas produz e socializa saberes, mas também experiências cotidianas que vão integrando uma lógica de sociedade. O objetivo geral do estudo consiste em refletir sobre as possibilidades e as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã na perspectiva da educação diferenciada e intercultural preconizada na legislação vigente.

METODOLOGIA

Pela natureza do objetivo de investigação, a pesquisa qualitativa é mais apropriada para os fenômenos de relativa complexidade, nos quais significados, valores, motivação e

atitudes conformam o nosso objeto. Esse esforço de compreensão somente ocorre através de técnicas que permitam a manifestação mais profunda e consistente por parte dos sujeitos. Em uma concepção contemporânea das ciências, "a realidade ontologicamente objetiva" é substituída por um modelo científico baseado nas questões subjetivas de interpretação (Almeida, 1997, p.16). Nesse caso, a pesquisa qualitativa implica um mergulho na realidade, seja ela de ordem histórica, social ou econômica.

Foram utilizados recursos das pesquisas bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002), a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Também Foram utilizados, para a coleta de dados, instrumento característicos da pesquisa participante, por se tratar de uma investigação relacionada à própria realidade da autora. A pesquisa participante, de acordo com Gil (2002, p. 55), "caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador também pertence ao objeto de estudo, possibilitando que o conhecimento produzido não esteja distanciado da realidade dos envolvidos. Por fim, cabe ressaltar que o material foi analisado à luz da experiência da autora enquanto professora na Escola Indígena São Sebastião do Cailã, localizada em área indígena no município de Uiramutã, a 370 km da capital de Boa Vista, no estado de Roraima.

A COMUNIDADE INDÍGENA ÁGUA FRIA

Antes de iniciar a discussão sobre a educação escolar indígena, é importante situar a escola na comunidade atendida. Para tanto, são apresentadas informações retiradas do projeto pedagógico sobre a comunidade e a escola.

A comunidade indígena Água Fria localiza-se entre o Igarapé do Cailã e o Rio Cotingo, no extremo norte de Roraima, especificamente na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, abrangendo os municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã. Está situada entre os rios Tacutu, Maú, Surumú e Miang, fazendo fronteira com a Venezuela, uma das maiores terras indígenas do Brasil, onde vivem os grupos indígenas ingariko, macuxi, patamona, taurepang e wapixana.



Figura 1 Comunidade Indígena Água Fria. *Fonte:* Arquivo pessoal, s/d.[1]

Na região, o processo de identificação das terras indígenas teve início em 1977, sendo identificada em 1993 pela FUNAI, demarcada sob documento nº 095 de 21 de maio de 1993, pela Portaria 534/2005, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, e foi homologada pelo Decreto de 15 de abril de 2005, registrada em 12 de agosto de 2005, pelo seu sucessor, Luís Inácio Lula da Silva.

A comunidade fica situada na região das serras Alto Cotingo, município de Uiramutã, a 370 km da capital de Boa Vista localizada no nordeste do estado de Roraima, tendo sido fundada aproximadamente na década de 1920. A comunidade era chamada de diferentes formas, Kaiwaran pelos indígenas macuxi, Cailã pelos não indígenas e Água Gelada pelos descendentes dos indígenas (PP, 2015). De acordo com o documento pedagógico da escola, no ano de 2001 o tuxaua senhor Agnaldo Maciel Taulipang foi ao órgão que compete aos indígenas, a FUNAI, para registrar a comunidade sob o nome de sua avó Maria Helena, porém já existia um registro da terra pelo nome de Comunidade Água Fria, portanto o tuxaua, reunindo-se com os moradores locais, decidiu manter o nome, conforme registrado.

A chegada de fazendeiros e garimpeiros na região mudou a forma de viver dos povos indígenas das etnias macuxi, taurepang, wapichana e ingariko que moravam na região, muitos foram para outros lugares. Os não indígenas construíram casas com ajuda

1. As imagens foram retiradas de álbuns de família, sem indicação específica de data.

dos indígenas, que recebiam utensílios em troca dos serviços. Como é possível perceber, a comunidade foi se constituindo com indígenas e não indígenas. Outro fator a ser citado é a união de indígenas com não indígenas, assim como a união entre os macuxis e os ingarikos. Um exemplo disso é a história de minha família: meu pai (indígena) conheceu minha mãe (não indígena) por causa da grande concentração do garimpo na região. Ela veio acompanhada de sua irmã que já morava na região, sendo casada com dono de maquinários, para trabalhar de cozinheira. Não diferente das minhas bisavós, minha bisavó Helena Maciel da Silva era indígena da região das serras, meu bisavô Mariano era descendente de indígena e de cearense, esses eram os pais de minha avó Ormelinda. Da parte do meu avô Pedro, sua mãe também era indígena venezuelana e seu pai não indígena, conhecido como Raimundo preto.

Quanto à constituição da comunidade, o garimpo pode ser considerado a causa predominante de aglutinação de pessoas de diferentes lugares e de diferentes países. Os indígenas também praticavam a extração do minério, porém de forma manual, com bateias. Se inicialmente a margem do rio Cotingo era garimpada manualmente, depois a exploração passou a ser feita através das máquinas, causando poluição ao rio. A chegada dos não indígenas à comunidade influenciou a cultura, as crenças, os costumes, as tradições e a língua e até o modo de viver dos indígenas.

Atualmente a comunidade possui 88 (oitenta e oito) famílias e sua população está estimada em aproximadamente 506 (quinhentos e seis) habitantes, conforme o funcionário de saúde da comunidade que forneceu o quantitativo atual da população de acordo com o cadastro do posto local. Ressalta-se também que dentro do território da comunidade Indígena Água Fria existe a Comunidade Vida Nova, com 71 (setenta e uma) famílias, reconhecida socialmente.

Os indígenas praticam a cultura local e trabalham em mutirão (dando o nome de ajurí), praticam a agricultura e a pecuária. No entanto, após a demarcação, alguns indígenas assumiram cargos públicos remunerados, e ainda existem aqueles que recebem aposentadoria, e outros que vivem do comércio, mas algumas famílias vivem somente da agricultura. É importante ressaltar a efetivação de alguns professores em concurso recente e que algumas famílias são beneficiárias de programas federais.

As decisões relativas à organização política da Comunidade Indígena Água Fria são tomadas nas reuniões comunitárias. Nelas os moradores discutem e avaliam sobre a educação e a saúde, dentre outras necessidades, com decisões através de voto coletivo, sempre

havendo envolvimento da comunidade escolar. Essas reuniões comunitárias acontecem sempre que surge uma necessidade comum, acontecem várias reuniões antes de alguns eventos, como: dia das mães, dia dos pais, dia dos povos indígenas, sete de setembro, dia das crianças e o festejo do tambaqui que era comemorado em novembro, mas foi substituído atualmente pelo Enduro Cross, um festejo no qual acontecem pequenas atrações de corrida de moto e desafios de serras, competições de futebol entre comunidades, desfiles e o tradicional forró ao final da programação. Todos esses eventos são realizados no malocão comunitário denominado de centro de cultura Kaiwaran.

Na comunidade, havia a presença da religião católica, desde a sua fundação, porém atualmente não existem mais cultos católicos, e desde a década de 1980, a igreja evangélica Assembleia de Deus que veio se instalando com palestras, fazendo seus cultos no barracão e atualmente já construíram sua igreja.

Há um posto de saúde na Comunidade Indígena Água Fria, construído pelo Projeto Calha Norte (PCN). Nele trabalham funcionários que ficam permanentemente na comunidade: Agente Indígena de Saneamento (AISAN) e Agente Indígena de Saúde (AIS), estes são capacitados e pagos pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI). A unidade básica de saúde é contemplada com programas federais de saúde e recebe atendimento de médicos, dentistas, enfermeiros e outros profissionais que não permanecem na comunidade, apenas a visitam de quinze em quinze dias.

Boa parte da fauna é preservada, e encontram-se muitos animais de caça, possibilitando ainda a alguns moradores a atividade da caça de animais e aves. Na comunidade a prática da pesca é mais esportiva, porém muitos igarapés não possuem mais peixes por conta do mercúrio devido ao garimpo das épocas anteriores. A flora na comunidade existe em pequena quantidade, por ser região de serras, alguns moradores retiram madeira para usos pessoais, como construção de casas, pinguela (ponte pequena), bem como de currais. Há muitas plantas na mata que são usadas na medicina tradicional.

Antes a definição dos representantes era de forma hereditária, mas atualmente os moradores escolhem seu representante local por meio de eleição, com votos em cédulas, feitos por chapas, nas seguintes instâncias constituídas: tuxaua, vice-tuxaua e os membros do Conselho Comunitário. O tempo de mandato é indeterminado. Só tem direito de votar quem é membro da comunidade, acima de dezesseis anos, pelo censo da própria comunidade.

Atualmente a comunidade é composta por duas etnias, macuxi e ingariko, e os não indígenas, que fazem parte do seio familiar da comunidade. Essa organização comunitária influencia muito a cultura. Hoje em dia não se pratica a dança parixara e são poucos os falantes da língua macuxi, geralmente os mais velhos são os principais falantes. Os ingariko falam sua língua entre si, desde cedo as crianças praticam a língua ingariko.

A grande quantidade de pessoas transitando no território da comunidade trouxe influências aos indígenas que ali moravam, a comunidade tem uma população mestiça, com predominância da cultura dos não indígenas. Entre os moradores, quase todos possuem familiares não indígenas, que moram na cidade de Boa Vista, que visitam a comunidade durante as férias, natal e principalmente festejos.

A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SÃO SEBASTIÃO DO CAILÃ

A Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã hoje está localizada entre as ruas Bento Brasil e Amélio Morais. A primeira instalação da escola foi construída pelos próprios moradores. Antes da escola se instalar na Comunidade Indígena Água Fria, ela funcionou em vários lugares: Fazenda do Antônio Ceará, Vietnã e na Cachoeira do Paiva. Nessa época, segundo os tuxauas Agnaldo Maciel Taulipang e Luiz Maciel Castelo (atualmente já falecido), os salários dos professores eram pagos pelos próprios garimpeiros e fazendeiros.



Figura 2 Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã. *Fonte:* Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Atualmente a escola está sob a responsabilidade do Governo de Roraima. Embora tenha sido reivindicada por volta de 1972, somente em 1998 foi construída uma escola pela Secretaria de Educação na gestão do Governador Romero Jucá. A escola tinha 07 (sete) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) refeitório, 01 (uma) copa, 02 (dois) banheiros, 02 (dois) depósitos, e a direção e a secretaria funcionavam em uma sala compartilhada. Atualmente não possui mais sala de informática e foi acrescentado um banheiro de acessibilidade. Em 1999, a escola cedeu 02 (duas) salas para a Prefeitura do Uiramutã, onde foi instalada a Educação Infantil.

Atualmente a escola atende aproximadamente 279 (duzentos e setenta e nove) alunos, distribuídos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, a escola conta atualmente com 23 (vinte e três) professores, 01 (um) gestor e 01 (um) vice-gestor, 01 (uma) coordenação pedagógica e 01 (um) secretário, além de 03 (três) vigilantes, 01 (um) porteiro e 02 (duas) merendeiras.

O nome da escola São Sebastião do Cailã tem duas possíveis origens, a primeira vinculada a um acontecimento na comunidade. O senhor Antônio Ceará, juntamente com os pais de família da época: Julião, Chico Laurindo, Chico Buriti, Bonifácio, Mariano, Joaquim, Teco-Teco e Zé prego, saiu para tirar palha para a construção da escola no dia em que se comemora o santo católico São Sebastião e neste dia houve um acidente com o senhor Ceará, que teve seu olho esquerdo perfurado pela ponta do caranã. Alguns moradores acreditam que essa cegueira aconteceu por não acreditarem em feriados santos. A segunda pode ter relação com o fato de o senhor Sebastião ter sido o primeiro professor da Comunidade e o Cailã ser um igarapé que passa no meio da comunidade, denominando-se a escola como São Sebastião do Cailã.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Entendemos por educação um ato, um comportamento dos seres humanos, em processo contínuo, acontecendo de diferentes formas em diferentes lugares, dentro de diferentes grupos culturais e sociais, uma das heranças ancestrais, com finalidade distinta. São conhecimentos adquiridos através de estudos e experiência vivenciada no cotidiano

com diversas intenções, em diversos grupos culturais de acordo com cada período da história, ocasionando assim contribuições culturais e formação da sociedade.

> O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 1979, p. 28).

Ou seja, estamos em constante aprendizado, adquirindo conhecimentos por meio das interações sociais diárias, pois, diferentemente dos outros seres vivos,, como o cão e a árvore, estamos em constante busca por respostas sobre nossa existência. No entanto, alguns modelos de educação são utilizados por determinados grupos como uma forma de dominação, a partir de um entendimento equivocado de que o modelo de educação que representa seus interesses seja único e correto.

Entendemos que a educação contempla conhecimentos, saberes, técnicas, expressões de gentileza, habilidades, conhecimentos tradicionais herdados de nossas famílias e da sociedade da qual fazemos parte. Para Brandão (2017, p. 10):

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum,* como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. [...] A educação é um fenômeno cultural. Um processo contínuo de desenvolvimento humano. Esse processo acontece de maneiras diferentes em todos os espaços sociais. Geralmente, a educação pode servir à classe dominante, mas também é considerada uma força motriz para o crescimento, integração efetiva na sociedade e libertação humana.

Portanto, a educação abrange diferentes concepções e pode ser considerada uma forma de instrução, de formação ou um meio de ensino para os demais, podendo ser criada e recriada com diferentes finalidades, ou seja, criamos e repassamos aos próximos, que, ao aprenderem, a recriam aos seus modos e com diferentes finalidades. De acordo com Brandão (2017, p.10), "a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam. E recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade".

Aprendemos com o autor que a educação pode ser considerada uma das atividades mais antigas da humanidade, presente desde a pré-história, voltada à sobrevivência. Nesse contexto, os conhecimentos produzidos eram repassados aos mais novos, de forma própria. Quer dizer que cada grupo social tem definições próprias sobre os conhecimentos prioritários para compor a educação de suas futuras gerações. Exemplo claro disso vem da Grécia antiga, onde a educação tinha intuitos muito distantes entre suas principais cidades-Estado, Esparta e Atenas tinham concepções diferentes sobre educação. Enquanto Esparta adotava um modelo de educação voltada ao militarismo, em Atenas o processo educativo era voltado ao conhecimento da verdade, do belo e do bem.

Dito isso, torna-se essencial distinguir os diferentes modelos de educação com características distintas, contextualizando-as em suas especificidades. O modelo chamado informal, também denominado como conhecimento tradicional, se baseia na oralidade, no conhecimento empírico e na observação, com finalidade de preservação cultural dos grupos culturais. A educação formal ou institucional tem como base o conhecimento científico e métodos pedagógicos e requer documentos, diplomas, certificados, notas dentre outros para comprovar conhecimentos e habilidades. De acordo com Longarezi e Franco (2013, p.101): "A escola, por sua vez, consiste na instituição socialmente definida como espaço para a apropriação de um tipo especial de conhecimento produzido pela humanidade, o conhecimento científico." Mas esta não é a única forma de educação.

