

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

FRANCISCA EDILZA BARBOSA DE ANDRADE CARVALHO
LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
MARIA HELENA DIAS TAVARES



**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:
ALGUMAS REFLEXÕES**



FRANCISCA EDILZA BARBOSA DE ANDRADE CARVALHO
LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
MARIA HELENA DIAS TAVARES

(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:
ALGUMAS REFLEXÕES**

1ª Edição

Quipá Editora

2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação do campo e educação quilombola : algumas reflexões /
Organizado por Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho, Leonice
Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad e Maria Helena Dias Tavares.
— Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.
153 p. : il.

ISBN 978-65-89973-27-0
DOI 10.36599/qped-ed1.090

1. Educação do campo. 2. Educação quilombola. I. Carvalho,
Francisca Edilza Barbosa de Andrade. II. Mourad, Leonice Aparecida de
Fátima Alves Pereira. III. Tavares, Maria Helena Dias. IV. Título.

CDD 371.01

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em setembro de 2021.

www.quipaeditora.com.br

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 07 |
| CAPÍTULO 1 | 10 |
| USO DAS PLANTAS MEDICINAIS NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE | |
| Antônio Marcos Pereira da Silva | |
| Madalena Santana de Sales | |
| Marcia Rezende de Sousa | |
| Eliene Pedroza de Lima | |
| CAPÍTULO 2 | 20 |
| COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO TANQUE DO PADRE PINHAL, POCONÉ-MT: RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA PELOS MAIS VELHOS | |
| Benedita Rosa da Costa | |
| CAPÍTULO 3 | 34 |
| IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS E A PREVENÇÃO DO CÂNCER NA ADOLESCÊNCIA | |
| Eloênia de Andrade Carvalho | |
| Daiane de Souza Nantes Viana | |
| Roseane de Oliveira | |
| Juliana Benevenuto Reis | |
| CAPÍTULO 4 | 41 |
| EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E SEUS SABERES: TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE | |
| Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho | |
| Suely Dulce de Castilho | |
| CAPÍTULO 5 | 57 |
| A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DOCENTES. | |

Josiane Miranda Barbosa
Juliana Basso Barbosa Neves

CAPÍTULO 6 71
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA: O CASO DE UMA ESCOLA EM MATO GROSSO
Madalena Santana de Sales
Antônio Marcos Pereira da Silva
Marcia Rezende de Sousa

CAPÍTULO 7 84
MORRO REDONDO: NARRATIVAS DE CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS
Maria Helena Tavares Dias

CAPÍTULO 8 96
TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA(TBR): APLICAÇÃO E RESULTADO DE
APRENDIZAGEM COGNITIVA NO ENSINO MÉDIO
Marinalva Gomes
Edna Lopes Hardoim

CAPÍTULO 9 113
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID 19
Miriam Elisabete Renner
Plinio Olderi Carvalho
Gerson H. A. Nossa Lamêgo

CAPÍTULO 10 126
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ASSENTAMENTO NOVA CONQUISTA NO
CONTEXTO DA COVID 19: UM OLHAR DISCENTE
Plinio Olderi Carvalho
Miriam Elisabete Renner
Vanikeila Alves Ferreira

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 11 | 136 |
| DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | |
| Wérica Mirlen Duarte Silva | |
| SOBRE AS ORGANIZADORAS | 149 |
| SOBRE OS(AS) AUTORES (AS) | 150 |

APRESENTAÇÃO

A coletânea de artigos que ora apresentamos, resulta das ações e reflexões, na perspectiva freireana da *práxis*, decorrente da prática docente dos autores, todos comprometidos com uma educação transformadora e emancipatória. Os artigos referem-se a experiências de cunho pedagógico, tendo como lócus de ação a instituição escola, no caso em tela, escolas do campo e escolas quilombolas. Sobre essas modalidades de ensino cabe destacar que as mesmas estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996), em seu artigo 28º, estabelecendo a oferta de educação básica para a população do campo e quilombolas, adequando-se às peculiaridades de suas organizações tanto no que diz respeito aos conteúdos previstos nas organizações curriculares quanto às metodologias mais apropriadas aos interesses e reais necessidades dos educandos(as).

No contexto em que vivemos estas modalidades, bem como a modalidade de educação escolar indígena, vivem um momento difícil marcado por ameaças e retrocessos de conquistas que foram árduas para camponeses(as) e quilombolas. O direito à diversidade vem sendo alvo de ameaças sistemáticas, sendo que o mesmo “(...) parte do pressuposto da complementariedade. No lugar de hegemonias, linearidades históricas, superioridades culturais, missões civilizatórias ou proselitismos, a diversidade é convivência que tem por base a lógica de complementariedade: os que os outros têm eu não tenho, os que os outros não têm, eu tenho, somos assim complementares” (MAGALHÃES, 2013).

Fortemente orientadas pelo pressuposto da diversidade, apresentamos a obra que segue:

Antônio Marcos Pereira da Silva, Madalena Santana de Sales, Marcia Rezende de Sousa e Eliene Pedroza de Lima, no artigo USO DAS PLANTAS MEDICINAIS NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE apresentam um relato de experiência sobre a etnobotânica das plantas medicinais do Território Quilombola Vão Grande desenvolvido na escola José Mariano Bento em Barra do Bugres-MT. A atividade foi realizada com os educandos do Ensino Médio produzindo dados relacionados à diversidade das plantas utilizadas de forma fitoterápica.

O segundo artigo COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO TANQUE DO PADRE PINHAL, POCONÉ-MT: RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA PELOS MAIS

VELHOS de autoria de Benedita Rosa da Costa tem por objetivo trazer à memória dos mais velhos, lembrando suas experiências de vida, suas aprendizagens, ensinamentos herdados, acumulados e valorizados, junto com seus familiares e parentes residentes na comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal, localizada na zona rural do município de Poconé-MT.

Eloênia de Andrade Carvalho, Daiane de Souza Nantes Viana, Roseane de Oliveira e Juliana Benevenuto Reis no texto IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS E A PREVENÇÃO DO CÂNCER NA ADOLESCÊNCIA, apresentam uma experiência de ações educativas em saúde em uma escolas quilombola da região do médio norte mato-grossense.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E SEUS SABERES: Território quilombola Vão Grande de autoria de Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho e Suely Dulce de Castilho descrevem e analisam as práticas pedagógicas no âmbito da Escola José Mariano Bento, no intuito de compreender como os saberes locais são contemplados no currículo da escola quilombola localizada na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DOCENTES de Josiane Miranda Barbosa e Juliana Basso Barbosa Neves, investigam os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na Educação do Campo em meio à pandemia de Covid-19, sabendo que essa modalidade de ensino apresenta aspectos singulares, evidenciaremos alguns desafios que já estão presentes há algum tempo, mas que se intensificaram no último ano.

O artigo de Madalena Santana de Sales, Antônio Marcos Pereira da Silva, Marcia Rezende de Sousa e Eliene Pedroza de Lima, TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CASO DE UMA ESCOLA EM MATO GROSSO discute as implicações da falta de acesso às tecnologias digitais no contexto da Educação Escolar Quilombola. Os sujeitos de pesquisa são professores, gestores e alunos da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, localizada na comunidade Baixio, Barra do Bugres/MT.

MORRO REDONDO: NARRATIVAS DE CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS, de autoria de Maria Helena Tavares Dias, apresenta um recorte da pesquisa qualitativa intitulada "Entre Memórias e Narrativas dos Festeiros das Festas de Santo do Território Quilombola Vão Grande" vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Este artigo traz uma discussão teórica

com fontes orais a respeito dos conflitos socioambientais na comunidade Morro Redondo e seu entorno em Barra do Bugres-MT.

Marinalva Gomes e Edna Lopes Hardoim, no artigo denominado TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA(TBR): APLICAÇÃO E RESULTADO DE APRENDIZAGEM COGNITIVA NO ENSINO MÉDIO, apresentam resultados de um estudo que verificou o alcance dos níveis cognitivos dos objetivos instrucionais por meio da aplicação da Taxonomia de Bloom Revisada. A proposta na oferta de condições de aprendizagem a partir de Metodologia Ativa por Projeto e colaborativa em que o aprendiz faz parte da instrução educativa como um ser ativo e protagonista da sua própria aprendizagem

O artigo COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID 19, de Miriam Elisabete Renner, Plinio Olderi Carvalho e Gerson H. A. Nossa Lamêgo descreve as ações que a escola do campo, do município de Nova Olímpia - MT está desenvolvendo para atender seus estudantes e quais competências socioemocionais estão sendo utilizadas para integrar aprendizagem com distanciamento.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ASSENTAMENTO NOVA CONQUISTA NO CONTEXTO DA COVID 19: UM OLHAR DISCENTE de **Plinio Olderi Carvalho**, Miriam Elisabete Renner e Vanikeila Alves Ferreira descreve e problematiza os impactos vivenciados pela população do campo no contexto da pandemia do Covid-19, com especial destaque para a situação experienciada pelos discentes do Assentamento Nova Conquista no ano letivo de 2021. O Assentamento Nova Conquista está localizado a aproximadamente 30 km da sede do município de Nova Olímpia-MT.

Encerramos nossa coletânea com o artigo DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO de autoria de Wérica Mirlen Duarte Silva que trata dos desafios da escola do campo no enfrentamento da pandemia em seu processo de alfabetização, nele vamos abordar o modelo metodológico adotado pelo CME (Centro Municipal de Ensino) Marechal Cândido Rondon, situado no assentamento Antônio Conselheiro na agrovila 19 em Tangará da Serra- MT, para atendimento dos educandos neste momento de crise epidemiológica do Covid-19.

Desejamos a todos(as) uma boa e profícua leitura.

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Maria Helena Tavares Dias

CAPÍTULO 1

USO DAS PLANTAS MEDICINAIS NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE

*Antônio Marcos Pereira da Silva
Madalena Santana de Sales
Marcia Rezende de Sousa
Eliene Pedroza de Lima*

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual José Mariano Bento se localiza na Comunidade Quilombola Baixius, a 75 km do município de Barra do Bugres. Composta por cinco comunidades: Baixius, Vaca Morta, Retiro, Morro Redondo e Camarinha, (CARVALHO E CASTILHO, 2017).

O homem aprendeu com seus antepassados a conhecer as plantas medicinais e a fazer uso de suas propriedades para curar suas enfermidades, desde tempos mais remotos da civilização. Popularmente uma planta é identificada através dos sentidos e memorização de aspectos da importância da planta como: forma da planta, das folhas, das flores e do cheiro característico.

A população, em geral, tem passado por um processo de mudança cultural, social e econômica, embora tenha persistido no uso de plantas para diversos fins.

No estudo dessas comunidades tradicionais, destaca-se a etnobotânica, que pode ser definida como o estudo das sociedades humanas, passadas e presentes, e todos os tipos de inter-relações: ecológicas, evolucionárias e simbólicas; reconhecendo a dinâmica natural das relações entre o ser humano e as plantas (ALEXIADES, 1996).

As pesquisas sobre medicina popular ou tradicional afro-brasileira estão em todos os segmentos da sociedade e manifestam uma constante vinculação com sua fé, principalmente nas religiões de matrizes africanas, em que acontecem muitos trabalhos com o uso das plantas com propriedades terapêuticas.

As ervas e plantas medicinais desempenham função medicinal. Seu uso nas comunidades quilombolas está relacionado às suas culturas decorrentes do contato entre os colonizadores portugueses, africanos e indígenas.

A diversidade de plantas medicinais conhecidas no quilombo Vão Grande é bastante elevada, e a obtenção das plantas na própria comunidade sugere uma forte correlação entre o uso e o conhecimento tradicional e a possibilidade de obtê-las no local. Com isso,

surgiu a ideia de criar um projeto junto com a comunidade para resgatar o uso das plantas medicinais na prevenção e tratamento de algumas enfermidades.

Devido ao Território Quilombola Vão Grande localizar-se distante de Barra do Bugres/MT, os moradores vivem com uma renda mínima, sem condições de ir à cidade para tratar das doenças, por isso recorrem às plantas medicinais que a diversidade do bioma cerrado oferece. Nesse caso, as plantas medicinais, assumem um papel importante, pois um grande número de medicamentos utilizados hoje na medicina ocidental tem origem do conhecimento tradicional.

Em razão disso, surgiu o problema de pesquisa: identificar com as comunidades os remédios que usam para a cura das enfermidades e confeccionar uma lista de remédios utilizados nas comunidades quilombolas do Vão Grande, para que os mais jovens tenham acesso e para que esse saber não se perca ao longo do tempo.

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo sobre o uso e o conhecimento tradicional de plantas medicinais do Quilombo Vão Grande e por isso se optou por uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante e observação participante. O instrumento de produção de dados utilizado foi a entrevista.

A pesquisa foi realizada nas comunidades que integram o Quilombo Vão Grande. Os alunos do ensino médio visitaram as famílias das referidas comunidades. A pesquisa sobre a etnobotânica foi realizada através de visitas e entrevistas para a produção de dados sobre a diversidade das plantas utilizadas, forma de uso, parte da planta, enfermidades indicadas, entre outros e o perfil socioeconômico dos entrevistados.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE

A escola municipal São José localizava-se na comunidade Baixo no Vão Grande e ofertava o ensino fundamental séries iniciais do 1º ano ao 4º ano, com turmas multisseriadas, a professora ministrava as aulas e fazia limpeza e a merenda escolar. Com o passar do tempo e a necessidade do ensino fundamental séries finais foram criadas salas anexas da escola Municipal Guiomar de Campos Miranda, que atendia os alunos da 5ª série, (SALES, 2020).

Com criação de novas turmas, os professores vinham da cidade de Barra do Bugres para ministrar as aulas até a 8ª Série. Com o término do ensino fundamental surgiu a necessidade da oferta do ensino médio, e com isso a Escola Estadual Sabino Ferreira

Maia, localizada no distrito de Currupira criou salas anexas para atender essa modalidade de ensino, (CARVALHO, 2016).

Em 2009 inicia-se a falar sobre Educação Escolar Quilombola, os professores eram leigos sobre a essa temática e assim começam as primeiras discussões com os professores formadores do CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Em 2010 a SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso criou a Escola Estadual José Mariano Bento em fevereiro de 2010, pelo Decreto de Criação nº 2378 de 22 de fevereiro de 2010. Na sequência, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar-CDCE foi registrado no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica/CNPJ sob o nº 11911.780/0001– 48, em 04 de março de 2010.

Nesse período, as aulas eram ministradas em barracões de palha feitos pelos moradores da comunidadee passou a atender as cinco comunidades Camarinha, Morro Redondo, Baixio, Retiro e Vaca Morta. Em 2011, deu início a construção do prédio da Escola José Mariano Bento que teve o termino em 2017,

A escola desenvolve um trabalho pautado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no Documento de Referência Curricular-DRC/MT e na lei 10.639/03 que institui o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O currículo da escola trabalha as especificidades quilombolas não só na história, mas também nas ciências humanas, ciências da natureza, matemática, linguagem e nas ciências e saberes quilombolas. Os profissionais da educação trabalham com o objetivo de fortalecer a cultura e a identidade dos estudantes. Hoje a maioria se auto afirmam e assumem sua identidade graças aos trabalhos com a comunidade escolar José Mariano Bento no fortalecimento da cultura e identidade.

O ensino da história e cultura da África no Brasil tem forte relação com formação do povo brasileiro pelos europeus, negros e indígenas. A história tem o dever de valorizar o ensino de história afro-brasileira e desmistificar a ideia de conhecimento eurocêntrico e mostrar aos estudantes a importância da cultura e da história negra e africana e valorizá-la em todas as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, a “Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao ensino médio”. Isso nos mostra que devemos olhar

para a história dos povos que foram importantes para constituição do povo brasileiro, dos saberes, dos fazeres ancestrais.

O dia 20 de novembro é em homenagem a Zumbi dos Palmares, o então líder do Quilombo dos Palmares – situado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil.

A valorização do saber tradicional das comunidades é muito respeitada pela escola do território Vão Grande. Os saberes e os fazeres dos moradores ajudam na utilização sustentável dos recursos naturais, pois eles os utilizam com muita responsabilidade e preocupação com as gerações futuras. A escola José Mariano Bento, como parte desse contexto no processo de ensino, assume sua responsabilidade na valorização da sua realidade, com essa proposta de formar cidadãos comprometidos com suas lutas constantes em torno da Educação Escolar Quilombolas e em todas as áreas para a sua sobrevivência na sociedade e no território Vão Grande.

Para Gadotti apud Valim (2012):

A escola é um “espaço sociocultural, ordenado em dupla dimensão [...] onde os sujeitos não são apenas agentes passivos”, mas dialógicos, como sugere Gadotti (2007, p. 12-13), pois se trata de um espaço de relações em contínua construção, de conflitos e negociação, em que cada instante se dá “[...] a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo” (GADOTTI apud VALIM, 2012, p. 42).

Além das disciplinas da base nacional curricular nas escolas quilombolas, há as Ciências e Saberes Quilombolas, com três disciplinas integradas ao currículo, são elas: prática em tecnologia social quilombola, prática em técnicas agrícolas quilombolas, prática em cultura e artesanato quilombola. Os conteúdos são sobre a vivência, os saberes, os fazeres e a cultura local.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este texto apresenta uma experiência realizada na escola sobre os saberes etnobotânicos que existem nas comunidades quilombolas onde os estudantes da escola José Mariano Bento moram.

A pesquisa sobre a etnobotânica foi inspirada na participação dos professores da escola quilombola nos cursos de formação sobre etnossaberes que o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Quilombola/GEPEQ-UFMT, coordenado pela professora doutora Suely Dulce de Castilho, vem realizando desde o ano de 2016 na escola José Mariano Bento, lócus desta experiência.

Durante nossa participação nos cursos do GEPEQ/UFMT além de estudarmos textos relacionados aos etnossaberes, também realizamos, em parceria com o GEPEQ, a elaboração de planos de aula que são ministrados junto aos estudantes, são ações que enriquecem nossa prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada por meio de visitas e entrevistas com perguntas relacionadas à diversidade de plantas medicinais e das doenças tratadas nas comunidades do Território Vão Grande, para que serve, forma de uso, parte da planta utilizada, perfil socioeconômico dos entrevistados e quantos membros em cada família.

Foi utilizada a pesquisa qualitativa, com o uso dos recursos da pesquisa participante e observação participante, por entender que ela se adequa ao tema proposto. Segundo Borges (2009), esse tipo de pesquisa propicia ao pesquisador aproximar-se dos sujeitos de pesquisas.

Elas exigem do pesquisador suas impressões pessoais e subjetivas sobre o que vai ser pesquisado e, portanto, requer uma relação estreita com seus objetos de pesquisas. Por isso é uma técnica em que o processo de observação é feito de maneira direta, analisando suas convivências cotidianas, e tem sido empregada em pesquisas que envolvem formas de interpretar e compreender o coletivo (BORGES, 2009, p. 183-198).

A pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, e os entrevistados estão livres para expor seus conhecimentos sobre o tema da pesquisa.

Além da produção dos dados e informações sobre a cultura local, Carvalho e Souza (2000) afirmam que “essa técnica envolve a ação direta sobre a realidade do grupo pesquisado”.

A pesquisa foi desenvolvida com os moradores das comunidades os quais relataram seus conhecimentos populares sobre a cura das enfermidades locais, tratadas com remédios caseiros, as ervas medicinais coletadas e como são preparados os remédios, chás, compressas entre outros.

Os alunos 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio fizeram as visitas nas comunidades do Território Vão Grande e realizaram as entrevistas com os moradores, e suas famílias indicaram as pessoas que têm conhecimento sobre as plantas medicinais. Os dados indicaram que as mulheres têm mais conhecimento sobre as propriedades curativas. Na maioria das vezes, são elas as responsáveis pelo preparo dos remédios.

Foram coletadas ervas e raízes utilizadas no preparo dos remédios. Todo o trabalho foi realizado com os alunos do ensino médio, juntamente com um dos moradores do

quilombo, em especial, o senhor Inácio Bispo Bento, conhecedor de algumas plantas que são utilizadas para cura de algumas enfermidades. As receitas dos remédios foram preparadas pelos alunos com o auxílio dos pais, avós e tias para o preparo de xaropes, chás e garrafadas.

As plantas medicinais e os remédios preparados com elas foram apresentados e expostos pelos estudantes na aula coletiva, cada grupo mostrou a planta medicinal e o remédio preparado e explicou qual é sua indicação no tratamento das enfermidades.

IDENTIFICAÇÃO POPULAR

Popularmente uma planta é identificada através dos sentidos e memorização de aspectos de importância na planta como: forma da planta, das folhas e flores; cheiro característico, superfície lisa ou áspera; sabor adocicado, amargo, ácido, etc. Também podem dividir as plantas em grupos homogêneos como: plantas cheirosas, de beira de estrada, de beira de rio, domésticas, rasteiras, etc.

Uma planta pode ter um ou mais nomes populares e podem variar conforme a região e a cultura do povo. O nome popular é fundamental no trabalho comunitário. É através dele que se dá o reconhecimento popular das plantas.

As confusões com relação à identificação de plantas podem trazer diversos problemas como: uso de forma errada, intoxicação e plantio de espécie não adequada ao local, etc. Para tentar resolver este problema, os pesquisadores deram um nome oficial, científico para classificar os vegetais.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados indicaram que os cuidados quanto à utilização de plantas medicinais também foram enfatizados pelos entrevistados, pois, segundo eles, as ervas as quais não se conhecem os princípios ativos não devem ser utilizadas e aquelas que oferecem algum risco à saúde necessitam de cuidados especiais no preparo fitoterápico. Dentre as formas de uso mais frequente estão os chás e infusões, os extratos em álcool, xaropes, tintura, compressa e banhos, considerado por eles uma forma mística de limpeza das enfermidades.

Segundo os entrevistados, a cultura fitoterápica repassada entre as gerações tem influência direta na preservação da cultura local, e as plantas medicinais têm um potencial

de cura e é uma das formas de tratamento imediato, pois o tratamento médico nem sempre está ao alcance de todos, ainda que no município tenha uma dificuldade de manter uma regularidade nos atendimentos médicos nas comunidades, devido à disponibilidade de medicamentos e aos altos custos.

E não é somente devido ao custo alto dos remédios, mas também à distância da cidade de Barra do Bugres que a comunidade quilombola utiliza as plantas e também da tradição e a cultura dos antepassados, a fé e credibilidade que os moradores colocam na eficácia das plantas medicinais.

Entre as características do cerrado estão as pequenas árvores de troncos torcidos e a vegetação rasteira. É possível encontrar uma grande variedade de plantas que são verdadeiros remédios naturais já utilizadas pelas comunidades que vivem nas regiões. O bioma se manifesta e eles aproveitam muito bem a riqueza que lhes é oferecida pela natureza (CASTILHO, 2008).

Uma planta pode ter um ou mais nomes populares, que podem variar conforme a região e a cultura do povo. O nome popular é fundamental no trabalho comunitário, é através dele que se dá o reconhecimento popular das plantas.

Nas comunidades têm várias pessoas com sabedorias do conhecimento das plantas, e conseguem identificá-la pelo poder de cura de cada uma delas. Na região, encontram-se variedades de plantas com poder de cura. Esse trabalho também demonstra que o acervo de conhecimento sobre a biodiversidade local é uma característica do cerrado. E essa sabedoria não se restringe apenas às comunidades quilombolas, mas existe também na população em geral. Essa sabedoria já vem de seus antepassados os quais aprenderam com seus pais, sendo repassada aos mais novos ao longo do tempo, repassada de pai para filho.

De acordo com Amorozo (1996, P. 631), é a partir do uso das plantas medicinais para tratar algumas enfermidades é que surgem os estudos sobre as propriedades fitoterápicas das plantas.

O estudo de plantas medicinais, a partir de seu emprego pelas comunidades, pode fornecer informações úteis para a elaboração de estudos farmacológicos, fitoquímicos e agrônômicos sobre estas plantas, com grande economia de tempo e dinheiro. Desta forma, podemos planejar a pesquisa a partir de conhecimento empírico já existente, muitas vezes consagrado pelo uso contínuo, que deverá ser testado em bases científicas (AMOROZO, 1996, p. 631).

Segundo (AMOROZO,1996), "à medida que a população vai sendo substituída, grande parte desse saber se perde ao longo do tempo", e assim justifica-se a importância de preservar esse saber.

Quadro 1 - plantas medicinais usadas pelas famílias da comunidade Quilombola Vão Grande

| ETNOESPÉCIE Nome popular | FAMÍLIA | NOME CIENTÍFICO | ETNOINDICAÇÃO |
|--|---------------|---|--|
| Marcela | | | Dor de barriga |
| Casca de manga | | | Febre e dor de cabeça |
| Piúna | | | Gastrite |
| Lima | | | Reumatismo |
| Hortelã | | | Dar fome |
| Aroeira | Anacardiaceae | <i>MiracrodumurundeuvaEngl</i> | Fratura, depurativo, expectorante, cicatrizante, úlcera. |
| Sucupira, Barbatimão branco, Carobinha, Velaime do campo | | | Serve para depurativo do sangue. |
| Cordão de São Francisco, Raiz de algodão brando, Cipó de macaco, casca de taiuna, casca de aroeira. | | | Desinfecção, serve como dipirona. |
| Casca de cambará, casca de jatobá, casca de laranja, casca de cebola, 09 cravo, alfavaca. | | | Serve para tosse |
| 01 Casca de pau de bicho, Folha de Erva de Passarinho, broto de laranja, broto de Negramína, folha de quento, barro queimado, açúcar crua, 01 nos moscada. | Cambretaceae | <i>Terminaliaargentea Mart.</i> | Pneumonia |
| 03 cascas de 2 jatobá, 01 colher de erva-doce, 03 raiz de gerbão, 01 copo de açúcar, 03 broto de 4embaúva, 01 raiz de assapeixe, 01 galho de hortelã, 02 litros de água. | | <i>Hymeneiastignocarpa Mart exHayne</i> | Para Tosse |
| 03 raízes e 03 brotos de guiné, 01 pé de pau de alho, 05 semente de sucupira, 01 litro de vinho. | | | |
| Casca de Jatobá | | <i>Hymeneiastignocarpa Mart exHayne</i> | Gripe |
| Biotônico, Vinho Branco e 09 favinha (sucupira) | | | Serve para Anemia |
| 06 folhas de manga comum | | | Mal-estar, febre, gripe |
| Barcimo e Cabeça de marga | | | Curar ferimento |
| 1Quebra Pedra, 2 caninha do brejo | Costaceae | <i>Costusspicatus</i> | Infecção do rim |
| Banana Santa Fé | | | Bronquite |
| Folha de Abacate | lauráceas | <i>Persea americana</i> | Infecção de rins |
| Jaborandi e Poejo | | | Gripe e resfriado |

| | | | |
|----------------|--------------|---------------------------|-------------------------|
| Marcela | | | Dor de estomago e gases |
| Casca da Quina | | | Depurativo |
| Barbatimão | | | Inflamação do útero |
| Quebra Pedra | euforbiáceas | <i>Phyllanthus niruri</i> | Tratamento de Rins |
| Jequitibá | | | Infecção do útero |

Fonte:Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas das comunidades pesquisadas guardam consigo a preciosidade, os saberes e fazeres culturais em relação às plantas medicinais. Os moradores usam os remédios caseiros que estão disponíveis no cerrado do território Vão Grande.

O chá ainda é a forma mais utilizada pelas pessoas da comunidade, é coletado direto no cerrado e são feitos na forma de chás, compressas, tinturas, melado, garrafadas. A agricultura ainda é o meio de subsistência mais utilizado por essas pessoas, além de estarem distante da sede de Barra do Bugres e falta de médico é constante. Os remédios são feitos para o consumo próprio e muitos afirmam que acreditam mais nas plantas do que nos fármacos.

Buscou-se conhecer as plantas medicinais (vegetais) da comunidade Quilombola Vão Grande, disponíveis no bioma cerrado com fins terapêuticos. O conhecimento é imprescindível para manutenção sociocultural dessa comunidade quilombola. A proposta é que este trabalho fique para as futuras gerações que necessitam deste aprendizado dos povos antigos, que essa cultura quilombola seja passada de geração em geração e que não caia no esquecimento, dando valor, preservando e conservando o meio ambiente.

Dessa forma, o uso das plantas medicinais é uma forma de curar as enfermidades. Cerca de 98 % das famílias que moram no território Vão Grande fazem o uso das plantas medicinais. Uso este que aprenderam com seus antepassados e continuam valorizando o conhecimento e a cultura local.

REFERÊNCIAS

AMOROZO, M. C. M. **A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais.** In: DI STASI, L. C. Plantas medicinais: arte e ciência. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. 230p.

BORGES, M. C. **Da observação participante à participação observante:** uma experiência de pesquisa qualitativa. In: RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. (Orgs.). Geografia e pesquisa qualitativa nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis, 2009. p. 183-198.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios.** Orientadora: Suely Dulce de Castilho. 156 folhas. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá. 2016.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. Território Quilombola Vão Grande: aspectos históricos. In: Josemir Almeida Barros, Márcia dos Santos Ferreira e Suely Dulce de Castilho (Organizadores). **Entrelaços e Diálogos: Pesquisas em História da Educação e Ensino Nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.** Cuiabá-MT, EduUFMT. 2017.

CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

CARVALHO, N.D.; SOUZA, M.M.O. **A pesquisa participante no contexto da geografia agrária: pressupostos teóricos e possibilidades práticas.** In: RAMIRES, J.C.L. PESSÔA, V.L.S. (Orgs.). Geografia e pesquisa qualitativa nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis, 2009, p.139-161.

CASTILHO, Suely Dulce. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2018.

JORGE, Schirlei da Silva Alves. Plantas medicinais. Coletânea de saberes. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE_dsAB/plantas-medicinais-coletania-saberes. Acessado em: 14 jun. 2014.

SALES, Madalena Santana de. **Os Fazeres e os Saberes Etnomatemáticos Praticados Pelos Habitantes do Território Quilombola Vão Grande.** Orientador: Prof. Dr. João Severino Filho Dissertação. Mestrado Em Ensino de Ciências e Matemática. 108 f.; Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus “Dep. Est. Renê Barbour”, de Barra do Bugres – MT. 2020.

CAPÍTULO 2

COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO TANQUE DO PADRE PINHAL, POCONÉ-MT: RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA PELOS MAIS VELHOS

Benedita Rosa da Costa

INTRODUÇÃO

Poconé é o município mato-grossense que apresenta maior número de comunidades remanescentes de quilombos, certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Todas elas estão localizadas na zona rural, em lugares de fáceis e difíceis acessos. A comunidade Tanque do Padre Pinhal está entre essas comunidades, localizada a 12 quilômetros da cidade.

Este artigo tem por objetivo, trazer à memória dos mais velhos, lembrando suas experiências de vida, suas aprendizagens, ensinamentos herdados, acumulados e valorizados, junto com seus familiares e parentes. Visto que a sociedade silencia, invisibiliza o povo quilombola e, também não mergulha na memória desse povo. A identidade do povo quilombola evidencia que eles viveram com seus antepassados e conviveram com conhecimentos ancestrais.

Para falar de reconstituição de memória de comunidade remanescente de quilombo, é necessário recorrer às memórias de histórias sociais, políticas, culturais e econômica do Brasil que iniciou no século XVI. A nação brasileira para o seu enriquecimento e desenvolvimento, alicerçou na política de escravidão, nos trabalhos compulsórios de exploração, tendo como sujeitos negra(o)s africanos. Nesse contexto desumano e cruel, africanas e africanos foram expondo seus conhecimentos e saberes. Pois foram com ela(e)s que vieram a civilização nacional. Segundo Querino (2018),

esses negros têm o talento e a vocação da civilização nacional, um ente que confere a terra todo o sentido humano em termos de economia e cultura. Esses negros não são vistos por Querino como africanos desterrados, mas sim, como a rocha sobre, a qual, está assentado o grande povo brasileiro". (QUERINO, 2018, p.05).