Começamos a entender a distinção entre educação indígena, considerada em sentido amplo e amparada nas relações familiares e comunitárias, e educação escolar indígena, considerada uma parte do processo de formação, afinal "[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome" (Brandão, 2017, p.16). Portanto, a educação indígena consiste em um modelo de educação amplo,

onde o conhecimento empírico é repassado por gerações, tendo como base a convivência comunitária, com finalidades de repassar a língua oral materna e os saberes e ciências dos povos indígenas. Os saberes são os conhecimentos sobre as terras, os animais, as plantas, os rios, ou seja, os melhores lugares para se plantar uma roça, identificação de animais peçonhentos e os riscos aos humanos, assim como plantas medicinais para tratar doenças.

A educação das crianças indígenas em alguns aspectos não chega a ser diferente da educação das outras crianças não indígenas. Os pais têm o papel fundamental na formação social na infância das crianças, possuindo a responsabilidade de cuidar e ensinar os valores culturais, os cuidados com a higiene e saúde, os deveres e as responsabilidades. As meninas aprendem com as mães e os meninos com os pais. Os avós, o tuxaua e os membros mais velhos também fazem parte do ensinamento das crianças na comunidade. E o que mais chama atenção é o fato de esses conhecimentos não serem ensinados aos indígenas por instituições escolares ou por livros, pois bem antes da educação escolar esse sistema educativo em comunidade funcionava. Os mais velhos têm um papel fundamental na formação das crianças indígenas, pois desde cedo elas são inseridas nos eventos comunitários, como reuniões, ajuris, trabalhos e festejos, aprendendo pela observação dos adultos realizando os trabalhos comunitários, ao ajudarem os pais nos afazeres, adquirindo experiências.

Historicamente, através dessas vivências e das estórias contadas oralmente pelos anciões são concebidos os valores culturais defendidos pela comunidade. No entanto, a chegada das instituições escolares e a disseminação do modelo de educação formal trouxeram novos desafios às comunidades indígenas, especialmente em relação à didática utilizada pelos professores não indígenas, a não inclusão da língua tradicional dos alunos, a não valorização da cultura e das crenças, dentre outros aspectos da educação indígena.

Em relação a esses aspectos, Luciano (2006, p.130) traz considerações importantes sobre a educação indígena.

> Ainda existe no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais sejam transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais

> tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim.

A educação escolar indígena surge entre os povos indígenas como uma forma de dominância e integração. Definida como formal, a educação escolar é praticada em instituições educacionais próprias, e por vezes, atribuindo ao professor o papel de detentor do conhecimento, sendo o único a falar em sala de aula, em um modelo de educação bancária, denunciado por Freire (2016). O educador descreve essa forma de entender a educação como simples ato de depositar as informações na cabeça dos alunos, sem deixar que se expressem, sendo oprimidos e alienados, apenas repetindo o que o professor passa em sala de aula, uma educação mecânica, narrada apenas para ser guardada, arquivada.

O pensamento de Paulo Freire tem provocado reflexões sobre a educação de forma geral, e a educação escolar indígena também se beneficia dessa discussão, em um novo momento histórico de contestação do modelo educacional colonial e busca de uma educação escolar indígena, que assuma um papel de resgate e valorização cultural e de promoção de uma educação intercultural, que respeite as línguas indígenas de diferentes grupos sociais.

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A educação diferenciada é a junção de elementos da educação indígena com a educação escolar, de forma a proporcionar o respeito e o resgate da cultura específica de cada grupo indígena, de acordo com sua cultura, etnia e língua. A educação se torna diferenciada porque conta com a participação da comunidade em todos os aspectos. De acordo com o RCNE (1998), a escola deve ser comunitária e de acordo com os princípios legais da comunidade onde se encontra localizada; deve possuir currículo e calendários escolares próprios; ser intercultural. O termo intercultural não deve ser compreendido como exclusivo dos indígenas, contempla a diversidade, a especificidade e o diálogo entre diferentes culturas, tendo relação com etnias, raças, gêneros e classes, dentre outros. Dessa maneira, para Landa (2017, p. 42):

> La interculturalidad a mi entender, constituye un espacio interfásico que relaciona a varias culturas y éste está atravesado por las múltiples determinaciones de la vida social que no se circunscribe a los llamados pueblos originarios. La interculturalidad realmente existente, se compone de aproximaciones emprendidas desde varias ópticas culturalmente diferenciadas, para construir puentes entre poblaciones e indivíduos de culturas distintas.

Nascimento (2017, p.263) cita a interculturalidade como um assunto complexo: [...] "A que se refere? Qual o seu significado? Como se processa essa interculturalidade? Ou melhor, como essa ideia de interculturalidade vem sendo concebida e empregada no contexto das escolas indígenas?" São perguntas pertinentes no que se refere à interculturalidade e aos grupos culturais indígenas. A esses questionamentos, Nascimento (2017, p. 284) buscou junto a professores indígenas o que entendem por interculturalidade:

> A interculturalidade, do ponto de vista que eu defendo, é você conseguir respeitar o limite do outro, do branco, do negro, do amarelo, do estrangeiro. Porque muitas vezes a gente só consegue enxergar, principalmente o indígena, ele consegue enxergar que o do outro é melhor e o seu é ruim. Na interculturalidade ele se valoriza como um todo [...]. O intercultural é você conhecer a cultura ficar ligado, tu nunca vai deixar de ser o que você é porque estar usando um relógio, uma roupa. Então a partir do momento que você começa a entender esse mundo em que você vive você fica igual, você não se julga menor, ou melhor, que o outro. Então essa seria a interculturalidade. (Professora do 3o ano. Entrevista realizada em abril de 2013).

Dessa maneira a educação intercultural para os indígenas, de acordo com Nascimento (2017), através de sua pesquisa em duas escolas indígenas do estado de Roraima, é promovida por meio das disciplinas escolares: Língua Materna, Prática de Projetos e Arte Indígena. O autor ressalta que a escola em que convivem duas etnias diferentes, por si só, já é intercultural, pois ocorre a constante interação e trocas de saberes.

Dessa maneira, a educação deve ser bilíngue/multilíngue, para que mesmo que alguns povos indígenas sejam monolíngues, entendam e falem a língua portuguesa e a sua língua ancestral; e deve respeitar a forma de representação identitária das comunidades em processo próprio de aprendizagem.

> Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (Santos apud RCNE, 1998, p.25).

Quando se fala em escola conduzida pela comunidade indígena, refere-se à tomada de decisões pelo corpo docente, pelos funcionários e pela administração, juntamente com a comunidade. Dessa forma, a oferta da educação escolar deve ser solicitada pelo líder e membros da comunidade por meio de um documento, com as assinaturas de todos e do tuxaua, encaminhado aos órgãos competentes, com a indicação do quantitativo de alunos por turma. Em caso de um número reduzido de alunos, essas matrículas serão incluídas em outras escolas, porém os alunos permanecem estudando em sua comunidade, em um mecanismo chamado de sala anexa, onde vários alunos de idades diferentes estudam em uma mesma sala, por causa da pequena demanda de alunos por turma.

O Artigo 23 da LDB assegura a diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios. Por exemplo, ministrei aula em uma comunidade chamada Manaparú, onde os alunos de 1º e 2º período estudavam juntos, porém os conteúdos e documentos escolares, diários, planos de aula e relatório individual, deveriam estar de acordo com a turma e o prédio da escola ficava em outra comunidade chamada Caraparú. No entanto, as regras devem estar de acordo com a comunidade local, os professores têm que participar das reuniões além de participar das ajuris da comunidade, sendo que algumas comunidades aceitam que a contribuição seja por meio de doação, em caso de impedimento para participar do trabalho coletivo.

É preciso destacar que a educação diferenciada não é uma generalização, mas um aparato para diferentes formas de se educar e viver, com vistas a contemplar a diversidade proveniente do número de povos, de línguas, contextos e espaços diferentes.

Outra especificidade, que garante um ensino diferenciado, é o fato de somente professores indígenas ministrarem aula nessas escolas, por conhecerem a cultura e alguns serem falantes da língua materna. Os professores, aprovados em concurso público ou processo seletivo, devem ser aceitos pela comunidade, através de uma carta de indicação com a assinatura do tuxaua e conselho comunitário. Existem casos de comunidades que não aceitam professores com dois vínculos empregatícios; e outras exigem que os professores morem na comunidade, caso não sejam da comunidade. Também em caso de serviço terceirizado, os funcionários, tais como porteiros e vigilantes, são indicados pela comunidade para as empresas, pois nesse caso, a empresa terceirizada realiza a contratação.

Um ponto central da educação diferenciada concerne aos conteúdos escolares, que devem dialogar com a realidade dos próprios alunos. Nesse sentido, na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller, situada na comunidade Pedra II, onde ministrei aulas em tempo de pandemia de covid-19, foi decidido trabalharmos de forma multidisciplinar com as disciplinas de português, geografia, história, artes indígenas e prática de projeto. No primeiro momento, foi disponibilizada uma videoaula sobre como fazer mapa e quais suas funções, a partir da explicação, foi solicitado aos alunos que desenhassem o mapa e escrevessem a historicidade da comunidade. A avaliação incluía escrita, organização, conhecimentos sobre mapas e historicidade e pontualidade na entrega. Não existe uma regra única para realização de atividade diferenciada na escola indígena, o essencial consiste no respeito à realidade local.

A proposta pedagógica da escola deve contemplar o modo de vida da comunidade local, por isso, todos devem participar, desde os alunos até os membros mais velhos, tuxauas e pajés da elaboração do Projeto Político-pedagógico. Por ser um documento autônomo, devem ser pensados aspectos positivos para contextualizar e caracterizar uma educação que contemple os alunos no resgate e na preservação da cultura.

Vale ressaltar também que existe um calendário de conhecimentos próprios dos indígenas sobre o tempo de tirar palha, fazer farinha e roçado para a plantação. Nesse sentido, cabe reconhecer a advertência de Candau (2009, p.170):

> A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizados em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolver.

Toda normativa voltada às escolas indígenas delineia que se deve contemplar a cultura e língua materna no ensino e aprendizagem dos alunos indígenas, porém diante da diversidade cultural, tem se tornado cada vez mais desafiador trabalhar com a especificidade de diferentes grupos culturais. Silva e Rebolo (2007, p.180) trazem considerações importantes para a educação escolar, segundo elas a escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS LEIS COM A REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SÃO SEBASTIÃO DO CAILÃ

Diante da discussão sobre a educação escolar indígena e as leis que amparam e preceituam uma educação específica e diferenciada, esta seção tem por objetivo discutir as contradições e aproximações entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena São Sebastião do Cailã, na comunidade indígena Água Fria/Uiramutã e os preceitos para uma educação diferenciada e intercultural.

Para tal, contextualizamos os meios e métodos didáticos utilizados na escola indígena para proporcionar uma educação específica e diferenciada, usando como fundamento as legislações em comparação ao contexto escolar. A análise é feita à luz de minha experiência enquanto professora na Escola Indígena São Sebastião do Cailã, onde trabalhei ministrando aulas no período de 2018 a 2020, por meio de um processo seletivo realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (SEED).

A experiência como professora na comunidade me possibilitou várias aprendizagens, pelo convívio com o corpo docente da escola, bem como os alunos, que são muito acolhedores. Nas escolas indígenas os professores são mais que docentes, devido à construção de uma relação de companheirismo, onde os professores são respeitados e acolhidos, não somente pelos alunos, mas pela comunidade em geral. No entanto, há muitos desafios para a realização de um bom trabalho, considerando os valores coletivos, quando se trata de escolas dentro de comunidades indígenas.

Por exemplo, quando fiquei responsável pela disciplina Prática de Projeto na escola mencionada acima, desenvolvemos um projeto com tema complexo: gravidez na adolescência, nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém esta situação é comum dentro das comunidades, as adolescentes se juntam e têm filhos cedo, sendo comum alunas do 6º ano levando filhos para a sala de aula. Outra temática abordada na disciplina foi alcoolismo e drogas ilícitas, uma problemática muito comum dentre os jovens. Dessa maneira, nos projetos, não somente a questão identitária, mas a reflexão sobre o futuro da comunidade era estimulada. Isso porque o professor é visto dentro da escola como referência, tendo um importante papel na formação pessoal e social desses alunos.

As legislações voltadas às escolas indígenas delineiam que se deve contemplar a cultura e língua materna no ensino e aprendizagem dos alunos indígenas, porém diante das diversidades culturais nas escolas, tem se tornado cada vez mais desafiador trabalhar com a especificidade de diferentes grupos culturais. Os docentes têm que produzir seus próprios materiais didático-pedagógicos nas escolas indígenas.

A Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã está localizada em terras indígenas, conforme requisito legal tem garantida a designação escola indígena, o ensino contempla a língua indígena das comunidades atendidas e está sob a organização da comunidade. Ou seja, em conformidade com a legislação, que determina: "A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação" (CNE, 1999).

Vale lembrar que a escola foi instalada, primeiramente pelos próprios moradores da região. Ela funcionou em vários lugares, sendo reivindicada pelo senhor Antônio Ceará por volta de 1972, com o propósito de atender aos filhos dos garimpeiros, fazendeiros e indígenas que moravam na região, dessa maneira foi reivindicada pelos não indígenas juntamente com os indígenas que moravam na vila. No entanto, a área onde se encon-

trava ainda não era demarcada, passando somente no ano de 2006, pós-demarcação, para a divisão indígena do estado de Roraima e atualmente está dentro do que preceitua as legislações educacionais indígenas. Presentemente a escola está sob a responsabilidade legal do estado de Roraima, precisamente da SEED (Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima), onde recentemente foi criado um Departamento de Educação Escolar Indígena, pelo Decreto de criação assinado dia 10 de maio de 2022 e encaminhado para publicação no DOE (Diário Oficial do Estado).

Os princípios legais visam assegurar o direito à educação escolar indígena, uma educação específica e diferenciada, desde a Constituição de 1988 com o reconhecimento de direitos aos diferentes grupos sociais, dentre eles, os povos indígenas, frisando que existe diversidade entre os grupos indígenas, com suas especificidades asseguradas.

A Constituição prevê a organização de acordo com os princípios de cada comunidade, dessa maneira não se pode generalizar todos os indígenas com uma mesma ideologia e organização. Nesse sentido, a escola acolhe diferentes realidades sociolinguísticas: macuxis, ingarikós, não indígenas, e recentemente alguns venezuelanos. Dessa maneira, a escola disponibiliza duas disciplinas de língua materna, o Macuxi e o Ingarikó, além da Língua Portuguesa e da língua estrangeira espanhola, como parte da grade curricular.

De acordo com o Art. 8º CEB: "A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia". Nesse sentido, a escola conta com professores indígenas, com formação superior, que ingressaram por seletivos, através de provas de títulos, e cartas da comunidade com assinatura dos membros e do tuxaua, ou, recentemente, pelo concurso realizado em 2022.

No Ensino Fundamental a composição curricular constitui-se em uma parte comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas; e outra diversificada - Práticas de Projetos, Língua Estrangeira Moderna, Língua Indígena, de acordo com a legislação, especialmente o artigo 32 da LDB, contemplando na parte diversificada, aspectos locais e regionais. A escola acolhe alunos de 08 (oito) comunidades, garantindo o transporte escolar realizado através de empresas terceirizadas.

No que diz respeito à elaboração de materiais pedagógicos na língua materna, a realidade está muito distante da orientação legal, por motivos óbvios. Os únicos que poderiam formular materiais pedagógicos nas línguas indígenas, seriam os próprios indígenas das respectivas etnias. Outro fator a ser considerado é que na tradição indígena, a língua

materna é transmitida de forma oral. Com isso, são os professores da escola que preparam o material, de forma manual e com ilustrações feitas pelos próprios, para fazer cópias para ministrar aula de macuxi e ingarikó. Contudo, cabe ressaltar que já existem dicionários e livros de história com a temática indígena, porém ainda há muito que ser feito, pois os professores de língua materna necessitam de um aparato para elaboração de materiais.

O Art. 78 da LDB indica que deve ser proporcionado aos indígenas e suas comunidades "a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências" (Brasil, 1996, p. 42). Apesar disso, restam questionamentos sobre como promover uma decolonização, uma reafirmação através de livros que não mostram de fato a verdadeira história e trajetória dos povos indígenas. Nos livros de história ainda é reproduzido apenas o que foi escrito por outros povos, a partir da própria visão que tinham dos indígenas. O fato de as histórias dos povos originários não terem documentos escritos pelos próprios indígenas, decorre da tradição oral, onde a memória coletiva era guardada pelos mais velhos da comunidade. A oralidade era a única forma de se passar o conhecimento empírico, as ciências e a língua às gerações mais novas. E não existe somente um grupo cultural indígena. Diante disso, é possível compreender o quanto foi devastadora a proibição do uso da própria língua e da prática da própria cultura por anos e a importância de uma escola sob administração da própria comunidade, com professores indígenas no comando da sala de aula.

Os gestores são escolhidos pela comunidade através de votação, sendo que o candidato deve ser professor e morador da comunidade há pelo menos dois anos e possuir uma formação superior. De início é feita uma reunião geral na qual os candidatos se apresentam e falam um pouco sobre suas pretensões e definição da data da eleição. Após a realização da votação todos devem assinar a ata, incluindo o tuxaua, para encaminhamento à SEED, que fornece o decreto do servidor e publica no Diário Oficial do Estado de Roraima, tendo validade de um ano.

De acordo com o PP (2015), a escola tem como missão oferecer serviços educacionais da mais alta qualidade, garantindo o acesso e a permanência com sucesso dos alunos na escola visando à busca constante da excelência nos serviços prestados e a eficiência no desempenho, para que os alunos possam agir construtivamente na transformação do seu meio num ambiente de intensa criatividade, companheirismo, solidariedade e respeito à cultura e ao costume do seu próximo.

Nesse sentido, lembramos Candau (2011) citando a dimensão cultural como parte intrínseca ao processo pedagógico, ou seja, mesmo sem o processo pedagógico ela sempre esteve presente.

> [...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 253).

Dessa maneira, a escola possui um calendário próprio no qual contempla as tradições da comunidade, os festejos locais, o dia de ir para a roça, dia de pegar salva[2] em que todos da comunidade participam individualmente. É respeitada a cosmologia dos diferentes grupos indígenas, por exemplo, ao escreverem sobre as estórias contadas em suas respectivas comunidades os alunos citam mãe d'Água, pai da mata, mãe do campo e, o mais conhecido entre os indígenas, o canaimé[3], também chamado de rabudo pelos indígenas.

Outro episódio de destaque na comunidade é a assembleia da OPIRR[4] (Organização dos Professores Indígenas de Roraima) em que toda a comunidade é convidada a participar, sendo obrigatória a participação para o corpo docente da escola. No caso dos alunos é optativa, porém os dias que os professores passam na assembleia são contados como dias letivos. De 09 a 13 de abril do ano de 2018 participei da XXV Assembleia Estadual dos Professores Indígenas de Roraima com a temática "A efetividade da educação escolar indígena no estado de Roraima", realizada na comunidade indígena Três Corações,

2. Saúva (formiga) chamada de tanajura pelos indígenas voam nos meses de outubro e dezembro em dia de sol após a chuva. A coleta ocorre diretamente do formigueiro, para fazer a extração da saúva é preciso usar botas de borracha e luvas, para evitar os ataques da formiga. É consumida somente a parte de trás da formiga, algumas pessoas comem crua outros torram e consomem com farinha.
3. Canaimé é um indígena mal-intencionado, com características diferentes entre os grupos culturais indígenas.
4. OPIRR é uma organização indígena que representa lideranças, professores e alunos, assembleia de encontro dos professores do estado de Roraima, acontece anualmente, sendo quatro dias de encontros em diferentes comunidades indígenas de Roraima, com diferentes temáticas por ano.

região do Amajari, município de Amajari-RR. Ficamos alojados em um barracão disponibilizado pela comissão e a alimentação era comprada com recursos arrecadados entre os professores e o pessoal de apoio.

Em relação a alguns aspectos, a escola tem oferecido a autonomia necessária para práticas que contemplem a cultura local, as tradições, os saberes. No entanto, em parte ainda possui questões que precisam ser revisadas. Por exemplo, a escola disponibiliza as disciplinas de artes indígenas e prática de projetos, porém estas duas disciplinas não possuem materiais pedagógicos de apoio específico e o professor precisa montar seu material fazendo recortes de assuntos. É disponibilizado o livro didático de artes pela Secretaria de Educação, porém eles ofertam apenas um capítulo sobre a arte indígena e sabemos que a arte indígena não está limitada a um grupo cultural e não está relacionada somente a pinturas corporais e adornos. As artes indígenas carregam uma história, com uma ancestralidade muito grande por trás de cada uma delas. A arte faz parte da nossa sociedade desde os primórdios com diferentes finalidades. Na pré-história a arte era utilizada em forma de desenhos para representar locais de caça, assim como contabilizar a quantidade de animais caçados pelas tribos pré-históricas. Dessa maneira, os professores de artes deveriam ser os próprios artesãos da comunidade, pois nas escolas, só se ensina a parte teórica.

Outro fator que merece ser destacado, a meu ver, é a língua materna, pois a escola tem como função o resgate da cultura indígena, porém ela está limitada a conteúdos. Não presenciei apresentações, confecções de músicas, poemas, dentre outros meios, que a escola utilizasse a língua materna de fato no ambiente escolar, visto que a maioria dos professores não é falante da língua materna limitando-se aos professores de língua essa dádiva. Não é todo dia que se tem aula de língua materna, não é utilizada nos letreiros, em recados, portas de banheiros ou biblioteca as palavras na língua materna. Conforme Julião (2019, p.158) "[...] não se resolve o problema da desvalorização dos conhecimentos indígenas no currículo se olhar tão somente para a prática docente, sem considerar as outras dimensões da prática pedagógica da instituição escolar". Resta clara a importância de partirmos do que já foi conquistado para buscar novos meios para levar adiante uma educação que, de fato, promova regaste e reafirmação, pois a questão da educação escolar indígena não se resolve pelo simples fato da existência de lei que a ampare. Julião (2019, p. 158) destaca que existem importantes fatores a se considerar:

> Em um primeiro momento, pensou-se que a simples substituição dos professores não-índios pelos professores indígenas fosse suficiente para mudar tal realidade, mas não foi. Com o passar dos anos, no entanto, se percebeu que ter um índio professor na sala de aula de sua escola é um aspecto positivo, mas não foi o bastante para mudar radicalmente o cenário de desvalorização herdada do currículo integracionista.

Além desses pequenos detalhes internos, persistem normas que precisam ser cumpridas, assim como em todas as outras escolas não indígenas, como calendário anual, avaliação quantitativa refletida em um sistema de notas e provas, plano de aula de acordo com a BNCC.

> É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização linguísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente os professores – deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam (BRASIL, 1998, p. 120).

Os professores indígenas encontram dificuldades não somente pedagógicas, tem se tornado cada vez mais desafiador realizar essa junção da educação indígena com a educação escolar indígena em uma comunidade onde há diferentes grupos culturais. Persiste o desafio de promover a decolonização dentro dessas escolas com livros didáticos retratando que o Brasil foi "descoberto" em 1500, que os indígenas vivem em ocas e se alimentam somente da caça e da pesca. Os alunos indígenas não se reconhecem nos livros didáticos. Afinal usam vestimentas e estudam em instituições escolares, alguns possuem celulares, os pais utilizam motos e carros, além de falarem a língua portuguesa. Contudo, a escola está de acordo com o que preceituam as legislações, oferece aparato para uma educação diferenciada. O PP está de acordo com os termos da legislação vigente, respeitando as características regionais e locais, valorizando os saberes e a cultura, e principalmente a língua indígena.

> Superar a educação escolar integracionista, de desvalorização física e cultural do índio no currículo escolar requer, obrigatoriamente, a criação de práticas pedagógicas diferenciadas e a construção de currículos com perspectiva crítica e libertadora, que valorize os diferentes conhecimentos indígenas no currículo da educação escolarizada (Julião, 2019, p.166).

De forma geral, as escolas indígenas têm buscado proporcionar práticas pedagógicas de acordo com os preceitos para uma educação diferenciada e intercultural, no entanto ainda há que se avançar em relação a materiais pedagógicos, projetos, formação de professores. A diretriz deslumbra ao citar diversos artigos para contemplar a interculturalidade nas escolas indígenas, porém não se pensou na situação real" dentro de algumas comunidades, por mais que as escolas sejam específicas e diferenciadas precisam cumprir normas como qualquer outra instituição escolar, devendo cumprir carga horária do ano letivo, provas, planos de aula, média dos alunos, entre outras normas.

> O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (Sacristán, 1995, p. 83).

O modelo de educação escolar indígena precisa de uma reestruturação. Como dito anteriormente, em teoria as leis contemplam uma educação específica e diferenciada com todos os direitos respeitados, resta a questão na prática. Por fim, muitos passos foram dados, mas o percurso é longo e ainda há muito a ser melhorado no que se refere à educação escolar indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa constatou-se a necessidade de compreender as questões ligadas à educação escolar indígena em contexto de interculturalidade e identidade na Escola Indígena São Sebastião do Cailã.

Diante disso, a pesquisa teve o objetivo de fazer a discussão de uma educação diferenciada e intercultural desenvolvida na escola. Constata-se que o objetivo foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu demonstrar que a educação diferenciada aos povos indígenas está ligada diretamente à preservação e ao resgate, trazendo a interculturalidade como uma ponte de interações entre diferentes grupos culturais, indígenas e não indígenas.

A pesquisa demonstrou que é necessário um ensino que garanta uma educação escolar indígena dentro de cada comunidade, que contemple as especificidades locais de cada grupo cultural indígena, para que os estudantes não precisem sair de seu local de origem para buscar uma escola que não favoreça a formação enquanto indígenas. Nesse sentido, a fala de Daniel Munduruka (2012) durante uma entrevista reforça essa ideia, pois de acordo com o ativista, as crianças indígenas precisam ser educadas a conviver com a natureza, de uma forma integrada, para poderem se perceber como parte do ambiente, de forma integrada com o ambiente do qual fazem parte, e não alguém que explora financeira e economicamente. De acordo com ele a educação que as crianças indígenas recebem nas comunidades não precisa somente de materiais pedagógicos, pois a criança aprende a partir do que ela está vendo e daquilo que ela explora e vivencia. Dessa maneira, verificou-se que é importante a disponibilização de escolas indígenas dentro das comunidades para preparar os jovens para enfrentar o mundo, após o término do Ensino Médio, partindo da sua formação na comunidade, levando consigo a valorização da cultura, da identidade e da língua.

Dessa forma, os resultados mostraram que os princípios legais garantem uma educação específica e diferenciada e suas contribuições sociocultural e pedagógica na escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã através do PP e calendários diferenciados contemplam a cultura, as línguas maternas, os festejos tradicionais da comunidade e a administração do prédio escolar sob a responsabilidade dos próprios moradores, professores, coordenação pedagógica, gestor e funcionários com o apoio da comunidade.

Também foi constatado, no que se refere à educação escolar indígena, que ainda existem muitos pontos para serem revisados e serem construídos pelas mãos dos protagonistas, dos donos da história, os povos indígenas. Pois os conhecimentos e a língua materna eram transmitidos oralmente e no mundo no qual os povos indígenas foram

inseridos, havia a necessidade de esses conhecimentos estarem escritos para estudo das novas gerações.

Em relação à metodologia adotada, apesar da contribuição de minhas experiências para a compreensão da realidade, enquanto professora e como parte do grupo comunitário ao qual a escola pertence, pois meus pais e familiares são moradores da comunidade, percebe-se que alguns aspectos poderiam ser mais aprofundados, a partir de uma pesquisa de campo, com entrevistas com os próprios alunos e professores, que ficam como indicadores para pesquisas complementares.

Ainda em relação aos achados da pesquisa, existe uma limitação em relação a encontrar a historicidade dos diferentes povos indígenas, no caso os macuxi e os ingarikó, duas etnias presentes na escola, pois nem o próprio PP traz as particularidades desses grupos indígenas. Acredito que sejam necessários estudos sobre esses diferentes grupos, até para que os próprios possam conhecer as suas ancestralidades, pois nos livros didáticos de história encontramos uma generalização de todos os indígenas como se ainda estivéssemos no período colonial, em que os índios viviam isolados da sociedade, andando nus, com a alimentação provida da caça, da pesca, de vegetais e de frutas, e ainda não falando a língua portuguesa. Nesse cenário, que precisa ser superado, os textos dos livros didáticos que apresentavam um protagonista indígena tinham a mesma história de seres selvagens e sem cultura, reforçando preconceitos e discriminações.

Por fim, pode-se verificar com este estudo que há muito a ser revisado em se tratando dos povos indígenas, embora a conquista de reconhecimento em legislações específicas seja um avanço, existem outros aspectos pendentes no processo de reparação histórica, onde a educação possa cumprir um papel de promoção de reconhecimento e respeito às diferenças, bem como do entendimento de que no mundo existe lugar para todos, independentemente das particularidades de cultura, religião ou características físicas.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias de. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**. O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitu-

cionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: http:/www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.Acesso em 02 mar 2022.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, dezembro, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez 2011.

CNE/CEB. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, Resolução nº 3/1999, publicado no Diário Oficial da União Brasília, 19 de setembro de 1999. Seção 1, p. 19.

DE PAULA, Luís Roberto; Vianna, Fernando de Luiz Brito. **Mapeando Políticas Públicas para os Povos Indígenas:** Guia de pesquisa de ações federais. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria/LACED/ Museu Nacional/UFRJ, 2011.

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

_____. **Educação e mudança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.27-41.

FREIRE, C. A. R. **Rondon**: a construção do Brasil e a causa indígena. Brasília: Abravideo**,** 2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JABUTI, Armando. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Alexandrina do Nascimento Gomes**. (TCC Licenciatura) - Curso de Educação Básica Intercultural, Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, junho de 2015. 29 p.

JULIÃO, Geisel Bento. Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em educação escolar indígena: Fundamentos e objetivos éticos e epistemológicos. **Textos e debates**, Boa Vista, n.33, p. 157-168, jul./dez. 2019.