Porém, colocados como escravizados, uma das formas de resistir à escravidão foi a fuga individual e coletiva. Os escravizados, na busca de liberdade do corpo, da alma, da mente, dos sentimentos, emoções, aspirações, desejos, vontades e práticas culturais fugiram. Para onde iam, desenvolviam sua economia. Os lugares que mais concentraram

os fugitivos foram nas matas. Assim, foram formando as comunidades, para Gomes (2018, p.23),

qualquer análise nessa direção deverá levar em conta os cenários sócio demográfico e econômico em que os mocambos surgiram, sua capacidade tanto de migração quanto de alianças com outros setores da sociedade escravista, como cativos nas senzalas e grupos indígenas. (GOMES, 2018, p. 23).

Ainda Gomes (2006 p. 248),

em variadas situações, escravos fugiram, formando quilombos, promoveram insurreições e revoltas, além de experiências multifacetadas de protesto cotidiano, nas quais incluíam formas de sociabilidade e cultura material. Procuraram, fundamentalmente, reorganizar e transformar os mundos em que viviam. Muitos desses homens e mulheres, trabalhadores escravizados- com expectativas e perspectivas variadas-, procuraram conquistar liberdades e intervir nos sentidos da escravidão. Nesse processo histórico, os significados de liberdade e de escravidão possuíam complexas dimensões constantemente reelaboradas. Examinar como os cativos viveram situações de protestos, conflitos, acomodação, enfrentamento, confronto, sofrimento, alegria e dor significa compreender como reinventaram permanentemente tais significados a partir de concepções próprias. Vamos analisar como o quilombamento ganhou diversos sentidos políticos, seja para senhores e autoridades públicas que procuravam reprimi-lo, seja para cativos que em torno dele abriram caminhos para conquistar, manter e alargar espaços de autonomia no interior da sociedade escravista. (GOMES, 2006, p. 248).

Falar de quilombo remete a quilombo histórico e quilombo contemporâneo. Na contemporaneidade, quilombo para Arruti (2008):

É preciso adjetivá-lo se remanescente ou contemporâneo. Defini-lo se rural ou urbano. Tipificá-lo se extrativista, agrícola, nômade ou histórico. Traz discussão de que quilombo não se refere a resíduo, não está isolado, não tem sempre origem a movimento de rebeldia, não se define pelo número de membro, não fazem uma apropriação individual da terra. (ARRUTI, 2008, p. 315).

Para Moura (2009, p.57-58),

as comunidades negras rurais no Brasil surgiram durante o período da escravatura e após a abolição formal da escravidão negra, constituíram-se através da compra de terras por ex-escravos; pelas doações de terras aos escravos realizadas pelo senhorio e pelo Estado; como pagamento de serviços prestados; através do apossamento de terras de *Plantation*, terras da Igreja Católica, terras de santo, terras de índio, terras devolutas; e também *por* antigos quilombos que conseguiram sobreviver à repressão do Regime escravocrata. Estes agrupamentos negros rurais geralmente são reconhecidos e se autoreconhecem por uma série de denominações: terra de preto, comunidade negra rural, ou quilombos e outras denominações genéricas, tais como sítio ou fazenda acompanhada com nome do santo padroeiro, curso de água, acidente geográfico existente na localidade etc. (MOURA, 2009, p. 57-58)

Segundo Bandeira (1988), no século XVIII, os escravizados africanos que vieram para as minas do Mato Grosso foram comercializados, principalmente, em Cuiabá e posteriormente em Vila Bela. A partir de 1757, organiza-se a rota Amazônica do tráfico africano de mão de obra escrava com o início das atividades da Companhia Geral do Grão

Pará e Maranhão nesse setor, logo em seu segundo ano de giro comercial. Durante a escravidão em Mato Grosso, brancos enriqueceram à custa do trabalho, da vida e da morte dos pretos escravizados e livres.

Hoje, vê-se comunidades remanescentes surgindo na zona rural, zona urbana e lutando para a sua identificação e reconhecimento. O reconhecimento e processo para a titulação das comunidades quilombolas como disposto no Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT que reconhece “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos, garantindo automaticamente o direito provisório das terras ocupadas e herdadas por seus antepassados” não está sendo reconhecido.

Do mesmo modo, o Artigo 216º parágrafo 5º que trata da cultura e que determina o tombamento de “todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” e o Decreto 4.887 de 20 de Novembro de 2003 trata do “procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT” ainda é um sonho para os quilombolas, vistos que não estão sendo implementadas pelo gestor nacional. A não titulação das comunidades remanescentes de quilombo constituem como agravante aos quilombolas, pois continuam não tendo posse de suas terras e uma labuta para continuar nela.

A educação, saúde, moradia, segurança e justiça social como direito do povo quilombola preconizados no Programa Brasil Quilombola de 2013 , não tem atendimento prioritário. As comunidades que estão localizadas em lugares distantes da cidade, seus moradores ainda vivem o descaso da parte do poder público. Nesta época de pandemia, as estruturas sociais se endureceram mais. E está exposto, mais ainda, o racismo estrutural e institucional. Pois as comunidades não estão sendo atendidas como devem ser. Segundo Costa (2017, p. 56),

dentre as ações afirmativas, Infraestrutura e Qualidade de Vida que garante a consolidação de mecanismos efetivos para destinação de obras de infraestrutura (habitação, saneamento, eletrificação, comunicação e vias de acesso) e construção de equipamentos sociais destinados a atender as demandas, notadamente as de saúde, educação e assistência social tem fragilidade assistencial para garantir e efetivar às comunidades remanescentes de quilombos. (COSTA, 2017, p. 56)

A memória individual e coletiva é o arquivo vivo dos moradores de Tanque do Padre Pinhal, onde guardam, acumulam, armazenam as lembranças de vidas decorrentes do passado e do presente. A autora traz aqui os mais velhos para narrar sobre seus costumes, crenças e tradições, consumando o objetivo deste artigo.

São poucos os escritos sobre as comunidades quilombolas no Brasil, em Mato Grosso e em Poconé. A comunidade Tanque do Padre Pinhal está entre as comunidades que pouco se sabe dela por meio dos registros orais e escritos.

Está descrito aqui, aspectos históricos, apontando a formação da comunidade, lembranças da infância, tempo, trabalho, medicina caseira, práticas religiosas e políticas públicas. Sendo assim, este artigo traz a importância e relevância desses conhecimentos para a comunidade.

O artigo está estruturado com 3 (três) subtemas, são eles: Remanescer dos quilombos é a formação da comunidade Tanque do Padre Pinhal em Poconé-MT que traz discussões, considerando o contexto social, político e econômico do Brasil no século XVI, assentada na escravidão que levou ao enriquecimento e desenvolvimento da nação, cujos a(o)s africana(o)s foram sujeitos. Durante a escravidão, esses escravizados resistiram, fugiram para as matas e formaram as comunidades remanescentes de quilombo.

A autora continua discutindo a memória como guardiã das lembranças e, nessa perspectiva, trouxe uma breve definição sobre a memória e seu processo formativo e seletivo. Prossegue trazendo as histórias e narrativas dos mais velhos sobre a comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal, apontando sua formação, as histórias da infância, os conhecimentos e políticas públicas.

Finaliza com as considerações sobre a vivência no quilombo, pelos mais velhos, como importantes e relevantes para a escrita deste artigo. Considerou alguns elementos do conhecimento ancestral quilombola como princípios educativos da educação cotidiana, que foram acumulados na memória dos mais velhos da comunidade Tanque do Padre Pinhal.

A ESTRADA QUE LEVOU A RECONSTITUIR A MEMÓRIA DOS MAIS VELHOS

Para a autora, é importante a habilidade, a capacidade e a experiência da(o) pesquisadora(or), do mesmo modo que os métodos, técnicas e teorias são importantes para fundamentá-la(o). Então, a(o) pesquisadora(or) deve usar a sua aspiração e criatividade para a coleta de dados, de modo que as ações propostas sejam reflexivas e

contextualizadas de acordo com a realidade do lugar e dos sujeitos. É importante que a(o) pesquisadora(or) analise a teoria, a memória intelectual e tenha comprometimento com o objeto.

Se teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social. A capacidade criadora e a experiência do pesquisador são papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. O que se denomina criatividade do pesquisador é algo difícil de se definir, uma vez que esta expressão se refere ao campo da história pessoal e da experiência subjetiva. [...] Essa criatividade do pesquisador corresponde a sua experiência reflexiva, a sua capacidade pessoal de análise e de síntese teórica, a sua memória intelectual, a seu nível de comprometimento com o objeto, a sua capacidade de exposição lógica e a seus interesses” (Minayo 2013, p. 45).

A metodologia é o caminho e, para escrever este artigo, a autora voltou ao passado e apoiou-se na memória dos mais velhos, procurou escutá-los e dar-lhes visibilidades que para Rios e Matos (2005 p. 7), “dá voz ao passado e leva à história e à memória a colaboração útil e pungente”.

A dissertação de mestrado em educação da autora Benedita Rosa da Costa, intitulada: “Comunidade Quilombola Tanque do Padre: Memórias, Narrativas e Vivências”, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT que deu voz aos moradores, na qual eles relatam aspectos do dia a dia, perpassando pelos afazeres da casa, seus meios e modos de produção, histórias, conhecimentos e saberes elaborados para manterem sua cultura e se prevenirem nas diferentes e conflituosas situações da vida. Dentre esses dados importantes e relevantes, estão as experiências de vida que deixaram a autora instigada, estimulada e motivada para percorrer o caminho da leitura atenta e prazerosa da sua dissertação de mestrado.

Assim, de modo respeitoso e afetuoso, a autora pede licença aos mais velhos, convida-os a estarem aqui para falarem e viajarem com ela na escrita deste artigo.

POPULAÇÃO QUILOMBOLA: HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

O povo quilombola é sujeito de direitos humanos, sociais e é protagonista de sua história e da história do Brasil. O quilombola, com a sua vivência e experiências contribuiu e continua contribuindo na formação socioeconômica, política, cultural, ambiental e religiosa desta nação. Detém hábitos alimentares, da medicina caseira para prevenção e cura das doenças. Ainda como expressão cultural, estão as danças, os ritmos e os

movimentos. Como expressão dos sentimentos e emoções da alma e do corpo estão a musicalidade e a religião.

O movimento de resistência africana que surgiu no século XVI, no Brasil, contrário à política de escravidão, fortalecia e aumentava formando os quilombos. Os mentores, idealizadores, feitores, patrocinadores, simpatizantes, apoiadores e políticos escravistas que sujeitaram, no Brasil, africanos ao trabalho escravizado em um tempo que durou 388 (trezentos e oitenta e oito) anos, conheceram a fé, a força, a crença, a confiança, a sabedoria, a articulação, a inteligência e o poder dos escravizados. Segundo Gomes (2006, p 309), “os quilombolas resistiram, foram atores, protagonistas, figurantes, montaram cenários, encenaram nos cenários já montados, ensaiaram, estrearam, conquistaram autonomia, assinaram a direção de experiências históricas”.

Ainda Gomes (2006 p. 248),

em variadas situações, escravos fugiram, formando quilombos, promoveram insurreições e revoltas, além de experiências multifacetadas de protesto cotidiano, nas quais incluíam formas de sociabilidade e cultura material. Procuraram, fundamentalmente, reorganizar e transformar os mundos em que viviam. Muitos desses homens e mulheres, trabalhadores escravizados- com expectativas e perspectivas variadas-, procuraram conquistar liberdades e intervir nos sentidos da escravidão. Nesse processo histórico, os significados de liberdade e de escravidão possuíam complexas dimensões constantemente reelaboradas. Examinar como os cativos viveram situações de protestos, conflitos, acomodação, enfrentamento, confronto, sofrimento, alegria e dor significa compreender como reinventaram permanentemente tais significados a partir de concepções próprias. Vamos analisar como o aquilombamento ganhou diversos sentidos políticos, seja para senhores e autoridades públicas que procuravam reprimi-lo, seja para cativos que em torno dele abriram caminhos para conquistar, manter e alargar espaços de autonomia no interior da sociedade escravista”. (GOMES 2006, p. 248).

O processo de escravidão foi dolorido e sangrento. Ainda Silva (2012, p.5), “ao negro foi-lhe negada uma cidadania real mesmo após a abolição da escravatura”. Sendo assim, o povo quilombola, na atualidade, conseqüentemente o acesso à saúde, à educação, à moradia, ao esporte, ao lazer, à segurança, à justiça e ao direito à terra se dá de modo desigual ou são negados.

REMANESCER DOS QUILOMBOS É A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE TANQUE DO PADRE PINHAL, POCONÉ-MT

A comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal surge no pós-abolição, através de compra. Costa (2017, p.84)

segundo as moradoras, na década de 1940, (mil novecentos e quarenta) seus pais compraram 58 (cinquenta e oito) hectares de terra de Maria Genoveva. Essa terra localizava em um espaço comum junto com os demais moradores da vizinhança. Por volta de 1966 ou 1976 ocorreu a medição. Segundo a moradora, “Andrelino acompanhou a medição” mas as certidões das terras ficaram no cartório e foi devolvida ao proprietário outra escritura nova, na qual, não constava a mesma quantia definida por ocasião da medição. (COSTA, 2017, p. 84).

Tanque do Padre Pinhal, como agrupamento étnico racial, primeiro, foi reconhecido com a denominação sítio e, no ano de 2005, foi certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo. Os moradores se auto reconheceram e afirmaram, devido os seus modos de vida, sua organização social, política, econômica e histórica, dialogando com Costa (2013, p. 80),

ocorrida a abolição do sistema escravista, em 1888, fruto das lutas do movimento abolicionista no qual o negro foi protagonista de diversas maneiras, e com a instauração do regime republicano, em 1889, o Brasil se livrou da condição de país anômalo nas Américas, pelo menos no que se refere ao sistema político e de produção. Entretanto, soluções para as problemáticas sociais ainda estavam longe de serem encaminhadas, pois, para tanto, fazia-se imprescindível que se reconhecesse as desigualdades sociais existentes e se estabelecessem políticas públicas necessárias à integração de todos os setores sociais, nos quais os negros fossem não somente reconhecidos brasileiros, mas, também considerados sujeitos históricos-sociais da nação republicana que nascia”. (COSTA, 2013, p. 80).

Entretanto, as comunidades remanescentes de quilombo no Brasil, em Mato Grosso e em Poconé passaram por esse processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos descendentes de escravizados.

A memória: guardiã das lembranças

A memória é o pensamento vivo com intensa capacidade para guardar, armazenar, recuperar os fatos e as experiências vividas. Na memória, estão guardados os sentimentos, emoções, aspirações, desejos e conhecimentos. Ela faz lembrar as informações acumuladas no interior do cérebro e externas a ela, disponíveis por outros meios de informação. Lembrar é um processo educativo formativo que a pessoa vai adquirindo no decorrer da vida, lembrando. A memória é seletiva, ela traz informações que as evoca. Para Santos (2013):

A memória é uma forma de pensamento que se volta a recuperação do passado, e este processo contém inúmeras possibilidades. De um modo geral, a recuperação do passado é um processo duplamente seletivo. Para que o passado seja recuperado, ele primeiro precisa ser adquirido e armazenado, e neste processo, há uma primeira seleção de fatos, eventos e experiências que são significativas. Quando se lembra do passado, opera-se uma segunda seleção, pois escolhe-se lembrar de um fato em detrimento do outro, que foram preservados, mas não foram

acionados naquele momento. Neste sentido, pode-se afirmar que a memória é a construção ativa do passado. (SANTOS, 2013, p. 10).

O ato de lembrar é individual e coletivo. Quando se lembra das vivências, mas não consegue trazer de modo compreensível tais lembranças, precisa-se também recorrer à memória de outras pessoas com quem experimentou juntos. Pois não consegue lembrar, sozinho, informações relevantes, importantes e intrigantes que diz respeito a si ou ao coletivo. As memórias compartilham, nesse processo, informações individuais. Nesse sentido, as lembranças vão sendo processadas, para quais são apontadas, observadas, compreendidas, socializadas, reflexivas, contraditórias, justificadas, concluídas e aceitas no grupo.

Para que nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contatos entre uma e outras para que as lembranças que nos fazem recordar venham a ser reconstruída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

A memória libera informação diariamente e constantemente quando, na conversa, é narrada acontecimentos e casos. Nos momentos de distrações quando conta histórias, canta e brinca. No momento de ensinamentos quando aconselha e adverte. Nos momentos emotivos quando sorri, chora, briga e entristece. Segundo Halbwachs (2006, p. 78-79) “a nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida”.

Os mais velhos da comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal assentam-se na memória para lembrar experiências, conhecimentos e, saberes, herdados, acumulados, valorizados.

A história que também é minha: a terra de vivências e lembranças

Reconstituir a memória da comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal é trazer a história da autora deste artigo que é quilombola de Tanque do Padre Pinhal, onde nasceu de parto natural aparada por parteira. Cresceu brincado e trabalhando. Na vivência, conheceu elementos de conhecimentos ancestrais quilombolas e aprendeu usá-los como reza, remédios caseiros, a roça, os serviços da casa, fiar algodão, tecer a rede de dormir, as histórias, os costumes alimentares, os cantos, os casos. Ela aponta esses elementos como aspectos educativos no quilombo entre familiares, parentes e foram ensinados de geração a geração.

Segundo a autora quilombola, esses elementos valorizados, preservados continuam sendo transferidos para os mais novos através da educação quilombola e nessa educação, a autora aprendeu. Nesse lugar, ela formou a sua identidade cultural e continua fortalecendo. No chão desse quilombo, a autora tornou-se militante e profissional em educação. Costa (2017, p.16) “segundo as narrativas, a história da comunidade se configurou por vários contextos e diferentes cenários, considerando desde o deslocamento dos seus fundadores do município de Nossa Senhora do Livramento-MT até Poconé-MT”.

Segundo a autora, os mais velhos da comunidade lembram das suas infâncias com muita saudade. Uma infância que se constituiu entre as pejejas da casa, as labutas dos serviços produtivos e as histórias culturais. Lembram que seus pais contaram como a comunidade foi se configurando. Voltam ao passado e trazem informações de que seus pais moravam na terra de seus avós no município de Nossa Senhora do Livramento-MT. Por causa dos conflitos de terra e “ingresias”, seus avós foram mudando para outros lugares, ainda no município, até chegarem em Poconé-MT. Nesses diferentes lugares, construíram suas casas, criaram animais, plantaram e colheram na roça diferentes e diversos gêneros alimentícios para consumo, fazer trocas e, às vezes, vender quando eram solicitados. Segundo Costa (2017):

A terra era boa para a agricultura. Os produtos de gênero alimentícios como arroz, feijão, mandioca, cana, abóbora, milho, mamão, melancia, melão, quiabo, maxixo, cará, batata doce, banana, abacaxi, manga, laranja, eram produzidos na comunidade. Segundo essas narrativas, quando plantavam, colhiam em abundância. A colheita de um ano, guardada na tuia, alcançava a próxima. Era para o consumo das famílias. Caso fosse necessário, faziam trocas e as vezes vendiam. (COSTA, 2017, p.76).

Os mais velhos lembram-se dos ensinamentos, conselhos dos pais, familiares e parentes que orientam as suas práticas até hoje. “Os quilombolas lembram que aprenderam a trabalhar na roça vendo e escutando seu avós, mãe e pai”. Estabeleceram relação com o serviço que lhes eram propostos, a sua divisão entre irmãos, com o “muxirum”, com o fazer bem feito e cumprindo o tempo determinado. Costa, (2017, p.80),

a moagem da cana, acontecia durante o período de seca em mutirão, segundo relato de uma das filhas de Enedina. Quando as canas vinham de longe, era carroças e mais carroças. Chegavam e amontoavam perto do engenho. Ficava bonito! Cheirava gostoso! Todos nós ajudava. Dividia a tarefa entre aqueles que ficavam na moeção, os que faziam a comida e os que cuidavam da casa. Quando a barra do dia chegava, nós já estávamos terminando de moer. Era um trabalho bonito”. (COSTA, 2017, p. 80).

As mulheres ajudavam em todas as atividades. Os mais velhos de Tanque do Padre Pinhal ainda continuam plantando na terra de modo reduzido por causa de um garimpo de ouro que foi colocado, na década de 1980, perto da terra produtiva e provocou uma degradação do solo, assoreamento do córrego, destruiu as plantações, trazendo infertilidade do solo. Ainda Costa (2017, p.84),

causou profundo buraco, devastou a mata, assoreou o córrego, destruiu as plantações, deixou os moradores com falta de água e trouxe grave problema de saúde. Um cenário de pobreza e miséria". Para EICKHOFF (2011, p. 20), "a exploração artesanal do ouro, garimpagem, utiliza-se de métodos que influenciam negativamente para a preservação dos recursos naturais, uma vez que remove toda a cobertura vegetal das jazidas e revolve todo o solo, tornando-o, na maioria das vezes, não agricultável". (COSTA, 2017, p. 84).

Os mais velhos recordam as cantigas, cuja melodia recente na memória é entoada por eles com emoção, transparece uma experiência inesquecível, tão próxima, saudosa e agradável, embora acontecido em um cenário de dificuldades vividas. Mas os mais velhos estão sempre alegres e felizes. Quando relembrem os fatos, até emocionam e declaram que sentem saudades desse tempo.

As práticas religiosas sempre estiveram presentes nessas lembranças e continuam até hoje. Rezar é uma forma de expressar a fé, crença e confiança em Deus e nos santos para pedir e agradecer. Segundo Costa (2017, p. 97)

o aprendizado das orações ocorria desde a infância e passava de geração a geração. A moradora Necira (68 anos), conta que sua mãe e tias aprenderam a rezar quando criança com o pai. Segundo ela, seu avô era tirador de rezas na família. Quando estava cansado, chamava as crianças para tirar a reza. (COSTA, 2017, p. 97).

Costa (2017, p. 96), "no que diz respeito à religiosidade a comunidade se considera católica. De acordo com a moradora Necira, sua mãe falava que 'toda vida, nunca jantou sem rezar. Nunca dormiu sem rezar'. Segundo ela, era a sua mãe e a sua tia Jorgina que tiravam a reza porque o seu avô sempre quis a reza cantada". Diante de inúmeras práticas religiosas, os moradores de Tanque do Padre Pinhal continuam praticando, usando dos elementos que aprenderam com seus ancestrais.

Na medicina caseira, os moradores recorrem ao que aprenderam. Elementos como chá, banho, efusão, defumação, benzeção, escalda pés, simpatia, novena, promessa, suador são usados para prevenção e cura das doenças. As flores, folhas, cascas e raízes das plantas são usadas nesse processo. Os moradores estão acostumados a usar esses meios porque escutaram, viram, aprenderam e testemunharam seus familiares, no

passado, serem curados associando as dietas ao resguardo e repouso. A cura tem como princípio a disciplina no tratamento.

As histórias e os casos são narrados de modo instigante que provocam estímulos e motivam a pessoa a continuar escutando sem importar com o tempo. Histórias de ficção e verídica, costumam trazer, para roda, criança, adolescente, jovem, adultos e idoso para escutar. Os fatos narrados nessas histórias, às vezes, traz medo e pavor. Outros, despertam emoções e alegrias. Levam os ouvintes a viverem uma narrativa da qual não fez parte.

As brincadeiras são recordadas quando os mais velhos lembram que iam, durante as noites, na casa de seus avós rezar. Depois da reza, uniam-se aos parentes para brincar de roda, colocar versos. Nessa distração, estava presente o cururu e o siriri. Brincar de roda, por versos ainda está presente na comunidade.

Esses fatos são lembrados e contados na roda de conversa. Também são narradas durante as suas tarefas e atividades diárias. Costa (2017, p.16)

portanto esses saberes herdados, em diferente fase da vida e experimentados individualmente ou no coletivo, são rememorados cotidianamente. Os moradores lembram com propriedades, as heranças subjetivas internalizadas e os conhecimentos apropriados por eles. (COSTA, 2017, p. 16).

A memória dos mais velhos da comunidade Tanque do Padre Pinhal continua armazenando e processando as lembranças. Eles relatam que os lugares mudaram. Antigamente na comunidade não tinha escola, eles tinham que estudar em diferentes lugares, pois a escola, cada ano, funcionava em uma localidade vizinha. Na época, era um grande número de estudantes na região onde está localizada a comunidade Tanque do Padre Pinhal. Costa (2017, p. 85)

o espaço ficava pequeno para acomodar a todos. Tinha aqueles que sentavam no chão e se apoiavam sobre as pernas para escrever. Outros ficavam em pé e apoiavam na ponta da mesa. De acordo com as atividades pedagógicas, a professora fazia rodízio para que todos pudessem assentar. Era divertido. Todos aprendiam. Respeitávamos a professora. Quem sabia ler ensinava os que não sabiam. (COSTA, 2017, p. 85).

De lá pra cá, lutaram pela criação da escola na comunidade e conseguiram. Costa (2017, p. 87), “segundo a moradora Necira, desde 1966 (mil novecentos e sessenta e seis) tem escola”. Entretanto, segundo a documentação da Secretaria Municipal de Educação denomina-se “escola Municipal Benedito França, da comunidade rural Tanque do Padre foi criada pelo Decreto nº 06/74, em 30/05/74. Denominada pelo Decreto nº 005/95- em 27/01/95. Reconhecida pelo Decreto nº 3.277/92/SEE- D.O. 28/10/93. Funciona em

Regime Seriado, com sala multisseriada, na modalidade Ensino Fundamental I a IV". Porém, no ano de 2014, a escola foi fechada pela secretaria municipal de educação.

Os estudantes saem da comunidade para estudar na cidade. Sendo assim, a Resolução 08/2012 do CNE/CEB que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e a Lei Federal de Nº 12.960 de 27 de março de 2014 diz que "o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será procedido da manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar". Porém, esses instrumentos legais são descumpridos pelos gestores governamentais.

Os mais velhos memorizam que, embora, tem acesso à energia elétrica, a moradia ainda é uma política pública que não contemplou os moradores, pois os eles no desejo de ter mais comodidade, fazem economia, compram materiais para construir suas casas. Percebe-se, então, que o Programa Nacional de Habitação Rural não contemplou as famílias.

A saúde não atende prioritariamente os quilombolas. Atende de maneira coletiva como atende outras famílias não quilombola. Esporadicamente, quando é solicitado, reivindicado pelo quilombola juntamente com o agente comunitário de saúde, na Unidade Básica de Saúde (UBS), o atendimento é feito para assistir o doente acamado. Desse modo, os demais quilombolas vão até à cidade para consultar. Em situação de urgência e emergência, pagam pela consulta e pelos exames.

No período de seca, os moradores sofrem com a falta de água, desde quando foi colocado o garimpo perto da área produtiva que trouxe consequência gravíssima para os moradores.

Quanto à segurança, os moradores são vítimas de roubos e furtos nas suas propriedades. Sendo assim, o Guia de Políticas Públicas para as comunidades quilombolas, do programa Brasil Quilombola de 2013, continua não sendo implementado pelos gestores estaduais e municipais.

Os mais velhos relatam que continuam na luta para acessar políticas públicas e para preservar sua identidade cultural, conhecimentos e saberes. Costa (2017, p. 99),

lutas? ...as lutas são bastante, são tantas. Agente luta para manter a cultura, pra manter os costumes, as tradições. Para que as nossas crianças cheguem até a escola. Pela universidade. Um poço artesiano. Esses são uma das lutas. A questão da cesta básica. Eram 10 famílias que recebiam, agora são apenas 3 (três). Agente está aí nessa luta para ver se, aquelas pessoas que recebiam e que foram

cortadas, voltam a receber de novo. Em relação à Bolsa Família também". (COSTA, 2017, p.99).

Assim, os mais velhos da comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal estão em movimentos constantes para ter qualidade de vida e bem estar.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é importante e relevante para armazenar as lembranças. Este artigo trouxe elementos do conhecimento quilombola que se constituem como princípios formativos no processo de formação na educação diária, passados e ensinados de geração a geração. Os mais velhos de Tanque do Padre Pinhal falam através deste artigo. As lembranças vindas da memória apontam uma trajetória de coragem, força, luta, resistência e resiliência dos moradores que não começaram hoje e, nem em Poconé-MT. Mas que cruzou caminhos diferentes, desde o município de Nossa Senhora do Livramento-MT, até os dias atuais em Tanque do Padre Pinhal.

Este artigo é a voz e a visibilidade dos moradores que detêm costumes, crenças e tradições. Moradores que lembram de suas experiências vividas em outros cenários com a família como se fosse agora. As lembranças os emocionam. Sendo assim, os mais velhos continuam essas narrativas como a continuidade de suas histórias para que elas não se percam no tempo e com o tempo.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: SANSONE, Livio e PINHO, Osmundo. **Raças: novas perspectivas antropológicas**. 2.. ed. ver. Salvador. EDFBA, 2008.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**. Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasilde 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 10 dez 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Brasília 2014.Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acessado em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas**: Programa Brasil Quilombola. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>. Acesso em: 17 dez. 2016.

COSTA, Benedita Rosa da. **Comunidade Quilombola Tanque do Padre**: Memórias, Narrativas e Vivências. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós -Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

COSTA, Candida Soares. **Educações para as relações étnico-raciais**: planejamento escolar e literatura no ensino médio. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

EICKHOFF, Anderson Plattini do Nascimento. **Elementos-traço em passivo ambientais de garimpo de ouro**: uma avaliação da possibilidade de contaminação de solos, sedimentos, plantas e peixes em áreas de apicultura em Poconé e Alto Paraguaia- MT. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Do programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais/2011. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2011/anderson_eickhoff.pdf. Acesso em: 16 jan. 2017.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas**: Mocambos e comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro, Séc XIX/ Flávio dos Santos Gomes. Ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Palmares**: Escravidão e liberdade no Atlântico Sul. 2.ed.-São Paulo: Contexto, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MOURA, Antônio Eustáquio de. **Quilombo Mata Cavallo, a Fênix negra mato-grossense**: etnicidade e luta pela terra no estado de Mato Grosso. Campinas: s.n. 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2009%20MouraAntonioEust%C3%A1quio.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator de civilização brasileira**. 2ª edição, Juiz de Fora/SP, 2018.

RIOS, Ana Lugão e MATTOS, Hebe. **Memórias do Cativo**: família, trabalho e cidadania no pós- abolição. 2005.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e identidade nacional**. São Paulo: Annablume, 2013.

CAPÍTULO 3

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS E A PREVENÇÃO DO CÂNCER NA ADOLESCÊNCIA

*Eloênia de Andrade Carvalho
Daiane de Souza Nantes Viana
Roseane de Oliveira
Juliana Benevenuto Reis*

INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas são envoltas por vulnerabilidades sociais, sendo caracterizadas pela baixa escolaridade e famílias com níveis econômicos muito baixos, esses fatores influenciam diretamente no aspecto saúde (PASSOS *et al*, 2017). A educação em saúde estabelecida em ambientes escolares quilombolas é um instrumento potencializador de ações, com capacidade de transformação social possibilitando gerar consciência crítica dos envolvidos em relação a seus problemas de saúde (MEDEIROS; SILVEIRA, 2019). As ações educativas realizadas no seio escolar referem-se ao processo de trabalho e ampliação da construção do conhecimento dos envolvidos, possibilitado por um conjunto de práticas e saberes orientados para a prevenção de doenças e promoção da saúde (GOMES, *et al* 2018).