LANDA, Mariano Báez. Universidades interculturales en Mexico: comentarios desde una mirada antropológica. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político – bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LEI nº 10.172 - **Plano Nacional de Educação e dá outras providências** (PNE) de 9 de janeiro de 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008. Não paginado.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz:** poder tutelar, indianidade e formação do estado do Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade de significado social/ sentido pessoal. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. O depoimento consta no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político – bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Indígena São Sebastião do Cailã, 2015.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavines. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. Interações,** Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

CAPÍTULO 13

SABERES TRADICIONAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O USO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR E DE JOGOS PEDAGÓGICOS NA COMUNIDADE INDÍGENA CAMPO FORMOSO (PACARAIMA/RR)

Maria Aparecida Moreira de Souza[1]
Francisco Marcos Mendes Nogueira[2]

1. Acadêmica das Ciências Humanas e Sociais (CHS) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bolsista de Iniciação à Docência (ID) no subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade da LEDUCARR. E-mail: moreiraaa356@gmail.com
2. Doutor em História pela UFRGS. Professor efetivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor Permanente no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRR). Coordenador de área do subprojeto da CHS-Geografia do PIBID-Equidade da LEDUCARR. E-mail: marcos.nogueira@ufrr.br

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência de criação e aplicação de um jogo pedagógico de tabuleiro voltado ao ensino de Geografia em contexto indígena. A atividade foi desenvolvida no âmbito do Subprojeto PIBID–Equidade em Ciências Humanas e Sociais – Geografia, vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e contou com a participação de quatorze estudantes, sendo oito do 8º ano e seis do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Eduardo Ribeiro, em Pacaraima/RR. O recurso didático, elaborado no Canva, compôs-se de um tabuleiro de trilha com 30 casas e três conjuntos de cartas – conceituais, de desafio e da sorte/guardiões ambientais – que dialogaram diretamente com o cotidiano dos alunos. O percurso metodológico incluiu escuta da comunidade, aula dialogada, partida em grupos e roda de conversa avaliativa. Os resultados evidenciaram que o jogo não apenas facilitou a compreensão de conteúdos geográficos, mas também valorizou saberes tradicionais, fortaleceu vínculos afetivos com o território e estimulou valores de cooperação e solidariedade. Ao transformar conceitos em práticas vividas, o recurso aproximou ciência e tradição, despertando consciência ambiental e sentimento de pertencimento. Para além de uma ferramenta didática, o jogo revelou-se uma experiência cultural e política, capaz de tornar a sala de aula um espaço vivo de diálogo entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Jogo Pedagógico; Cartografia Escolar; Educação do Campo; Relato de Experiência; CHS-Geografia.

INTRODUÇÃO

A criança e o jovem precisam aprender a ler o espaço em que vivem, para compreender o mundo e nele atuar.
Callai (2005, p. 228)

A Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena no Brasil são frutos de lutas históricas por uma escola que de fato faça sentido para as comunidades tradicionais. Mais do que adaptar calendários ou prédios, essa proposta defende um projeto educativo que respeite a diversidade cultural, a relação com a terra e os modos de vida no campo e na floresta. Neste caso, o desafio é consolidar uma proposta pedagógica em que o conhecimento trabalhado na sala de aula faça sentido para a vida de quem nela estuda (Caldart, 2012).

Em Roraima, estado marcado pela ampla presença de povos originários e por territórios de resistência entre o Lavrado e a floresta, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) atua diretamente nessa formação. O curso adota a Pedagogia da Alternância, organizando-se entre o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC). Como explicam Nogueira e Santos (2026), essa dinâmica permite que a produção acadêmica não se isole da realidade das comunidades indígenas, mas aprenda com elas e dialogue com questões de seu cotidiano. Isso posto, o presente trabalho traz um relato de experiência elaborado a partir da aplicação prática registrada pela acadêmica e bolsista Maria Aparecida Moreira de Souza. A ação faz parte das atividades do Subprojeto de Ciências Humanas e Sociais (CHS) – Geografia do PIBID-Equidade/UFRR, sob a supervisão da professora Francisca Benício de Souza, a coordenação do professor Francisco Marcos Mendes Nogueira e em parceria com o professor Cláudio Moreira de Souza, docente de Geografia e História na escola campo.

Com a intenção de tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e próximo da vida dos alunos, a bolsista criou, no aplicativo Canva, o jogo pedagógico de tabuleiro "Educação cartográfica e jogos pedagógicos como ferramenta de sensibilização ambiental: conhecendo a Comunidade Indígena Campo Formoso". A proposta teve como objetivo principal revisar e aprofundar os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula, incentivando a reflexão sobre o meio ambiente e a valorização das práticas comunitárias.

A atividade foi realizada no dia 3 de agosto de 2026, na Escola Estadual Indígena Eduardo Ribeiro, situada na Comunidade Indígena Campo Formoso, município de Pacaraima/RR. Participaram quatorze estudantes, sendo oito do 8º ano e seis do 9º ano do Ensino Fundamental, vindos das comunidades de Campo Formoso, Sapão e Piolho.

A partir dessa vivência, este relato busca responder: como a aplicação de um jogo pedagógico criado no Canva e voltado à cartografia e ao meio ambiente pode contribuir para a aprendizagem da Geografia e para a valorização dos saberes tradicionais entre estudantes em territórios do campo, das florestas e das águas, especialmente no extremo norte do país?

CAMINHOS TEÓRICOS: DIÁLOGOS ENTRE A GEOGRAFIA E OS SABERES DA COMUNIDADE

Para compreender a experiência relatada, é necessário olhar para os fundamentos que sustentam o ensino de Geografia em contextos do campo e das comunidades indígenas. A prática pedagógica não nasce no vazio: ela se alimenta de teorias que discutem território, lugar, saberes tradicionais e metodologias participativas. Mais do que referências bibliográficas, esses caminhos teóricos são lentes que nos ajudam a enxergar a sala de aula como espaço de diálogo entre ciência e vida cotidiana.

Nesta seção, buscamos destacar algumas dessas perspectivas que iluminam a proposta do jogo pedagógico. São reflexões que tratam da valorização dos saberes comunitários, da relação afetiva com o território, da cartografia escolar crítica e do papel do jogo como prática de cooperação. Ao trazer esses elementos, pretendemos mostrar que ensinar Geografia na Amazônia roraimense é também reconhecer memórias, afetos e modos de vida, construindo uma educação que se enraíza no chão da comunidade e se abre para novas possibilidades de aprendizagem.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A VALORIZAÇÃO DO SABER TRADICIONAL

Na escola do campo ou indígena, o ensino não pode funcionar como se o aluno chegasse à sala sem história. Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar exige respeitar os saberes que os estudantes constroem em sua prática comunitária.

Quando a instituição escolar desconsidera esses conhecimentos, ela repete uma postura colonizadora que silenciou (e ainda tenta silenciar) as memórias dos povos originários. No debate sobre a escola indígena, por exemplo, Gersem Baniwa (2006) lembra que o papel da educação não é substituir o saber dos mais velhos pelo conhecimento científico. Segundo o autor, o caminho é o diálogo intercultural.

Nessa mesma linha, Boaventura de Sousa Santos (2007) fala em "ecologia de saberes", uma postura que coloca o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais lado a

lado, permitindo que a ciência geográfica ajude os jovens a compreender e defender suas terras sem perder o vínculo com suas raízes.

O ESPAÇO VIVIDO: TERRITÓRIO, LUGAR E PERTENCIMENTO

Na Geografia escolar, lugar e território ganham força quando se referem ao chão que o aluno pisa. Rogério Haesbaert (2004) mostra que o território vai muito além de uma linha desenhada no mapa: ele é feito de trabalho, afeto, cultura e resistência diária. Complementando essa ideia, Yi-Fu Tuan (1980) trabalha o conceito de topofilia, que reflete o laço de afeto entre as pessoas e o lugar em que vivem. Quando a aula de Geografia traz para o centro do debate os rios conhecidos, as roças de mandioca e as histórias da aldeia, o conteúdo deixa de ser uma abstração teórica e passa a reforçar o cuidado com a comunidade.

CARTOGRAFIA NA ESCOLA: PARA ALÉM DO MAPA PRONTO

Em muitas salas de aula, a cartografia ainda fica restrita a copiar contornos de mapas ou memorizar legendas. No entanto, pesquisadoras como Helena Callai (2005), Rosângela Doin de Almeida (2010) e Maria Elena Simielli (1999) defendem a Cartografia Escolar Crítica. Para essas autoras, aprender a ler um mapa é aprender a ler o próprio espaço.

Quando o estudante indígena trabalha com representações do seu território, ele percebe que a linguagem cartográfica é uma ferramenta prática para localizar recursos, entender os impactos ambientais e registrar a memória da sua comunidade.

O JOGO COMO ESPAÇO DE CONVERSA E COOPERAÇÃO

O uso de jogos no ensino não serve apenas para quebrar a rotina ou distrair a turma. Lev Vygotsky (1998) explica que o jogo cria uma zona em que os estudantes se desafiam e aprendem em conjunto, funcionando como um apoio coletivo para compreender ideias mais complexas.

Tizuko Kishimoto (2011) destaca que o jogo educativo equilibra a diversão com a construção do conhecimento. Ao jogarem em grupos, os estudantes conversam, testam hipóteses, escutam os colegas e perdem o receio de errar, tornando a sala um ambiente de cooperação.

RECURSO METODOLÓGICO

Este trabalho nasce de uma experiência prática, conduzida com o olhar atento de quem acredita que ensinar é também aprender com a comunidade. Optamos por uma abordagem qualitativa porque, mais do que números, interessava-nos compreender os sentidos que os estudantes atribuíam às atividades, bem como os gestos, as falas e os silêncios que emergiam durante a oficina. Por conseguinte, o presente texto se configura como um relato de experiência de natureza qualitativa (Lüdke; André, 2013; Thiollent, 2011), pautado na observação e no acompanhamento de uma oficina pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino indígena em Pacaraima/RR.

A ação reuniu 14 jovens do Ensino Fundamental, sendo oito do 8º ano e seis do 9º ano, na Escola Estadual Indígena Eduardo Ribeiro, localizada no município de Pacaraima/RR. O encontro ocorreu na tarde de 3 de agosto de 2026, e desde o início foi marcado por expectativa e curiosidade. A condução esteve a cargo da bolsista do PIBID-Equidade, acompanhada pelos professores supervisores da escola-campo, que atuaram como mediadores e apoiadores do processo.

COMO O JOGO FOI ORGANIZADO

Elaborado na plataforma Canva, o jogo recebeu um cuidado visual e simbólico voltado para representar a paisagem da região. A proposta ia além de criar um recurso atraente: a intenção era construir um material que dialogasse diretamente com o cotidiano da turma. O tabuleiro retratava rios, serras, roças e animais da região e apresentava frases sobre a importância da preservação ambiental. O conjunto pedagógico foi organizado em quatro componentes:

- **Tabuleiro de trilha: contava com 30 casas** numeradas sobre uma representação da paisagem local (serras, igarapés, roças, fauna e habitações), além de frases sobre preservação (“Preservar hoje é garantir amanhã!”) e casas com instruções de avanço ou pausa;

- **Cartas conceituais (10 cartas): traziam** questões de múltipla escolha sobre Território, Orientação, Meio Ambiente, Fauna, Flora, Água, Lixo/Resíduos, Cartografia, Comunidade e Sustentabilidade, acompanhadas de gabarito para conferência;
- **Cartas de desafio (16 cartas): apresentavam** perguntas abertas sobre alimentos cultivados na comunidade (mandioca, milho, feijão), importância das sementes tradicionais, economia de água e prevenção de queimadas.
- **Cartas da sorte/guardiões ambientais (12 cartas): recompensavam** ações comunitárias positivas, como plantar árvores nativas, ajudar na roça da família ou cuidar da horta da escola.

MOMENTO DA APLICAÇÃO

A oficina aconteceu no período vespertino, no dia 3 de agosto de 2026, e foi dividida em quatro passos: acolhida e conversa inicial para identificar conhecimentos prévios; exposição dialogada relacionando a Geografia à rotina do campo; partida em equipes; e roda de conversa para avaliar a aprendizagem e ouvir o depoimento dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da aplicação do jogo pedagógico em Campo Formoso não se limitam à constatação de que os alunos aprenderam conteúdos de Geografia. O que emergiu foi uma experiência viva, marcada por imagens que falam, dinâmicas que transformam e vozes que revelam pertencimento. O jogo, com seu tabuleiro colorido e suas cartas provocativas, abriu espaço para que a sala de aula se tornasse território de diálogo entre ciência e tradição, entre teoria e prática, entre escola e comunidade. Nesta seção, apresentamos três dimensões que ajudam a compreender o alcance da proposta: o papel das imagens e dos materiais gráficos na construção de sentido; a dinâmica coletiva estabelecida durante a partida; e os depoimentos dos próprios estudantes, que traduzem em sentimentos e reflexões o impacto da atividade. Cada uma dessas dimensões mostra que o jogo não foi apenas um recurso didático, mas também uma experiência cultural e política, capaz de instigar aprendizagens significativas na Amazônia roraimense.

O QUE AS IMAGENS REVELAM SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA

O tabuleiro criado no Canva não foi apenas um recurso estético: ele se tornou um território simbólico, um mapa afetivo que os estudantes puderam percorrer com os olhos e com a imaginação. Cada casa numerada, cada ilustração de animais, rios e roças, cada frase de incentivo funcionou como um convite para que os jovens se reconhecessem no jogo. Ao moverem as peças, não estavam apenas cumprindo etapas de uma atividade escolar, mas reafirmando sua ligação com o espaço vivido. O tabuleiro (Figura 1), nesse sentido, transformou-se em uma narrativa visual da comunidade, onde o território deixou de ser abstração e passou a ser presença concreta.



Figura 1 Jogo de tabuleiro - Educação cartográfica e jogos pedagógicos como ferramenta de sensibilização ambiental. *Elaboração*: Souza, 2026.

Esse reconhecimento é fundamental, pois a cartografia muitas vezes é vista como técnica fria. Inferimos que a cartografia passou a expressar memória e identidade, uma vez que o tabuleiro se transformou em um mapa afetivo no qual o território deixou de ser uma abstração. As cartas conceituais tiveram um papel essencial na aproximação entre teoria

e cotidiano, pois, ao apresentar questões de múltipla escolha sobre território, orientação, meio ambiente e sustentabilidade, acompanhadas de imagens familiares, ajudaram os estudantes a perceber que os conceitos geográficos não são distantes nem inacessíveis.

Por exemplo, o sol nascente foi utilizado para abordar a orientação, e a muda de planta, para discutir a sustentabilidade. Cada imagem constituiu uma tradução cultural que aproximou a linguagem científica da linguagem da experiência. Além disso, o gabarito permitiu momentos de autocorreção e debate entre os grupos, mostrando que aprender pode ser também um exercício de autonomia e cooperação.



Figura 2 Cartas conceituais para o desenvolvimento do jogo pedagógico como ferramenta de sensibilização ambiental. *Elaboração:* Souza, 2026.

Já as cartas de desafio foram decisivas nesse processo. Ao propor questões sobre agricultura sustentável, sementes tradicionais ou economia de água, elas exigiam que os alunos recorressem tanto ao que aprenderam nos livros quanto ao que vivenciavam diariamente com suas famílias. Esse movimento colocou em prática a "ecologia de saberes" de Santos (2007), pois o avanço no jogo dependia da articulação entre conhecimento científico e saber comunitário.



Figura 3 Cartas de Desafios e da Sorte do jogo pedagógico como ferramenta de sensibilização ambiental. *Elaboração:* Souza, 2026.