Segundo afirma a Organização Mundial da Saúde - OMS, o resultado de trabalhar a promoção da saúde está intimamente relacionado à redução das desigualdades nas populações, pois capacita-os a tornarem atores responsáveis pela sua própria saúde, capazes de promover escolhas saudáveis, com incentivo ao autocuidado, visando reduzir danos e prevenir agravos à saúde (SANTOS *et al*, 2019). Ao promover ações educativas em um ambiente de comunidade pretende-se que os envolvidos possam ser atingidos pelos agentes multiplicadores e disseminadores de informações nas próprias comunidades, possibilitando o fortalecimento das relações interpessoais (PASSOS *et al*, 2017).

O câncer é definido como um conjunto de mais 100 doenças, onde ocorre o crescimento desordenado das células por decorrência de uma mutação no DNA da célula, causada por fatores intrínsecos (fatores genéticos), ou extrínsecos (estilo de vida, alimentação, microorganismos, entre outros). Segundo o Instituto Nacional do Câncer, os cânceres mais prevalentes na adolescência são, leucemias, linfomas e os tumores do sistema nervoso central. Ademais, os mais raros são os neuroblastoma, tumor de Willms

(tumor renal), retinoblastoma, tumores germinativos, osteossarcomas e sarcomas de tecidos moles (BRASIL,2020).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Art. 12 é considerado adolescente aquele que possui de quatorze aos dezoito anos de idade (BRASIL,1990). É nessa fase que mais ocorrem mudanças como por exemplo mudanças físicas, sociais, culturais e hormonais. É também nessa fase que geralmente ocorre o início das relações sexuais, onde se a mesma for iniciada sem orientação, pode gerar riscos para o adolescente. Dentre essas exposições podemos citar como exemplo as infecções sexualmente transmissíveis, causadas pelo vírus Papiloma Vírus Humano (HPV), que pode ocasionar o câncer do colo do útero, do cólon e reto, além do câncer de pênis (RODRIGUES, 2020).

Outro fator preocupante nessa fase é o primeiro contato com tabaco, álcool, narguilé e outras drogas. Segundo o Ministério da Saúde, uma pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE/2012), mostrou que 7,6% dos adolescentes de 13 a 15 anos já tiveram contato e fumaram cigarro ou outro produto com tabaco (BRASIL, 2015). O uso de tabaco, narguilé e outras drogas, como também o início precoce da vida sexual na adolescência pode aumentar o risco de câncer, sendo na adolescência ou futuramente, pois, a cada exposição a agentes cancerígenos há um aumento do risco de câncer e segundo o ministério da saúde ocorrem aproximadamente 1 milhão de novas infecções sexualmente transmissíveis a cada ano (BRASIL, 2020).

A partir dessas informações é possível observar a relevância da execução de atividades educativas que se dediquem a atender os estudantes de escolas situadas em comunidades de remanescentes quilombolas que apresentem como medidas de conscientização sobre a importância da prevenção do câncer desde a adolescência (MENDES, 2017).

O enfermeiro enquanto profissional pode facilitar esse processo levando informações da área da saúde no ambiente escolar onde se concentra o maior índice de adolescentes, e com isso exercer o papel de desencadeador das ações de saúde proporcionando a abertura para educação em saúde na escola. Ao se nortear pelos princípios norteadores do SUS e seus valores éticos, pode fomentar discussões que englobam temas como a qualidade de vida, sexualidade, alimentação saudável, infecções sexualmente transmissíveis, entre outros (SILVA, *et al* 2020).

Durante a graduação de enfermagem o acadêmico pode e deve ser acompanhado e estimulado pelos docentes para essas ações, impulsionando as atividades de extensão, e

consequentemente proporcionando um contato prévio e orientado aos estudantes, fomentando experiências positivas e necessárias para o bom desenvolvimento profissional com esse público (SILVA, *et al* 2019).

O presente estudo tem como objetivo elucidar a relevância da realização de ações educativas em saúde no seio das escolas quilombolas. As discussões aqui apresentadas foram baseadas em um relato de experiência realizado no mês de junho de 2019 em uma escola da região do médio norte mato-grossense, acerca da importância da prevenção contra o câncer causado pelo uso de tabaco e álcool e outras drogas, assim como também pelo vírus HPV.

Este texto está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira, descrevemos a metodologia utilizada no trabalho; na segunda, discorremos acerca dos resultados e discussões envolvidos na temática; e, na terceira e última seção tecemos algumas considerações.

METODOLOGIA

Este artigo reflexivo tem como principal objetivo elucidar a relevância da realização de ações educativas em saúde no seio das escolas quilombolas. As discussões aqui apresentadas foram baseadas em um relato de experiência realizado no mês de junho de 2019 em uma escola da região médio norte mato-grossense. A extensão foi desenvolvida por uma equipe de acadêmicos de enfermagem de uma liga, com o intuito de orientar sobre a prevenção contra o câncer, principalmente os que são associados com álcool e outras drogas como o câncer de pulmão e também sobre o Papiloma Vírus Humano (HPV) que causa o câncer do colo de útero, colorretal e pênis, entre outros.

Participaram da ação trinta (30) adolescentes entre 15 e 17 anos, do sexo masculino e feminino, que cursavam entre o 1º e 3ºano do ensino médio. A ação foi realizada por meio de palestra dialogada e expositiva para elucidar o tema abordado - Ações de prevenção contra o câncer. Após isso foi realizada uma roda de conversa e aplicada a metodologia ativa intitulada - A dinâmica do mito ou verdade sobre o câncer, e os participantes puderam participar ativamente, por meio de questionamentos e troca de experiências.

O sexo feminino correspondeu a maior fração dos envolvidos e apresentavam uma gama de indagações pertinentes ao câncer de colo do útero e imunização contra o vírus HPV. A porção masculina dos adolescentes apresentou questões relativas ao câncer da

cavidade oral e pulmão, com ênfase no uso de cigarro eletrônico e narguilé. A avaliação das ações pelos participantes, por sua vez, se deu através de questionário de opinião aplicado após cada atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gonçalves *et. al.* (2016), defende que as ações em saúde realizadas no âmbito escolar possuem uma maior efetividade, pois por meio de uma didática lúdica sobre a prevenção contra o câncer os adolescentes podem se sentir estimulados para mudar hábitos de vida considerados nocivos para a saúde.

A realização de tais ações em Escolas Quilombolas é ainda mais importante, tendo em vista que os estudantes destas escolas possuem menos acesso às informações relacionadas à prevenção contra o câncer, devido, entre outros fatores, às dificuldades de acesso aos serviços de saúde por parte da população quilombola, que se dá pela distância e condições precárias das estradas entre as comunidades quilombolas e o centro urbano e também pela dificuldade de os profissionais acessarem as comunidades. (BATISTA; ALBUQUERQUE, 2014).

A sensibilização de crianças e adolescentes, através das ações em educação em saúde, tendem a favorecer também a redução de comportamentos nocivos à saúde no seio familiar. No entanto, a população adscrita em território quilombola se torna vulnerável, devido à dificuldade da equipe da APS em assisti-los e desenvolver ações de promoção e prevenção aos possíveis agravos à saúde, principalmente ações específicas a prevenção do câncer, além de ser um público que carece de profissionais preparados, com formação específica para atender as necessidades e demandas exclusivas a essa comunidade (BATISTA; ALBUQUERQUE, 2014).

Dentre os fatores de risco associados ao desenvolvimento de câncer estão a vulnerabilidade econômica, baixa escolaridade, fatores genéticos, além de hábitos de vida, sendo o álcool e tabaco um dos fatores modificáveis mais comuns entre a população, quando se trata de adolescentes, esses são mais suscetíveis, visto que essa é uma fase de novos conhecimentos e experiências, os adolescentes ainda estão em desenvolvimento, principalmente neurológico, sendo esse sistema um dos mais afetados pela presença do acetaldeído, substância derivada da metabolização do álcool. Os adolescentes da comunidade quilombola são afetados também pela vulnerabilidade econômica, insuficiência ao serviço de educação e saúde, tornando as ações de educação

em saúde realizadas nas escolas ainda mais importantes para prevenir a incidência do câncer (GOMES, *et al* 2018).

Os adolescentes participantes da ação apresentaram inúmeros questionamentos durante a palestra, dinâmica de mitos e verdades e roda de conversa, apontando para um resultado satisfatório, pois grande parte deles interagiram e levantaram perguntas frente aos temas abordados. A maior parte dos adolescentes do sexo feminino, continham dúvidas sobre o câncer de colo do útero e também sobre a vacinação contra o HPV. Já os adolescentes do sexo masculino indagaram dúvidas sobre o câncer da cavidade oral e pulmão, principalmente em relação com o uso do cigarro eletrônico ou da narguilé.

Barreto (2016), apontou que não há outro local mais adequado para implementar as ações educativas em saúde que a escola. A escola é um espaço onde as discussões podem acontecer num linguajar apropriado, onde os adolescentes podem sentir-se confortáveis para fazer questionamentos e posteriormente sentirem motivados a procurar as unidades básicas de saúde com maior liberdade para levantar e sanar dúvidas.

Após a ação de extensão os membros da equipe se reuniram e registraram as percepções de cada integrante. Com esse registro foi possível identificar aspectos positivos e negativos, tais como: perceberam que todos os adolescentes se interessaram pela temática abordada, por meio de devolutivas nas perguntas, contribuições com experiências, além de questionamento de outros assuntos voltados à prevenção do câncer. Já os aspectos negativos apontam percepções tais como: houve momentos em que adolescentes ficaram envergonhados frente a alguns questionamentos. Nesse sentido, a equipe organizadora concordou que em futuras ações de extensão com o público adolescente, pode ser mais adequado separar os grupos por faixa etária e até mesmo por gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou elucidar a relevância da realização de ações educativas em saúde no seio das escolas quilombolas do estado de Mato Grosso. As discussões foram baseadas em um relato de experiência realizado no mês de junho de 2019 em uma escola da região médio norte mato-grossense. A interação dos acadêmicos com a população permite atestar que a universidade, por meio da extensão, possui potencial de influenciar e também ser influenciada, ocorrendo uma transferência de valores entre a universidade e o meio onde ela está inserida. A educação em saúde, portanto, atua como uma via dupla, em

que a universidade proporciona conhecimentos e/ou assistência à comunidade e como fruto desfruta do saber dessas comunidades.

Através das experiências relatadas, percebe-se a relevância da realização, dentro das escolas quilombolas, de ações educativas voltadas para a prevenção e detecção precoce do câncer na adolescência, dentre outras temáticas da saúde, pois trata-se de um assunto pouco abordado nessa fase. A fase da adolescência é responsável por uma série de mudanças físicas e de comportamento que geram inúmeras dúvidas, além de ser propensa a expor os adolescentes a substâncias, microorganismos e outros fatores que oferecem risco aumentado para o câncer.

Acredita-se que a informação voltada às boas práticas em saúde na adolescência é um fator protetor, além de ser um potente instrumento para desmistificar o câncer enquanto uma doença arraigada de estigma, medo e preconceito. Ademais, ao participarem de ações de extensão dessa natureza os mesmos podem se sentir motivados e preparados para cuidarem de si próprios, tornando-se protagonistas de suas próprias escolhas.

No público quilombola por sua vez esse quadro é ainda mais necessário visto que os estudantes destas escolas possuem menos acesso às informações relacionadas à prevenção contra o câncer, devido, entre outros fatores, às dificuldades de acesso aos serviços de saúde por parte da população quilombola, que se dá pela distância e condições precárias das estradas entre as comunidades quilombolas e o centro urbano e também pela dificuldade dos profissionais acessarem as comunidades.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. M A. **Ações educativas em saúde para o público adolescente: uma revisão integrativa.** Revista de APS. Vale do Acaraú, v. 19, n. 2, abr/jun 2016.

BRASIL. **O que é câncer**, 2020. Disponível em <https://www.inca.gov.br/o-que-e-cancer>. Acesso em 31 de março de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 31 de março de 2020.

BRASIL. **Mais de 22 mil Brasileiros admitem usar narguilé**, 2015. Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/svs/19591-mais-de-212-mil-brasileiros-admitem-usar-narguile>. Acesso em 31 de março de 2020.

BRASIL. **Comportamento de risco eleva infecções sexualmente transmissíveis no Brasil.** Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46322->

comportamento-de-risco-eleva-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-no-brasil. Acesso em: 04/09/2020

BATISTA, M. F. S.; ALBUQUERQUE, P. C. **A produção da saúde e a população do campo: uma experiência no assentamento de reforma agrária em Pernambuco – Brasil**. Tempus Actas de Saúde Coletiva, [S.l.], v. 8, n. 2, p. Pág. 173-194, jun. 2014. ISSN 1982-8829.

GOMES, E.S. *Et. al.* **Educação em saúde para prevenção do câncer do colo uterino em mulheres quilombolas amapaenses da Amazônia no ano de 2017**. Editora Realize, V Conedu, Congresso Nacional de Educação, 2018.

GONSALVES, L. F. F. **Promoção de saúde com adolescentes em ambiente escolar: relato de experiência**. Revista SANARE, Sobral. v.15 n.02, p.160-167, 2016.

MEDEIROS, B. SILVEIRA, J.L.G.C. **Educação em saúde: representações sociais da comunidade e da equipe de saúde**. Dynamis Revista Tecno-científica [Internet]. 2007 [acesso em 20 maio 2019]; 13(1): 120-126.

MENDES, L. C. M. **Atividades educativas estimulando o autocuidado e prevenção do câncer feminino**. Revista Enferm Atenção Saúde. v. 6, n. 1, p. 140-147, jan/jun 2017.

PASSOS, T. S. et al. **Educação em saúde para prevenção de infecções sexualmente transmissíveis em comunidades quilombolas**. Revista de Enfermagem UFPE on line, [S.l.], v. 11, n. 10, p. 3965-3970, out. 2017. ISSN 1981-8963.

RIBEIRO, W. A. *Et. al.* **Adolescência, tabaco, álcool e drogas: uma revisão no olhar preventivo da educação em saúde na ESF**. Revista Pró-univerSUS. v. 09 n. 1 p. 02-06, 2018.

RODRIGUES, A. H. **HPV e câncer de cabeça e pescoço: desenvolvimento de um aplicativo para adolescentes**. Revista INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática. Porto Alegre, v.22, n.2, maio, 2019.

SANTOS, D. SANTOS, M. K. SANTOS, E. SANTOS, B.; OLIVEIRA, L. E. OLIVEIRA, C. **Educação em saúde: combate ao Aedes aegypti em comunidade Quilombola**. Revista Enfermagem Atual In Derme, v. 89, n. 27, 26 set. 2019.

SILVA, J. L. L. *Et. al.* **Educação em saúde com adolescentes na escola: relato de experiência**. Revista Braz. J. Hea., Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6007-6017. Maio/jun. 2020.

SILVA, A. A. S. *Et. al.* **Singularidades na Relação Docente e Discente e a Formação em Enfermagem**. Revista Contexto & Saúde – vol. 19, n. 37, jul. /dez. 2019.

World Health Organization - WHO. **The Ottawa Charter for Health Promotion**. Ottawa (CAN): WHO; [Internet]; 1986 acesso em 20 mai 2019]. Disponível em: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E SEUS SABERES: TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE

*Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho
Suely Dulce de Castilho*

INTRODUÇÃO

A educação quilombola, de acordo com o proposto nos documentos curriculares, necessita assumir um caráter revisionário, a fim de que possa redescobrir, recriar e reafirmar as tradições ou traduções culturais das comunidades; recuperar suas histórias e narrativas reprimidas; libertar os negros quilombolas das amarras calcificantes dos estereótipos, dos preconceitos e de todos os negativismos que lhes foram impostos pela sociedade excludente e racista; e assim, auxiliar na recomposição da sua autoimagem e da autoestima dos membros dessas comunidades, (CASTILHO, 2016).

Nesse viés de compreensão, o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas dos docentes da Escola Estadual José Mariano Bento, localizada na comunidade Baixio, pertencente ao Território Quilombola Vão Grande/Barra do Bugres-MT. A finalidade é compreendermos como está se delineando a Educação Quilombola, como modalidade de ensino, em sua missão de ser diferenciada e específica em consonância com o ideário da população a que se destina.

Diante desse contexto, a pergunta que permeia o presente artigo é: até que ponto Escola Estadual José Mariano Bento tem conseguido realizar tal missão? Para respondermos a essa questão, os argumentos, aqui reunidos, foram organizados em quatro partes, fora esta introdução e as considerações finais. A primeira descreve os aspectos metodológicos da pesquisa; a segunda parte apresenta uma breve contextualização da Comunidade Quilombola Baixio e da Escola; a terceira parte discute alguns conceitos sobre currículo; a quarta parte traz a descrição e a análise das práticas pedagógicas realizadas na escola.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E MÉTODO DE COLETA DE DADOS

A Comunidade Quilombola Baixio localiza-se no território Quilombola Vão Grande, situado no Complexo da Serra das Araras, a 80 km da sede do município de Barra do Bugres-MT e aproximadamente 240 quilômetros da capital de Mato Grosso. É importante esclarecermos que “Vão Grande” ou Território Quilombola Vão Grande é a região geográfica que congrega cinco comunidades: Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro. É assim conhecida, tanto pelos moradores da comunidade quanto pela comunidade externa, sendo a última expressão, mais usada depois que se iniciaram os processos de certificação das terras que o compõem, pela Fundação Palmares, (CARVALHO E CASTILHO, 2018).

As cinco Comunidades estabelecem relação de parentesco entre seus moradores, congregam-se nas festas e nas lutas. O imaginário dos homens e mulheres quilombolas fornece elementos essenciais para compreender as representações que eles têm do território. As histórias que constituem esse imaginário coletivo também podem ser compreendidas como explicações para garantir a permanência no lugar e justificar sua formação, tal como apontam Carvalho (2016), Dias (2017) e Sales (2020).

A Escola Estadual José Mariano Bento está localizada na Comunidade Baixio, atende estudantes das cinco Comunidades: Baixio, Camarinha, Vaca Morta, Morro Redondo e Retiro. Desde que a Escola começou a receber os educandos das demais comunidades, por meio da nucleação escolar, ela vem se constituindo como centro político, cultural e educacional do Território Vão Grande, razão pela qual, ela foi escolhida como lócus da pesquisa, Carvalho (2016).

A análise de Arroyo (2003, p.25) sugere que o discurso oficial tenta convencer que o problema da escola pública não está na sua existência material, na falta de recursos físicos, humanos e didáticos mínimos para a sua configuração, como agência transmissora do saber básico. Em conformidade com o autor, esse discurso inocenta o estado do arremedo de escola que se oferece às populações pobres, rurais e pretos e transforma a vítima em réu.

As péssimas condições das estradas dificultam o acesso dos educandos e dos educadores à escola. Impedem, também, muitas vezes, a realização das aulas. As dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores são inúmeras e a falta às aulas, muitas vezes, é justificada pelas longas distâncias que eles precisam perfazer, pois,

quando o ônibus atola ou quebra, é necessário caminhar o restante do percurso a pé. Esses fatores interferem diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem.

A situação também desvela a ausência de políticas públicas destinadas às escolas localizadas no Brasil rural. De acordo com Molina e Freitas (2011), ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, das escolas localizadas no campo, dentre elas as escolas quilombolas, de maneira que a elas se destina apenas o que sobra no espaço urbano. O que faz com que as escolas sejam precárias em sua estrutura, em funcionamento e em acessibilidade e trabalhem com materiais e conteúdos mal transplantados da cidade para o campo que pouco lhes servem de estímulo à aprendizagem, como afirmou Castilho (2011).

A pesquisa de campo e as análises das informações se desenvolveram dentro dos pressupostos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Conforme Geertz (2008), o que define a etnografia “é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 2008, p. 04). Para o referido autor a descrição densa é interpretativa e o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a “interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2008, p. 15). Nesse entendimento, utilizamos a etnografia para a observação e o registro do cotidiano e das experiências vividas pela comunidade escolar, bem como apreendermos a percepção dela sobre seus fazeres pedagógicos.

Sobre as técnicas e procedimentos de coletas de dados, além da observação participante, utilizamos também a entrevista com professores, gestores, pais, com o intuito de conhecermos a perspectiva dos sujeitos. Sob a ótica de André (2012) Por meio da observação participante e entrevistas é possível documentar o não documentado “descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”. (ANDRE, 2012, p. 41).

No tocante a análise dos dados, a pesquisa utilizou a Análise de Conteúdo que para Minayo (2007), permite caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Para a referida autora a análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados, principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação realizada nas comunidades quilombolas passou por um longo período de esquecimento, diluída nas políticas da Educação Rural, sem nenhuma política pública e ou pedagógica que considerasse a sua especificidade, submetida a um currículo hegemônico, pensado para atender a realidades distantes da vida, dos saberes e das tradições vivenciadas pelos povos quilombolas.

Esse quadro começa a se modificar, como resultado das pressões dos movimentos sociais, quando incluem na pauta de luta, reflexões e questionamentos sobre o currículo hegemônico, propondo a construção de currículos contra hegemônicos que incluam a seleção de conhecimentos e práticas vivenciadas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (GOMES, 2007).

As muitas lutas culminaram na promulgação da Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. A publicação dessa legislação pode ser considerada um dos marcos da vitória alcançada por meio de lutas travadas pelo Movimento Negro e pelo Movimento Quilombola, pois ela consolida a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino. Essas diretrizes apresentam os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola; propõem o modo de organização dos sistemas educacionais e sugerem ações pedagógicas para as escolas quilombolas que se destinam ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

De acordo com Arroyo (2007), cada vez mais frequente, tem sido questionado, nos espaços educacionais, o conceito de currículo, a quem ele se destina, para que ele serve, e, principalmente, como ele se desenvolve no chão das escolas; essas são questões bem presentes nas discussões, nos grupos de estudo, nas formações de professores. Questões que outrora não eram nem cogitadas passam, agora, a ser o centro das discussões.

Para Silva (1999), o currículo escolar contribui para formar nossa identidade, moldar quem somos, no entanto, se o currículo não é pensado, gestado, gerado pelas pessoas que compõem a comunidade escolar, ele se submete a formar identidades que não correspondem aos anseios da comunidade a que serve. Para esse autor, sinteticamente, a questão fundamental em relação ao currículo, é: “O que” ensinar? O referido autor afirma

que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Para Apple (2002, p. 40), a pergunta frequente é: Que tipo de conhecimento vale mais? Segundo ele, a pergunta não é nada simples, envolve conflitos agudos e profundos, relacionados à educação, ideológica e política, atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.

De acordo com Apple (2002, p. 40), a pergunta mais coerente seria: “O conhecimento de quem vale mais?”. Assim, ousamos perguntar: Seria o conhecimento dos povos quilombolas? Dos povos indígenas? Dos que habitam os campos? Ou seria o conhecimento da elite? Das empresas, das indústrias e do latifúndio? Para esse autor, “a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (APPLE, 2002, p. 42).

Segundo Sacristán (1998), a discussão sobre o currículo envolve reflexões sobre: Que objetivos se quer atingir? Para quem são esses objetivos? Que valores, atitudes e conhecimentos se quer privilegiar? Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Quem tem melhor acesso às formas legítimas do conhecimento?

As indagações ventiladas pelos autores fazem pensar “O que” ensinar nas comunidades quilombolas. Durante as entrevistas, ao responderem à questão: “O que você gostaria que fosse ensinado na escola?”, os moradores do Território Quilombola Vão Grande sinalizam os conhecimentos que consideram importantes para a formação de seus filhos. Dentre as respostas, “aprender a ler, escrever e fazer conta”, são as que mais se destacam. Em entrevista, uma das mães explica a razão: “porque sem estudo, ninguém tem nada na vida”, de modo que saber ler, escrever e calcular, são apresentados como sinônimos de “ter estudo”. As respostas também apresentam outros conhecimentos, igualmente valorizados na Comunidade e indicados como importantes para a formação dos aprendentes, tais como: “saber as histórias da comunidade”, “saber como faz um remédio”, “saber o tempo certo de plantar”, são conhecimentos apontados como necessários para a formação dos jovens da comunidade.

A narrativa de um dos Guardiões da memória do território afirma que: “não adianta ter estudo e não ter educação”. Notamos que o senhor de 90 anos separa “ter estudo”, ou seja: saber ler e escrever, de “ter educação”; em outras palavras: saber ouvir os mais

velhos, prestar-lhes atenção, a fim de aprender e apreender os saberes e a história da comunidade.

Todos esses anseios se presentificam no seio da Escola Quilombola José Mariano Bento: como construir e implementar um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As reflexões a seguir buscam compreender as indagações que brotam no chão da Comunidade escolar, no esforço de correlacionar as práticas pedagógicas, desenvolvidas no cotidiano da escola, com as expectativas das famílias da comunidade.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola desenvolve várias atividades e projetos, nos quais o corpo docente intenta estabelecer relação entre os saberes mais universais com a história, os saberes e os fazeres da comunidade. Tais projetos, em sua maioria, são desenvolvidos por mais de um educador, sob a coordenação de um deles, envolvendo várias turmas e disciplinas, principalmente, as disciplinas específicas da área de conhecimento Saberes Quilombolas, quais sejam: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Práticas em Técnicas Agrícola Quilombola e Práticas em Tecnologia Social Quilombola. Essas Disciplinas são somadas à Base Comum e integram o currículo da Escola.

O Projeto Artes Visuais realizado com os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, “tem como objetivo identificar a arte visual na natureza, através de rochas e objetos de madeiras esculpidos pelos fenômenos naturais”, conforme informado pela educadora coordenadora da ação. Ela ainda informou que, para o desenvolvimento do Projeto, adotaram a coleta dos objetos, restos de pau e rochas que estão às margens do Rio Jauquara. Para a educadora, “o trabalho estimulou o desenvolvimento e a criatividade dos educandos, possibilitando-lhes o contato amplo com a arte e a linguagem literária”.

Um dos pais de alunos, ao se referir ao Projeto, expressa sua admiração: “Eu nunca pensei que os pedaços de pau lá do rio podia ser uma coisa assim de grande valor, quem que ia pensar. Alguma vez, eu ficava olhando, olhando, mas não sabia que tinha um valor assim” (Pai, Território quilombola Vão Grande). Percebemos, assim, que a utilização dos

recursos didáticos extraídos da própria ambiência promove a (re)valorização e ressignificação de objetos e materiais locais.

Conforme Candau e Koff (2015, p. 334), é necessário buscar novos caminhos que possibilitem a reinvenção de uma escola cada vez mais plural, democrática, “capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário”. Para as autoras, a reinvenção da escola, inclui, também, o debate sobre “o modo de viver o currículo e/ou a prática educativa, refletindo e discutindo” (CANDAU e KOFF, 2015, p. 335).

Outro projeto desenvolvido na escola é o de “Produção de Farinha de mandioca” que envolveu todos os educandos e educadores de quatro turmas multisseriadas - do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. De acordo com o professor coordenador da ação, o Projeto tem como objetivo “despertar nos educandos e familiares a necessidade de agregar valor aos seus produtos e gerar renda”. Ele ainda informou que “o projeto contemplou todas as áreas do conhecimento e as disciplinas de ciências e saberes quilombolas, trabalhando de forma interdisciplinar; para estudar as técnicas do plantio até a colheita”. O plantio da mandioca é realizado, em uma área no fundo da Escola, na Disciplina de Práticas em Técnicas Agrícolas Quilombolas. Como foi possível observarmos, todos os educandos se envolvem nas atividades, assim, cada parte do trabalho é dividida de acordo com a habilidade de cada estudante.

Ao indagarmos sobre a importância do Projeto, uma das mães afirma que “esse aqui é um trabalho de grande valor, porque eles estão fazendo uma coisa de muita serventia para vida deles, porque eles estão aprendendo uma coisa muito boa” (Mãe, Território Quilombola Vão Grande). Ao passo que um dos educandos destaca: “Eu gosto porque é divertido, a gente conversa, ri e trabalha, até os mais velhos vem no dia. Reúne um monte de gente e nem cansa, até de tarde já vai estar tudo pronto” (Estudante, Território Quilombola Vão Grande). Para a Educação Escolar Quilombola, “trabalho como princípio educativo” também parece ser “de grande valor”, tal como afirma Dona Joanita. Na Resolução nº 08/2012, no Art. 7, o trabalho é apresentado como um dos princípios da Educação Escolar Quilombola: “XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola”. No Art. 50, dessa mesma Resolução, o trabalho é apresentado como um dos eixos da formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola: “o estudo do trabalho como princípio educativo”. Mas qualquer trabalho tem um princípio educativo?

As pesquisas indicam que nem todo trabalho pode ser assim considerado, por exemplo, o trabalho que escraviza, explora, aliena, desmoraliza, humilha, discrimina. O trabalho em que se empregam esses verbos não representa um projeto de educação emancipatória, pelo contrário, serve às exigências do capital, subordina a escola a seu serviço e coisifica os humanos.

O trabalho realizado na produção da farinha busca perpetuar as técnicas utilizadas pelas famílias, no plantio da mandioca e no preparo da farinha, para tanto, os educadores buscam parceria com a Comunidade, envolvendo todos na execução do Projeto. Para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), o trabalho, como princípio educativo, vai para além de uma mera técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem:

O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio éticopolítico. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 18).

A escola desenvolve ainda vários outros projetos que visam vincular os saberes da Comunidade com a educação formal, o que permite entrever um esforço se delineando no seio da escola, tais como o Projeto Beneficiamento da Banana, que iniciou no ano de 2014. De acordo com a educadora coordenadora do projeto, ele teve participação de todos os profissionais da Escola, dos educandos do 3º ano do Ensino Médio e de algumas pessoas da Comunidade, as quais contribuíram na preparação das receitas e no fornecimento da matéria prima. Passamos a palavra para uma das educandas participantes dos projetos:

O nome do projeto é beneficiamento da banana no território quilombola Vão Grande, primeiros nós pesquisamos um pouco sobre a banana para ver se dava certo, aí nós fomos com a ideia, que era fazer doce, bala, para agregar maior valor. Aqui na comunidade as pessoas plantam bastante e não consegue vender, ou vende só as que o comprador acha que é maior. Acaba vendendo quase nada. Então essa foi a ideia da professora: Nós fomos fazer a bala, o doce de banana, banana chips, essas coisas. Todos os alunos gostaram, porque é verdade né, por que desperdiça muita banana, lá na minha casa mesmo, papai é produtor ele às vezes joga um monte de banana que apodrece sem utilidade, então com certeza pode ajudar (Estudante quilombola, Escola José M. Bento).

Um dos moradores da comunidade confirma as palavras da estudante:

Nós plantamos feijão, arroz, milho, mandioca, banana tudo as coisas para comer, mais a banana nós vendemos, só que o atravessador que vende, só as vezes acha de vir [não vai sempre à comunidade]. Às vezes perde, ainda agora está perdendo banana aí de novo, então nós sofremos de todo o jeito! (avô, Território quilombola Vão Grande).

O Projeto foi apresentado na Feira de Ciências da Universidade Estadual de Mato Grosso/UNEMAT, na qual foi um dos cinco primeiros colocados. A educadora, conta a experiência:

Apresentamos o projeto na Feira de ciências de Barra do Bugres, o projeto foi um dos cinco primeiros colocados, e a nossa educanda, Mariluce Lina da Silva foi contemplada com bolsa de iniciação científica da CAPES, porém a aluna não pôde participar como bolsista porque já estava cursando o 3º ano do ensino médio e decidimos em conjunto que sua irmã Marilene Ilza da Silva, que estava cursando o 2º ano do ensino médio deveria participar, e com isso participamos da Feira de Ciências em nível estadual, que aconteceu em Cuiabá. Ficamos um tanto decepcionados quando descobrimos que não concorríamos a premiação na Feira Estadual, pois, diante do que presenciamos tínhamos grandes chances [...] Hoje o projeto é acompanhado pelos professores doutores Sumaya e José Wilson do curso de engenharia de alimentos da UNEMAT campus de Barra do Bugres, além da educanda Marilene, participa também Mariluce, que foi a ganhadora da bolsa (Educadora urbana, Escola José M. Bento).