O tabuleiro e as cartas não se limitaram a ilustrar conceitos: eles abriram espaço para que os estudantes reconhecessem no jogo práticas que fazem parte da vida comunitária. Ao avançar pelas casas e responder às cartas, os jovens não estavam apenas revisando conteúdos de Geografia, mas também narrando experiências ligadas ao trabalho coletivo, à roça e aos mutirões que marcam a rotina das comunidades indígenas e do campo. Durante a partida, ficou evidente que os conceitos geográficos não eram percebidos como algo distante ou abstrato. Quando respondiam às cartas sobre agricultura, os estudantes mencionavam diretamente o cultivo da mandioca, do milho e do feijão, além dos ensinamentos transmitidos por pais e avós. O jogo, assim, deu nome e valor às atividades que já fazem parte da vida cotidiana, transformando-as em conteúdo escolar legítimo.

Essa integração mostrou a riqueza da proposta: as cartas não apenas testaram conhecimentos, mas também legitimaram práticas culturais e ambientais, reforçando que aprender Geografia na Amazônia roraimense é também aprender a cuidar da terra, reconhecer a memória dos mais velhos e valorizar o trabalho coletivo que sustenta a comunidade.

Por fim, as cartas da sorte/guardiões ambientais trouxeram leveza e, ao mesmo tempo, reforçaram valores comunitários. Ao premiar atitudes como plantar árvores nativas, ajudar na roça da família ou cuidar da horta da escola, elas mostraram que o jogo

não se limita ao conteúdo, mas também valoriza práticas de solidariedade e cuidado. Essa dimensão afetiva e ética é tão importante quanto a cognitiva, pois ensina que aprender Geografia é também aprender a conviver, a cuidar e a preservar.

Assim, cada conjunto de cartas cumpriu uma função distinta e complementar: as conceituais aproximaram teoria e prática; as de desafio estimularam a reflexão crítica e a valorização dos saberes tradicionais; e as da sorte reforçaram valores comunitários e afetivos. Juntas, elas transformaram o jogo em uma experiência completa, que uniu conhecimento, memória e pertencimento. O resultado foi uma sala de aula viva, na qual os estudantes não apenas aprenderam conteúdos, mas se reconheceram como sujeitos ativos na defesa de seus territórios e de sua cultura.

A DINÂMICA EM SALA: COOPERAÇÃO E ESCUTA

A aplicação do jogo alterou profundamente a atmosfera da sala. O silêncio habitual das aulas expositivas deu lugar a vozes múltiplas, risadas e debates. Os grupos precisavam negociar respostas, discutir hipóteses e chegar a consensos. Essa dinâmica favoreceu a escuta e a cooperação, permitindo que estudantes mais tímidos participassem e que aqueles com maior domínio ajudassem os colegas. O jogo, nesse sentido, não apenas ensinou conteúdos de Geografia, mas também promoveu a convivência.

O ambiente lúdico reduziu a pressão por acertos imediatos. Errar deixou de ser motivo de constrangimento e passou a ser oportunidade de reflexão coletiva. Essa mudança é significativa porque cria um espaço seguro para aprender. Na Amazônia roraimense, onde os desafios de acesso a recursos e materiais pedagógicos são constantes, essa segurança é essencial para que o aprendizado seja inclusivo e motivador.

Mais do que uma competição, a partida se transformou em exercício de solidariedade. Em vários momentos, o avanço de uma equipe era celebrado pela turma inteira, revelando que o jogo funcionou como espelho da própria vida comunitária: ninguém caminha sozinho, e o aprendizado depende do diálogo e da partilha. Essa dimensão social da atividade lúdica é tão marcante quanto a cognitiva, pois ensina que aprender é, acima de tudo, um ato de convivência.

Além disso, a mediação da bolsista e dos professores foi fundamental para garantir que o jogo não se tornasse apenas uma disputa de pontos, mas uma oportunidade de cooperação. A cada rodada, os estudantes eram incentivados a ouvir uns aos outros, a respeitar diferentes opiniões e a valorizar o conhecimento que cada colega trazia da sua experiência. Esse exercício de escuta ativa reforçou a ideia de que a sala de aula pode ser também um espaço de construção coletiva, em que todos têm algo a ensinar e a aprender.

Assim, a dinâmica em sala mostrou que o jogo não apenas transformou o ambiente, tornando-o mais leve e participativo, mas também fortaleceu valores de convivência e solidariedade. Ele ensinou que aprender Geografia é também aprender a viver em comunidade, a cuidar uns dos outros e a reconhecer que o conhecimento se constrói no diálogo entre diferentes vozes.

A PALAVRA DOS ESTUDANTES

Os depoimentos dos estudantes foram o ponto mais revelador da experiência, pois traduziram em palavras aquilo que o jogo despertou em cada um. De acordo com um aluno do 9º ano, "**a aula com o jogo deixou o aprendizado muito mais interessante**" (grifo nosso). Sua fala mostra que o recurso lúdico não foi apenas uma atividade diferente, mas uma forma de tornar o conhecimento atraente, próximo e significativo. Já outro aluno, do 8º ano, destacou que "**deu para compreender direitinho por que precisamos preservar a natureza e valorizar o território**" (grifo nosso). Essa frase revela consciência ambiental e percepção crítica: aprender Geografia, para esse estudante, tornou-se também aprender a cuidar da terra e reconhecer o valor da comunidade.

Essas vozes não são isoladas. Elas sintetizam o sentimento coletivo da turma, que se viu envolvida em uma experiência que uniu saber escolar e saber comunitário. O jogo não apenas ensinou conceitos, mas despertou orgulho e responsabilidade. Ao falar da roça, dos rios e das sementes guardadas pelas famílias, os estudantes não estavam apenas respondendo a perguntas: estavam reafirmando vínculos afetivos com o lugar, sentimento que Yi-Fu Tuan (1980) denomina topofilia.

Mais do que respostas corretas, os depoimentos revelaram emoções: alegria por aprender de forma divertida, orgulho por reconhecer o valor dos saberes tradicionais e responsabilidade por compreender que preservar o território é também garantir o futuro

da comunidade. Essa dimensão afetiva é fundamental, pois mostra que o jogo tocou não apenas a mente, mas também o coração dos alunos.

Assim, a palavra dos estudantes confirma que o jogo foi além de um recurso didático. Ele se tornou uma experiência cultural e política, capaz de fortalecer a consciência ambiental, o sentimento de pertencimento e a valorização da memória coletiva. Ao escutarmos suas vozes, percebemos que ensinar Geografia na Amazônia roraimense é também plantar sementes de afeto e de compromisso com o território que sustenta a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este relato é, de certa forma, voltar ao início da experiência: ao momento em que os estudantes se reuniram em torno de um tabuleiro e descobriram que aprender Geografia podia ser também brincar, conversar e reconhecer sua própria história. O jogo não foi apenas uma ferramenta didática; foi um espaço de encontro em que teoria e prática se misturaram com risadas, descobertas e memórias da comunidade.

O que vimos naquela tarde em Pacaraima foi mais do que respostas certas ou pontos acumulados. Foi a alegria de perceber que o conhecimento não está distante, escondido em livros ou manuais de Geografia, mas presente na roça, nos rios, nas sementes guardadas pelas famílias. Foi o orgulho de falar da própria terra e entender que cuidar dela é também cuidar do futuro.

Para nós, autores, essa experiência deixou marcas. Confirmou que a sala de aula pode ser um lugar vivo, pulsante, no qual cada estudante se reconhece, se reconecta e se sente parte do processo de ensino-aprendizagem. Ela mostrou que metodologias criativas, como o jogo de tabuleiro, têm força para transformar o modo como se aprende e se ensina, porque não se limitam a transmitir conteúdos: elas despertam consciência, pertencimento e afeto.

Mais do que conclusões, este texto é um convite. Um convite para que outras escolas, professores e comunidades se disponham a inventar, brincar e aprender juntos. Que a Geografia seja sentida e vivida, e não apenas decorada. Que o ensino se abra para o diálogo com os saberes do campo, das águas e das florestas, tornando-se experiência, memória e cuidado. Afinal, ensinar Geografia na Amazônia roraimense é também plantar sementes de consciência e de amor pelo território que nos sustenta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; Museu Nacional/UFRJ, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

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

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes; SANTOS, Alessandra Rufino. Educação do campo, movimentos sociais e interface com a formação docente na LEDUCARR/UFRR. In: **PIBID em Movimento: Diversidade, Inovação e Resistência na Formação Docente**. Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/144794. Acesso em: 30/08/2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A epistemologia do Sul**: para um pensamento nascido na luta. Coimbra: Almedina, 2007.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 14

ENTRE TERRITÓRIOS, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO CONTEXTUALIZADO: A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA NO PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR

Júlia Maria Corrêa Almeida[1]

1. Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR. Docente da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (EAgro/UFRR). Supervisora do subprojeto da CHS-Geografia do PIBID/Equidade na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR/UFRR). E-mail: julia.almeida@ufrr.br

RESUMO

O texto apresenta um relato de experiência elaborado a partir da vivência de uma professora de Geografia da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (EAgro/UFRR), Campus Murupú, que colaborou como supervisora no subprojeto da CHS/Geografia do PIBID/Equidade. Nesse sentido, o estudo busca analisar as vivências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar junto aos estudantes e bolsistas vinculados ao curso da LEDUCARR, mencionando as contribuições das metodologias ativas e da ludicidade no processo de construção de práticas educativas contextualizadas, tornando o saber-fazer um elemento central para a qualidade do ensino de Geografia na Escola do Campo.

Palavras-chave: Professora Supervisora; Educação do Campo; Ensino de Geografia; PIBID/Equidade; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A docência é construída de maneira constante no encontro entre conhecimentos científicos, experiências, pessoas, territórios, culturas e diferentes formas de compreender o mundo. Assim sendo, esse entendimento torna-se ainda mais significativo quando a formação docente acontece em uma instituição de ensino marcada pela diversidade sociocultural amazônica.

A partir disso, considera-se também sua localização, as características da região, assim como as relações com as pessoas que vivenciam o espaço do campo, visto que a escola apresenta elementos que permitem compreendê-la considerando os princípios da Educação do Campo.[1] É nesse horizonte que se estrutura a experiência que passo a relatar, desenvolvida na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima EAgro/UFRR, Campus Murupú, situado no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, em Roraima, envolvendo os bolsistas da Educação do Campo, vinculados ao subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, os quais estão inseridos na Iniciação à Docência.

1. A Educação do Campo é uma modalidade voltada para as populações que vivem e trabalham no campo. Dessa forma, na compreensão de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), a Educação do Campo é uma perspectiva que articula educação, território, trabalho, cultura e participação social, buscando superar práticas educativas descontextualizadas das realidades camponesas, promovendo uma formação que estabeleça diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes produzidos nas comunidades, fortalecendo a identidade e a autonomia dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, o presente capítulo nasce de experiências de ensino, constituídas a partir da perspectiva de uma professora de Geografia da EAgro/UFRR que atua como Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/Equidade/CHS/Geografia no período de 2024 a 2026. Em vista disso, o texto busca analisar as vivências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar junto aos estudantes bolsistas, vinculados ao curso da LEDUCARR, destacando as contribuições das metodologias ativas e da ludicidade para a construção de uma prática educativa contextualizada na Escola do Campo, no processo de formação inicial dos estudantes do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR.

Dessa forma, essa convivência possibilitou acompanhar de perto processos de aprendizagem, dificuldades, descobertas, inseguranças, avanços e transformações experimentadas pelos licenciandos, bem como pela supervisora do subprojeto, visto que o processo de aprendizado ocorre para todos os envolvidos no programa.

Portanto, para Paulo Freire (1996), ensinar exige reconhecer que educadores e educandos participam de processos de aprendizagem mediados pela realidade. Assim, a escola não pode ser compreendida como espaço separado da vida; ao contrário, ela é constituída pelo território, pelas histórias e pelos conhecimentos das pessoas.

Para esses futuros professores que estão no processo de formação inicial, e como parte de sua caminhada, é importante compreender que o conhecimento teórico deve ser associado à prática durante o processo de ensino. Dessa maneira, o saber-fazer auxilia no domínio das ferramentas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Sendo assim, é possível articular conhecimentos teóricos e práticas educativas em situações reais em sala de aula, utilizando para isso metodologias ativas, a ludicidade e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem.

Sob tal perspectiva, foram produzidos Trioramas sobre os Biomas do Brasil (Figura 1), Aulas de Campo e Jogos Educativos para a Educação Ambiental (Figura 2), Jogos Educativos para o ensino da Geografia Física (Figura 3), Oficinas de Literatura de Cordel e Xilogravura (Figura 4), além de práticas relacionadas à Geografia da Afetividade e aos saberes tradicionais, utilizando elementos da Cultura Alimentar Amazônica, como a Damurida e o Caxiri (Figura 5), que são pratos típicos da culinária indígena roraimense.

Listamos a seguir uma sequência de registros fotográficos produzidos durante a execução das metodologias ativas em sala, durante as aulas e atividades de geografia.



Figura 1 Confecção dos Trioramas sobre os Biomas do Brasil produzidos pelos alunos do 3°ano do Ensino Médio/EAgro/UFRR, com a participação dos bolsistas do subprojeto da CHS-Geografia/ PIBID/ Equidade/LEDUCARR/UFRR. *Fotos:* Acervo da própria autora, 2026.

Conforme se observa na sequência de fotografias, **o triorama é** uma representação tridimensional (3D), confeccionada com papel ou cartolina dobrada, que permite criar cenários com recortes, desenhos e anotações, transformando conceitos abstratos de geo-

grafia em uma aprendizagem dinâmica. Vale mencionar que no processo de organização e construção desses recursos didáticos, percebeu-se que a vivência do saber fazer possibilitou aos pibidianos compreender como utilizar essas metodologias na rotina escolar, considerando as dificuldades reais dos alunos em sala de aula, bem como em seu processo de aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma seleção de imagens que registram uma aula de campo, transformando espaços naturais em locais de aprendizado.



Figura 2 Realização de Aula de Campo sobre Educação Ambiental e confecção de Jogos Pedagógicos com alunos do 3°ano do Ensino Médio/EAgro/UFRR e bolsistas do subprojeto da CHS-Geografia/PIBID/Equidade/LEDUCARR/UFRR, no igarapé Murupú (BR 174), nas proximidades da EAgro/Campus Murupú. *Fotos:* Acervo da própria autora, 2026.

A experiência da Aula de Campo sobre a Educação Ambiental permitiu a observação dos ecossistemas e dos problemas ambientais "in loco" ocasionados pela ação antrópica. Assim, a teoria vista em sala de aula se transforma em uma **vivência prática e concreta, superando o distanciamento dos livros didáticos. Nesse sentido, o conjunto de fotografias apresentadas na Figura 2 destaca em primeiro momento as atividades de anotações, observações e registros realizados durante a atividade de campo; em segundo momento foram produzidos Jogos Pedagógicos, utilizados como recurso lúdico com o objetivo de despertar** nos alunos e futuros professores empatia, responsabilidade, consciência ecológica e compromisso com a sustentabilidade sobre a importância da Educação Ambiental nas escolas.

Nos registros fotográficos na Figura 3, apresentamos alguns momentos em sala de aula utilizando o Jogo da Memória Geográfica.