A educadora descreve sua experiência como orientadora da educanda que foi contemplada com a Bolsa Científica da CAPES:

A educanda Marilene é uma estudante muito aplicada e está disposta a aprender mais. Como orientadora, estou muito satisfeita com o trabalho desenvolvido por ela, para eu, ser sua orientadora é muito importante, é minha segunda orientação e me ajuda muito no meu crescimento profissional. Além de ser um aprendizado tanto para a educanda, quanto para mim como sua orientadora, (Educadora urbana, Escola José M. Bento).

A educanda e a educadora descrevem o que esse prêmio simbolizou para a Comunidade:

Eu acho importante porque muitas pessoas não acreditam na nossa capacidade. Tem gente daqui mesmo que não acredita em si próprio, só por morar aqui no sítio, pensa que a pessoa da cidade tem mais capacidade, mas não, nós também podemos ser iguais a eles, podemos ter o mesmo conhecimento, só que de formas diferentes, então eu acho importante. Como exemplo para outras pessoas verem que nós também somos capazes assim como eles (Estudante quilombola, Escola José M. Bento).

Este projeto pode ajudar a comunidade, pois os moradores podem a partir de agora fazer o beneficiamento da banana e obter lucro, e também a comunidade passa a ser conhecida não apenas como Vão Grande, mas como Território Quilombola Vão Grande, porque muitas pessoas nem mesmo sabem, que em Barra do Bugres existe um Território Quilombola e que na escola, que lá está localizada, também se produz conhecimento (Educadora urbana, Escola José M. Bento).

Assim, concordamos com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) quando eles afirmam que o trabalho, como princípio educativo, se vincula à própria forma de ser dos seres humanos, como parte da natureza e dela dependentes para reproduzir a vida. Para o

referido autor, é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida.

Observamos outras ações pedagógicas que demonstram o esforço, tanto da gestão quanto dos docentes para relacionar a história e os saberes da Comunidade com os saberes mais universais, como exemplo, citamos as aulas relacionadas à preparação de remédios caseiros, nas quais, com o auxílio dos moradores, foi realizada a identificação e preparação de vários remédios.

De acordo com o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Escolar Quilombola, romper com as práticas inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos, na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil, tematizando de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade representa um dos muitos desafios da Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB, p.47, nº 16/2012).

A educadora, que ministra as Disciplinas de Tecnologia Social e de Prática em Cultura e Artesanato Quilombola, trabalhou com a fabricação de cestos, segundo ela:

Eu trabalho com a Tecnologia Social e a Prática em Cultura e Artesanato Quilombola. Estamos trabalhando com palha de milho na fabricação de cestos, com o material que temos, a matéria prima da própria comunidade. Então como que a gente vai trabalhar? A gente vai convidar um pai que tenha o conhecimento para participar das aulas e nos ajudar. Até para colher a matéria prima, tem que saber como colhe, não é de qualquer jeito! (Educadora urbana, Escola José M. Bento).

Ao trabalhar os artesanatos da Comunidade, a Escola tece uma síntese entre as diretrizes e orientações curriculares e as experiências/vivências locais, contribuindo para a implementação de uma educação que leve em conta a realidade do grupo. Ao convidar os pais para ensinar/ministrar as tecnologias, a Escola os envolve em suas ações; ressignifica o fazer pedagógico e potencializa o ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro.

Essa ressignificação está de acordo com o que indica o quinto parágrafo do primeiro artigo das Diretrizes Curriculares, ao afirmar que a Educação Escolar Quilombola deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (Art. 1º, Resolução nº 08/2012).

Nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os projetos têm outra configuração. Seja exemplo, o Projeto sobre as moradias do Território Vão Grande, que envolveu os educandos e educadores de três turmas (do 1º ao 7º ano), cabe vincar, todavia, que as turmas são multisseriadas, ou seja, uma turma é composta por educandos de vários anos/série. De acordo com a professora coordenadora do projeto, ele teve como objetivo “identificar os diversos tipos de moradias existentes nas comunidades quilombolas Baixio, para fortalecer a história e a cultura local”. A educadora esclarece como ele foi executado:

Realizamos atividades de aula campo, para olhar os diferentes tipos de moradia, como e com o que elas são feitas, quem construiu e mora nela, que importância a casa tradicional tem para nós. Conversamos com os mais velhos da comunidade, ouvimos as histórias, relatos. As crianças também têm conhecimentos prévios sobre o tema, o que facilita a interação. Junta a comunidade e os professores, fortalecendo o espaço territorial e mantendo viva a história e a cultura local, (Educadora quilombola, Escola José M. Bento).

O objetivo do Projeto: “identificar os diversos tipos de moradias existentes nas comunidades quilombolas do Baixio para fortalecer a história e a cultura local” desvela o anseio do corpo docente para se alinhar às expectativas das famílias, embora as iniciativas ainda sejam embrionárias. Ao indagar aos mais velhos se eles consideram importante a escola ensinar a história e a cultura da comunidade, ao que eles responderam:

Eu acho que é muito importante, porque se a gente não ensinar como os mais novos vão saber? Meu pai que é o primeiro que chegou aqui, e a escola tem o nome dele, ele ensina as coisas pra nós, contava os causos de quando eles eram meninotes aqui. É assim que eu sei (avô, Território quilombola Vão Grande).

Sobre nós aqui, da nossa história, eu acho que é muito importante a escola ensinar, aprender a dar valor nos mais velhos. A gente nasceu e criou aqui! Nosso pai, nossa mãe, nosso avô.... De mamãe, eu sou o último que está vivo... Só resta eu. Não tenho mais nenhum irmão vivo. Por isso que eu acho muito importante a escola ensinar dos mais velhos, da história dos antigos (avô, Território quilombola Vão Grande).

Quanto à expectativa dos pais em relação ao ensino da História na escola, eles responderam:

Eu acho que é muito bom ensinar nossa história lá na escola. Meu pai conta para meus filhos como era a vida deles, fala que andava com carga daqui até na Barra, com coisas para vender, para comprar outras coisas para trazer para casa. Assim que ele fala, por isso que eu acho que é importante, por que os mais novos vão aprendendo a dar valor! (mãe, Território quilombola Vão Grande).

Eu acho que é bom, por que não vai está desviando. Porque se achar que nossos costumes não são bons, vão tirar da ideia das nossas crianças. Por isso eu acho

bom ensinar lá na escola, por que fica na ideia delas (mãe, Território quilombola Vão Grande).

A preocupação dos pais com a preservação da história, da cultura, dos costumes das comunidades, parece gritante nas palavras da mãe: “se achar que nossos costumes não são bons, vão tirar da ideia das nossas crianças, por isso eu acho bom ensinar lá na escola, porque fica na ideia delas”. As palavras dela apontam para um dos desafios da escola: apresentar a história dos quilombos a partir de referenciais positivos, de modo que contribua para o fortalecimento da identidade. O anseio é romper com a lógica da historiografia e dos materiais didáticos disponibilizados na escola, nos quais os quilombos são apresentados como lugares de escravidão, assim como outras que inferiorizam os afro-brasileiros, indígenas e seus descendentes.

Quanto à percepção dos educandos sobre a importância do ensino da história das suas comunidades, na escola, não houve, entre os entrevistados, quem discordasse da importância dessa prática. Pelo contrário, afirmações que ouvimos foi: “é muito importante” e “eu acho muito bom”. Embora seja importante destacar que, durante as entrevistas, quanto à história da Comunidade, as respostas dos estudantes variavam entre a história dos seus familiares e as lendas da Comunidade apreendidas dos pais, avós, bisavós, sobre as quais eles contam as mais diversas histórias, tal como pode ser observado em Carvalho (2016).

De acordo com o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, os alunos têm o direito a uma educação escolar que respeite e reconheça a história, a memória, as tecnologias, os territórios e os conhecimentos que lhes pertencem. Esse direito tem sido uma das reivindicações históricas das comunidades e das organizações do Movimento Quilombola (Parecer CNE/CEB, p.06, nº 16/2012). No entanto, vale destacar que o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma comunidade quilombola não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local e que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento dos saberes locais, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil (Parecer CNE/CEB, p.26, nº 16/2012).

Em relação ao conhecimento da história da comunidade, os educadores afirmam: “Conheço um pouco, pois também é a história da minha família! Mais preciso conhecer ainda mais” (educadora quilombola), “Sim. Devido aos trabalhos feitos com a comunidade,

conhecemos um pouco de sua história” (educador urbano). Os educadores expõem em que medida e como trabalham a história das famílias em suas aulas:

Procuro trabalhar com a valorização e a revitalização da cultura, como por exemplo, a revitalização do siriri e os artesanatos. Embora haja resistência. Nós temos as Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola, temos as disciplinas específicas e a Base Comum. Temos que aprender a ligar essas duas coisas, trabalhar matemática, por exemplo, com a cultura local, trabalhar Produção de textos com um conto da comunidade, com uma lenda... São muitas as possibilidades para que a história das comunidades seja trabalhada na escola. (educadora urbana, Escola José M. Bento).

“Eu trabalho fortalecendo a sua história e mostrando a importância do povo quilombola, fazendo com que os mais novos se identifiquem, transmitindo sua cultura e perpetuando”(Educador urbano, Escola José M. Bento). “Buscamos trabalhar a história da comunidade, por meio de pesquisas realizadas pelos alunos, mas ainda precisamos avançar nesta questão” (Educadora quilombola, Escola José M. Bento).

A execução dos Projetos descortina o esforço da comunidade escolar em efetuar a Educação Escolar Quilombola, em escolher temáticas que privilegiem as vivências do Território Vão Grande, as quais possibilitem uma “construção cultural”, tal como afirma Castilho (2011, p.163). Esse esforço simboliza, também, o empenho do corpo docente para ressignificar suas práticas, mesmo em face das muitas ausências que a escola padece, dos poucos recursos que possuem, da pouca qualificação que acessam. Esses dados configuram um sentido de urgência à formação de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola e impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

Durante a pesquisa de campo, também, foi possível observarmos que os educadores têm várias dúvidas em relação à efetivação da Educação Escolar Quilombola. É importante ouvirmos suas vozes:

Tem os cursos específicos para a educação quilombola, mas vai um grupo de cada vez, por que são poucas vagas, então vai um grupo em cada etapa, então a gente só vai em uma etapa só. O que é muito ruim por que perdemos praticamente o curso todo. Não fosse os colegas que passam o que aprenderam, na etapa para o outros que não puderam ir, e assim vai. Na minha opinião o curso tinha que ser para todos, por que todos precisamos aprender (Educadora quilombola, Escola José M. Bento).

“Eu gostaria que nos cursos da educação quilombola tivesse um momento mais específico de como desenvolver as práticas, o dia a dia na sala de aula, essa é nossa maior dificuldade.” (Educadora quilombola, Escola José M. Bento).

Eu não conhecia nada sobre educação quilombola, mas tenho aprendido bastante, estou aqui desde 2010, aprendi a gostar da comunidade, eles nos tratam com tanto carinho, nos contam sua história. Mas acho que é necessário ter mais cursos que sobre a educação quilombola (Educador urbano, Escola José M. Bento).

A vontade de “aprender mais”, “participar de mais cursos”, “de ter vaga para todos”, pode ser compreendida pelo fato de que a escola começou a se instituir como Educação Escolar Quilombola a partir do ano de 2010, quando o Estado assumiu todas as aulas na Comunidade, extinguiu as salas anexas e criou a Escola José Mariano Bento. As entrevistas dos educadores desvelam que, nesse período, eles também não conheciam a “Educação Escolar Quilombola”:

Sou graduada em pedagogia estou fazendo outra graduação em Letras, pela UAB, era meu sonho, fazer uma graduação pela UFMT. Já estou aqui na escola José Mariano desde 2010, foi no ano que começou a escola do estado. Quando eu cheguei, eu não tinha conhecimento do que era uma escola quilombola, eu não sabia. Mas nós vamos nos cursos, embora seja pouca vaga, lemos, por que a gente precisa conhecer (educadora urbana, Escola José M. Bento).

As palavras da educadora permitem entrevermos o percurso de construção coletiva que eles vêm delineando no seio da Comunidade. O esforço dos profissionais da educação, do corpo docente e da equipe gestora para implementar as Diretrizes Curriculares é visível, embora seja possível observar que as condições estruturais e as muitas ausências que a Escola padece, dificultam e inviabilizam o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito da história das comunidades quilombolas que constituem o Território Quilombola Vão Grande está por ser conhecida, reconhecida, divulgada, registrada em livros, garantindo o direito à memória e ao conhecimento de sua história. Muito da história das comunidades continua silenciando com o desfalecimento dos Guardiões da memória.

Certamente, a realização destes projetos, por si só, não é capaz de dar conta do currículo desejado ou necessário a uma Educação Escolar Quilombola que atenda às expectativas das famílias em relação à preservação de suas histórias e memórias. Entretanto, eles podem simbolizar o delineamento de um novo tempo, inaugurando uma escolarização que respeite os saberes e experiências locais. Quiçá, os projetos desenvolvidos na escola possam simbolizar um primeiro vislumbre de reconhecimento por parte do corpo docente, de que as velhas práticas tradicionais, da educação bancária e

hegemônica não são capazes de formar pessoas conscientes de sua origem e orgulhosas de sua identidade e de sua cultura.

Ao que nos parece, esse “fazer pedagógico”, apesar de não atender ao currículo plenamente adequado às necessidades da Comunidade proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, vem buscando, ao menos no âmbito das intenções, fazer com que a comunidade escolar mude o olhar sobre si, numa perspectiva de valorização de sua própria identidade, de sua história e de sua cultura.

REFERÊNCIAS

APLLE, Michael W. MOREIRA. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA Tomas Tadeu da (Org.); Currículo, cultura e sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6.ed., São Paulo: Edições Layola, 2003.

ARROYO, Gonzáles Arroyo. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Parecer 16/2012 da CEB/CNE** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. **A Didática Hoje: reinventando caminhos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. p. 329-348. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175623646058>>. Acesso em: 10 out. 2015.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, f. 156, 2016.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Políticas curriculares para educação quilombola de Mato Grosso: contexto, texto e análise**. In CASALI, Alípio & CASTILHO, Suely Dulce de. Diversidade na educação: implicações curriculares. São Paulo: EDUC, 2016.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20

de novembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

DENZIN, Yvonna S. LINCOIN; **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, M.; e RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da. CONCEIÇÃO, Martinho. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa e educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA- **Relatório dos trabalhos realizados em 1941 e 1942 pelo 2º Tenente Luiz Moreira de Paula**. Publicação nº 108. Departamento da Imprensa Nacional. Rio de Janeiro - Brasil 1952.

MOLINA, Monica Castagna, FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios da educação do campo**. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n.85, p. 17-31, abr.2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.); **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual José Mariano Bento. Barra do Bugres, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 6, p. 119-148.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DOCENTES.

*Josiane Miranda Barbosa
Juliana Basso Barbosa Neves*

INTRODUÇÃO

A reforma na educação brasileira há tempos vem sendo tema de discussão sobre a necessidade de se fazer mudanças, mas isso deve ser planejado e estudado com muita cautela antes de implantar novas formas ou atualizações de ensino. No final do ano de 2019, surgiu um vírus (Sars-CoV-2) que, conseqüentemente, causou uma pandemia, fazendo o mundo parar. Tudo mudou e, inesperadamente, também a educação brasileira e mundial. O vírus chegou ao Brasil alguns meses depois, no ano de 2020, e no mês de março uma quarentena foi decretada e as aulas foram suspensas. Um período de medo e incertezas surgiu, pois como continuar as aulas? Pensávamos que seria por pouco tempo, porém vimos que a situação era grave e não seria possível retornar à normalidade tão rapidamente, pois a pandemia já dura há mais de um ano.

No presente trabalho, apresentaremos o que é a educação do Campo e suas particularidades, as quais precisam ser valorizadas e respeitadas. Dessa forma, por ser marcada pelo abandono do poder público por muitos anos, como resistência, surgiram várias lutas em prol de garantirem seus direitos. Com isso, contextualizar a história e a formação dessa modalidade da educação é extremamente necessária para assim compreendermos as lutas dos sujeitos pela educação, como também suas conquistas. O meio rural é um espaço repleto de culturas e diversidades identitárias, por isso requer de políticas direcionadas, para assim garantir o ensino aprendizagem de qualidade.

Uma alternativa apresentada pelo MEC, no ano de 2020, foi o ensino remoto, porém, com ele, muitos desafios surgiram. Desse modo, achamos pertinente realizar uma pesquisa qualitativa a fim de sabermos quais são os principais problemas enfrentados pelos professores da educação do campo em meio à pandemia. Tivemos a participação de 45 professores de 10 escolas diferentes, entre 5 municípios e um distrito do Estado de Mato Grosso. Buscamos conseguir o máximo de respostas de diferentes lugares, visando

sempre compreender se a realidade de uma escola condiz com a de um município diferente e assim analisarmos se os problemas são gerais.

O escopo é, portanto, promover essas discussões por intermédio dos seguintes teóricos: Araújo e Chaves (2020), Bakhtin (2006), Caldart (2002), Halbwachs (2006), Lima (2020) e Tezani (2017). Fundiremos nossa pesquisa visando apresentar as concepções sobre a escola do campo e os principais desafios dos professores durante esse tempo de pandemia, engendrando o estudo acerca das plataformas digitais e suas contribuições no ensino remoto, assim como o aprimoramento das desigualdades sociais nesse período.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E CONQUISTAS

A educação do campo é diferente da educação urbana, isso decorre por inúmeros fatores. De acordo com Bonfim e Rodrigues (2017), essa modalidade de ensino visa atender às pessoas que vivem no campo, sendo uma política pública para garantir o acesso à escola para milhares de pessoas que vivem no campo, buscando oferecer a educação com a mesma qualidade. No entanto, vai além da localização, pois inclui a questão cultural camponesa, que possui singularidades, que devem ser valorizadas e conservadas.

Contudo, são muitos os desafios que visam alcançar uma educação de qualidade, principalmente porque essa decisão não depende apenas dos moradores da zona rural, conforme explica Medeiros e Viero:

Cabe salientar que mesmo quando se formulou políticas ou ações para a educação do meio rural, estas ações seguiram o modelo de educação pensado para a cidade, mesmo material didático, mesmos programas, livros, professores, nunca se pensou ou se observou a necessidade de dar aos povos do campo uma educação capaz de garantir o bem-estar coletivo destas populações e dos indivíduos que dela fazem parte. (MEDEIROS; VIERO, 2018, p.13).

Isso é bastante preocupante, já que sabemos que existem muitas diferenças que precisam ser atendidas de modo particular e assim garantir a qualidade no ensino, como também a preservação da cultura local. Ainda existem lutas para alcançar com êxito os direitos dos moradores do campo. Além disso, conforme Bonfim e Rodrigues (2017), a ideia da educação rural, na qual visavam a educação do campo apenas como referência de produtividade, rompeu-se e essa quebra de paradigma é resultado de muitas lutas dos trabalhadores do campo, que compreenderam a necessidade de mudanças na composição da sociedade.

Uma das reivindicações era a formação de um departamento na Secretária do Estado da Educação que atendesse às especificações da Educação do Campo, mas foi somente no ano de 2002 que criaram a SEED (Coordenação da Educação do Campo). Com isso, o poder público reconheceu a necessidade de uma legislação específica que atendesse as singularidades da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002), atribuindo uma definição para a escola do campo, no parágrafo único do art. 2º Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p.37).

Desse modo, ressaltamos que essa definição só é válida quando pensada nas especificidades da educação do campo, pois, somente assim, ela abrangerá esse público, respeitando sua cultura e preservando sua identidade para, desse modo, garantir o ensino de qualidade ao inerente conhecimento dos alunos. É preciso que ela atenda todas as modalidades e níveis de ensino, como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, entre outros.

Nesse sentido, o desafio de trabalhar com diferentes saberes é um dos grandes obstáculos dos professores da educação do campo, porém não basta apenas ter muito conhecimento sobre como atuar nessas escolas, é preciso ir além, transformar esses saberes, inovar e sempre buscar aprender uns com os outros, pois o professor tem a função de contribuir com os povos que ali vivem. Segundo Medeiros e Viero:

A identidade da educação do campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Diz respeito à sua realidade, os seus saberes, a memória social, a vontade coletiva ligada a técnica (futuro); aos movimentos sociais e o significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (crítica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos. (MEDEIROS; VIERO, 2018, p.78)

Quem são esses sujeitos citados pelos autores? São os próprios sujeitos do campo. A identidade e a cultura estão enraizadas em cada um, por isso a escola também precisa ser amparada por suas lutas, lutas tais que contribuíram na constituição e na formação dos sujeitos que são hoje. Essas diversidades de cultura formam a memória coletiva. Segundo Halbwachs (2006), as retomadas de lembranças não podem ser analisadas se não forem consideradas sob os contextos sociais, pois é imprescindível que ela tenha uma identidade

afetiva que ocorre por meio do convívio social. Ou seja, essas memórias são baseadas nos grupos que esses sujeitos participam.

Outro fator importante a ser destacado sobre a educação do campo é que, além de ser menosprezada e esquecida por muito tempo, também sofre(u) preconceito pelas pessoas que vivem no meio urbano. Bomfim e Rodrigues (2017) lembram que, historicamente, as pessoas do campo eram tidas como 'gente atrasada' e 'rude', porém, por mais que estejamos vivendo em pleno século XXI, sabemos que esse preconceito ainda existe, pois está enraizado. Isso é mais uma das lutas que a comunidade camponesa enfrenta, buscando respeito e valorização de suas culturas por meio da educação.

O ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A educação brasileira há tempos enfrenta inúmeros desafios, tantos que seria difícil numerá-los, mas cito alguns: falta de valorização dos profissionais da educação, evasão escolar, analfabetismo, falta de investimento, falta de igualdade de oportunidade entre as diversas camadas da sociedade, entre outros. Somando esses desafios com os novos que surgiram em 2020, com a pandemia, podemos compreender que a realidade da educação mundial, mais especificamente a brasileira, é bastante agravante.

Dessa forma, foi necessário que o MEC tomasse uma decisão emergencial de como iria continuar o sistema educacional em meio à pandemia do novo Corona vírus. Conseqüentemente, a Secretaria de Educação de cada Estado também precisou tomar decisões, analisando a situação pandêmica. Tudo precisou ser realizado de forma breve para que os alunos não ficassem prejudicados, porém, por mais que houvesse planejamento, inferimos que muitas questões não foram discutidas. Em razão disso, Lima ressalta:

Os desafios são esperados e superá-los faz parte da capacidade de evoluir, aprender e se beneficiar dos saltos qualitativos que envolvem não apenas o produto mas o processo (LIMA, 2017), o entremeio em que as mudanças acontecem. Em tal cenário, aquilo que é desconhecido tende a causar certo grau de desconforto, enquanto se constrói tentativas de alcançar uma nova etapa, de realizar um novo objetivo. (LIMA, 2020, p. 262).

A educação não pode parar, pois é ela que nos move. É preciso evoluir e quase sempre essas evoluções são inesperadas, mas necessárias. O novo sempre causa estranhamento, como as TIC'S (Tecnologias da Informação e Comunicação), que ainda

assustam muitos professores que acreditam que elas prejudicam o ensino ao invés de melhorá-lo.

Os aparelhos tecnológicos foram considerados inimigos da grande maioria dos professores por muito tempo, uma vez que desconcentravam os alunos e atrapalhavam o desempenho da aula. Porém, com a nova realidade atual, isso mudou drasticamente, haja vista que, com as aulas remotas, eles são os principais meios de comunicação entre professores e alunos. Vale ressaltar que nem sempre esses aparelhos podem ser vistos como vilões do ensino e aprendizagem. Existem muitos meios para tê-los ao nosso benefício, e assim contribuir para uma aula ainda melhor.

No entanto, é necessária uma preparação para os professores, em razão dessas novas ferramentas nem sempre serem de fácil manuseio, principalmente para os que não são nativos digitais, nesse caso, grande parte dos professores. Segundo Tezani (2017), 93,3% dos alunos afirmaram que os professores não ocupam muitas ferramentas digitais em sala de aula, sendo quase sempre a lousa e o livro didático, apenas.

Contudo, por mais que estejamos cientes que o ensino remoto foi uma solução emergencial eficiente, no sentido de o ensino continuar, também é preciso considerar os demais problemas paralelos a esse. Como afirma Lima:

E é preciso ter em mente nesse momento que estamos falando de um país onde até o ano de 2018, como indica Silveira (2020) uma média de 45,9 milhões de pessoas faziam parte da parcela da população sem acesso à internet, segundo levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (LIMA, 2020, p. 263).

Ao analisarmos essa informação, concluímos que essa pesquisa foi feita apenas 1 ano antes do início da pandemia, já que até em 2018, a média era de 45,9 milhões de pessoas. É um número muito considerável, e ele se torna ainda mais presente quando falamos de educação do campo, dado que lá o acesso à internet é ainda mais difícil, ressaltando que também é muito mais caro. Além disso, muitos não possuem aparelhos tecnológicos, questão que também dificulta o acesso à internet. Dessa forma, é evidente que a situação nas escolas do campo a realidade é muito diferente. Nem sempre ou quase sempre, as metodologias adotadas na escola urbana se encaixam na escola rural. Considerando que o acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos são baixíssimos.

O ensino aprendizagem é um ciclo, no qual um aprende com o outro, pois, tanto o professor quanto o aluno têm algo a ensinar. Não se limita apenas a transferir os conhecimentos acumulados, envolve interação entre ambos, conforme a terceira

concepção de linguagem, fundamentada por Bakhtin (2006). Essa concepção objetiva a linguagem como forma de interação entre os sujeitos da língua, visando o melhor desenvolvimento do funcionamento da língua e a capacidade para refletir de forma crítica. Todavia, com as aulas de forma remota, a interação entre professor e aluno foi muito prejudicada, haja vista que, na maioria das vezes, as aulas acontecem de forma on-line com o uso apenas do material apostilado, sem possibilidade alguma de outra forma de interação entre docente e discente. Em concordância com isso, acrescentamos:

Todavia, para que estas condições sejam alcançadas, é preciso superar a concepção de que basta somente o domínio tecnológico ou teórico, sendo necessária uma integração entre ambos, ou seja, aliar a experiência no contexto on-line com a teoria e a prática em sala de aula. (ARAÚGO; CHAVES; MURCIA, 2020, p.170).

Dessa forma, inferimos que não é tão simples, isso não se resume apenas em mudar a forma de dar a aula, presencial ou on-line, envolve inúmeras questões. Vai além de dominar as novas ferramentas tecnológicas e o conteúdo teórico, é preciso associar ambos para que haja um bom desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, um bom aprendizado do aluno. Por isso, há uma enorme preocupação e receio por parte dos professores, que não tiveram tempo para se prepararem e adequarem à nova realidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

A realização de uma pesquisa empírica envolve muitos aspectos primordiais, principalmente qual será o tipo da pesquisa e o caminho metodológico a ser trilhado. Por isso, escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa, porque “o que nos motiva a entender o percurso da pesquisa qualitativa na região é justamente a ideia de perceber as perspectivas e os fundamentos da pesquisa educacional no Brasil”. (LARA; MOLINA, 2011, n.p). Pois, dessa forma conseguiríamos abranger maiores resultados nas informações específicas que iremos abordar logo a seguir.

Com o objetivo de identificarmos as principais dificuldades dos professores do campo em meio à pandemia, elaboramos um questionário no Google Formulário com 7 questões dissertativas, com a finalidade de eles descreverem bem a realidade que estão vivendo com suas próprias palavras. Por estarmos vivendo uma pandemia, na qual o isolamento social é uma das maiores recomendações da OMS, achamos muito viável a decisão de elaborarmos um questionário on-line, pois dessa forma todos poderiam participar sem a necessidade de um encontro. Mesmo tendo o contato via e-mail de alguns

professores que atuam na escola do campo, resolvemos enviar o questionário via WhatsApp, em razão de facilitar o compartilhamento do questionário para mais professores e, assim, conseguirmos uma maior participação.

O questionário ficou disponível desde o dia 25 de março até o dia 06 de abril de 2021. Durante esses dias, conseguimos receber 45 respostas. Os municípios dos participantes foram: Tangará da Serra, Nova Olímpia, Barra do Bugres, Terra Nova do Norte, Mirassol D'Oeste e o distrito de Progresso. Os professores que participaram do questionário são das seguintes escolas: Escola Estadual Paulo Freire, Escola Zumbi dos Palmares, Escola Patriarca Professora Esperança, Marechal Cândido Rondon, Escola Professora Jucileide Praxedes, Escola Estadual Ministro Petrônio Portela Nunes, Escola Municipal Renê Barbour, Centro Municipal Chapadão do Rio Verde, Escola Estadual Madre Cristina, Escola Estadual Lucas Auxílio Toniazzo. A partir das informações coletadas, iremos apresentar os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse novo modo de ensinar.

Para preservarmos a identidade dos participantes não foi solicitado no questionário nenhuma informação pessoal. Desse modo, ao citarmos alguma resposta específica, colocaremos por número de ordem de resposta, por exemplo: resposta de número 27.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Após a análise dos dados oriundos das 45 respostas recebidas por meio do Google Formulário, constatamos que o professor que possui o menor tempo de trabalho é de um ano e o maior é de 35 anos atuando na educação do Campo. A primeira pergunta é um questionamento sobre quais foram as medidas adotadas na escola após o início da pandemia. O ensino remoto foi uma realidade geral, não somente na escola do campo, mas em todo o Brasil. No entanto, como, na zona rural, o acesso à internet é mais complicado, foi adotado o material apostilado em algumas escolas, entregue a cada 15 dias, assim os professores elaboravam e os pais buscavam. Com isso, conseguiam atender melhor os alunos que tinha maior dificuldade com o acesso à internet ou que não possuíam nenhum acesso.

Sendo assim, entra em debate um assunto que merece muita atenção: a desigualdade social, que sempre existiu, na verdade, mas que, com a pandemia, ela ficou ainda mais nítida, em particular na área da educação do campo:

Embora a modalidade EAD seja uma alternativa a uma possível democratização do ensino, é importante ressaltar que, sendo não opcional, esta evidenciou desigualdades no que se diz respeito ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por parte/dos alunos, visto que a maioria, sobretudo alunos de instituições públicas, não possuem condições de adquirir equipamentos desta natureza. (ARAÚGO; CHAVES; MURCIA, 2020, p.170).

Sem embargo, com essa nova medida adotada para excluir um problema, outros surgiram, como por exemplo, o aumento do distanciamento entre professores e alunos e a dificuldade de os alunos poderem tirar dúvidas. Como o aplicativo de WhatsApp é mais utilizado no quesito de comunicação, alguns professores afirmaram utilizá-lo como meio de sanar as dúvidas de forma mais rápida e eficiente dos alunos. Porém, com isso houve a perda de privacidade dos professores e um exacerbado volume de mensagens, fora do horário de expediente, nos fins de semana e feriados, sobrecarregando-os ainda mais.

Realizamos um gráfico com bases nas respostas coletadas do questionário. Vejamos:

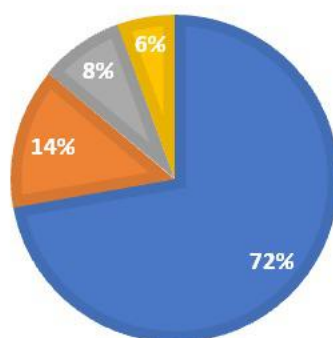


Imagem 1. Fonte: dados da pesquisa.

Elaboramos esse gráfico para evidenciar os quatro principais problemas enfrentados pelos professores do Campo em meio à pandemia. Ressaltamos que, para alguns, os quatro problemas estão presentes, não necessariamente um dos desafios enfrentados é o único que o professor tem de lidar.

A cor azul representa 72% dos professores que afirmaram que o maior obstáculo do ensino remoto é o acesso à internet e às plataformas digitais, já que muitos não sabiam manuseá-las e outros nem notebooks possuíam para que pudessem ministrar as aulas on-line. Analisamos esse índice de repostas como a maior dificuldade, pois o acesso e o domínio da tecnologia são essenciais nesse período de aulas remotas. Houve também muitas respostas que diziam que o tempo de formação que receberam foi pouquíssimo, não sendo o suficiente para aprender a lidar com as ferramentas digitais. Recomendando que haja mais cursos práticos que possam auxiliá-los nessa nova etapa.

Muitos professores reiteraram que, para que pudessem conseguir ministrar as aulas e atender os alunos, foi necessário investimento próprio, já que a escola não está/estava preparada para esse formato de ensino. Uma resposta me chamou muito atenção, a resposta de número 43:

A escola tem somente um computador disponível para atender todos os professores. Os professores tiveram que dispor de todas as suas tecnologias e disposição em superar o momento difícil para estar possibilitando que o acesso à educação pudesse chegar aos alunos [...]. Isso nos evidencia um pouco da realidade das escolas do campo, um computador para atender todos os professores, impossível! Não é de hoje que os professores fazem investimentos próprios para garantir uma aula mais eficiente aos alunos, como o projetor Data Show, impressões, materiais pedagógicos, etc". (Fonte: dados da pesquisa)

Os 14% do gráfico, na cor laranja, representam os professores que salientaram sentirem falta da interação existente em sala de aula, sendo necessário esse diálogo constante entre professor e aluno, o qual é muito importante para o ensino-aprendizagem. Sobre as aulas de forma on-line, analisamos o relato de um professor na resposta de número 20: "sensação de estar falando sozinha, pouco interesse e participação". Esse é um desafio muito presente e constante para os profissionais da educação que, quando conseguem ministrar a aula, se sentem frustrados por não sentirem a interação dos alunos, que não se sentem na obrigação de participar da aula. Já quando a aula é feita por meio da apostila, é instantânea a observação que a interação é quase inexistente, pois só ocorre, quando é o momento de tirar dúvidas, isso se o aluno possuir acesso à internet.

A cor cinza representa 8% das respostas que disseram ter problemas no ensino por conta da falta de contato presencial com os alunos. De acordo com Lima (2020), "historicamente, as salas de aula são marcadas por aglomerações mais ou menos organizadas, independentemente dos formatos ou contextos, e a partir da suspensão de aulas presenciais todo o planejamento anteriormente precisou ser reformulado." (p. 262-263). Isso também foi uma etapa difícil para os professores superarem, tendo em vista que a mudança foi radical, de salas de aulas lotadas para 100% vazias, para uma sala de aula virtual onde não se ouve e não se vê os alunos, isso quando ainda é possível o encontro remoto, pois quase sempre nem isso.

Um tema muito pertinente, porém, pouco citado pelos professores, representa a cor amarela do gráfico, 6%. A exposição de imagem nos meios digitais sofrida por eles no ensino remoto, como podemos inferir na resposta de número 10: "a exposição da

imagem, foi o que mais me deixou preocupada, foi difícil adaptar”. Nas aulas on-line realizadas pelo Google Meet e, posteriormente, gravadas e disponibilizadas para os alunos. Alguns professores relataram que tiveram que disponibilizá-las no Youtube para facilitar o acesso dos alunos. Todas essas medidas visam ajudar e melhorar o ensino, porém, em contrapartida, tudo que é exposto na internet perde-se o controle, ou seja, não tem como dominar acessos, compartilhamentos ou outros resultados a serem feitos com o conteúdo/imagem postada.

Outro fator primordial no ensino remoto é a participação dos pais ou responsáveis, pois com o distanciamento da escola é necessária uma maior participação deles. Algumas respostas desse questionário evidenciaram que esse processo de adaptação por parte da família também é um desafio. A resposta de número 3 relata a preocupação de um professor: “aceitação dos pais nesse processo”. Para que haja um melhor desenvolvimento do aluno é importante a participação de ambos, professores e família, mesmo antes do ensino remoto, no entanto, agora isso é ainda mais fundamental. Os responsáveis precisam acompanhar o progresso dos alunos e entender que os professores estão fazendo o seu melhor dentro do cenário atual, por isso, é preciso que o aluno tenha horários para realizar as tarefas estabelecidas e assim criar uma rotina de estudos, caso contrário, o ensino ficará ainda mais difícil.

Também é válido dizer que, às vezes, os pais ou responsáveis querem ajudar, mas não possuem formação para tal, como podemos ver na resposta de número 10:

A escola do campo talvez sofra mais com este impacto da pandemia, nem todos alunos dispõem de tecnologia, um celular de qualidade, muitos não tem internet em casa, muitos alunos moram com avós não letrados, mas vemos que os responsáveis se empenham aqui na aprendizagem de seus filhos, por isso as apostilas são o melhor meio de alcançar nossos objetivos enquanto escola do campo pra não deixar ninguém pra trás. (Fonte: dados da pesquisa)

Há uma preocupação por parte dos professores nesse sentido. Às vezes, a família não possui tempo ou interesse em ajudar ou, às vezes, os responsáveis só não conseguem ajudar, já que não possuem formação. Como proceder nesses casos? Há muito que se analisar para podermos responder essa pergunta.

Esse cenário resulta em desânimo por parte de ambos, tendo um grande impacto na educação do campo, mais especificamente, como veremos na resposta de número 33: “no meu caso é uma tragédia, pois os pais não têm compreensão pedagógica para auxiliar os filhos e ambos perdem a vontade de prosseguir nos estudos. Sinto-me inútil, e vejo todo meu esforço ir por água abaixo”. Lemos um triste desabafo de um

profissional da educação que, possivelmente, é a realidade de muitos outros, frustração de ambos os lados; os professores, por não conseguirem ensinar como gostariam, não verem retorno e os alunos por não estarem aprendendo, isso inclui a família que às vezes também se sente incapaz de ajudar os filhos.

Constatamos que são inúmeros os desafios, uns já existentes e outros que surgiram e se intensificam com o novo cenário pandêmico. Não está sendo fácil contornar os problemas, mas como disse Lima (2020, p. 266): “temos que compreender que em sua complexidade, o ensino não se trata de uma trajetória harmônica e são exatamente os desafios que acentuam a possibilidade de desenvolvimento”. O processo está extremamente difícil, mas precisamos prosseguir, continuar transmitindo e direcionando o conhecimento, pois educação é isso.

Quando questionados se após um ano de pandemia se sentiam mais preparados, a maioria respondeu sim, no entanto, ressaltando que ainda permanecem muitos desafios que surgiram no início da pandemia. A resposta de número 8 demonstra muita contribuição, pois o que é relatado é uma realidade quase geral: “os professores estão extremamente carregados on-line 24h entre cursos, atendimento e orientações... e sem resultados na prática”. A exorbitância das tarefas de responsabilidade dos professores já está deixando-os esgotados, pois envolve muitas funções para se coordenar ao mesmo tempo, sobretudo com sucesso. Com o ensino remoto houve vários cursos disponibilizados on-line, que são importantes para adquirir maiores conhecimentos e também para validação de horas na contagem de pontos, porém vieram em grande quantidade, somando mais uma tarefa, entre formação, aula, orientação, gravação, apostila, entre outros. O professor precisa articular todas as funções; se atualizar, aprender e se adaptar para garantir o ensino de qualidade.

Muitas foram as respostas em que os professores estão oferecendo o seu máximo, fazendo investimentos com recursos próprios, se qualificando e tentando inovar. Tudo isso para garantir o melhor aprendizado aos alunos, já que a educação não pode parar, é ela que nos move! Assim cabe uma perspectiva positiva do impacto da pandemia na educação brasileira; a atualização tecnológica da escola. Observemos a resposta de número 10:

Foi sim necessária e este é um fator positivo da pandemia a inovação da escola, observei que a escola sempre foi a mesma desde a sua fundação, precisou de um vírus que fez tudo parar para que a escola se transformasse, não! Eu não gostei do jeito que aconteceu e como aconteceu, mas acredito que a busca por

tecnologias acelerou de tal forma que mesmo que tudo volte ao normal a escola não voltará a ser como era antes. E isso é bom. (Fonte: dados da pesquisa).

De maneira nenhuma estamos afirmando que a pandemia foi boa, jamais! Queremos enfatizar que nos referimos ao seu impacto na escola, e como a educação reagiu a tal acontecimento. No sentido de atualização tecnológica do sistema educacional brasileiro, particularmente nas escolas do campo em que “este contemporâneo momento faz com que o sujeito mergulhe em uma nova cultura, reestruturando seu pensamento de acordo com os novos tempos” (ARAÚGO; CHAVES; MURCIA, 2020, p.171). Foi exatamente isso que ocorreu, uma reestruturação da escola, professores e todos os envolvidos, foi preciso, claro que isso dentro do contexto particular de cada escola e pessoa.

Após um ano do Covid-19, no dia 24 de fevereiro de 2021, a SEDUC anunciou uma decisão, a qual irá contribuir com uma ajuda de custo nesse período de aula remota. Essa verba será destinada aos professores efetivos e contratados do Estado, como também diretores escolares, coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos, diretores e coordenadores regionais. De acordo com o site, *O documento tradição tem força* (2020) será uma única parcela direto na conta bancária, no valor de R\$ 3.500 para utilizar na compra de um computador portátil. Além disso, também terá uma verba para subsidiar pacotes de internet até três anos, em 36 parcelas de 70 reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificamos que as conquistas das particularidades da educação do campo foram realizadas pelos grupos sociais, pelos próprios sujeitos do campo que lutaram para que houvesse educação que atendesse as necessidades da comunidade camponesa, para que eles orgulhassem da sua terra, sua cultura e suas origens. Construindo assim, por meio da educação, a identidade do homem do campo e garantindo que ele permaneça na sua terra, sua casa, tendo uma educação de qualidade e para todos. Porém, ainda existem muitas lutas para alcançar, inúmeras conquistas, a educação do campo está longe de perfeita, mas continua lutando pelos seus ideais.

Após muitas lutas houve um reconhecimento do poder público, o qual, no ano de 2002, criou a SEED (Coordenação da Educação do Campo), garantindo assim as peculiaridades da comunidade rural com metodologias que abrangessem as necessidades locais de cada sujeito, de cada aluno inserido na cultura camponesa. Assim lutando contra

o preconceito enraizado de que as pessoas que moram no campo não possuem educação ou são atrasadas.

Inferimos que as plataformas digitais, como também as TIC's são muito eficientes no ensino-aprendizagem e que, agora, com o ensino remoto, elas se mostraram ainda mais importantes, pois auxiliam nas aulas ministradas. Porém, para que haja um melhor desenvolvimento dos professores com essas tecnologias, são necessárias formações e tempo para irem inserindo aos poucos essas ferramentas nas aulas, tendo em vista que inseridas de formas emergenciais podem ocasionar outros problemas, principalmente no cenário pandêmico em que o acesso à internet na zona rural é mais difícil e mais caro.

Diante do atual momento em que permanece a educação brasileira, em particular a educação do campo, é perceptível os inúmeros desafios vivenciados pelos docentes, alunos e familiares, cada um com suas particularidades. Os professores sofrem com a falta de acesso à internet, dificuldades no manuseio das plataformas digitais, sobrecarga de atividades, não interação dos alunos, exposição de imagens, falta de equipamentos, adaptação ao ensino remoto e falta do apoio dos pais. Os alunos e familiares também possuem seus próprios desafios, embora tenhamos realizado a pesquisa qualitativa apenas com os professores, é nítido que alguns dos desafios citados também interfere na realidade deles, refletindo os mesmos problemas.

Dessa forma, se faz necessário repensarmos nas práticas de formação desses professores, sobretudo uma formação voltada para o letramento digital, considerando o momento pandêmico. Sabemos que os desafios sempre existiram, desde a modalidade presencial, e agora com o ensino remoto se intensificaram ainda mais, evidenciando, assim, a inevitabilidade de maiores suportes dos governantes e políticas educacionais que possam suprir as novas urgências da educação do campo. Esses novos desafios de mudanças no ensino reforçam o papel da educação na adaptação e transformação. No entanto, também destacam as falhas na educação que precisam ser trabalhadas, garantindo assim, a educação de qualidade a todos sem distinção socioeconômica ou geográfica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; CHAVES, Thaynná Miranda; MURCIA, Josy Helena. **A formação de professores no contexto da pandemia do covid-19**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <file:///F:/Dados/Downloads/Livro%20DESAFIOS%20DA

%20EDUCACAO%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>. Acesso em: 15 mar 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12° ed. Hucitec, 2006.

BOMFIM, Hanslivian Correia Cruz; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais**. Educere: 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar 2020.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **A Educação do Campo no enfrentamento da Covid-19 no Brasil**. Disponível em:<ctg_file_2139998301_22042020110749.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias**. In: César de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas. 1 ed.Maringá: Eduem, 2011, v. único, p. 121-172.

LIMA, Fernando Silvério de. **Quando as coisas acontecem antes de acontecer: educação em um cenário complicado**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <<file:///F:/Dados/Downloads/Livro%20-%20DESAFIOS%20DA%20EDUCACAO%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MEDEIROS, Liziany Müller; VIERO, Janisse. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book: il.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica**. Doxa: Araraquara, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10955/7089>>. Acesso em: 23 mar. 2021

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CASO DE UMA ESCOLA EM MATO GROSSO

*Madalena Santana de Sales
Antônio Marcos Pereira da Silva
Marcia Rezende de Sousa*

INTRODUÇÃO

Durante nossa trajetória docente na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, foram observadas inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos e profissionais da educação ao longo dos anos, devido sua localização ser a 75 km do município de Barra do Bugres. Os alunos precisam acordar aproximadamente às 04h30min e fazer um percurso extenso em um transporte que não supre suas necessidades, pois as comunidades são distantes umas das outras.

A escola não possui laboratório de informática e o acervo da biblioteca não é suficiente para o atendimento adequado aos alunos e, com isso, surgiu o problema de pesquisa que é: quais as implicações da falta de acesso às tecnologias digitais no ensino e aprendizagem no contexto da Educação Escolar Quilombola?

A relevância desta pesquisa está no fato de que as tecnologias digitais estão em toda parte e na escola não é diferente, porém, em algumas escolas quilombolas, isso ainda não é realidade.

De acordo com Kensky:

Em relação à educação, as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação (2007, p.47).

As palavras da autora reforçam a pertinência desta pesquisa, pois aos alunos das escolas Quilombolas deve ser oportunizado o contato com as tecnologias digitais, as quais oferecem novas possibilidades aprendizado.

Alunos que, até pouco tempo, não tinham acesso às tecnologias digitais, mas que agora estão em contato com elas, ou seja, eram imigrantes digitais e que estão no processo de transição para nativos digitais, encontram dificuldades, pois a escola, devido à falta de recursos tecnológicos, ainda está na era analógica.

Pauletti e Catelli afirmam que:

A geração do imigrante digital é constituída pelos indivíduos que nasceram e passaram a maior parte da infância e a adolescência num mundo analógico, numa escola analógica na qual predominavam objetos como o quadro negro, giz, toca discos e toca fitas; eles não estavam autorizados a “mexer” em qualquer nova tecnologia que chegasse até suas casas ou escola, pois esta tecnologia pertencia apenas ao mundo dos adultos, possivelmente por ter, nessa época, um custo proporcionalmente mais alto, aliado a uma manutenção complexa e custosa (2012, p. 385).

Em razão disso foram elencados alguns objetivos que possam responder aos questionamentos, são eles: investigar quais os reflexos da falta de tecnologias digitais no ambiente escolar Quilombola; discutir com professores, equipe gestora e alunos sobre os desafios enfrentados pela falta das tecnologias digitais em sala de aula; verificar a quem cabe disponibilizar o acesso a tais tecnologias para a escola.

A fundamentação teórica foi alicerçada nos trabalhos de Kensky (2007), Souto (2015), Valente (2001) e Vilarreal (2012).

Este artigo está estruturado em três seções, nas quais nos empenhamos em discutir sobre as implicações da falta de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem no contexto da Educação Escolar Quilombola. Na segunda seção, fazemos um breve relato sobre a história da Educação no Território Quilombola Vão Grande, desde quando as aulas eram ministradas nas casas de alguns moradores, até a atualidade. Na terceira seção, discorreremos sobre o método de pesquisa, o instrumento de produção dos dados e os sujeitos de pesquisa. Na quarta seção, discutimos sobre os dados produzidos, o perfil dos sujeitos de pesquisa e sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As discussões sobre essa modalidade de ensino tiveram início a partir de reivindicações do Movimento Negro e do Movimento Quilombola e, com isso, em 2003, o Governo Federal desencadeou ações que contemplem as especificidades das comunidades quilombolas.

Carvalho descreve tais ações:

[...] criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, em 2003; lançamento do Programa Brasil Quilombola, desenvolvido pela SEPPIR, em dezembro de 2004; institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão (2016, p. 85).

A criação da SEPPIR em 2003, o lançamento do Programa Brasil Quilombola e a institucionalização da SECADI aconteceram após anos de muitas lutas, tanto do Movimento Negro quanto do Movimento Quilombola. A partir de então, a Educação Escolar Quilombola passa a ser assunto de discussões, pois nesse momento entende-se que os alunos necessitam de uma educação que considere suas vivências, sua cultura, sua religiosidade, ou seja, suas especificidades.

Ainda em decorrência das lutas do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, em 1996, foi promulgada a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei nº 9.394 de 1996, na qual foram inseridos os artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei 10.639, de 2003, que institui a implantação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

A Resolução 04 de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, reconhece a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino. E com isso, Parecer CNE/CEB 07/2010 sinaliza a elaboração das Diretrizes Curriculares para essa modalidade de educação.

Em 2012, foi a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Porém as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso antecedem as Diretrizes Nacionais, pois em 2006, o Conselho Estadual de Mato Grosso promulgou a resolução nº 204/06 CEE/MT e o Parecer nº 234/06-CEE/MT e, como consequência disso, o Estado de Mato Grosso publica as Orientações Curriculares para a Educação Básica, onde a Educação Escolar Quilombola encontra um espaço para discussões.

Em 2015, o Conselho Estadual de Educação-CEE/MT realizou Audiências Públicas nas Comunidades Quilombolas, um momento para ouvir os anseios dos moradores e posteriormente elaborar a normativa sobre Educação Escolar Quilombola. A audiência foi intitulada: A Educação Escolar Quilombola que Temos e a Educação Escolar Quilombola que queremos.

Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC/MT, através da Superintendência de Diversidade, apresentou às Comunidades Quilombolas a Política de Estado para a Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso para apreciação e sugestões de alteração, caso ela não estivesse de acordo com suas necessidades.

O LÓCUS DA PESQUISA

A Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento localiza-se na Comunidade Quilombola Baixio, no Território Quilombola Vão grande, no Município de Barra do Bugres/MT.

A referida escola recebe alunos oriundos de cinco Comunidades Quilombolas, Baixio, Morro Redondo, Camarinha, Retiro e Vaca Morta, sendo que esta última pertence ao município de Porto Estrela/MT, as quais formam o Território Quilombola Vão Grande, (SALES, 2020).

A região é de uma beleza esplendorosa, com vegetação própria do cerrado, com serras imponentes, fauna e flora riquíssimas, canyons, córregos, riachos e o majestoso Rio Jauquara que corta todo o Território com suas corredeiras e quedas d'água e ainda contribui com a alimentação e geração de renda.

A renda dos moradores é proveniente da agricultura familiar, aposentadoria, bolsa família e emprego nas fazendas. Como é típico da agricultura familiar, cultivam arroz, feijão, milho, mandioca e banana, sendo que esta última é a de maior produção.

A história da educação no Território inicia-se com aulas sendo ministradas em algumas casas por um morador que havia estudado e sabia ler e escrever e dominava as operações fundamentais. As crianças mais próximas se reuniam na casa que o morador cedia um cômodo da casa onde as aulas aconteciam.

Em 1990, cada comunidade possuía uma escola municipal que atendia os alunos até a 4ª série, hoje 5º ano, após o término dessa etapa do ensino fundamental, os alunos ficavam sem frequentar a escola. Aqueles que tinham parentes na cidade eram enviados para continuar a estudar, os que não tinham ficavam sem estudar. Nesse período, o Território pertencia ao município de Alto Paraguai/MT. Nessa ocasião, aconteceu o plebiscito e os moradores votaram e escolheram pertencerem à Barra do Bugres.

No ano 2000, Barra do Bugres assumiu o compromisso com a educação no Território, que, no início, funcionava como salas anexas de escolas municipais de ensino fundamental de Barra do Bugres. Com o passar dos anos, iniciou uma turma de ensino médio, sendo sala anexa da escola estadual Sabino Ferreira Maia do Currupira, ensino fundamental e médio multisseriadas. Isso perdurou até 2009, ano este em que iniciaram as primeiras formações sobre Educação Escolar Quilombola. Ainda nesse ano, as aulas centralizaram-se na Comunidade Baixio, duas turmas estudavam na escola de madeira

que dispunha de duas salas de aula e a dependência administrativa, cozinha e banheiros, as demais turmas estudavam em barracões de palha abertos.

No ano de 2010, foi criada a Escola Estadual José Mariano Bento, que contempla as modalidades de ensino fundamental, médio e EJA. Durante esse período, as aulas ainda eram ministradas nos barracões de palhas. Ainda naquele ano, foram incorporadas à matriz curricular as disciplinas tecnologia social quilombola, práticas em técnicas agrícolas e cultura e artesanato quilombola. Estas formavam a chamada ciências e saberes quilombola, novas disciplinas, que até então eram desconhecidas. Os professores que as ministravam, o faziam da maneira como pensavam que deveriam ser, sem nenhuma formação para o entendimento de como desenvolver suas aulas. Em 2011, após muitas reivindicações dos professores das escolas quilombolas, aconteceram as primeiras formações com a temática educação escolar quilombola em parceria entre a Seduc/MT e o NEPRE – Núcleo de pesquisas em relações raciais da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

Em 2011, inicia-se a construção da sede da escola, porém a mesma só teve sua conclusão em 2018, ou seja, sete anos depois, pois a empresa responsável pela construção abandonou a obra antes do término, deixando a escola sem instalações hidráulicas e elétricas. Em 2013, a escola precisou ser ocupada mesmo com muitos problemas, pois os barracões já não ofereciam segurança, estavam em riscos de desabar. Assim permaneceu até 2016, quando uma licitação foi feita e outra empresa assumiu o término do prédio, e mais uma vez foi paralisada.

Desde 2016 os professores da escola José Mariano Bento vêm participando das ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Quilombola/GEPEQ-UFMT, coordenado pela professora doutora Suely Dulce de Castilho, nossa inserção no GEPEQ se dá por meio da parceria entre o Grupo de Pesquisa e a comunidade escolar. Uma parceria que tem contribuído muito para o fortalecimento da identidade quilombola da comunidade escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para esta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, um estudo de caso, por entender que esse tipo de pesquisa nos possibilita responder os questionamentos.

O estudo de caso possibilita estudar algo que esteja acontecendo em determinados grupos, instituições, pessoas, como nesta pesquisa queremos estudar a falta de tecnologias digitais no contexto da Educação Escolar Quilombola. Para Goldenberg:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, como objetivo de compreendê-lo sem seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, como objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto (2004, p. 33).

Essa técnica de pesquisa nos permite uma investigação no contexto real, ou seja, onde o fenômeno está acontecendo.

De acordo com Gil, o estudo de caso apresenta diferentes finalidades, sendo elas:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não são claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias;
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (2002, p. 54).

A produção de dados aconteceu por meio de questionários e conversas durante o intervalo, e com isso obteve-se as informações necessárias para contemplar os objetivos propostos.

Os questionários foram distribuídos a professores e alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, foi explicado a eles qual era o objetivo da pesquisa, como surgiu a ideia e qual era as tecnologias digitais a que nos referíamos.

As conversas com os professores aconteceram geralmente na hora do intervalo e, até mesmo, quando estávamos reunidos no alojamento. Com os alunos, aconteceram de maneira semelhante, aproveitava a hora do intervalo para conversar sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos professores analisados

O ponto de partida da análise dos dados foi o tempo de docência dos professores na Educação Básica e tempo de docência na Educação Escolar Quilombola.

Os participantes da pesquisa foram nomeados com as letras do nosso alfabeto.

Quadro 1 – Tempo de docência na Educação Básica e tempo de docência na Educação Escolar Quilombola

| Tempo de docência (anos) | Tempo de docência na Educação Básica (anos) | Tempo de docência na Educação Escolar Quilombola (anos) |
|--------------------------|---|---|
| Menos de 1 | <i>A</i> | <i>A</i> |
| De 1 a 5 | | <i>E</i> |
| De 5 a 10 | <i>B, E, G,</i> | <i>B, C, D, F, G, H</i> |
| De 10 ou mais | <i>C, D, F, H</i> | |

Fonte: Autores

Dentre os professores participantes da pesquisa, apenas o professor *A* trabalha há menos de um ano na Educação Básica e o mesmo tempo na Educação Escolar Quilombola, os professores *B*, *E* e *G*, trabalham entre 5 anos e 10 anos na Educação Básica, os professores *B* e *G* trabalham entre 5 anos e 10 anos na Educação Escolar Quilombola, porém o professor *E* atua na Educação Escolar Quilombola entre 1 ano e 5 anos, os professores *C*, *D*, *F* e *H*, trabalham há mais de 10 anos na educação Básica, mas na Educação Escolar Quilombola entre 5 e a 10 anos.

Os dados do quadro 1 nos mostram que, os professores que atuam na escola, possuem experiência, tanto na Educação Básica como na Educação Escolar Quilombola.

O quadro 2 mostra a área de formação dos professores.

Quadro 2 – Área de formação

| Área de formação | Professores |
|-------------------------------------|----------------------|
| Licenciatura em Pedagogia | <i>A, C, D, E, F</i> |
| Licenciatura em Letras/espanhol | <i>G</i> |
| Licenciatura em Matemática | <i>H</i> |
| Licenciatura em Ciências biológicas | <i>B</i> |

Fonte: Autores

A área de formação dos professores que ministram aulas na escola pesquisada são cinco com graduação em Licenciatura em pedagogia, sendo que um deles possui mestrado em Educação, um graduado em Letras/espanhol, um com graduação em Licenciatura em matemática e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, um com graduação em Licenciatura em Ciências biológicas. Vale ressaltar que os professores possuem especialização em suas áreas de formação, e outros estão com as especializações em andamento.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Por esta pesquisa tratar das tecnologias digitais no contexto da Educação Escolar Quilombola, os professores, quando questionados sobre seu uso em sala de aula, responderam que a escola não possui equipamentos para serem usados em sala de aula. Um dos problemas apontados foi a falta de laboratório de informática e internet para uso dos alunos.

O professor A “E diz que usa muito pouco, pois a escola ainda não disponibiliza internet e computadores para os alunos. Faço isso, às vezes, somente o Datashow para algo específico de alguma disciplina”.

De acordo com Borba, Silva e Gadanidis (2016, p. 134), “Sabemos que o acesso à tecnologia não é igual para todos, e que mais da metade da população mundial não tem acesso à internet ou não tenha noção do que venha ser um computador”.

Como enfatiza o professor (a) H :

É difícil a realidade de algumas escolas quilombolas, muitos são os problemas enfrentados, ainda mais quando se fala em tecnologias digitais, pois nossos alunos competirão com demais, no ENEM, nos vestibulares, nos concursos e até mesmo nas vagas no mercado de trabalho, pois não há computadores e internet para uso dos alunos, tanto para pesquisas como para o professor trabalhar com softwares ou aplicativos que auxiliará o desenvolvimento de sua prática pedagógica, problemas que fragilizam as escolas que estão nos Territórios Quilombolas e colocam nossos alunos em desvantagem.

Segundo Kensky:

[...] essas novas tecnologias assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo (2007, p. 22).

Os dados produzidos através da pesquisa dialogam com os Kensky (2007), Souto (2015), Valente (2001) e Vilarreal (2012), pois essa é a realidade vivenciada por alunos e professores de escolas Quilombolas.

No que se refere aos reflexos da falta de tecnologias digitais no ambiente escolar Quilombola, o professor (a) G diz que “estamos vivendo na “era digital” onde quase tudo que se vai fazer necessita da tecnologia, portanto a falta de tecnologia provoca um atraso no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de nossos alunos quilombolas”.

Pois ela não possui laboratório de informática, acesso à internet, biblioteca com acervos para pesquisas, o que dificulta o ensino e aprendizagem. Vivemos em um mundo

de tecnologias digitais, mas a educação nesta escola ainda está longe de viver essa realidade.

Os recursos tecnológicos de que os professores dispõem é somente Datashow, quadro e pincel. A escola possuía internet somente para os trabalhos administrativos e para os professores acessarem o diário eletrônico e algumas pesquisas, porém desde 2016, esse serviço foi encerrado. Recentemente, a gestão escolar juntamente com os professores contratou um pacote de dados para terem acesso à internet, os custos desse serviço são divididos entre gestão e profissionais da educação dessa escola, lembrando que o serviço não é suficiente para uso dos alunos.

Kenski salienta que:

Não há dúvidas de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde anteriormente, predominava a lousa, o giz e a voz do professor (2007, p. 46).

Para o professor B, “isso reflete no aprendizado dos alunos, a desigualdade na hora da concorrência com os alunos da cidade, onde a tecnologia está mais avançada”.

Os docentes que atuam na escola quilombola pesquisada citam as consequências da falta de tecnologias digitais na sua prática pedagógica. Todos concordam que os prejuízos são muitos, dentre eles estão: falta de acesso à pesquisa, haja visto que os mesmos vão para a escola na segunda-feira de madrugada e retornam para a cidade na sexta à tarde, e precisam fazer planejamento das aulas, uso de softwares e aplicativos pedagógicos.

O professor (a) G salienta que:

No mundo atual o professor necessita da tecnologia para desenvolver seu trabalho, dessa forma a falta de tecnologia provoca uma lentidão no desenvolvimento de suas práticas, planejamos uma atividade e no momento que vamos aplicar precisamos improvisar, utilizando apenas o que temos “em mente e mãos”.

“Sem esses recursos os professores fazem o que podem, mas está limitado ao quadro e pincel, com os recursos tecnológicos, as aulas poderiam despertar mais o interesse dos estudantes”, essas são palavras do professor (a) E.

Foram elencados alguns itens considerados principais pelo professor (D), que comprometem sua prática pedagógica:

- Não preparar o aluno adequadamente no processo ensino e aprendizagem;
- Não mostrar ao aluno os benefícios das tecnologias digitais;
- Não preparar o aluno para a pesquisa em diversos temas que permeiam nosso cotidiano;
- Ficar limitado a livros didáticos, não podendo trabalhar muitas vezes com dinamismo e ludicidade.