Figura 3 Execução de Jogos Educativos "Jogo da Memória Geográfica" realizado na Escola Estadual Venceslau Catossi no Apiaú/Mucajaí/RR e Escola Agrotécnica / EAgro/UFRR, com a participação dos bolsistas do subprojeto da CHS-Geografia/ PIBID/Equidade/LEDUCARR/UFRR. *Fotos:* Acervo da própria autora, 2026.

O uso dos jogos educativos possibilitou uma experiência de aprendizado mais dinâmica, pois ffavoreceu a fixação e a memorização dos conteúdos de maneira natural da Geografia Física, visto que relacionou os conteúdos geográficos com elementos do cotidiano dos alunos de forma lúdica e criativa.

Na sequência de imagens da Figura 3, podemos observar a interação entre professores, alunos e bolsistas durante a execução da atividade pedagógica, já que o ponto de destaque dessa metodologia é o fato de o aluno ser o centro da aprendizagem.

Nessa continuidade, a próxima experiência pedagógica destaca a utilização do Cordel e da Xilogravura no ensino de geografia, conforme podemos observar no agrupamento de fotos adiante na Figura 4.



Figura 4 Utilização do Cordel e da Xilogravura, realizado na Escola Indígena Estadual Antônio Dias de Souza Cruz, comunidade do Pium, Alto Alegre/RR, com a participação das bolsistas do subprojeto da CHS-Geografia/ PIBID/Equidade/LEDUCARR/UFRR e alunos do Fundamental e Ensino Médio da Escola Agrotécnica / EAgro/UFRR. *Fotos:* Acervo da própria autora, 2026.

O uso do Cordel e da Xilogravura funcionou como uma ponte, conectando o saber científico e a cultura popular. Isso facilitou muito a compreensão dos conceitos geográficos por meio da arte, da rima e da oralidade. É importante destacar que, durante a realização das oficinas, foi expressivo o envolvimento dos alunos e principalmente dos bolsistas, que, por sua vez, demonstraram interesse em conhecer as técnicas, com o objetivo de integrar outras disciplinas para a efetivação desse projeto de forma interdisciplinar.

Outra possibilidade de ensino consistiu em relacionar os conteúdos geográficos ao cotidiano dos estudantes. Para isso, utilizou-se a Geografia da Afetividade que valoriza as experiências e os conhecimentos das comunidades rurais e tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento ao território, conforme observamos na disposição de imagens na Figura 5, logo abaixo.



Figura 5 Utilização da Damurida e do Caxiri como recurso didático e interativo, na Escola Estadual Tuxaua Indígena Luiz Cadete, localizada na Comunidade Indígena Canauanim – Serra da Lua, Município de Cantá/RR, com a participação dos alunos e bolsistas do subprojeto da CHS-Geografia/ PIBID/ Equidade/LEDUCARR/UFRR. *Fotos:* Acervo da própria autora, 2026.

Utilizaram-se a Damurida e o Caxiri como recursos didáticos de aula, com o objetivo de aproximar o cotidiano dos estudantes e a sabedoria local do conteúdo escolar, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais compreensível e interativo, pois os saberes tradicionais proporcionam conhecimento significativo e contextualizado, facilitando a fixação dos conteúdos e estimulando os sentidos e a criatividade.

Quando a Geografia é aliada à alimentação, torna-se uma ferramenta pedagógica capaz de ensinar os conceitos de forma sensorial e prática, relacionando os conteúdos geográficos com o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, a Geografia da Afetividade proporciona um ensino integrado, demonstrando que comer não é apenas uma necessidade biológica, pois carrega paisagens, saberes tradicionais e a história de uma comunidade.

Em síntese, as experiências apresentadas nesse relato evidenciam que a presença dos pibidianos no espaço escolar contribuiu para aproximar teoria e prática, favorecendo a construção da identidade docente e ampliando as metodologias no ensino da Geografia.

Sob tal ponto de vista, o objetivo das atividades desenvolvidas foi proporcionar práticas pedagógicas nas quais os estudantes e pibidianos pudessem perceber que a Geografia está presente no território vivido, na paisagem, na cultura, na alimentação, nas relações comunitárias, nos problemas ambientais, nos modos de vida e nas experiências cotidianas, nas quais o aluno passa a ser protagonista do seu próprio aprendizado. Essa percepção dialoga com Callai (2005), para quem ensinar Geografia implica possibilitar a leitura do mundo a partir do espaço vivido. Nesse sentido, essa percepção se aproxima de Milton Santos (2006), ao compreender o espaço geográfico como resultado de relações sociais, históricas e territoriais, constituído pela articulação entre objetos, ações, técnicas, tempos e sujeitos.

No contexto da Educação do Campo, esse entendimento alcança maior projeção quando a formação docente considera os sujeitos concretos, suas histórias, seus territórios, suas culturas e suas próprias maneiras de produzir seus conhecimentos. Caldart (2009) concebe a Educação do Campo como uma construção vinculada às lutas dos sujeitos do campo e às condições concretas de existência desses sujeitos. Arroyo (2007), por sua vez, chama atenção para a necessidade de reconhecer os saberes, experiências e identidades daqueles que vivem e produzem seus modos de vida no campo.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva da Supervisora, as experiências pedagógicas desenvolvidas no subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, destacando as aprendizagens, as dificuldades, os

desafios e as potencialidades do trabalho desenvolvido com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente nas ações relacionadas ao ensino de Geografia.

A ESCOLA AGROTÉCNICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

A Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (EAgro) ocupa um lugar particular no processo de formação dos estudantes. Localizada no Campus Murupú, no contexto do Projeto de Assentamento Nova Amazônia, a instituição encontra-se inserida em uma realidade territorial que permite estabelecer relações entre educação, campo, trabalho, natureza, práticas agrícolas, cultura e modos de vida. Dito isso, essa localização não deve ser tratada apenas como uma informação geográfica, pois ela influencia as relações pedagógicas e oferece possibilidades para que o ensino converse com a realidade vivida pelos estudantes das áreas rurais.

Na perspectiva da Educação do Campo, a escola precisa reconhecer os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos, culturas e maneiras próprias de organizar suas vidas. Nesse sentido, Caldart (2004) chama atenção para a necessidade de uma educação vinculada aos sujeitos, aos territórios e às condições concretas de existência das populações do campo.

Na condição de Professora Supervisora do subprojeto da CHS-Geografia do PIBID/Equidade é importante mencionar que a experiência permitiu compreender que trabalhar em uma escola localizada no campo exige uma postura pedagógica diferenciada. Isso não significa abandonar os conhecimentos científicos ou os conteúdos curriculares tradicionais; em outras palavras, revela a necessidade de estabelecer conexões entre esses conhecimentos e a realidade que os estudantes vivenciam diariamente em seu espaço.

Com base nisso, para se estabelecer essa perspectiva educacional nnas escolas do campo, é preciso pensar uma prática pedagógica que reconheça, valorize e coloque em diálogo os conhecimentos, modos de vida e formas de compreender o território nas comunidades do campo, capaz de conectar os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dessas pessoas.

Desse modo, o ensino de Geografia ganha uma dimensão particularmente importante, uma vez que conceitos como território, paisagem, lugar, natureza, sociedade,

ambiente, cultura e espaço geográfico podem ser abordados a partir de situações concretas e, assim, o campo passa a ser compreendido como espaço educativo.

Portanto, essa prática revelou que muitos conceitos estudados na universidade adquiriam outro significado quando relacionados com a realidade escolar, pois assim a teoria deixa de aparecer como algo distante e passa a ser percebida na organização da sala de aula, nas relações entre estudantes, nas dificuldades de aprendizagem, no planejamento das atividades e na necessidade de adaptar metodologias para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. E foi justamente nesse movimento que a função de supervisora adquiriu significado formativo.

A PROFESSORA SUPERVISORA COMO SUJEITO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Participar do subprojeto da CHS-Geografia/PIBID-Equidade da LEDUCARR modificou significativamente minha maneira de compreender o próprio trabalho docente, dado que inicialmente a função de Supervisora poderia ser entendida apenas como uma responsabilidade de acompanhamento dos bolsistas. Entretanto, a experiência demonstrou que supervisionar é também formar-se de forma contínua. Nesse contexto, significou assumir uma posição de mediação, de um lado estava a responsabilidade com os alunos da EAgro/UFRR; de outro, a necessidade de acompanhar os bolsistas da CHS-Geografia e acadêmicos da LEDUCARR, que estavam construindo seus primeiros caminhos no exercício da docência.

A presença dos pibidianos na Escola Agrotécnica promoveu uma relação de troca, visto que os licenciandos traziam consigo experiências de seus territórios, comunidades e trajetórias formativas. A Professora, por outro lado, contribuía com os conhecimentos construídos no exercício cotidiano da docência. Nessa perspectiva, o resultado foi uma relação em que ensinar e aprender deixaram de ocupar posições rigidamente separadas. Assim sendo, essa compreensão encontra conexão com Paulo Freire (1996), para quem ensinar exige abertura ao diálogo, reconhecimento dos saberes dos educandos e compreensão de que o conhecimento não é uma propriedade exclusiva do professor.

Nesse ponto de vista, essa experiência possibilitou compreender que a supervisão do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR constituiu uma espé-

cie de ponte entre a Universidade e a Escola do Campo. De um lado, encontrava-se a formação acadêmica dos licenciandos, de outro a realidade concreta da Escola do Campo, com suas necessidades, limitações, potencialidades, estudantes, territórios e seus desafios. Dessa forma, essa aproximação é particularmente importante na Educação do Campo, pois, conforme assegura Molina (2015), as Licenciaturas em Educação do Campo possuem o desafio de formar educadores vinculados aos sujeitos e às realidades do campo, articulando conhecimento científico, realidade territorial e compromisso social.

Essa vivência mostrou que o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR pode contribuir para diminuir a distância entre o que se aprende na Universidade e aquilo que efetivamente acontece na Escola Campo. A partir desse ponto, a formação docente passa a ser compreendida como um processo situado, no qual teoria e prática não são dimensões opostas, mas elementos que se alimentam mutuamente.

ENTRE DIFICULDADES E APRENDIZAGENS: OS DESAFIOS DA SUPERVISÃO DO SUBPROJETO DA CHS/GEOGRAFIA DO PIBID-EQUIDADE/LEDUCARR

Nenhuma experiência pedagógica acontece sem dificuldades. Por esse motivo, o trabalho desenvolvido na Supervisão do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, apresentou desafios referentes à necessidade de adaptar as atividades às diferentes realidades e aos próprios limites existentes no cotidiano da Escola do Campo.

Nessa perspectiva, um dos primeiros desafios foi compreender que uma metodologia planejada previamente nem sempre pode ser executada exatamente da maneira imaginada, visto que as realidades das Escolas do Campo exigem flexibilidade. O planejamento precisa ser adaptado, considerando os ritmos dos estudantes e as condições disponíveis. Outro desafio esteve relacionado à construção de atividades que fossem, ao mesmo tempo, pedagogicamente consistentes e capazes de despertar o interesse dos estudantes.

Foi justamente nesse momento que percebi que trabalhar conteúdos de Geografia por meio de metodologias diferenciadas exigia um planejamento contextualizado para

atender essa demanda em especial. Produzir um jogo, elaborar um triorama, preparar uma aula de campo ou articular cordel e xilogravura demanda tempo, organização, estudo, planejamento e trabalho coletivo, enfim, buscar estratégias que conseguissem conectar os saberes. Entretanto, foi justamente diante dessas dificuldades que as metodologias de aprendizagem foram elaboradas e elaboradas considerando as especificidades das escolas do campo.

É importante destacar que a realização do trabalho em parceria entre supervisora e pibidianos demonstrou que a formação docente se fortalece quando os futuros professores participam de maneira efetiva do planejamento, da execução e da avaliação das atividades, pois só assim a prática deixa de ser simplesmente observada e passa a ser vivenciada de forma concreta pelos futuros professores.

Nesse processo de aprendizado, foram justamente as tentativas e os erros que adquiriram valor pedagógico, pois sempre que uma atividade não alcançava o resultado esperado, ela era retomada, discutida e reelaborada. Desse modo, a supervisão tornou-se espaço de reflexão sobre a própria prática. Essa dimensão aproxima-se da perspectiva freiriana do professor como sujeito permanentemente inacabado. Para Freire (1996), a formação não termina com a conclusão de um curso; ela continua na prática, na reflexão e na disposição para aprender com a realidade.

Algumas dificuldades não podiam deixar de ser observadas, os bolsistas precisavam compreender que conhecer determinado conteúdo não significava necessariamente saber ensinar. Portanto, era preciso aprender a organizar uma aula, administrar o tempo, selecionar recursos a serem utilizados, lidar com diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, conduzir uma atividade e, principalmente, observar os estudantes e professora no decorrer das exposições, atentos às estratégias de ensino e à dinâmica da aula.

Durante todo esse processo, alguns bolsistas demonstravam insegurança diante da sala de aula, enquanto outros apresentavam dificuldades para transformar os conteúdos programáticos em atividades adequadas ao nível de ensino. Havia ainda desafios relacionados ao cotidiano escolar. Nesse contexto, a presença da Professora Supervisora possibilitou orientar, acompanhar, auxiliar, questionar, sugerir modificações e, em diversos momentos, permitir que os bolsistas experimentassem novas formas de ensinar.

Como Supervisora do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, também enfrentei o desafio no processo de orientação dos bolsistas, sem tirar

deles a possibilidade de experimentar e construir sua própria identidade docente. Para que isso acontecesse, foi necessário aprender a equilibrar orientação e autonomia.

Outro aspecto importante que precisa ser mencionado foi a necessidade de consciência ao trabalhar com os saberes tradicionais, pois a utilização de elementos culturais exige responsabilidade para que não haja simplificação, apropriação indevida ou mesmo folclorização das culturas tradicionais.

Como resultado, a experiência mostrou que a formação docente não acontece somente na universidade; ela também ocorre no corredor da escola, na conversa antes da aula, na preparação de um material, na observação do comportamento de uma turma, na avaliação de uma atividade que não funcionou como esperado e na reflexão sobre aquilo que poderia ser feito de maneira diferente. Nesse sentido, o acompanhamento cotidiano das atividades tornou-se um dos elementos mais significativos da experiência desenvolvida durante o período de Supervisão do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR.

METODOLOGIAS ATIVAS, LUDICIDADE, INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Durante o período de 2024 a 2026, as ações desenvolvidas pelo subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, buscaram apresentar uma concepção de ensino de Geografia que não fosse baseada exclusivamente na exposição oral e na reprodução de conteúdo programático. Nesse panorama, a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem possibilitou colocar os estudantes em uma posição mais participativa. Moran (2018) destaca que as metodologias ativas favorecem processos nos quais o estudante participa de maneira mais direta da construção de sua aprendizagem.

Desse modo, a experiência desenvolvida na EAgro/UFRR em parceria com o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, ocorreu por meio da construção de materiais, resolução de problemas, produção de jogos, atividades práticas, aulas de campo e utilização de elementos da cultura local.

Essa diversidade metodológica foi importante, visto que os alunos apresentam diferentes maneiras de construir sua aprendizagem. Por outro lado, outros alunos demons-

travam maior facilidade diante de explicações orais, entretanto, alguns respondiam melhor às atividades práticas, visuais, artísticas ou até mesmo lúdicas.