Como relata o professor (*H*), que fez o levantamento populacional e socioeconômico do Território Quilombola Vão Grande, para ensinar na prática os conteúdos de estatística, “Como a escola não possui computadores para os alunos utilizar os recursos tecnológicos e explorar suas potencialidades na construção dos gráficos e tabelas, os mesmos foram construídos manualmente, o que demandou muito tempo”.

Os profissionais que atuam na educação escolar quilombola, mais precisamente na Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, nos momentos de conversa, preocupam-se com o futuro dos alunos, pois não é disponibilizado para a escola suporte para que essa realidade mude.

Acreditam que seria na escola que essa diferença pudesse ser sanada ou mesmo minimizada, pois a grande maioria dos alunos dessas comunidades não tem acesso a computadores e internet em suas casas, mas na escola não é muito diferente.

Os estudantes participantes da pesquisa estão na faixa etária entre 12 anos e 17 anos, nascidos no Território Quilombola Vão Grande. A maioria deles ajuda os pais no trabalho na roça, no horário que não estão na escola. Acordam aproximadamente às 5h e se deslocam no transporte escolar até a escola, transporte esse que não supre suas necessidades. Quando chegam para estudar, estão cansados e empoeirados. No período chuvoso, devido ao péssimo estado da estrada, muitas vezes, ficam horas à espera de socorro, pois o atolamento do ônibus escolar se torna rotineiro.

Personagens da luta por uma educação igualitária que os coloque em situação de igualdade dos alunos das escolas urbanas, não abandonando sua cultura, sua vivência e sua especificidade. Lutando para sair da invisibilidade, tentando sobreviver na terra de seus ancestrais. De acordo com Castilho:

[...] O intuito é refletir criticamente sobre a radicalidade do problema, a relação excludente que o Estado estabelece com a escola e com a comunidade, e as implicações provenientes dessa relação. Imputar aos sujeitos abarcados no processo ensino-aprendizagem a responsabilidade pelo fracasso da escola, retratado pelas estatísticas educacionais [...] é desresponsabilizar o Estado por seu histórico descompromisso com a maioria das populações rurais, e com as populações negras rurais e urbanas (2008, p. 206).

Quando questionados sobre o laboratório de informática e o acesso à internet, afirmam que a escola não possui e ressaltam que as pesquisas são feitas nos livros, na maioria das vezes, nos livros didáticos ou quando os próprios professores pesquisam no final de semana para eles.

Quanto ao uso de tecnologias digitais pelos professores em suas disciplinas, o estudante A respondeu:

Não, pois a falta de internet dificulta a utilização dessas tecnologias; não, porque os professores também não têm acesso a tecnologia digital na escola e não tem computadores para os alunos; sim só quando é uma aula que tem fotos ou quando os alunos que têm celular e usam a calculadora, mas são poucos alunos que têm celular.

Em relação à importância do uso de tecnologias digitais para auxiliar no aprendizado o estudante C foi categórico em responder:

Sim, pois com essas tecnologias fica mais fácil para ensinar e até chegar a uma resposta de um exercício mais rápido, e adianta muito no aprendizado dos alunos; sim, acho que fica mais fácil aprender; sim, pois fica mais rápido para terminar um trabalho escolar ou qualquer questão que seja de pesquisa; sim, porque ajuda a visualizar melhor e nos ajuda a entender melhor as questões; sim, porque se tivesse essas tecnologias na escola, o aprendizado ficaria mais fácil e prático, por exemplo, poderíamos fazer uma pesquisa sem sair da sala de aula.

Um dos objetivos desta pesquisa era verificar a quem cabe disponibilizar o acesso a tais tecnologias para a escola. Buscando informações que contemplem esse objetivo, encontramos a Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, que dispõe sobre a revisão e a alteração do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

Na meta 2 está escrito:

Aferir a qualidade da educação em 100% (cem por cento) das unidades de ensino do sistema estadual de educação até 2015. Indicador - número de escolas com qualidade aferida por número total de escolas do sistema estadual (pública e privada).

A estratégia 19 da meta 2 diz que:

Garantir a renovação e manutenção periódica dos equipamentos de multimídia, informática e laboratoriais, com profissional capacitado por turno de funcionamento da unidade escolar com a atribuição de auxiliar o professor.

Nesse sentido, entende-se que é obrigação do Governo do Estado disponibilizar os equipamentos e recursos tecnológicos necessários para garantir a qualidade de ensino nas escolas de Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos dados foi possível identificar o tempo de docência na Educação Básica e na Educação Escolar Quilombola e a formação de cada professor que atua na escola pesquisada, suas preocupações diante do cenário em que algumas escolas quilombolas se encontram.

Diante dos dados apresentados, podemos concluir que os professores consideram a importância das tecnologias digitais aplicadas ao ensino, e também como a falta dela implica na sua prática pedagógica.

Observou-se a preocupação dos professores e do grupo gestor com a formação dos alunos, pois consideram que os mesmos estão em desvantagem em relação aos alunos das escolas urbanas.

Foi constatado também que, tanto os professores quanto os alunos concordam que a falta de tecnologias digitais prejudica o desenvolvimento e compromete o ensino e aprendizagem, e que o poder público deveria olhar com mais atenção para as escolas quilombolas.

De acordo com as declarações dos alunos, percebemos que eles também querem aulas mais atrativas que despertem mais atenção, aulas com uso dos recursos tecnológicos. Eles salientam que os professores fazem o que podem com o que têm à disposição, que é muito difícil, precisam sempre improvisar.

Os dados indicaram a preocupação dos professores que atuam nas escolas quilombolas, devido à falta de recursos tecnológicos que os auxiliem na sua prática pedagógica para que os alunos tenham oportunidade de competirem igualmente com alunos de outras regiões. O grupo gestor da Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento também compartilha da angústia dos professores, fazem o que podem para minimizar a situação.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho. SILVA, Ricardo Scucuglia R da. GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. Ed. Autêntica. São Paulo. 2016.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acessado em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. DF. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília: SEB, 2012.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação escolar quilombola na comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. Cuiabá – MT, 2016.

CASTILHO, Suely Dulce. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º edição. Rio de Janeiro. Record. 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Ed. Papirus. Campinas – São Paulo. 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, que dispõe sobre a revisão e a alteração do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/MTPEE.pdf>. Acessado em: 15 ago. 2018

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para a educação escolar**.

Pauletti, Fabiana. Catelli, Francisco. **Tecnologias digitais: possibilidades renovadas de representação da química abstrata**. Acta Scientiae, v.15, n.2, p.383-396, maio/ago. 2013.

SALES, Madalena Santana de. **Os Fazeres e os Saberes Etnomatemáticos Praticados Pelos Habitantes do Território Quilombola Vão Grande**. Orientador: Prof. Dr. João Severino Filho Dissertação. Mestrado Em Ensino de Ciências e Matemática. 108 f.; Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus “Dep. Est. Renê Barbour”, de Barra do Bugres – MT. 2020.

SOUTO, Daise Lago Pereira. **Transformações expansivas na produção matemática on-line**. Ed. Cultura Acadêmica. São Paulo. 2014.

CAPÍTULO 7

MORRO REDONDO: NARRATIVAS DE CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Maria Helena Tavares Dias

INTRODUÇÃO

Reconhecer e valorizar as comunidades quilombolas e sua diversidade cultural existente na sociedade brasileira é respeitar e repudiar todas as formas de exclusão e negação de direitos fundamentais a essas populações. Essas comunidades estão espalhadas em quase todos os lugares do Brasil, com suas especificidades e modos de ser e estar no mundo que as diferenciam umas das outras, pois são formadas em tempos e contextos diferentes.

A comunidade Morro Redondo, que é uma comunidade onde existe a conservação de manifestações culturais e religiosas, com ancestralidade negra e com vários históricos de conflitos pela permanência na terra, se localiza próximo à Serra das Araras e junto a ela outras quatro comunidades que compõem o imenso Território Quilombola Vão Grande, que são: São José do Baixio, Camarinha, Retiro e Vaca-Morta esta última pertencendo ao município de Porto Estrela e as demais ao município de Barra do Bugres/MT, (DIAS, 2017).

As comunidades foram reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares em 2005, pela história, cultura e ancestralidade que formou esse segmento negro e quilombola no Brasil. De acordo com Santos (2012), os quilombos foram se constituindo assim:

No período colonial e imperial os quilombos eram formados, em contraposição a escravidão, por negros e outros oprimidos que fugiam e formavam comunidades alternativas. Os quilombos formados no pós-abolição decorreram-se em detrimento da não inclusão dessas pessoas no sistema vigente, por isso as famílias dirigiam-se para as áreas onde já existiam quilombos, migravam para lugares afastados de difícil acesso, terras desabitadas ou as margens das fazendas (SANTOS, 2012, p.142).

As 12 famílias que ainda permanecem no local seguem conservando suas origens e seus costumes. Sua moradora mais antiga que ali viveu e que se tem registro é a senhora Serafina Maria da Cruz, nascida no ano de 1876, nas proximidades da comunidade, porém raro um quenão seja parente seu. Também tiveram como primeiros habitantes essas duas grandes famílias: Maciel-Bento e Lima que casaram seus filhos

povoando esse que hoje é o Território Quilombola Vão Grande.

Perceber nas histórias de vida dos moradores os conflitos, as opressões, a negação de direitos nos remeterá a um pedaço da história silenciada, invisibilizada, camuflada por aqueles que deveriam proteger acolher e salvar, notar nas narrativas o saber, fazer e o resistir, pois construíram, em meio a tantas adversidades, sua própria história de vida, sua memória coletiva ancestral e a perseverança na busca por manutenção e conservação de seus saberes, costumes e seus fazeres, (CASTILHO, 2008).

OS QUILOMBOS

Hoje como moradora e professora quilombola tenho percebido através de várias pesquisas sobre comunidades quilombolas de Mato Grosso como as de: (Martendal 2011), (Bandeira 1988), (Moura 2011) que muitas comunidades quilombolas têm dificuldades em manter vivas as tradições culturais de seus antepassados, do acesso e permanência definitiva as suas terras de origem, de políticas de acesso a melhores condições de vida.

Provavelmente possa ser pelas várias opressões sofridas ao longo dos anos, porém algumas se destacam e vêm lutando para revitalizar e preservar suas manifestações culturais e religiosas após uma crescente valorização dessas comunidades no Brasil.

E uma lei que muito vem se destacando nas escolas, universidades e escolas quilombolas veio por meio da Lei nº 10.639/03 que instituiu, nas escolas públicas e particulares, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o que de uma forma ou outra chegou até as comunidades e com isso vem dando visibilidade aos quilombos e comunidades tradicionais.

Essas questões vêm sendo discutidas abertamente por suas lideranças, por seus professores quilombolas e agora por boa parte da juventude quilombola e concatenada com a população externa militantes do movimento quilombola a demonstração de todas as formas de desrespeito e injustiças contra essas populações que sempre estiveram às margens da sociedade e que os colocou por séculos em risco com os mais básicos dos seus direitos como: moradia, educação, saúde, alimentação, direito à tradição, ao respeito a seus saberes, à cultura e também ter direito a uma vida em comunhão com o meio ambiente, relegando-se a situações de injustiça não só social mais muito mais amplamente

a situações de injustiça ambiental.

Atualmente, as comunidades quilombolas são reconhecidas pelo Decreto nº4.887, de 20 de novembro de 2003. O seu artigo 2º estabelece que:

Consideram-se remanescentes de comunidades quilombolas, para fins deste Decreto, os grupos etnicorraciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, (BRASIL, 2003).

Dessa forma, quando um povo perde seu território também perde em parte sua identidade de grupo, pois “intrinsecamente o ser humano/meio ambiente estão ligados e representados nas histórias, na ligação com o sagrado, que são as manifestações religiosas e culturais, nos modos de produção agrícola sustentável, nos mitos e lendas que permeiam o imaginário de muitos moradores de comunidades. Dessa forma, um povo que perde suas terras, perde em parte também a sua história e sua identidade de grupo”.

As comunidades do Território Vão Grande detentora de todas essas características, conseguiram permanecer invisíveis aos olhos da sociedade por longo tempo, devido sua localização geográfica ser de difícil acesso, porém, como passar dos anos, as comunidades foram sendo invadidas, tomadas, muitos foram expulsos e mortos em disputas pelas terras, e os poucos que resistiram foram cercados por grandes fazendas criadoras de gado, suas matas antes preservadas deram lugar a pastos.

E uma dessas injustiças para com essas populações são os conflitos socioambientais em todo país. Aqui em Mato Grosso e, especificamente, falando na comunidade quilombola Morro Redondo, pois contribui com o desaparecimento de comunidades rurais, pois desde muito tempo os conflitos nesses espaços têm vergonhosamente exterminado com essas populações. O livro *Escola, Comunidade e Educação Ambiental, da Secretaria de Educação do Mato Grosso* aponta que o sociólogo Acselrad (2004), um dos pensadores mais atuantes neste campo de investigação no Brasil, elabora a noção de conflitos ambientais como sendo:

[...] os conflitos que envolvem grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação ameaçada por impactos indesejáveis - transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos - decorrentes do exercício das práticas de outros grupos. (ACSELRAD 2004, p. 26).

Dessa forma, o que ocorre na comunidade quilombola Morro Redondo, aparentemente, é comum em todo Estado de Mato Grosso e Brasil, pois a disputa por água e terras sempre foi afeita mais viva desses territórios e desses moradores. As

disputas enfraquecem essas pequenas comunidades que tentam a todo custo preservar suas origens, seus territórios, sua história, pois veem cercadas por pastos, gados, arames farpados que ultrapassam seus limites e tomam aquilo que, para a humanidade, é o bem mais precioso, sua fonte de vida: a água e suas terras.

Assim as poucas famílias que ainda resistem na comunidade, pouco a pouco, viram as cercas chegando e perdendo suas minas de água doce e salobra, onde metros por metros a voz dos mais fortes falou mais alto, onde a justiça sempre foi, é e sempre será cega, pois demonstrou nunca ter se importado com essas pequenas populações que sempre estiveram às margens da sociedade e que nunca foram tratados com igualdade de direitos. De acordo com Gomes, (1995) e a forma de constituição dessas comunidades:

No Brasil, em várias regiões desde o século XVIII surgiria um campesinato negro nas franjas de fronteiras econômicas abertas, junto às áreas de fronteiras, nos sertões e mesmo próximo às terras ocupadas por grupos indígenas. (GOMES, 1995).

Isso provavelmente pode confirmar e explicar a existência de várias comunidades negras rurais nas proximidades das cidades e no caso do Território Vão Grande com as cinco comunidades quilombolas bem próximas a aldeia indígena Umutina e da cidade de Barra do Bugres. Novamente recorro a Gomes (1995) que continua sobre essas populações dizendo que:

Este campesinato negro e mestiço formou-se tanto a partir dos próprios quilombos independente de tamanhos com suas especificidades regionais e articulações econômicas locais; das comunidades de fugitivos de índios aldeados – refugiados de aldeamentos religiosos eleitos – que se redefiniam metnicamente e das comunidades camponesas formadas por setores sociais de homens livres pobres de marginalizados e ou desclassificados, como os desertores militares; como das atividades econômicas de roceiros, gestadas a partir das economias próprias dos escravos, qual seja o tempo e roças destinadas aos escravos por seus próprios senhores para que garantissem – providenciassem seu próprio sustento; e finalmente da formação de setores camponeses de lavradores pobres – homens livres – nas áreas não voltadas para o agroexportação. (GOMES, 1995)

Santos (2012) também diz que a identificação das comunidades quilombolas não se restringe puramente aos negros descendentes dos quilombos formados antes da abolição, ela pontua que:

Deve-se considerar as comunidades organizadas no período pós-abolição. Esses negros que ficaram à mercê de toda má sorte, sofrendo todos os processos de discriminação e falta de políticas públicas que os integrassem a sociedade, articularam-se criando estratégias, no sentido de fortalecer a organização social formando novas comunidades. Nessa fase, a resistência não era mais contra a

escravidão em si, que se tornou ilegal, mas, sim ao ranço escravocrata que ainda permanecia impregnado na sociedade. (SANTOS, 2012, p.142).

Contudo, Santos diz que a identidade cultural quilombola sobrevive na territorialidade, sem esse espaço toda essa cultura se perderia e só permaneceria na memória dos que conheceram. Por isso, no Decreto Federal n. 4.887-03, Art. 2, os critérios adotados para identificação das comunidades remanescentes são, portanto, “a autoafirmação, a relação histórica com uma determinada territorialidade, a ancestralidade negra, a trajetória histórica própria e a resistência à opressão sofrida” (SANTOS, 2012, p. 143).

O que se percebe é que essas opressões que perduram até os dias de hoje, como um entrave para uma existência harmoniosa em seu território e não é diferente na comunidade Morro Redondo que hoje é reconhecida como comunidade remanescente de quilombo. Assim como tantas outras já citadas em vários trabalhos científicos e que também viveram por muitos tempos invisíveis pela sociedade, as quais desenvolveram meios próprios de sobrevivência e onde nasce um importante córrego chamado pelos moradores de “Córrego Grande” uma mina de água salobra que, por muitos anos, abasteceu a comunidade local e que a usavam para todas as coisas como: cozinhar, lavar roupas e vasilhas, utilizavam nos dias de festas que duravam cerca de quatro dias, para se banharem ou simplesmente se refrescarem nos dias quentes, e que com a chegada de fazendeiros no entorno das comunidades veio a se tornar o pivô dos conflitos nesse espaço.

As histórias de vida hoje são lembradas pelos moradores com certo cuidado, temem se indispor com os fazendeiros que adquiriram terras próximas à comunidade e deixam transparecer uma convivência pautada na desconfiança pelos históricos de invasões e abusos nas terras de seus ancestrais. Hoje são poucos nas comunidades que ainda guardam na memória episódios de disputas e trazer da memória esses conflitos deixam transparecer diversos sentimentos. O que Halbwachs explica a memória de acordo com o grau de participação neste ou naquele pensamento coletivo assim: Certamente, os limites até os quais recuamos no passado são variáveis conforme os grupos, e isto é o que explica que os pensamentos individuais de acordo com os momentos, isto é, segundo o grau de sua participação neste ou naquele pensamento coletivo, atingem lembranças mais ou menos distantes. Para além dessa franja móvel do tempo, ou mais exatamente dos tempos coletivos, não há mais nada, porque o tempo dos filósofos não é senão uma forma vazia. O tempo é real somente à medida em que tem um conteúdo, isto é, quando oferece um conteúdo de acontecimentos ao pensamento. É limitado e relativo, porém tem uma realidade plena. É muito amplo, aliás, para oferecer às consciências individuais um quadro suficientemente respaldado para que elas possam nele dispor e encontrar suas lembranças. (HALBWACHS, 1968 p. 90).

Por essa razão, fazemos uso desse recurso metodológico. Assim pelas fontes

orais,tomamos conhecimento da vida em comunidade, das manifestações religiosas e culturais e dos conflitos internos, sendo esta a forma mais prática qu e a comunidade utilizou para se constituir enquanto povo festeiro, resistente e batalhador, sendo esses alguns dos princípios para a sua sobrevivência, pois transmitem seus conhecimentos na oralidade em seu cotidiano. De acordo com Halbwachs (1968), evoca o depoimento que não tem sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, pois supõe um acontecimento real outrora vivido em comum e, por isso, depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo eo indivíduo que o atestam. Isto quer dizer que o "eu" e sua duração situam-se no ponto de encontro de duas séries diferentes e, por vezes, divergentes: aquela que se atém aos aspectos vivos e materiais da lembrança,aquela que reconstrói aquilo que não é mais senão do passado.Que seria desse "eu",senão fizesse parte de uma "comunidade afetiva",de um "meio efervescente", do qual tenta se afastar no momento em que ele se "recorda"? (HALBWACHS,1968, p.06).

As pesquisas com fontes orais de histórias de vida e memórias conquistaram vários adeptos ao longo dos anos, como também as pesquisas relacionadas às questões étnicorraciais que vêm retirando da invisibilidade e quebrando o silenciamento imposto às populações excluídas, fazendo com que houvesse uma perpetuação política e ideológica construídas das memórias das elites brasileiras. E a configuração disto pode-se observar quando Prudente(2011)cita que:

O proletariado e a colonização,duas contradições sócio econômicas,que apontam para as relações degradantes entre seres humanos,nas quais a exploração do homem pelo homem torna-se o centro de quase todas as relações de degradação humana.(PRUDENTE, 2011).

Isso demonstra a situação de pobreza e abandono de comunidades negras rurais espalhadas pelo Brasil,o que se formou no campo e a elite que predominou nos grandes centros, reflexo do período escravocrata que deliberadamente excluiu essa população do cenário brasileiro, mantendo-as na invisibilidade das políticas públicas.

ASPECTOS METODOLOGICOS

A presente pesquisa foi realizada na comunidade Quilombola Morro Redondo que integra o Território Vão Grande, localizado no município de Barra do Bugres-MT. No que se refere ao aspecto metodológico, buscamos embasamento na história oral proposta por (ALBERTI, 2004). As histórias das vidas que aqui serão trazidas poderão contribuir para a

reconfiguração da identidade local e para reviver, através da memória, fatos que somente se tornam possível com as narrações desses sujeitos que trazem consigo um pouco de sua vida e da vida de muitas pessoas que contribuem para a existência da história contada e não escrita. Alberti (2004) alerta que:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participam, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (ALBERTI, 2004, p. 32).

Por essa razão,houve todo um cuidado na escolha desses sujeitos que detêm os saberes dessas organizações tão ricas de detalhes, de histórias e memórias significativas para a vida nas comunidades e para a conservação e preservação da cultura local. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Godoy(1995) explica que:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Minayo (2001) considera que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001 p.22).

Na Coleta de Dados, utilizamos a observação no campo da pesquisa, pois nos permitiu uma aproximação mais íntima com o processo de organização do grande evento. A observação proporcionou um contato com os sujeitos e protagonistas da procissão em honra a Nossa Senhora Aparecida, de forma mais detalhada. A observação se associou também a outras técnicas, como: recurso fotográfico e audiovisual, entrevistas, análise documental, que tiveram como finalidade aproximar todos os dados da pesquisa, desvendando as festas de santo e seus diversos significados.

AS NARRATIVAS

Para a família de C. H. L. 50 anos, lavrador, um dos herdeiros do pouco mais de 30 hectares de terra que sobraram de seus antepassados onde está localizada a cabeceira do córrego grande relembra que:

Na época dos meus pais, eles tinham um grande cuidado com a cabeceira, não colocavam fogo, lixo nem desmatavam, aconselhavam nós os filhos e os vizinhos para não desmatarem as beiradas do córrego e para não vendermos nossas terras para fazendeiros que criavam gado, mas poucos dos meus parentes ouviram o que meu pai falava e pouco a pouco foram sendo empurrados e muitos expulsos, abandonando ou vendendo até os fazendeiros chegarem bem próximo do córrego, cercando uma das minas de água salobra dizendo que a mina estava dentro do limite de sua fazenda, passando o arame farpado e tirando uma das minas de nós e dos moradores da comunidade e por maldade em 2010 gradeou a terra perto das minas, escorrendo muita terra, tentamos tirar toda terra, mas com as chuvas, quase que a água deixou de correr por completo, daí foi que colocamos esse tambor onde ainda saía um fiozinho de água, mas mesmo assim foi enfraquecendo com isso enfraqueceu o curso da água que cai no Rio Jauquara, e só agora em 2014 ela criou força e até agora parece que vai aguentar a seca se Deus quiser, (Morador quilombola, Território quilombola Vão Grande).

As histórias de vida do senhor C.H.L. relembra os acontecimentos do passado e do presente e têm como elementos o espaço, os conflitos e os moradores, dessa forma, isso foi se configurando numa memória coletiva. Buscamos em Halbwachs, pois, de acordo com ele, a memória está relacionada como sentido que as pessoas lhe dão:

As pessoas podem passar por um mesmo acontecimento e que pode tratar-se de grupos que estão, tanto um quanto o outro, no espaço. O acontecimento também se produz no espaço, e pode ser que um e outro grupo o percebam. Mas o que importa, é a maneira pela qual o interpretam, o sentido que lhe dão". (HALBAWCHS1968,p.80).

A moradora M.G.L. 43 anos, da Comunidade Morro Redondo desde adolescente relembra a dificuldade de conseguirem água doce para o consumo. E isso demonstra como os moradores lidam com os conflitos nas comunidades, lembram quase sempre com tristeza o descaso para com seus direitos.

Na comunidade Morro Redondo não existe água doce, só salobra e desde criança lembro da minha família e meus parentes todos os dias indo buscar água doce para beber, as mulheres e as moças vinham com as latas e tambor na cabeça, colocavam uma roda de pano para não doer à cabeça e algumas carregavam as latas de água sem deixar uma gota cair no chão e ainda traziam na cintura uma criança pequena, eu mesma fazia isso todos os dias, a água doce não estava nas nossas terras e nem de nenhum morador, estava nas terras de um fazendeiro que foi entrando comprando um pedaço aqui outro ali e pouco a pouco foi emendando suas terras e nisso a única mina de água doce ficou em sua terra muitos moradores cansaram, deixaram suas terras e foram embora, pois queriam

melhorias para eles e seus filhos, queriam escolas que fossem além do primário, aqui muitas crianças cresceram ficando adultas e envelheceram buscando água em galões na cabeça na comunidade Morro Redondo, os homens nunca iam, só as mulheres mesmo, aqui na cabeceira do córrego grande é muito bonito, as árvores e todas essas orquídeas grudadas nelas deixa o lugar muito bonito, eu gostava muito de ficar lá dentro lavando roupas e vasilhas, é fresco e perto de casa, e foi só em 2013 que a prefeitura de Barra do Bugres junto com a comunidade que comprou os canos e os homens da comunidade encanou a água doce de uma outra mina perto das casas de todos nós moradores do Morro Redondo (Morador quilombola, Território quilombola Vão Grande).

Delgado (2003) explica, dessa forma, os acontecimentos vividos pela moradora que rememora sua infância, adolescência e vida adulta, “Tempo, memória, espaço e história caminham juntos, inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder.” (DELGADO 2003 p. 10). E completo descrevendo o local apresentado pela moradora, pois é emocionante quando se adentra o local, a impressão é que está em um lugar mágico, árvores tão altas e com troncos tão grossos que seria preciso muitas pessoas para abraçá-las, em cada árvore várias espécies de orquídeas, todas com aparência de ter encontrado um excelente local para viverem, a água escorre límpida e abundante pelo tambor e, ao redor, plantas aquáticas flutuam verdes e viçosas.

Enfim, a água desce por poucos metros dentro dessa reserva do senhor Camilo Henrique de Lima, mas em pouco tempo atravessa a cerca e entra nas terras do fazendeiro e, a partir daí, vai mudando sua paisagem, o pasto, nesse espaço, chega bem próximo do córrego, onde o gado desce sedento para beber água, matando toda vegetação que tenta crescer nas suas margens. As árvores já não são mais as mesmas, pois já ocorreram as queimadas e os desmatamentos e, descendo pela margem do córrego, pode-se observar o contraste de um lugar para outro, demonstrando como a interferência de um modo de vida sobrepõe em detrimento de outro. Somente com a observação do espaço e dos relatos é que se pode chegar à reflexão sobre todos os espaços do Território, as formas de ocupação e desocupação, sejam por terras, minas de água doce ou salobra, e como se sentem em relação a esses conflitos que, por anos, vêm contribuindo para a desocupação de comunidades quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de trazer para a academia e sociedade as histórias de vida dos

moradores e moradoras quilombolas da comunidade Morro Redondo, seja por conflito territorial seja pelas festas desanto, poderá colocar à prova como os direitos dessas comunidades foram e estão sendo tratados pela sociedade e pelo Estado. Como os saberes e fazeres desse povo que manteve suas tradições culturais e religiosas, que trabalham a terra de forma consciente e sustentável e que, sobretudo, sem conhecimentos científicos, porém ancestrais, perceberam a importância da preservação daquele pequeno espaço. Isso demonstra que surgiu sim uma nova e importante ferramenta de aferimento das formas de organização, resistência e sobrevivência desse povo com identidade étnica afro-brasileira, e que essa ferramenta necessita que sejam eles próprios os moradores narradores de suas histórias de suas memórias, para que denunciem todas as formas de preconceito e negação de seus direitos constitucionais.

E mesmo assim, após tanta mobilização e visibilidade no cenário das discussões nacionais, o que ocorreu e ocorre nessas comunidades não foi suficiente para que todas as injustiças fossem reparadas, e se será possível haver um dia em que todas essas injustiças sejam reparadas com todas essas populações que viveram e vivem situações de conflitos, discriminações, preconceitos e exclusão.

Aliás, algumas leis foram criadas em decorrências dessas situações de injustiças, porém algumas estão somente nos papéis e só foram escritas para cumprir com os dispositivos legais que diz respeitar os direitos dos seres humanos, porém quem vive esses conflitos e essas realidades em comunidades sabe que, na prática, é bem diferente e o que acaba prevalecendo, infelizmente, é sempre o que tem poder aquisitivo maior, pois os relatos iguais a esses são bastantes recorrentes e comuns em territórios quilombolas.

Reconhecer a existência de povos com memória e história, que constituíram modos próprios de vida e de viver às margens dessa sociedade elitizada e cruel, povos que viveram e vivem constantemente ameaçados e discriminados pelo preconceito racial, social e ambiental, sendo vítimas de um sistema cruel e excludente, já simboliza um passo na luta pela diminuição da desigualdade racial e social na sociedade brasileira.

Nesse contexto, o presente artigo justifica-se na pretensão de fomentar o debate em torno dessa categoria de povos que reinventaram novos modos de conceber o mundo, de educar seus filhos, de plantar e colher seus alimentos e de com festas e nas festas agradecer pela vida.

Dessa forma, as histórias de vida desses sujeitos visa também dar visibilidade aos conflitos pela água e terras denunciando uma prática injusta e desumana contra

populações quilombolas através do ocorrido na comunidade Morro Redondo e valorizar e enaltecer os fazeres e os saberes dessa parcela da população que teve e tem tido papel importante na luta pela afirmação identitária, no respeito das manifestações religiosas e culturais. No entanto, não tem tido o merecido reconhecimento, pois constantemente são vítimas de desrespeito e negligência da sociedade e dos poderes públicos.

Acreditamos que este trabalho contribuirá na ampliação do debate sobre a desconstrução de imagens que ferem, matam, silenciam histórias e memórias em detrimento de outras, tantonas academias como em escolas públicas, particulares e principalmente as localizadas nos espaços quilombolas.

Finalmente, o artigo poderá minimamente contribuir com vários outros trabalhos sobre as comunidades quilombolas de todo Brasil e dar visibilidade a essa parcela da população; produzir conhecimento sobre elas e com elas; estimular políticas públicas que contribuam para a sua inclusão social

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art.68d o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BANDEIRA, Maria de Lourdes-**Território Negro, Espaço Branco** (Estudo Antropológico de Vila Bela) Editora Brasiliense/CNPq, São Paulo-Brasília 1988:117-122.

DELGADO, Neves, de A. Lucília. **História Oral e Narrativa:** Tempo, Memória e Identidades, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombola. Mocambos e Comunidades de Senzalas-Séculos XIX.** Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**, Paris, França 1968.

MARTENDAL, Rosana Manfrinate. **Histórias femininas:** Poder, Resistência e Educação no quilombo de Mata Cavallo. Dissertação de Mestrado em Educação 2011. UFMT

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares Diversidades Educacionais.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá. Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Secretária do Estado de Educação. **Escola, comunidade e Educação Ambiental.** Reinventando sonhos, construindo esperanças. 1ª Edição. Cuiabá. Seduc 2013.

MOURA, Antônio Eustáquio de. **As lutas das comunidades quilombolas e das Comunidades Negras Rurais do Município de Poconé/MT por escolas públicas de qualidade.** Unemat, 2011.

MOURA, Glória. **Quilombos Contemporâneos resistir e vencer,** 2012. PRUDENTE, Celso Luiz. Cinema Negro, 2011.

SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco da. (orgs.) **História e Cultura Negra; Quilombos em Mato Grosso.** Cuiabá- MT: SEDUC-MT, 2008.

CAPÍTULO 8

TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA(TBR): APLICAÇÃO E RESULTADO DE APRENDIZAGEM COGNITIVA NO ENSINO MÉDIO

*Marinalva Gomes
Edna Lopes Hardoim*

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida pela primeira autora, orientada pela segunda, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Cuiabá. Como mestrado profissional, o curso oportuniza o desenvolvimento de investigações voltadas à prática docente dos mestrandos e contribui com reflexões e desenvolvimento de práticas que visam à inclusão de alunos com deficiências sensoriais em salas de aula regulares.

A busca de qualidade na educação para o atendimento pedagógico adequado é nossa maior motivação enquanto educadoras. A formação ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais-PPGECN permite uma ampliação na aquisição dos conhecimentos, bem como contribui na busca de solução de problemas, como a investigação da prática fermentativa, observando a colaboração entre os membros de cada equipe de alunos participantes e cumprindo a função social da escola que é a transformação crítica da sociedade a partir da ação prática no cotidiano escolar.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola do campo do município de Tangará da Serra, Mato Grosso, autorizado pelo Parecer emitido pelo CDCE – Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar e, posteriormente, pelo Diretor Escolar, de acordo com o Termo de Anuência para Autorização da Pesquisa.

Os alunos que participaram do processo cursavam, na época, o 2º ano do Ensino Médio Regular da Educação Básica, de forma colaborativa e inclusiva como meio de incentivo à pesquisa, tendo como eixo motivador a prática pedagógica com olhar diferenciado para a construção de conceitos na perspectiva dos níveis cognitivos de aprendizagem dos alunos, analisando o processo da prática fermentativa empregando a Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

CONCEITUANDO TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA(TBR)

A taxonomia surgiu (do grego taxis, “ordenação”, e nomos, “regra”), ramo da biologia que identifica, descreve, nomeia e classifica os seres vivos em categorias. Ao longo do tempo, surgiram vários sistemas taxonômicos, todos visando um modo de classificar os organismos numa organização utilizando certos critérios para reuni-los em categorias taxonômicas, as quais são subdivididas em outros táxons, obedecendo a uma hierarquia pré-determinada (OSÓRIO, 2013).

Um dos grandes desafios que professores têm enfrentado nos últimos anos com os avanços e modernidade tecnológica é a forma de como avaliar a aprendizagem dos seus alunos. Os professores precisam reinventar para que possam mensurar objetivamente a aprendizagem dos alunos, em meio a tantas discussões acerca do assunto. Uma possibilidade é o uso da taxonomia dos objetivos educacionais, também conhecida como Taxonomia de Bloom como ferramenta eficiente no planejamento classificatório prescritivo e formativo.

Um pouco do contexto histórico sobre a Taxonomia de Bloom permitirá compreender o seu surgimento e o que levou a reformulação até chegar TBR proposta por outros pesquisadores interessados pelo assunto.

Em 1948, reuniu-se uma equipe formada por psicólogos, na Convenção da Associação Norte Americana de Psicologia (APA), em Boston. Nesse encontro, surgiu o primeiro trabalho sobre ‘taxonomia’, apresentadas as dificuldades de cooperação e comunicação quanto às questões inerentes à avaliação educacional. Os envolvidos estabeleceram uma articulação para o processo de avaliar, decidiram construir um sistema de classificação de objetivos instrucionais. Tais objetivos especificam, em termos operacionais, as ações, os sentimentos e pensamentos que se espera que o aluno desenvolva com o processo de instrução (BLOMM; KRATHWOHL; MASIA, 1972).

Na APA, Benjamin Bloom assumiu a liderança do projeto e, com o auxílio de seus colaboradores M.D. Englehart, E.J. Furst, W.H. Hill e D. Krathwohl, definiu as divisões de trabalho e a execução de responsabilidades, dando o primeiro passo do projeto de acordo com os três domínios específicos, dentre eles o cognitivo, afetivo e psicomotor dos objetivos educacionais (LOMENA (2006); FERRAZ; BELHOT (2010); MONTEIRO; TEIXEIRA E PORTO (2012) e SILVA (2013)).

Portanto, para Ferraz e Belhot (2010, p.422), as características principais de cada um desses domínios podem ser sintetizadas em:

“Cognitivo: Está relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidades e atitudes. Inclui o reconhecimento dos fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois, cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. **As categorias desse domínio são respectivamente: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação”.**

“Afetivo: Está relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Para ascender a uma nova categoria é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores para serem aprimoradas. **As categorias desse domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização e Caracterização”.**

“Psicomotor: Está relacionado a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros a fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. **As categorias desse são: Imitação; Manipulação; Articulação e Naturalização”.** [Grifos nosso].

Todos os três domínios apresentados tiveram extensas discussões e publicações por diversos autores e em períodos distintos. Nesse contexto, o domínio ‘cognitivo’ é o mais conhecido e também utilizado pelos educadores. Portanto, neste trabalho será priorizado, para análise dos questionários dos alunos, apenas o domínio “cognitivo” em que os objetivos educacionais estão voltados à aprendizagem de conhecimentos. Estes estão divididos em seis níveis: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação.

A atual Taxonomia de Bloom teve a sua base inicial mantida após a revisão e atualização da mesma, sustentando os aspectos verbais utilizados na categoria Conhecimento. Entretanto, foi renomeada para Lembrar, Compreensão foi renomeada para Entender; e Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação, foram alteradas para a forma verbal Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar, por expressar melhor a ação pretendida e harmonizar o resultado esperado ao estímulo instrucional (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Embora a nova taxonomia mantenha o *design* da hierarquia original, ela se flexibiliza por considerar a possibilidade da interpolação das categorias do processo cognitivo sempre que for necessário pelo fato de determinados conteúdos serem mais fáceis a compreensão após aplicá-los e, só então, ser capaz de explicá-los. Nesse sentido,

o princípio da progressão de complexidade foi mantido: do simples para o mais complexo; do concreto para o abstrato (FERRAZ e BELHOT, 2010).

De acordo Silva (2013, 44p.),

“Na Taxonomia de Bloom, cada uma das seis categorias e suas subdivisões pode ser avaliada e estimulada a partir de estratégias, definida por verbos específicos, que servem de medição para avaliar se a competência necessária para passar para o próximo nível/categoria foi adquirida”.

A taxonomia de Bloom permitiu uma padronização da linguagem no meio acadêmico/científico a partir de uma nova estruturação aliada à tecnologias para aprofundar na construção de ferramentas que pudessem promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na definição de objetivos cognitivos.

No decorrer de sucessivos avanços tecnológicos e científicos, após muitos anos da primeira classificação criada em 1956, por Bloom e seus colaboradores, no ano de 1999, reuniram-se em Syracuse, New York, uma nova equipe formada por Lorin Anderson e David Krathwohl, especialistas com experiência nas áreas de psicologia cognitiva, currículo e instrução, além de testes, exames e avaliações educacionais para discutir a probabilidade de revisar a Taxonomia de Bloom e fazer alterações, tentando manter o equilíbrio entre a estruturação da taxonomia original e as variações provocadas à educação (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Lorin Anderson, após ter sido discípulo de Bloom e David Krathwohl coautor, enquanto se organizava a clássica taxonomia cognitiva, foram os principais autores que realizaram as revisões no que se tornou conhecida como taxonomia de Bloom, ou seja, uma classificação das habilidades cognitivas permeadas no planejamento de ensino e instrução por quase meio século antes de ter sido revisada em 2001. A nova equipe redefiniu os conceitos originais que Bloom trabalhou de 1995 a 2000 para atualização da taxonomia (WILSON, 2001, 2005, 2013, 2016).

Segundo Krathwohl (2002) *apud* Ferraz e Belhot (2010), os objetivos são descritos empregando verbos de ação e substantivos que buscam descrever os processos cognitivos esperados, assim após discussões referentes à questão (verbo-substantivo), os pesquisadores concluíram que “verbos e substantivos deveriam pertencer a dimensões separadas na qual os substantivos formariam a base para a dimensão conhecimento (o que) e verbo para a dimensão relacionada aos aspectos cognitivos (como)”. (Quadro I)

Quadro I: Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo – adaptada da original apresentando apenas categorias e verbos

| Categoria | Descrição |
|-----------------|--|
| 1. Conhecimento | <p>Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, dados, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos.</p> <p>Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p> |
| 2. Compreensão | <p>Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas, etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p>Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p> |
| 3. Aplicação | <p>Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p>Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p> |
| 4. Análise | <p>Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura de objeto de estudo.</p> <p>Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p> |

| | |
|--------------|--|
| 5. Síntese | <p>Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar as informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p>Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.</p> |
| 6. Avaliação | <p>Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p>Verbos: avaliar, averiguar, escolher, amparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e solucionar.</p> |

Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002).

Um quadro demonstrativo e comparativo à taxonomia de Bloom original é apresentado e, como permaneceu atualizado conforme proposto por Ferraz e Belhot (2010).

Quadro II: Estrutura do Processo Cognitivo na Taxonomia de Bloom Revisada

| |
|--|
| <p>1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.</p> |
| <p>2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.</p> |
| <p>3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.</p> |

4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.

5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.

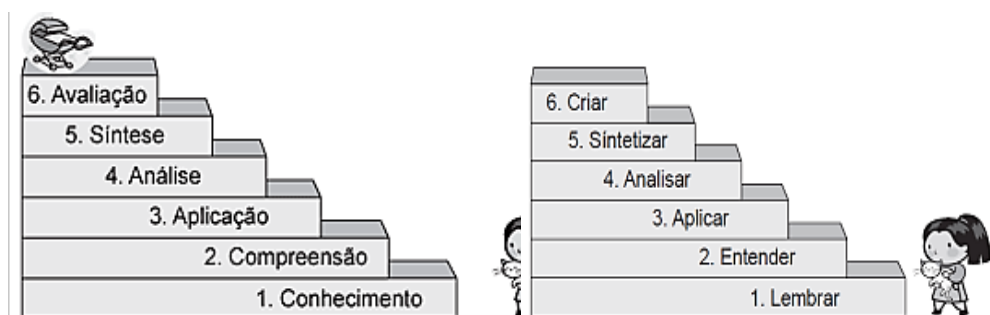
6. Criar: Significa colocar elementos juntos com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: Ferraz e Belhot (2010).

Portanto, a Taxonomia de Bloom Revisada a ser utilizada faz parte de um modelo de avaliação instrucional em que a intenção é auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos que estão ligados ao desenvolvimento cognitivo, associado à obtenção do conhecimento, competência e atitudes de cada aprendiz no processo de ensino aprendizagem educativo. Na figura 01, será demonstrado, de forma resumida, o modelo proposto na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

De acordo com a nova hierarquia taxonômica, os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação foram renomeados para lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Figura 01: Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian (2001). Taxonomia de Bloom Revisada



Fonte: Imagem Google (2018).

A opção pela TBR foi motivada pelo fato que, por inúmeras vezes, os objetivos propostos nas atividades escolares estão implícitos aos aspectos cognitivos de alta abstração dos aprendizes, ou seja, muitos educadores anseiam que seus aprendizes

alcancem um nível de maturidade de conhecimento incompatível com os objetivos, procedimentos, estratégias e conteúdos ministrados declarados o tempo todo.

Nesse sentido, a TBR é uma boa alternativa utilizada para atingir um alto grau de abstração do conteúdo ministrado a partir de conceitos mais simples avançando para um conhecimento mais elaborado, e/ou do concreto/real para um alto nível de abstração.

Moreira (2017) diz que o cognitivismo aborda os processos mentais e se ocupa de atribuir significados à compreensão da transformação, do armazenamento e utilização da informação envolvida na cognição, ou seja, de como o indivíduo conhece ou de como ele constrói a sua estrutura cognitiva.

Mizukami (2014, p.58), ao relacionar o termo cognitivista nas concepções de Piaget, o define como:

“Cognitivista” se refere a psicólogos que investigam os denominados “processos centrais” do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos a tomada de decisões etc.”.

Esse tipo de abordagem cognitivista implica, entre outros aspectos, o estudo científico da aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno, surge a preocupação de como ocorre a capacidade do aluno de integrar informações e processá-las nas relações sociais.

Dentro da perspectiva dos objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados a partir de uma sequência didática intitulada “*O Pão: Uma proposta de Sequência Didática no Ensino Médio*” que avaliou os níveis cognitivos alcançados pelos alunos, sujeitos da pesquisa, os quais foram distribuídos em etapas distintas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta metodológica adotada foi a Metodologia Ativa por Projeto a partir da problematização, que deve emergir dos alunos de forma colaborativa empregando um tema, como propõem Hernández (1998), Behrens (2013) e Hernández e Ventura (2017). E, Nesse contexto, os alunos são participantes do processo de planejamento como protagonistas de suas próprias aprendizagens. O Projeto de pesquisa desenvolvido teve como tema “Práticas de fermentação”.

A pesquisa se inicia a partir de um problema, uma pergunta, uma dúvida. *Nada poderá ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.* A investigação vincula pensamento e ação, isto é, a partir de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas para, então, criar novos referenciais na construção da realidade (MINAYO, 2011).

O trabalho realizado teve como motivação a investigação de um tema comum na prática cotidiana da maioria dos alunos. Por essa razão, percebeu-se o interesse e o entusiasmo dos mesmos na execução das atividades propostas.

A pesquisa é de cunho qualitativa, com a observação participante que, para Minayo (2011), é considerada parte de fundamental importância do trabalho de campo. Não se trata apenas de uma simples estratégia no conjunto de investigação das técnicas de pesquisa, para certos estudiosos é tido como um método que permite com clareza a compreensão da realidade.

Quanto aos recursos utilizados foram realizados formulários com um roteiro de perguntas abertas e fechadas, computadores e smartphones para realização de pesquisas on-line, registro de imagens e material impresso para registro das informações coletadas.

Os instrumentos de pesquisa qualitativa no trabalho de campo propõem – se fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica. Eles podem ser de variadas formas como roteiro de entrevista, roteiro para observação participante e roteiro para discussão de grupos focais (MINAYO, 2007). Nesse estudo, optamos pelo caderno de campo como instrumento e a observação descritiva.

Em uma pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é o tipo de tratamento dos dados mais utilizado. Para a autora Minayo (2014, p.309), “[...] existem várias modalidades de Análise de Conteúdo, dentre elas: Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação”. Desse modo, após descrever sucintamente cada uma delas, foi aprofundada a análise dessa pesquisa apoiada na modalidade da Análise Temática.

Para aplicação avaliativa da Taxonomia de Bloom Revisada, foram adotadas as seguintes etapas:

➤ 1ª etapa: Apresentou-se o Projeto à Comunidade Escolar, reunião entre os funcionários da escola que participaram de forma colaborativa com o projeto proposto;

- 2ª etapa: Aula instrutiva do passo-a-passo como seria encaminhado o desenvolvimento do trabalho, distribuindo tarefas aos participantes e elegendo lideranças responsáveis para representar cada grupo;
- 3ª etapa: Levantamento dos subsunçores por intermédio de um questionário para a sondagem do nível de conhecimento específico dos alunos sobre o processo fermentativo; **Conhecimento**;
- 4ª etapa: Aula interventiva sobre conceitos básicos microbiológicos de forma mais genérica para uma específica sobre os fungos: as características gerais, ciclo de vida e fases reprodutivas, classificação, doenças, apresentação sobre a importância econômica, fármacos, industrial e ambiental de acordo com Osório (2013, p.58-65), livro didático adotado pela escola. **Compreensão**;
- 5ª etapa: Verificação da aprendizagem, empregando um questionário semiestruturado na sequência da intervenção;
- 6ª etapa: Organização de duas equipes na sala de aula, cada equipe deveria eleger um representante e, em seguida, realizar a prática fermentativa; **Aplicação**;
- 7ª etapa: Após a fabricação do pão com a participação de uma mãe que exemplificasse através da prática, procederiam a observação da massa nas diferentes temperaturas do ambiente e geladeira, os tipos de fermento utilizado (natural e biológico), descrevendo os ingredientes, o manuseio, o crescimento da massa e sabor; **Análise**;
- 8ª etapa: Produção de texto, que deveria conter aplicações dos conceitos aprendidos a outras situações cotidianas; **Síntese**;
- 9ª etapa: A partir da observação dos modos de preparo da massa, os alunos deveriam **comparar** os resultados obtidos da análise realizada utilizando um texto descritivo;
- 10ª etapa: Realizou-se uma avaliação baseada em julgamentos nos processos ocorridos para a produção do pão, ou seja, como ficou o produto final; **Avaliação**;
- 11ª etapa: Foi realizada uma avaliação dos níveis cognitivos alcançados sobre o tema, considerando a Taxonomia de Bloom Revisada, observando as etapas e desenvolvimento de aprendizagem dos alunos conforme o Anexo I;
- 12ª etapa: Análise dos dados obtidos.

Para análise dos dados, foram utilizados os livros: Livro Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade, organizada por Minayo (2011), a partir de conceitos e categorização dos dados como proposto pela autora e pesquisadora.

Para o desenvolvimento do trabalho, após submissão à Comissão de Ética em Pesquisa, foi elaborado um TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido para pais ou responsáveis pelos alunos e TALE - Termo de Assentimento Livre Esclarecido para alunos menores de 18 anos de idade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise consistiu no preenchimento da tabela quanto ao nível cognitivo individual. Analisou-se o nível que cada aluno conseguiu atingir a partir da execução das atividades propostas em cada fase pelo projeto de ensino e aprendizagem.

A tabela 01 é referente à coleta de dados a partir de questionários estruturados e semiestruturados inerentes aos objetivos específicos relacionados aos níveis cognitivos dos alunos identificados em cada nível por meio da aprendizagem dos alunos. Os alunos participantes da pesquisa foram identificados pelas iniciais do seu nome.

Tabela 01: Tabela dos objetivos instrucionais de acordo a Taxonomia de Bloom revisada dos dados coletados.

| Alunos | Dimensão Conhecimento Dimensão processo cognitivo | | | | | |
|--------|---|----------|---------|----------|------------|---------|
| | Lembrar | Entender | Aplicar | Analisar | Sintetizar | Criar |
| A.C.V | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| A.C.P | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | Ausente | Ausente |
| C.M.N | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| C.S | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| E.L.S | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| J.L.T | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| P.F.L | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---------|---------|---------|
| R.S.S | ✓ | ✓ | ✓ | Ausente | Ausente | Ausente |
| R.C.L | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | - |
| W.R.S | ✓ | - | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Fonte: autoras da pesquisa, adaptando de Ferraz e Belhot, 2010.

Embora a maioria dos alunos tenha atingido a compreensão básica para a categoria proposta por Bloom, a partir da constante observação da professora-pesquisadora e mediadora em sala, pudemos compreender que ainda é necessário rever alguns conceitos e palavras não compreendidas ou seu significado pelos alunos. Para nós, seria esse o momento para reformular novas discussões e hipóteses como propõe Hernández (1998), com a finalidade de certificar a aprendizagem coletiva e individual no desenvolvimento do projeto na escola.

Foi realizada uma avaliação dos níveis cognitivos alcançados sobre o tema, segundo a aplicação da Taxonomia de Bloom Revisada, observando as etapas e desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

A avaliação de um projeto pedagógico pode ser realizada de formas distintas. No entanto, a avaliação da aprendizagem dos alunos possui diferentes funções e implicações. Trata-se de uma das formas de diálogo do professor com o conhecimento que vai sendo construído por seus alunos.

No âmbito das intensas discussões sobre currículo na década de 1950, em especial sobre as exigências de aprimoramento da avaliação, Benjamin, S. Bloom propôs elaboração da taxonomia dos objetivos educacionais (BLOOM, 1979).

Segundo Hernández (1998), estão presentes nos projetos de trabalho três etapas avaliativas, são elas: a avaliação inicial, a avaliação formativa e avaliação recapitulativa. A premissa fundamental na proposta pedagógica dos projetos na relação de ensinar e aprender dos alunos no ato de avaliar, não é apenas uma classificação do que o aluno aprendeu ou acertou em questão de respostas, mas, sim, devemos levar em conta o que o significado de como interpretar o que está implícito ante os enunciados pela professora (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Para relatar a comparação entre o pré-teste e pós-teste, foi utilizado o mesmo questionário aplicado na fase inicial do projeto e foi repetido no final pelos estudantes. Na

primeira questão: Você sabe fazer pão? Apenas 4 alunos disseram não saber fazer pão. Ao término, todos puderam dizer já terem esse conhecimento.

Na segunda questão: O que já ouviu falar sobre fazer pão? O aluno "A.C.V" que teria dito "nunca me interessei", na verdade, a falta de interesse era pelo fato dele não saber fazer o pão, após realização da prática a fala muda dizendo "aprendi muito, mas para ficar bom, devemos ter certos cuidados". Outro aluno "C.M.N" descreve o pão "como uma massa homogênea que vai vários ingredientes e serve de alimento", posterior, o aluno é capaz de trazer conclusões de julgamento afirmando que "não é tão fácil assim, que pode nem sempre dar certo", Nesse sentido, o aluno é capaz de unir o aprendizado a uma nova situação diária.

Bloom (1944, 1972) afirma que a capacidade humana de aprendizagem varia de uma pessoa para outra, mas que, com iguais condições de aprendizagem, todos aprendem com a mesma competência, diferenciando quanto ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido (FERRAZ e BELHOT, 2010).

A terceira questão: Quais são os ingredientes usados para fazer o pão? É possível assegurar que aqueles que não foram capazes de citar todos os ingredientes na fase inicial, posteriormente, todos alunos citaram os ingredientes com precisão para a produção do pão.

Na quarta questão: O que é o fermento usado na produção do pão? Todos os alunos que disseram no pré-teste que é o que faz a massa do pão crescer, enquanto no pós-teste, embora todos tenham descrito a relação com o crescimento da massa do pão, alguns deles ainda utilizaram palavras adquiridas para associar ao crescimento como fungos, microrganismos, fermento biológico ou caseiro. O aluno "C.M.N" disse que é um composto de microrganismo que faz a massa do pão crescer", diante dessa fala, subentende-se que esse composto inclui, além dos fungos leveduriformes empregados, certas bactérias presentes no ar.

Ao observar a quinta questão: O que você acha que faz a massa do pão crescer? Do total de respostas, 70% disseram ser o fermento é o principal responsável. O aluno "C.M.N" no questionário prévio fez associação à presença de bactérias no fermento, posteriormente no questionário pós, houve uma mudança na sua percepção para o "microrganismo, fungo que se alimentam da glicose, formando uma bolinha de oxigênio", na parte b da resposta do questionário pós, o aluno ainda faz confusão substituindo a formação do gás carbônico por oxigênio. Os demais alunos todos relacionaram fermento, fungos e microrganismos para o crescimento da massa do pão.

Na sexta questão: Você conhece outros processos fermentativos? Ao analisar as respostas pré e pós, percebemos que não houve mudança de percepção quanto aos processos fermentativos mencionados como o queijo, pinga, cerveja, bolo, pão, iogurte, fermento biológico, fermento industrial, fermento químico e fermento caseiro. Esse é um dos pontos em que há a necessidade de ser trabalhado novamente, para compreensão dos conceitos abordados.

Para análise da sétima questão: O que é fermentação? A aluna “A.C.V” que se referiu “é um ingrediente que faz a o pão e bolo crescer”, posteriormente ela é capaz de realizar uma fala mais elaborada “é um processo no qual ocorre a quebra da glicose, sem consumo de oxigênio”; a aluna “E. L.S”, disse que “é quando o fermento dá alguma reação química”. No pós teste, ela respondeu que “é quando os fungos reagem na massa e cria bolinhas de gás carbônico”. Ela se mostrou um pouco mais criativa, apresentando uma concepção alternativa de conhecimento. De modo geral, a maioria dos alunos obteve uma evolução quanto à percepção dos seus conhecimentos, demonstrando aprendizado.

A oitava e última pergunta: O que são microrganismos? No teste pré, os alunos se referiram às bactérias, fungos, pequenos organismos e fungos e bactérias. Nesse momento, apenas a aluna “R.S.S” disse que nunca ouviu falar sobre. No pós, a maioria deles já conseguia identificar tais organismos como fungos e bactérias; apenas o aluno “J.L.T” disse que são organismos não visíveis a olho nu. Nesse sentido, após a prática fermentativa, os alunos observaram que é o fungo o principal agente microbiológico utilizado no fabrico do pão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as categorias de domínio cognitivo, que estão vinculadas às atividades mentais de pensar e aprender, consideramos que se trata de uma ferramenta boa e deveria ser utilizada por educadores na classificação dos objetivos instrucionais declarados.

Essa ferramenta é uma fonte valiosa de recurso a ser explorado, não apenas em ambientes educativos do ensino básico, mas também em outras esferas, modalidade, e estruturas distintas. Vale ressaltar que o docente, ao realizar o planejamento pedagógico e implementação de sua aula, retém o viés da aprendizagem centrada no aluno, fato pelo qual há um reflexo direto sobre o que se deseja no final do processo, seja sucesso ou fracasso.

Os alunos, de modo geral, foram capazes de relacionar os conhecimentos prévios com conceitos inerentes ao processo fermentativo, mesmo mediante informação inicial de não saber fazer o pão.

Pensar uma estratégia pedagógica a partir de projetos de trabalho colaborativo como mudança social da escola é oferecer possibilidades de construção da própria identidade como sujeitos históricos e como cidadãos; não apenas “aprender conteúdos”, mas uma construção que permita relações em que os indivíduos estabeleçam diferentes experiências culturais que realmente faça algum sentido na vida deles. Além de pensar que, se a escola for reinventada, poderá minimizar as diferentes formas de exclusão e discriminação, além de encontrar um “lugar” para que os sujeitos se tornem protagonistas de sua própria história.

Os projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas do conhecimento, em especial na de Ciências Naturais por se tratar de um maior grau de busca e tratamento da informação nas atividades propostas no ambiente escolar.

O trabalho com projetos metodológicos próprios tem o potencial de envolvimento do aluno em todas as etapas, o professor e alunos nesse processo podem criar novos caminhos que apreciem a intuição, a responsabilidade, a alegria, a motivação, o entusiasmo na construção do conhecimento coletivo e/ou individual.

Nesse sentido, podemos garantir que o trabalho desenvolvido a partir desse tipo de metodologia ativa tem surpreendido não apenas alunos, mas também professores como nós que, nesse trabalho, aprendemos e descobrimos novos conceitos de forma inovadora, além de contemplar o entusiasmo, a motivação, a criatividade constantemente sendo aguçados. Assim, o trabalho com projeto colaborativo inclusivo contribui para a criação de atitudes e reconhecimento do outro, que transcendem o conteúdo temático proposto por uma metodologia, aliando a teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: 6. Ed. Vozes, 2013. 117p.

BLOOM, Benjamim S.(ed.). Taxionomia de Objetivos Educacionais- compêndio primeiro: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

BLOOM, Benjamim S.(ed.). Taxonomia de Objetivos Educacionais; compêndio primeiro: domínio cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1973.

BLOOM, Benjamim S.; KRATHWOHL, David, R.; MASIA, Bertram. B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: Domínio afetivo. Porto Alegre. Ed. Globo e UFRS, 1972, 204p. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/329672444/Livro-Taxonomia-de-Objetivos-Educacionais-dominio-afetivo>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DRISCOLL, M. **Psychology of learning for instruction**. Needhan Heights: Allyn and Bacon, 2000. 476 p.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti.; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

Google. Imagem. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+hierarquia+da+taxonomia+de+bloom&client=firefox-b&dcr=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjNgfyGiYraAhXEDZAKHUOyAvYQ_AUICigB&biw=1366&bih=654> . Acesso em:- 26 mar. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando.; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: O Conhecimento é um Caleidoscópio.5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 198 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRATHWOHL, D. R. **A revision of Bloom's taxonomy**: na overview. Theory in Practice, v.41, n.4, p. 212-218, 2002.

LOMENA, M. **BenjaminBloom**. Disponível em: <http://www.everything2.com/index.pl?node_id=143987>. Acesso em: 28 mar.2018.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 2014. 121p.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo. E.P.U, 2017.

MONTEIRO, Iguatiman. Gischewski.; TEIXEIRA, Kátia, Regina de Melo.; PORTO, Roberta, Guasti. **Os Níveis Cognitivos Da Taxonomia de Bloom**: Existe Necessariamente uma Subordinação Hierárquica Entre Eles?. Rio de Janeiro 22 a 26 de setembro de 2012. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1887.pdf> Acesso em 26 de março de 2018.Organização mundial da saúde, 1980.

SILVA, Vailton. Afonso. **Questões do ENEM nos Livros Didáticos de Física recomendados pelo PNLD em 2012**. Belo Horizonte. 2013. Dissertação de Mestrado.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. Disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_SilvaVA_1.pdf.pdf. Acesso em :26 mar. 2018.

WILSON, Leslie. Owen. **The Second Principle. Anderson and Krathwohl – Bloom's Taxonomy Revised**. Ed. D. Disponível em < URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

CAPÍTULO 9

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID 19

*Miriam Elisabete Renner
Plinio Olderi Carvalho
Gerson H. A. Nossa Lamêgo*

INTRODUÇÃO

O mundo parou por causa de um vírus invisível, mas mortal, que atinge os órgãos responsáveis por nossa respiração, os pulmões. A falta de ar é uma das consequências mais graves ao ser infectado por esse vírus. A falta de algo que ainda é gratuito, o ar, que se tornou caríssimo aos que precisam utilizar unidades de terapias intensivas (UTI). A China foi o primeiro país em detectar esse vírus, na data de 31 de dezembro de 2019, por isso deu o nome técnico de COVID 19, matando milhares de pessoas nesse país. No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de Corona vírus, porém hoje há mais de um ano com a infestação em todos os países e milhares de mortes em todo o mundo, ainda não se descobriu sua origem, nem medicamentos eficazes para contenção dessa doença. No entanto, já foram registradas a criação de diversas vacinas que em curto espaço de tempo foram fabricadas para conter o contágio e a propagação desse vírus, porém todas estão em testes e a população são as cobaias.

A sociedade tem vivido situações de pânico, que não se tem condições atualmente de contabilizar, somente o tempo vai nos dizer o mal que esse vírus deixou em cada vida, em cada família, em cada cidade, em cada escola. A angústia de viver o incerto está criando um mundo invisível, porém real. Quando você sai de casa e não sabe se vai voltar só ou o vírus vem contigo, não se sabe se temos tempo mais para viver nossos sonhos, nossas esperanças, tudo foi frustrado, interrompido, a alegria do amanhã não existe mais, porque do amanhã ninguém sabe.

Essa é a triste situação que nossa comunidade escolar está vivendo, pouco conscientes de tudo, pois são ludibriados por meios midiáticos, e não sabem o que realmente é o certo, porém em muitos momentos, nem a escola como instituição pública sabe qual é a posição certa a tomar. Durante esse ano de colapso na saúde, que atingiu todos os setores da sociedade e diretamente as pessoas, muitos mecanismos foram impostos, porém ninguém estava familiarizado com o que estamos vivendo. Chegou como

uma bomba e explodiu, e agora temos que nos recuperar com pitorescos ensaios, nos desafiando nos erros e acertos.