Nesse sentido, a ludicidade não foi utilizada apenas para tornar a aula mais divertida ou mesmo dinâmica, ela foi incluída como estratégia no processamento da mediação pedagógica, assim como no aprendizado dos alunos. Portanto, a ludicidade não significava reduzir a seriedade do conhecimento; ao contrário, quando planejada pedagogicamente, ela poderia ampliar as possibilidades de aprendizagem. Da mesma forma, o jogo tornou-se instrumento" de diálogo, cooperação e revisão dos conteúdos. Ao produzir as regras, selecionar perguntas e definir os desafios, os próprios estudantes precisavam compreender o conteúdo para transformá-lo em linguagem lúdica.

Nas comunidades do campo e nos territórios indígenas, existem conhecimentos construídos ao longo de gerações. Esses conhecimentos são relacionados à natureza, aos alimentos, às plantas, aos rios, aos lugares, às formas de produzir, aos modos de viver e às relações de pertencimento.

Por conseguinte, o desafio está em estabelecer diálogo, criando possibilidades entre os conhecimentos. Isso não significa ausência de conhecimento nem abandono dos conteúdos escolares; ao contrário, significa reconhecer o estudante trazendo para a escola a sua história, sua cultura e conhecimentos produzidos com base em suas experiências de vida. Essa compreensão é fundamental para a Educação do Campo e para uma perspectiva de ensino intercultural, na qual os saberes acadêmicos possuem sua importância, assim como os conhecimentos produzidos pelas comunidades.

O QUE O SUBPROJETO DA CHS/ GEOGRAFIA DO PIBID-EQUIDADE/ LEDUCARR/UFRR PRODUZIU NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS

Através dessa experiência desenvolvida na EAgro/UFRR em parceria com o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, foi possível perceber que a inserção desses estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas logo no início da graduação permitiu que compreendessem a realidade escolar desde o início

do curso, superando o choque de realidade comum após a formatura. Desse ponto em diante, a sala de aula deixou de ser apenas um espaço conhecido teoricamente e passou a ser vivenciada de forma efetiva por esses estudantes de licenciatura.

Assim sendo, os bolsistas do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR tiveram a oportunidade de vivenciar e observar a organização da rotina escolar; saber como se realiza o planejamento das aulas; como acontecem as diferentes formas de participação dos alunos em sala de aula; as dificuldades de aprendizagem; a necessidade de adaptação das metodologias sempre que necessário; a importância da avaliação; como se constrói a relação entre professor e estudante; os desafios da gestão do tempo; a importância da interdisciplinaridade e as possibilidades de utilização do território como recurso pedagógico. Para esses futuros professores, essa experiência favoreceu a aproximação entre teoria e prática, visto que foi possível, com o auxílio da Professora Supervisora, que conduziu a todo momento as atividades desenvolvidas na escola, como também a orientação dos pibidianos durante suas observações cotidianas.

Em vista disso, um dos aspectos mais relevantes foi acompanhar o desenvolvimento dos pibidianos durante seu processo de formação. Aqueles que inicialmente apresentavam insegurança adquiriram gradativamente maior autonomia, capacidade de planejamento e segurança na futura atividade profissional.

Por conseguinte, o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR permitiu compreender que a formação docente não ocorre de maneira linear; ela é construída por tentativas, reflexões, erros, reorganização e novas tentativas, especialmente quando tratamos da Educação do Campo. Esse entendimento é fundamental para assegurar um ensino que respeite a realidade e dialogue com a cultura e as necessidades dos povos campesinos, permitindo desse modo, que o docente adote práticas pedagógicas baseadas no dia a dia, nos saberes, assim como na vivência dos alunos, viabilizando uma educação contextualizada, considerando as especificidades da Amazônia roraimense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA EXPERIÊNCIA QUE TAMBÉM FORMOU QUEM SUPERVISIONOU

Ao olhar para minha trajetória enquanto Supervisora do subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade, vinculada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo/

LEDUCARR, compreendi que a experiência do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, foi muito além do acompanhamento de estudantes universitários em formação; constituiu uma vivência de formação compartilhada, quando teoria e prática são colocadas em diálogo com os territórios e com os sujeitos que deles fazem parte.

Entretanto, a experiência também revelou desafios que foram acontecendo no decorrer do tempo. Dentre as situações mais recorrentes podemos citar a distância das escolas do campo, a falta de transporte regular, a instabilidade da conexão à internet e a falta de energia elétrica nas escolas, limitações na infraestrutura física das Escolas de Campo. Todos esses fatores interferem significativamente no planejamento pedagógico e na condução das aulas. Houve também inseguranças por parte dos licenciandos e desafios para transformar conhecimentos acadêmicos em práticas adequadas ao cotidiano escolar. Ainda assim, essas adversidades não diminuíram a importância dessas vivências educativas; ao contrário, fizeram parte dela. Por isso, a formação docente acontece justamente quando o sujeito é colocado diante de situações concretas que exigem reflexão, tomada de decisão e reconstrução da prática pedagógica.

Nesse sentido, o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, mostrou-se um espaço privilegiado de aproximação entre Universidade e Escola. Para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/ LEDUCARR/UFRR, a Escola do Campo deixou de ser apenas o lugar onde um dia irão atuar como professores, dado que se tornou espaço de formação profissional.

Sob esse olhar e na condição de supervisora do subprojeto da CHS/Geografia/ PIBID-Equidade/LEDUCARR, destaco que os bolsistas deixaram de ser apenas licenciandos que acompanhavam as aulas e tornaram-se parceiros de aprendizagem e de construção pedagógica, enquanto para a Escola Agrotécnica, a presença dos pibidianos possibilitou novas experiências e novas formas de pensar o ensino, de forma que as atividades possibilitaram experimentar a Geografia de maneira mais próxima, concreta, criativa e relacionada ao território vivido.

Em virtude disso, a principal aprendizagem deixada pela experiência foi a compreensão de que não existe uma única maneira de ensinar Geografia; pelo contrário, existem diferentes caminhos: pode-se ensinar por meio do mapa, da Aula de Campo, do Jogo Educativo, do Cordel, da Xilogravura, do Triorama, da conversa, da Cultura Alimentar, da memória, da paisagem e dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos. Nesse processo, o

importante é que esses caminhos não sejam utilizados de maneira descontextualizada, mas como instrumentos para ajudar o estudante a compreender o mundo.

Como esclarece Paulo Freire (1996), ensinar exige compreender que a educação é uma prática humana e social. Nessa lógica, a experiência vivenciada na EAgro/UFRR permitiu perceber essa dimensão de maneira concreta. A Escola do Campo, portanto, não deve ser compreendida como uma escola menor ou como uma escola localizada simplesmente fora do espaço urbano; longe disso, ela é um espaço de produção de conhecimentos, culturas e possibilidades. Por esse lado, o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR, ao aproximar a Universidade e a Escola do Campo, contribuiu para tornar essa compreensão mais concreta.

Permanece a certeza de que a experiência não terminou com o encerramento de um ciclo de atividades; ela permanece nas aprendizagens construídas, nos materiais produzidos, nas aulas realizadas, nas relações estabelecidas e, principalmente, na identidade profissional daqueles que participaram desse processo. Formar professores para a Educação do Campo exige mais do que ensinar metodologias; é necessário formar sujeitos capazes de olhar para seus estudantes, reconhecer seus territórios e compreender que cada comunidade carrega conhecimentos que podem e devem dialogar com o conhecimento acadêmico.

Como Supervisora, observei que essa oportunidade me fez compreender que supervisionar também é aprender. Assim, o subprojeto da CHS/Geografia/PIBID-Equidade/LEDUCARR tornou-se um espaço de formação compartilhada, no qual Universidade, Escola, Professores, licenciandos e estudantes construíram coletivamente novas possibilidades para ensinar e aprender Geografia. Mais do que ensinar conteúdos geográficos, a experiência mostrou a possibilidade de ensinar os estudantes a compreender o lugar onde vivem, reconhecer seus saberes e perceber-se como sujeitos produtores de espaço e de conhecimento.

Nesse percurso, a Geografia foi compreendida como uma ciência capaz de interpretar o mundo vivido. O território deixou de ser apenas uma categoria conceitual e passou a ser compreendido como espaço de vida, memória, cultura, identidade, afetividade e resistência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

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

_____. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

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

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.** In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino por área do conhecimento: desafios e possibilidades para a formação de educadores. Brasília: MDA, 2015.

MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

CAPÍTULO 15

PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO MARIA MARISELMA DE OLIVEIRA CRUZ (CEM XII), MUCAJAÍ - RORAIMA[1]

Harrison de Lima Pinheiro[2]
Francisco Marcos Mendes Nogueira[3]

1. Este artigo é parte do texto apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS).
2. Graduada em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), pela Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR). E-mail: harrisonlima.ufrr@gmail.com
3. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRR). Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR). E-mail: marcos.nogueira@ufrr.br

RESUMO

Desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), este trabalho analisa a mediação pedagógica do ensino de Geografia a partir da convergência entre a geopolítica e a linguagem cartográfica. Compreendendo a Educação do Campo como práxis política e humana gestada nas lutas sociais, o estudo contrapõe-se à lógica urbana e homogeneizadora do ensino tradicional, afirmando a Geografia como ciência capaz de promover a leitura crítica do espaço por meio de categorias como território, escala e poder. O objetivo principal consiste em investigar os aportes do jogo didático Batalha Naval – operado como metodologia ativa – no ensino de Geopolítica e Cartografia com turmas do ensino médio do Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma de Oliveira Cruz (CEM XII), localizado em Mucajaí/Roraima. O problema central da pesquisa foi a fragmentação das noções cartográficas básicas e o desconhecimento das conexões entre as dinâmicas geopolíticas globais e o espaço agrário vivido pelos estudantes. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa-ação, combinando revisão bibliográfica, observação participante, registros em diários de campo e a aplicação de uma sequência didática gamificada. A utilização da Batalha Naval permitiu articular os eixos de localização cartesiana com as disputas territoriais da Guerra Fria e do Oceano Ártico. Conclui-se que as metodologias ativas, quando territorializadas e tensionadas no contexto de uma escola militarizada do campo, operam como potentes disparadores da alfabetização cartográfica, do protagonismo e da desalienação espacial dos sujeitos camponeses.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação do Campo. Metodologias Ativas. Batalha Naval. Geopolítica.

INTRODUÇÃO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Paulo Freire (1989, p. 9)

A Educação do Campo nasce do chão da história, gestada pelo protagonismo dos movimentos sociais e camponeses na reivindicação por um projeto educativo organicamente vinculado à identidade, à cultura e aos modos de vida da terra. Longe de constituir um mero rearranjo funcional da antiga "escola rural" – marcada pela precariedade e pela imposição de uma matriz urbana e descontextualizada –, a Educação do Campo consolida-se como uma práxis emancipatória e contra-hegemônica. Nesse horizonte, a Geografia

Escolar assume um papel estruturante: ela instrumentaliza os sujeitos para a leitura crítica das contradições territoriais que atravessam o espaço vivido.

A inquietação pedagógica que motivou esta investigação emergiu durante as regências do estágio supervisionado. Percebeu-se que os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma de Oliveira Cruz (CEM XII), em Mucajaí/Roraima, enfrentavam expressivas barreiras no manuseio da Linguagem Cartográfica e na apreensão da Geopolítica. As dinâmicas geopolíticas mundiais eram apreendidas como abstrações distantes, desprovidas de nexo com o cotidiano agrário e transfronteiriço vivenciado em Roraima.

Diante dessa lacuna, o presente trabalho estabeleceu como objetivo geral analisar o potencial pedagógico do jogo Batalha Naval como metodologia ativa na construção do conhecimento geopolítico e cartográfico entre estudantes da Educação do Campo. Para tanto, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: (1) problematizar os fundamentos teórico-políticos da Educação do Campo e os desafios contemporâneos do ensino de Geografia; (2) analisar a articulação entre as metodologias ativas, a gamificação e a alfabetização cartográfica; (3) mobilizar o jogo Batalha Naval como recurso mediador para a simulação de conflitos e disputas territoriais estratégicas; e (4) avaliar os impactos da intervenção lúdico-cognitiva no protagonismo discente e na percepção crítica do território no contexto do CEM XII.

A relevância teórica e prática deste estudo fundamenta-se na urgência de superação do ensino mnemônico de Geografia. Em um estado de fronteira amazônica como Roraima – tensionado pela expansão do agronegócio, pela disputa por recursos hídricos e pelas transformações no espaço agrário –, compreender a Geopolítica significa municiar os estudantes camponeses para a leitura de sua própria realidade. Soma-se a isso a singularidade do lócus: investigar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia pedagógica no interior de uma unidade escolar militarizada enriquece as reflexões sobre as possibilidades da práxis geográfica nos espaços institucionais contemporâneos.

O trabalho está estruturado em quatro seções subsequentes: a primeira delineia o diálogo teórico entre a Educação do Campo, a Geografia Crítica e a Teoria da Aprendizagem Significativa; a segunda caracteriza o espaço geográfico de Mucajaí e a dinâmica institucional do CEM XII; a terceira relata a experiência pedagógica com o jogo Batalha Naval; e a quarta reúne as considerações finais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A CONVERGÊNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A construção de um ensino de Geografia emancipatório no âmbito da Educação do Campo exige a superação definitiva das abordagens bancárias (Freire, 1987) que historicamente relegaram as populações rurais à condição de receptoras passivas de conteúdos eurocêntricos e urbanocêntricos. O campo não é um vazio demográfico nem um mero receptáculo econômico, mas um espaço de vida, de resistência e de produção de saberes (Caldart, 2000, 2012; Arroyo, 2012).

Para que a ciência geográfica escolar faça sentido para o jovem camponês, a mediação pedagógica precisa dialogar com a sua estrutura cognitiva prévia. É sob esse prisma que a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (1980), oferece um suporte teórico indispensável. Ausubel postula que a aprendizagem ocorre quando novas informações se ancoram de forma não arbitrária e substantiva em conceitos já existentes na mente do aprendiz — os chamados subsunçores.

Na Educação do Campo, os subsunçores dos discentes são constituídos pelas suas vivências concretas: a lida com a terra, os ritmos da agricultura familiar, o conhecimento empírico do clima e da água e as percepções das fronteiras e as tensões agrárias locais. A apreensão da Geopolítica global torna-se significativa não pelo estudo abstrato de tratados distantes, mas quando esses saberes da prática funcionam como plataformas de ancoragem cognitiva para decodificar as redes e as escalas de poder (Moreira, 2006).

A categoria espaço geográfico, conceituada por Milton Santos (1996) como um "sistema indissociável de objetos e ações", exige que o ensino perpasse a articulação entre o local e o global. As metodologias ativas (Moran, 2018) emergem, nesse cenário, como a engrenagem operacional dessa articulação. Ao deslocar o estudante do papel de espectador para o de sujeito investigativo, as dinâmicas lúdicas e resolutivas estimulam o que Ausubel (1980) chama de atitude de aprendizagem significativa: a disposição consciente de integrar o novo conhecimento à sua leitura de mundo.

Quadro 1 Matriz de integração conceitual para a abordagem no contexto da Educação do Campo.

Dimensão pedagógica	Conceito-chave	Função na prática educativa do/no campo
Político-social (Educação do Campo)	Territorialidade e Saberes da Prática (Caldart, 2012)	Valoriza as vivências camponesas como ponto de partida legítimo e soberano para a produção de conhecimento.
Cognitiva *(Aprendizagem Significativa)*	Subsunçores e Ancoragem (Ausubel, 1980)	Garante que os novos conteúdos de Geopolítica e Cartografia se conectem psicologicamente à estrutura mental do aluno.
Metodológica *(Metodologias Ativas)*	Protagonismo e Resolução de Problemas (Moran, 2018)	Transforma conceitos abstratos em desafios práticos e interativos, gerando autonomia e engajamento.
Epistemológica *(Ensino de Geografia)*	Espaço Geográfico e Indissociabilidade Global-Local (Santos, 1996)	Oferece as categorias de análise (território, escala, redes) para que o aluno leia criticamente as dinâmicas globais.

Fonte: organizado pelo autor, 2026.

A integração sistemática dessas dimensões evita o esvaziamento do currículo. O uso de simulações e metodologias gamificadas permite que os discentes manipulem visual e taticamente conceitos de soberania, fronteira e disputa de recursos em ambiente controlado, desencadeando os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora (Moreira, 2006). A Geografia Escolar converte-se, assim, em um instrumento de desalienação espacial e fortalecimento da cidadania camponesa.

LÓCUS DA PESQUISA: O CONTEXTO SOCIOESPACIAL DE MUCAJAÍ E O CEM XII

A investigação-ação foi desenvolvida no Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma de Oliveira Cruz – CEM XII (Figura 1), localizado no município de Mucajaí, na porção centro-oeste de Roraima. O território municipal caracteriza-se pela presença marcante da agricultura familiar, de assentamentos rurais e da pecuária, sendo atravessado

por eixos viários, como a BR-174, que conectam a produção local à capital Boa Vista e às dinâmicas da fronteira norte do país.



Figura 1 Mapa do estado de Roraima. *Fonte:* https://www.guiageo.com/roraima.htm

Os estudantes atendidos no CEM XII trazem em suas trajetórias a marca da vida camponesa: são filhos de pequenos produtores, parceiros e assentados da reforma agrária que vivenciam diariamente as transformações no uso e ocupação do solo roraimense.



Figura 2 Fachada do Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma Oliveira Cruz – CEM XII. *Foto:* Acervo pessoal do próprio autor, 2026

A caracterização física do lócus, visível na Figura 2, expõe a materialidade institucional de uma escola de fronteira que acolhe a juventude camponesa de Mucajaí. Trata-se de um espaço edificado no coração do município, cuja estrutura reflete, em sua estrutura física e em sua sinalização formal, a inserção do estado de Roraima em um processo recente de reconfiguração administrativa e identitária das escolas públicas.

Quadro 2 Caracterização Institucional e Legal do CEM XII.

Dimensão	Especificação Institucional e Normativa
Ato de Criação	Instituído pelo Decreto nº 24.851-E (05/03/2018), atualizado pelo Decreto nº 35.057-E (23/11/2023).
Modelo de Gestão	Gestão compartilhada via Termo de Cooperação Técnica nº 03/2022 entre SEED-RR, PMRR e CBMRR.
Modalidades Atendidas	Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Diretrizes Curriculares	Matriz alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular de Roraima (DCR)

Fonte: Organizado pelo autor, 2026.

Conforme detalhado no Quadro 2, a unidade escolar opera sob o amparo de marcos legais e decretos estaduais recentes que formalizam a gestão compartilhada entre os órgãos civis de educação (SEED-RR) e as forças de segurança (PMRR/CBMRR). Essa divisão atribui à equipe docente a condução pedagógica e curricular, ao passo que a equipe militar assume a disciplina e a organização de rotinas extraclasse.

O grande desafio da pesquisa residiu em tensionar criativamente essa dualidade institucional. A práxis investigativa demonstrou que as regras de organização e a ordem do modelo militarizado não atuaram como bloqueios ao pensamento crítico; ao contrário, foram canalizadas de forma propositiva como suporte logístico estável. Esse ambiente ordenado permitiu aos estudantes do Ensino Médio e da EJA – muitos dos quais dividem a jornada escolar com a rotina pesada do trabalho no campo – um espaço seguro para o debate aberto, a cooperação em grupo e o engajamento intelectual.

O CENÁRIO DA MILITARIZAÇÃO ESCOLAR NA REALIDADE DO CAMPO

Embora o artigo não tenha como foco a militarização das escolas no âmbito do estado de Roraima, esta seção contextualiza a inserção do CEM XII na política de militarização das escolas públicas de Roraima, especialmente porque o processo investigativo e a aplicação do jogo Batalha Naval aconteceram no referido colégio.

Observa-se que o modelo de gestão compartilhada no CEM XII acaba por dividir as atribuições da unidade escolar em duas frentes nítidas, a saber: a primeira cabe à equipe docente e pedagógica (SEED-RR), responsável pela condução dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, as avaliações cognitivas e a autonomia didática em sala de aula; a segunda cabe ao corpo militar (PMRR/CBMRR) é responsável pela gestão administrativa e disciplinar, pela promoção de valores de civismo e hierarquia e pela organização de rotinas extraclasse.

Com base nas observações realizadas durante o estágio, inferimos que o grande desafio pedagógico e científico deste trabalho residiu em tensionar criativamente essa estrutura: como promover o protagonismo crítico, a autonomia e o debate político-espacial próprios da Educação do Campo dentro de um ambiente escolar moldado pela rigidez disciplinar e pelo civismo militar?

A pesquisa demonstrou que, longe de ser uma barreira intransponível, as regras de organização e o foco na disciplina do modelo militarizado puderam ser canalizados para estruturar o ambiente de jogo e o trabalho em equipe durante a aplicação das metodologias ativas. Os estudantes do ensino médio e da EJA – muitos dos quais conciliam a rotina escolar noturna ou vespertina com o trabalho no campo – encontraram no espaço ordenado da escola um ambiente propício para o engajamento intelectual, demonstrando que a criatividade didática do professor de Geografia possui solo fértil para florescer mesmo em estruturas

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A BATALHA NAVAL GEOPOLÍTICA EM AÇÃO

A intervenção pedagógica foi realizada com turmas do Ensino Médio regular (Figura 3) e estruturou-se como uma sequência didática gamificada, articulada em três momentos analíticos: a alfabetização cartográfica, a simulação estratégica dos conflitos e a ancoragem territorial no espaço vivido.



Figura 3 Disposição dos estudantes e mediação docente inicial em sala de aula no Colégio Estadual Militarizado Maria Mariselma de Oliveira Cruz (CEM XII). *Fonte:* Arquivo fotográfico da pesquisa, 2026.

O registro fotográfico da Figura 3 ilumina o momento inicial de mediação docente em sala de aula, em que a disposição espacial organizada dos estudantes – alinhada aos padrões formais da escola militarizada – contrasta com a abertura metodológica promovida pelo professor de Geografia no quadro branco. Observa-se a atenção da turma durante a transição didática em que os conceitos de escala, projeções e coordenadas deixavam de ser apresentados como esquemas rígidos para se tornarem as regras constitutivas do jogo que viria a seguir.

DA APATIA À ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

A fase diagnóstica revelou uma apatia inicial generalizada. Confrontados com a leitura de mapas da Guerra Fria e com a projeção do Oceano Ártico, os discentes demonstravam desinteresse e tratavam paralelos, meridianos e coordenadas cartesianas como abstrações desprovidas de sentido.

A introdução do jogo Batalha Naval – projetado em uma tela interativa de 50 polegadas e adaptado em tabuleiros organizados por eixos cartesianos (X e Y) e zonas de influência da OTAN e do Pacto de Varsóvia – alterou drasticamente a dinâmica da aula. A leitura precisa de uma coordenada deixou de ser um exercício passivo de memorização e passou a constituir uma tomada de decisão estratégica necessária para a permanência na partida. O erro no disparo (causado pela inversão entre latitude e longitude) não acarretava a punição de uma nota baixa, mas acionava a autocorreção imediata do grupo para a rodada seguinte, confirmando a ativação de uma atitude favorável à aprendizagem (Ausubel, 1980).

A dinâmica interativa capturada na Figura 4 revela a centralidade do aluno na construção do conhecimento durante a aplicação da Batalha Naval Geopolítica. A imagem evidencia como a tecnologia da tela interativa, aliada ao jogo analógico adaptado, concentrou a atenção dos estudantes e favoreceu o engajamento coletivo: os estudantes deixaram a posição de ouvintes passivos para atuar como estrategistas no controle do tabuleiro digital. O espaço da sala de aula transformou-se em um laboratório de simulação tátil, no qual a necessidade de calcular tiros em coordenadas cartesianas gerou cooperação entre os pares e autocorreção imediata diante dos erros de localização.



Figura 4 Estudantes do Ensino Médio utilizando o jogo didático Batalha Naval Geopolítica durante a simulação de conflitos territoriais. *Fonte:* Arquivo fotográfico da pesquisa, 2026.

SIMULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO GEOPOLÍTICO

À medida que as jogadas avançavam, as equipes, divididas entre as superpotências geopolíticas, passaram a verbalizar espontaneamente conceitos teóricos da Geografia Política.

A análise interpretativa do Quadro 3 explicita a evolução cognitiva dos alunos ao correlacionar suas reações espontâneas durante a simulação com os conceitos clássicos da Geografia Política. Expressões informais sobre a proteção de "estreitos" ou o medo da "destruição mútua" revelam que teorias complexas – como o Heartland de Mackinder e o Espaço Vital de Ratzel – foram compreendidas não por memorização de definições acadêmicas, mas pelo manuseio tático do espaço no jogo. O recurso lúdico funcionou como recurso de mediação que permitiu aos jovens camponeses verbalizar espontaneamente a lógica geopolítica das grandes potências, preparando o terreno cognitivo para a reflexão crítica sobre seu próprio território.

Quadro 3 Apropriação Discente e correlação teórica

Fala/Reação dos Estudantes em Sala	Conceito Geopolítico Mobilizado	Mediação Teórica da Geografia
"Não podemos deixar eles dominarem esse estreito, senão a nossa frota fica sem saída!"	Heartland e Pontos de Estrangulamento (Chokepoints)	Assimilação prática da teoria de Halford Mackinder sobre o controle das vias marítimas estratégicas.
"Precisamos avançar a fronteira para proteger a nossa base principal antes que venha o ataque"	Espaço Vital (Lebensraum)	Compreensão da categoria de Território em Friedrich Ratzel como projeção de poder
"Se a gente atacar o centro deles agora, eles respondem destruindo tudo do nosso lado"	Destruição Mútua Assegurada / Dissuasão Nuclear	Entendimento do equilíbrio de forças e da diplomacia da bipolaridade na Guerra Fria

Fonte: organizado pelo autor, 2026

ANCORAGEM COGNITIVA E JUSTIÇA EPISTEMOLÓGICA NO TERRITÓRIO VIVIDO

O ponto culminante da práxis pedagógica ocorreu durante o debriefing (debate reflexivo pós-jogo). Provocados a relacionar as regras de controle do espaço na Batalha Naval com a realidade de Roraima, os estudantes promoveram a mediação das escalas geográficas.

Em um depoimento marcante, registrado no Diário de Campo, um aluno expressou:

> Professor, o que os Estados Unidos e a Rússia fazem disputando o gelo do Ártico por causa do petróleo é a mesma coisa que os grandes fazendeiros e as empresas de fora fazem aqui na nossa região com a água e com a terra. Quem tem mais força cerca o espaço e dita a regra; quem tá na ponta perde a autonomia se não souber se organizar e se defender.

Esse momento evidencia a ocorrência da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora (Moreira, 2006). O conceito abstrato de geopolítica ancorou-se na vivência camponesa do aluno. A disputa pelo Ártico foi correlacionada, por homologia, às pressões territoriais do agronegócio e da grilagem sobre a agricultura familiar no sul de Roraima.

Ao extrair da experiência lúdica uma chave de leitura para o seu próprio território, o estudante do CEM XII alcança o que Boaventura de Sousa Santos (2007) conceitua como justiça cognitiva. A escola deixa de ser o lugar que ensina a olhar para longe com o olhar do colonizador e passa a constituir o espaço onde a escala global é decodificada para defender a vida, a terra e a permanência no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação-ação permitiu reafirmar a Educação do Campo como um projeto político e pedagógico profundamente transformador, capaz de restituir ao sujeito camponês a centralidade na produção do conhecimento escolar. Ao tomar a realidade dos estudantes do CEM XII como matriz epistemológica, e não como mero detalhe contextual, a Geografia deixou de ser transmitida de forma passiva para se tornar um instrumento de leitura de mundo e de fortalecimento da identidade da terra. O jovem camponês, tantas vezes invisibilizado por abordagens de ensino urbanocêntricas, revela-se como sujeito histórico capaz de analisar criticamente o seu território e de reconhecer as contradições que atravessam o meio rural roraimense.

A utilização da Batalha Naval como metodologia ativa demonstrou a força transformadora da gamificação pedagógica quando intencionalmente articulada aos conteúdos científicos. Longe de constituir um fim em si mesmo ou um mero passatempo, o jogo operou como uma ponte cognitiva que desmistificou a linguagem cartográfica e a geopolítica. A dinâmica lúdica converteu coordenadas cartesianas e disputas por zonas de influência em desafios táticos palpáveis, ativando uma atitude favorável à aprendizagem e permitindo que o erro se transformasse em autocorreção e raciocínio estratégico. A gamificação mostrou-se, assim, um poderoso disparador de engajamento, autonomia e cooperação no ambiente de sala de aula.

O ponto mais elevado dessa práxis pedagógica residiu no movimento dialético entre as escalas geográficas. Ao promover a articulação entre o global e o local, a mediação docente permitiu aos estudantes compreender que as grandes disputas geopolíticas mundiais e as pressões territoriais vivenciadas em suas vicinais em Mucajaí obedecem a uma mesma lógica de poder e de apropriação dos recursos naturais. Essa capacidade de cruzar escalas – de ler o Ártico para interpretar a luta pela terra e pela água em Roraima –

concretiza o princípio da justiça cognitiva: garante-se ao camponês o direito de acessar o saber elaborado global sem renunciar ao saber do seu lugar vivido.

Como proposta de ensino de Geografia na Educação do Campo, recomenda-se a consolidação de itinerários pedagógicos gamificados que articulem três pilares fundamentais: a alfabetização cartográfica instrumental mediada por jogos e simulações; a dramatização e a resolução de conflitos geopolíticos em escala global; e, indispensavelmente, o debate reflexivo pós-jogo (debriefing) voltado à problematização da territorialidade local. Esse modelo demonstra que, mesmo em contextos institucionais complexos, como o de uma escola militarizada do campo, a intencionalidade docente crítica encontra espaço para promover uma educação emancipatória, cidadã e comprometida com a permanência dos sujeitos no seu próprio território.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Terra, trabalho e educação: o campo como espaço de vida e de direito**. In: **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-41.

AUSUBEL, David Paul. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 mai. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **O que é Educação do Campo**. Brasília: Via Campesina, 2000. (Cadernos de Educação, n. 7).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Geografia Política e Geopolítica no Ensino de Geografia: caminhos para uma leitura crítica do mundo**. São Paulo: Contexto, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONIÇABA, Marcos Aurélio. **Educação do Campo e Práxis Emancipatória: contradições e superações do modelo rural**. Curitiba: CRV, 2014.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2018. v. 2, p. 15-33.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilha: Díada Editoras, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2007.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.