Caminhar na direção de levar o conhecimento até nossos alunos, sem tê-los perto, sem poder olhar nos seus olhos, pegar em sua mão para ensinar traçar as letras de seu nome, ensinar sem tocar, utilizando meios de telecomunicação, frios sem sentimentos. É nesse mundo que agora estamos inseridos, educadores de uma nova geração que nunca foi ensinado ser, nos moldando para moldar o outro.

Nesse aparato de situações diversas é que as competências socioemocionais entram em campo. Calcado no pressuposto que aprender não envolve só aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo tem a pretensão de compreender as interrelações entre o desenvolvimento das competências socioemocionais que estão sendo desenvolvidas pelos educadores das escolas do campo, no município de Nova Olímpia, frente aos desafios que a pandemia apresenta. Compreender que as competências socioemocionais são possíveis de serem desenvolvidas para que haja um engajamento entre educadores e comunidade escolar, em especial, com cada estudante da escola do campo para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma positiva e satisfatória, que o aprender não seja apenas uma repetição de atividades costumeiras, sem integração com o processo que estamos vivendo atualmente com o que tudo isso nos faz sentir.

Em termos de organização, este texto está estruturado em três partes, fora esta introdução e as considerações finais. Na primeira parte, discorreremos sobre alguns conceitos relacionados às competências socioemocionais; na segunda parte, desfilamos os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa e, na terceira parte, apresentamos os resultados e as análises realizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação deve produzir mais do que indivíduos que consigam ler, escrever e contar. Ela deve nutrir cidadãos globais, que consigam enfrentar os desafios do século XXI. (Ban Ki-Moon, World of Education Forum, Incheon, Unesco, 2015).

Falar de educação em tempos tão difíceis, em dias nublados como agora, em períodos que a educação em si não está na linha de frente porque não “salva vidas”, porque ela não é atingida pelo Covid 19, é nos depararmos com a desesperança, é passar a vigília da noite sem poder pregar o olho, pois os sonhos que se sonha em noites bem

dormidas não são mais possíveis acontecer. Pego-me a lembrar de Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992)... Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe que necessita de água despoluída. É dessa esperança que falo a que tem o poder de transformar.

Entretanto, buscar alternativas e mecanismos para seguir em frente é o que nos deve motivar e, diante disso e de muitas leituras sobre o assunto de que a escola não pode ser vista como desnecessária ou menos importante, veio à pergunta: Como os professores estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas? E quais mecanismos estão contribuindo para que seja oferecida uma aprendizagem significativa.

Somos conhecedores de que o mundo digital está inserido na vida de cada pessoa, até os pequenos amam estar conectados, têm suas preferências, porém as escolas primárias e fundamentais ainda não estavam integralmente usufruindo desse mundo digital que agora, por causa da pandemia fomos envolvidos. A maioria dos professores não tinha conhecimento das plataformas de acesso e muito menos da produção de vídeos de aulas on-line. Tudo isso já está acontecendo, sem formação alguma, alguns estão tentando, outros não se habilitam, não priorizam essa função. Porém o ano letivo está acontecendo e ninguém pode dizer se os estudantes estão realmente aprendendo, porque muitos não têm um aparelho próprio, não tem internet disponível ou na potência que deveria ser para baixar os vídeos. Acredito que esse caminho está longe de terminar, mas devemos ter consciência de que isso não vai mais mudar, temos que aprender a viver o novo e diferente.

Diante do exposto, percebemos que o ser humano é definitivamente complexo e para desenvolvê-lo de forma plena é necessário incorporar estratégias de aprendizagem mais flexíveis e abrangentes. Uma das saídas para reconectar o estudante ao mundo onde vive passa pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Portanto é nesse processo que eles conseguem colocar na prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável englobar o que é necessário aprender com o como aprender, integrando os sentimentos, as emoções nesse processo.

O que são competências socioemocionais? Segundo a UNESCO, em 1990, foram delimitados quatro pilares para educação do século XXI: Aprender a ser. Aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Com a aprovação da BNCC no final de 2017, o compromisso da educação com o desenvolvimento pleno dos estudantes foi

novamente reforçado, compactuando com dez competências gerais, articulando os conteúdos das áreas de conhecimento ao desenvolvimento de competências e habilidades, incluindo as socioemocionais. A partir desse momento, especialistas das mais diversas áreas, como economia, educação, neurociências e psicologia, começaram a definir quais seriam as competências necessárias ao alcance dos quatro pilares propostos e se haveria outros grandes objetivos para o aprendizado. Para isso, os estudos investigaram a relação entre desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento cognitivo, bem como o elo de ambos com os diversos contextos de aprendizagem (escola, família, comunidade, ambiente de trabalho e etc.) e com diversos indicadores de bem-estar ao longo da vida (renda, saúde e segurança, entre outras).

Segundo o especialista em educação de Hong Kong Lee Wing On, as competências e habilidades listadas por essas pesquisas estão intimamente conectadas com as chamadas soft skills (habilidades maleáveis, em livre tradução), que compreendem um conjunto de características sociais, reguladoras e comportamentais (HEFFRON, 1997; HECKMAN E KAULTZ, 2012). Também se relacionam com o conceito de capital social (PUTNAM, 1995), que é determinado pelo nível de cooperação entre integrantes de uma comunidade. Esses conceitos abrangem capacidades que se modificam a partir de experiências e da interação com outras pessoas (por isso o termo soft, em contraposição aos menos maleáveis inteligência e conhecimento, tal como medidos por testes de desempenho e QI). Mais recentemente, as atenções se voltaram a como levar para as escolas e disseminar o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Na esteira, organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a produzir conhecimento para apoiar governos e instituições a criarem políticas e práticas voltadas intencionalmente para a promoção dessas competências, com apoio de métodos específicos para este fim: “elas são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar”, as competências socioemocionais estão distribuídas em cinco eixos:

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| AUTOGESTÃO: Determinação, Organização, Persistência, Responsabilidade Foco | ENGAJAMENTO Iniciativa social Assertividade Entusiasmo | AMABILIDADE Empatia Respeito Confiança | RESILÊNCIA EMOCIONAL Tolerância ao estresse Autoconfiança Tolerância a frustração | ABERTURA AO NOVO Curiosidade em aprender Imaginação criativa Interesse artístico |
|--|--|--|---|--|

Os eixos abrigam diversas qualidades, também chamados de traços de caráter, que podem se entrelaçar com competências cognitivas, criando capacidades híbridas – a criatividade e o pensamento crítico, por exemplo. A nova visão não implica em deixar de lado o grupo de competências conhecidas como cognitivas (interpretar, refletir, pensar abstratamente, generalizar aprendizados), até porque elas estão relacionadas estreitamente com as socioemocionais. Pesquisas revelam que alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos acadêmicos.

No livro “Uma questão de caráter” (Intrínseca, 272 págs.), o escritor e jornalista americano Paul Tough vai além, e coloca que o sucesso no meio universitário não está ligado ao bom desempenho na escola, mas sim à manifestação de características como otimismo, resiliência e rapidez na socialização. O livro ainda explica que competências socioemocionais não são inatas e fixas: “elas são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar”, seja no ambiente escolar ou dentro de casa.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia aplicada nesta pesquisa, como importante ferramenta para reflexão na área da educação será a qualitativa, em que pesquisadores (ANA E LEMOS, 2018) apontam que, no campo educacional, a pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, tem encontrado no materialismo histórico dialético o método mais apropriado para a difusão do conhecimento social em educação, pois busca através da análise qualitativa encontrar soluções para a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social.

Segundo Ludkee André (1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de através do trabalho intensivo de campo. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Nesse caso, descrever as ações que a escola do campo, do município de Nova Olímpia MT, no desenvolvendo mecanismos para atender seus estudantes e quais competências socioemocionais estão sendo utilizadas para integrar aprendizagem com distanciamento.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista estruturada, devido ao momento que estamos atravessando o suporte utilizado para este fim foi o formulário do google, que permitiu o pesquisador entrar em contato com a realidade explorada para observação e registro. Ludke e André (1986) enfatizam que nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

As autoras descrevem ainda sobre o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes sempre com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que esta pesquisa evidencia compreender as interrelações entre o desenvolvimento das competências socioemocionais que estão sendo desenvolvidas pelos educadores das escolas do campo, no município de Nova Olímpia frente aos desafios que a pandemia apresenta e simultaneamente, observar que as competências socioemocionais são possíveis de serem desenvolvidas para que haja um engajamento entre educadores e comunidade escolar na escola do campo para que o processo ensino aprendizagem aconteça de forma positiva e satisfatória e o aprender não seja apenas uma repetição de atividades costumeiras sem integração com o processo que estamos vivendo atualmente, há a necessidade de elucidar a educação do campo.

A educação no campo não evidencia apenas o lugar, mas seus sujeitos e suas práticas. Portanto, é necessário uma educação do campo que valorize os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizando o campo como lugar de moradia, trabalho, sociabilidade, lazer, identidade, um lugar de construção de novas possibilidades de (re) produção social e desenvolvimento sustentável. (SOUZA, 2008).

Intrinsecamente a escola do campo é parte desse importante movimento dialético e precisa assumir, conscientemente, sua tarefa nessa construção coletiva, onde cada educador, educadora assumam seu papel enquanto ser militante e integrante da causa dos

trabalhadores rurais, através do conhecimento e participe da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando os sujeitos envolvidos nesta construção do saber promovem discussões para que, por meio delas, paradigmas sejam quebrados no campo e na educação do campo. Os profissionais tornam-se sujeitos agentes, que buscam dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática. Com isso, novas possibilidades de interação surgem a partir deste fazer e se descobre o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo em que se fortalece a presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento, deve surgir uma educação colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação do campo.

Em tempos de pandemia, faz-se necessário essa discussão envolvendo os educadores e educadoras na prática da reflexão, por meio de um questionamento, para isso realizamos questionário via google formulário com perguntas enviadas para os professores que compõem a educação do campo.

Competências Socioemocionais, segundo o Instituto Ayrton Senna 2020, são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas, por conseguinte a primeira pergunta a ser analisada é: Quais as competências socioemocionais estão sendo utilizadas na escola como ferramentas que auxiliam o estudante em tempos de pandemia - COVID-19? Ao analisar de maneira geral as respostas dos professores participantes da pesquisa, alguns acreditam que, neste período de enfrentamento, as competências da amabilidade, resiliência emocional e abertura do novo foram as mais utilizadas em suas práticas pedagógicas, enquanto outros acreditam que a escola nada tem feito em relação às competências socioemocionais, outros até desconhecem este tipo de trabalho.

A segunda pergunta: Quais as ações que a escola propõe referente a emoções dos estudantes nesse tempo de pandemia? Com base nas respostas pode-se dizer que o diálogo e escuta tem sido a base nesse processo, muitas famílias foram afetadas, se encontram em momentos de crise e isso reflete na vida escolar, então os professores e a escola contribuem neste aspecto conversando, dialogando com as famílias, propondo atividades que vão contribuir para o crescimento e ajudá-los a sanar as dificuldades enfrentadas. O diálogo com as famílias nesse período ficou mais intenso, essa parceria

nunca foi tão essencial e valorizada como está sendo nesse momento. Sabemos que nem todas as famílias conseguiram se adaptar à rotina de estudos domiciliar, nem todos possuem as tecnologias necessárias, mas grande parte está se empenhando e fazendo seu melhor, estimulando o desenvolvimento dos filhos.

A terceira pergunta é: Como o sentimento da saudade presencial na escola afeta os estudantes que frequentam escolas nos assentamentos? Este sentimento afetou a todos de maneira geral, pois, de súbito, as escolas foram fechadas e o aluno passou a estudar em casa, essa saudade do presencial está presente, todos lembram da escola, dos amigos e professores, da merenda... Enfim, no assentamento, as aulas no Google Meet tem ajudado, assim os alunos têm socializado com momentos de descontração com seus colegas, afirma os professores que, mesmo assim, é pouco para matar a saudade, no entanto, tem contribuído nessa questão.

A pandemia colocou-nos em uma fase que a escola não estava preparada para desenvolver que são mecanismos tecnológicos. Diante disso, os professores tiveram essa abertura ao novo e como se deu esse processo? Essa é a quarta questão. Segundo os pesquisados, começou uma busca constante pelas tecnologias, afim de adequar a este novo modelo a que lhes foram impostos. Os professores precisaram se reinventar, adaptando suas metodologias de ensino, buscando novas ferramentas que antes, muitas vezes, não eram utilizadas no ensino presencial, aprendendo algo novo diariamente, fazendo de sua casa uma sala de aula, criando espaços e ambientes para gravações, tendo o desafio de interagir com as câmeras, editar vídeos, criar salas online, manusear e conhecer diferentes aplicativos, interagir com as famílias através de um grupo formado especificamente para esse momento de ensino remoto.

Toda essa questão trouxe à tona discussões sobre as desigualdades sociais e tecnológicas que há no Brasil. No campo, não é diferente, as famílias não têm suporte financeiro para uma internet de qualidade e muitas famílias não possuem os equipamentos tecnológicos disponíveis no mercado como: tablets, celulares, computadores, sendo assim torna-se difícil o acesso e adesão dos alunos a este novo modelo de escola. Ademais o sistema de material impresso ou apostila foi o mais adequado à escola do campo afirmam os professores.

A sua escola tem desenvolvido a amabilidade? Quais ações estão sendo desenvolvidas que comprovam isso? Essa questão corresponde à quinta pergunta. Segundo as respostas obtidas: sim a escola tem desenvolvido a amabilidade. Dentre os pilares da amabilidade estão a empatia, o respeito e a confiança, a escola não pode se

desvencilhar disso ou deixar de cumprir o seu papel quanto a essas questões, pois estão intrínsecas. As ações que comprovam segundo os professores é a preocupação que cada um tem com seus alunos e suas famílias de saber como estão, quais as dificuldades enfrentadas, a maneira como estão encarando a realidade e os problemas, quando suprem as necessidades ajudando com cestas básicas, encaminhamentos médicos. Essas são algumas formas com que a escola do campo tenta desenvolver a amabilidade. Também através de atividades de reflexão para desenvolver no aluno essa competência e essas habilidades.

A sexta questão é: Quais as ações de engajamento entre a comunidade escolar estão sendo desenvolvidas em sua escola? Nesse engajamento, estão as competências socioemocionais da Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo. Quando há engajamento, as pessoas passam a estar mais abertos e estimulados para conhecer e dialogar com outras pessoas, a manifestar suas opiniões de maneira assertiva e a assumir a liderança quando é preciso. Segundo autores, o engajamento com os outros também está associado à proteção contra o estresse e a menores níveis de ansiedade, colaborando para aumentar sensações de felicidade, bom-humor, saúde e experiências afetivas mais positivas. Dessa forma, os professores acreditam que existe este engajamento na escola quando há diálogo entre escola e família, quando compreendem que algo precisa ser feito, que aquele aluno ou aquela família precisa de ajuda e de ações efetivamente produzidas para resolver problemas.

Como a escola tem desenvolvido a autogestão? Nesta sétima pergunta compreende-se que a Determinação, Organização, Persistência, Responsabilidade e Foco são as competências principais. Na escola, a autogestão se apresenta, segundo o Instituto, pela capacidade de persistir, de comprometer-se com responsabilidade e de se organizar para gerenciar compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a própria vida ou a serem cumpridos no dia a dia. A autogestão é importante não apenas em relação à capacidade de executar as tarefas escolares, mas também aquelas relacionadas à vida pessoal, à carreira e ao trabalho ao longo da vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a mobilização da capacidade de entender o mundo do trabalho e de fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao próprio projeto de vida, com consciência crítica e responsabilidade. Segundo autores, isso envolve a prática da autogestão para definir objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética, fazendo escolhas em relação à vida pessoal, profissional, acadêmica e social, estimulando a liberdade e a autonomia.

Desta forma, a escola do campo, juntamente com seus professores, tem desenvolvido a autogestão quando pensam no aluno, quando gerenciam e estruturam e flexibilizam suas aulas e o processo de ensino aprendizagem, planejam e executam seus planejamentos pensando no educando para que este venha obter sucesso na sua construção do conhecimento.

Como cada professor tem administrado a sua resiliência emocional e tem conseguido aplicar com seus estudantes? Sendo essa a oitava questão, acredita-se que no fazer docente, esta macrocompetência pode se expressar principalmente na capacidade do professor em regular e controlar as próprias emoções diante das demandas profissionais e de interação com os estudantes e comunidade escolar como um todo, de modo a não gerar desgastes desnecessários a si mesmo e aos outros, argumenta os autores.

Alguns professores concordam que, no primeiro momento, a pandemia lhes trouxe angústia e medo. Com certeza foi um sentimento normal para o momento, sentiram-se inseguros e ansiosos, pois não sabiam ainda como lidar com a situação do novo normal, com o tempo todo esses sentimentos se transformaram em superação, pois colocaram a resiliência em ação.

Segundo definição da Sociedade Norte-Americana de Psicologia, a resiliência é definida como a capacidade psicológica de se adaptar às circunstâncias estressantes e se recuperar de eventos adversos. Na Física, resiliência é compreendida como a propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original, após sofrer algum choque ou deformação. A palavra deriva do latim *resilio*, que significa saltar para trás, reduzir-se e afastar-se. (D'AGOSTINI, 2019).

A autora relata que o desenvolvimento da resiliência deve fazer parte da cultura escolar, de forma que, tanto o ambiente quanto o currículo pedagógico promovam um senso de pertencimento e unidade entre alunos e professores. Dessa maneira que a escola do campo tem se colocado. Então os participantes da pesquisa confirmam que há resiliência na escola.

A nona questão é: Quais ações que a escola propõe referente ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes nesse tempo de pandemia? Sabe-se que desenvolvimento cognitivo é parte da ciência que busca compreender como se dá a aprendizagem, como na Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget, que fala sobre as fases e os estágios do desenvolvimento da criança, na qual é acumulativo. Neste estudo pode-se compreender o

desenvolvimento do pensamento, da capacidade de compreensão dos fenômenos, conforme a faixa etária de cada indivíduo até chegar à aprendizagem.

Na escola do campo, como respondem os professores, buscou-se com este processo de aulas remotas não interferir no processo de aprendizagem do aluno. Para isso, novas metodologias foram aplicadas, mas valorizando os componentes curriculares, as habilidades e competências articuladas, conforme a BNCC e seus objetos de aprendizagem, com atividades práticas baseadas nos eixos norteadores, buscou-se também a ludicidade dentro desse processo para tornar as aulas prazerosas e chamar a atenção da família para o aprender brincando.

A décima questão foi: Quais os instrumentos linguísticos e acadêmicos utilizados para que haja uma aprendizagem significativa nesse processo pandêmico que estamos vivendo? Nesse contexto, a BNCC (p.11; 2017) afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar a formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades. Em conformidade a este documento norteador da educação brasileira, a escola do campo tenta fortalecer a prática educativa para que a mesma seja significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esse momento vivenciado mudou a escola de maneira singular onde um novo modelo de educação foi adaptado e o ensino passou a ser remoto e a casa dos estudantes passou a ser a escola. Os professores buscaram novas estratégias para suas aulas em direção a levar o conhecimento até os estudantes, mesmo sem tê-los por perto, sem poder olhá-los nos olhos ou pegar em sua mão para ensinar traçar as letras, ensinar sem tocar, utilizando meios de telecomunicação, do outro lado das câmeras e o mundo, a educação se transformou.

É neste novo normal que as competências socioemocionais entram em campo, com o pressuposto que aprender não envolve só aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais. Foi com esse objetivo que este estudo foi desenvolvido: compreender as interrelações entre o desenvolvimento das competências socioemocionais que estão sendo desenvolvidas pelos educadores das escolas do campo no município de Nova Olímpia frente aos desafios que a pandemia os colocou e a maneira como enfrentaram com determinação e resiliência.

Enfim, as mudanças ocorridas transformaram a escola e a educação em nosso país, em meio à pandemia global, ampliaram a visão de escola entre quatro paredes, as tecnologias foram inseridas, a busca por conhecimento, qualificação, cursos de aprimoramento e aperfeiçoamento aconteceram, caminhos foram abertos para que transformações significativas acontecessem, embora estejamos passando por situações adversas, momentos difíceis que afetam a todos, a história registrará esse momento para posteridade.

REFERÊNCIAS

ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

COELHO, C. G. F. **Instrumentos linguísticos e discursos de disponibilização de/em instrumentos digitais de aprendizagem**. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, n. 44, p. 78–111, 2019. DOI: 10.20396/lil.v44i0.8657791. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657791>. Acesso em: jun. 2021.

Cood. Laís Semis; Ed. Wellington Soares. Parceria Facebook. 2020. **Nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ffmHynzstuECHwJFdbqU4ZuzM3cgTTC6VUdcb9bGUDA AyxMErdR2xkQE2jN/competencias-socioemocionais--nova-escola.pdf**

FREIRE. Paulo, 1921- **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Instituto Ayrton Senna: **Volta ao Novo** – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Competências socioemocionais para contextos de crise; Informações, estratégias e práticas para famílias e educadores desenvolverem habilidades socioemocionais na educação durante a crise da pandemia Covid-

19. <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. – Rio de Janeiro: Difel, 2003, 144p.

SIMÃO, Renan Castilho Borges. Competências socioemocionais, **Revista Nova Escola. PDF**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12178/competencias-socioemocionais-de-a-a-z>. Acesso em: 05 jun. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole... (et all); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo; Martins Fontes 2007.

WALLON, Henri; JALLEY, Émile **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Claudia Berliner; revisão técnica Isabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 10

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ASSENTAMENTO NOVA CONQUISTA NO CONTEXTO DA COVID 19: UM OLHAR DISCENTE

*Plinio Olderi Carvalho
Miriam Elisabete Renner
Vanikeila Alves Ferreira*

INTRODUÇÃO

O primeiro presságio deste tempo pandêmico nos chegou aos ouvidos por meio de notícias do governo chinês sobre o surgimento do vírus que comumente se denominou Covid19. Desde então, o mundo tem assistido pasmado as múltiplas mortes que o vírus vem causando e também tem se impactado com situações de exclusões sociais que sempre existiram, mas que, no fervor da pandemia, tem se revelado sem nenhum pudor deixando à mostra dores que outrora eram mascaradas e silenciadas por mecanismos de poder.

Nesse contexto, este texto tem como principal objetivo descrever e problematizar os impactos vivenciados pela população do campo no contexto da pandemia do Covid19, com especial destaque para a situação experienciada pelos moradores do Assentamento Nova Conquista e ainda conhecer os desafios impostos aos discentes dessa comunidade na realização das atividades remotas no ano letivo de 2021.

Nesse sentido, este artigo procura responder a seguinte pergunta: quais os principais desafios enfrentados pelos discentes do Assentamento Nova Conquista-MT, na realização das atividades remotas no ano letivo de 2021?

Os argumentos reunidos neste texto estão organizados em cinco partes. Esta introdução, que apresenta a problematização do tema e os objetivos da pesquisa. A segunda parte, que desfila uma breve descrição da comunidade pesquisada e os procedimentos metodológicos de coleta de dados. A terceira, que discute alguns conceitos importantes sobre a Educação do Campo e os Assentamentos de Reforma Agrária. A quarta parte, que apresenta os resultados e as análises e, por fim, a quinta e última parte, que tece algumas considerações a respeito do que foi discutido no texto.

LÓCUS DA PESQUISA E ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

A comunidade Nova Conquista é um assentamento de Reforma Agrária, localizado na zona rural, a aproximadamente 30 km da sede do município de Nova Olímpia e 270 de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Trata-se de uma pequena comunidade. O assentamento possui 10 km de extensão e está dividido em 68 lotes de aproximadamente 7.75 hectares.

O assentamento Nova conquista é fruto da luta dos trabalhadores rurais do MST - Movimento dos trabalhadores rurais. A peleja tem início no ano 2000, com a ocupação da Fazenda Monte Alegre, localizada no município de Nova Olímpia-MT, na qual os trabalhadores permaneceram por seis anos.

De acordo com as narrativas dos entrevistados, o acampamento era organizado em 15 núcleos; cada núcleo era subdividido em vários setores e cada setor possuía um coordenador/a. Desse modo, a organização do acampamento contava com a contribuição e envolvimento de várias pessoas a fim de organizar os mais múltiplos aspectos da comunidade, tais como a saúde, a educação, o trabalho, a higiene, a alimentação e a segurança.

No setor da educação, as aulas da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram realizadas na própria comunidade e os demais estudantes eram levados por um ônibus da prefeitura do município de Nova Olímpia-MT para estudar no centro urbano, numa distância de 17 quilômetros do acampamento.

Ao fim de seis anos, as famílias sofreram um despejo e sendo obrigados a se retirarem do local, ocuparam a Fazenda Maroca, situada a 25 km da sede do município, na qual esperaram mais cinco anos pela desapropriação da terra, que deu origem ao Assentamento “Oziel Pereira”, tal como conta um dos entrevistados:

E assim a gente vivia até que houve um despejo e precisamos procurar outra área para acampar. Ocupando então outra área aproximadamente vinte e cinco quilômetros de distância, chamada Fazenda Maroca. Após cinco anos de negociação junto ao Incra as famílias foram beneficiada com desapropriação dessa mesma área, colocando então o nome de Assentamento Oziel Alves Pereira, (Morador 1, Assentamento Nova Conquista).

As narrativas desvelam que a terra era insuficiente para abrigar, no recém criado assentamento, todas as famílias acampadas, razão pela qual os trabalhadores continuaram na luta e tenham ocupado a fazenda Palmital. Nesse lugar, as famílias sofreram dois despejos e muitas dificuldades, tais como a falta de escola para os filhos.

Foram dois anos de intensa negociação com o INCRA até a conquista definitiva do chão, como explicita um dos entrevistados:

Após dois anos de luta surgiu a Fazenda Palmital, uma área improdutivo localizada a trinta quilômetros de Nova Olímpia, aonde foi ocupada pelas famílias duas vezes [...] Depois de muitas mobilizações no Incra, houve um acordo entre o Incra e os Fazendeiros e novamente as famílias foram pra dentro da área pois não tinha mais conflito, foi ai que se reuniram em uma mesma concordância colocando o nome do acampamento de Nova Conquista, (Morador 2, Assentamento Nova Conquista)

Nas palavras de um dos entrevistados, o Assentamento melhorou a vida dos trabalhadores “essa conquista foi o grande passo para as famílias [...] Hoje cada família mora no seu lote com energia e estrada; e as crianças estudam na escola Reinaldo Dutra Vilarinho”.

Metodologicamente, a pesquisa está inserida na abordagem qualitativa. Denzin e Lincoln (2006, p.17) afirmam que a luta hoje é no sentido de relacionar pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre. Para Lüdke e André (1986), um dos desafios lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica. Segundo Lüdke e André (1986), para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele.

Quanto ao instrumento para o levantamento dos dados, a entrevista semiestruturada foi a principal ferramenta utilizada na tecitura do presente texto. Foram entrevistados moradores e estudantes do assentamento. A fim de manter o anonimato dos entrevistados, eles serão denominados: (Morador 1, 2...) ou (Estudante 1, 2...). As entrevistas foram realizadas após a assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido.

Segundo André (2012), as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. O roteiro de entrevista semiestruturada procurou conhecer os desafios que se apresentam no seio da comunidade no contexto da pandemia do Covid19. A análise das narrativas está alicerçada na técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1995), para a qual a análise de conteúdo é constituída de várias técnicas que procuram descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID19

Os movimentos sociais vêm travando lutas decoloniais há mais de 500 anos no Brasil. As lutas não se resumem ao acesso à terra, eles também buscam por outros direitos, tais como a saúde e a educação. Vieiro e Medeiros (2018) trazem a lembrança que “os agricultores excluídos, desterritorializados, com pouca terra, insatisfeitos pelo modelo de desenvolvimento formaram esses movimentos” e continuam lutando pela permanência na terra, por justiça e por dignidade.

Aos olhos de WALSH (2013, p. 29), tais pelejas podem ser consideradas como cenários pedagógicos de conhecimento numa propositura decolonial, pois “anunciam a desconformidade, com a oposição a condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e fazer possível outra coisa”. Nesse viés de compreensão, concordamos com a autora no tocante a que as lutas organizadas pelos movimentos sociais, são modos de luta por paradigmas outros que questionam o sentido do poder político no país.

A luta por uma educação que priorize os interesses e conhecimentos do povo do campo é antiga, se estendendo desde a luta pela educação infantil até o acesso e a permanência dos trabalhadores nas universidades públicas (CALDART, 2012).

No entendimento de autores, como Caldart (2012) e Arruti (2011), a educação do campo tem como objetivo se contrapor a duas principais características do sistema educacional, quais sejam: a organização centralizada no urbano e a ausência de políticas públicas que se debrucem sobre os desafios enfrentados pelas comunidades escolares do campo. Numa propositura de romper com o pensamento há muito arraigado no qual o campo foi “produzido historicamente como lugar da carência e do atraso, um espaço social a ser desenvolvido dentro dos padrões urbanos, e não em função de suas características próprias” (ARRUTI, 2011, p.116).

Nesse viés de interpretação, é possível conceber que a Educação do Campo é fruto da luta dos trabalhadores, tal como aponta Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre

projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública (CALDART, 2012, p.262).

Historicamente a Educação do Campo enfrenta muitos desafios, como asseveram Caldart (2012), Molina (2003), Souza (2006), tais desafios se estendem a todas as comunidades rurais, tais como os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, as comunidades indígenas e as comunidades quilombolas, como desvelam as pesquisas realizadas por Castilho (2011), Carvalho (2016), França (2019). No contexto da Pandemia do Covid19, esses desafios foram expostos sem meias verdades, foram escancarados, como veremos na próxima secção.

RESULTADOS E ANÁLISES

A pandemia do COVID-19 expõe uma crise global, sanitária, política, econômica e social como em poucos momentos históricos vimos antes (LOUREIRO, 2020). Ela tem acentuado ainda mais as desigualdades econômicas e sociais, principalmente entre os povos mais vulneráveis, tais como a população camponesa. Segundo Amurabi Oliveira (2020), em um ensaio para a revista Realis “A quarentena é branca” isso porque ficou ainda mais evidente o processo de exclusão social que tem se agravado cada vez mais e que não pode ser sentido pela sociedade como algo natural e aceitável.

Na esteira desse processo de exclusão, a educação ganha destaque, dado que com o advento do Corona vírus as exclusões vivenciadas nas comunidades escolares do campo se escancararam assustadoramente. Dentre os muitos entraves suscitados nas entrevistas, negritamos aqui que a falta de acesso à rede de internet e a ausência de formação dos pais e ou responsáveis para o devido acompanhamento do material apostilado estão entre os fatores que ora se apresentam como desafios, embora seja importante enfatizar que tais desafios são antigos e apenas se agravam nestes tempos pandêmicos.

A análise dos dados constantes nas entrevistas permite entrever que tais situações também estão sendo vivenciadas no chão do assentamento Nova Conquista. Quando perguntados sobre a principal dificuldade que eles enfrentam nas aulas remotas, 80% dos estudantes entrevistados responderam que a ausência do professor para o esclarecimento das dúvidas e explicar os conteúdos representa um dos principais entraves no momento de fazer as atividades propostas nas apostilas. Ouçamos suas vozes:

O mais difícil é que em casa não tem os professores para ensinar os conteúdos e de longe assim, a gente não consegue aprender direito. Quando estamos na escola é muito mais proveitoso e os professores explicam as dúvidas que a gente tenha, (Estudante 1, Assentamento Nova Conquista).

As tarefas são muito difíceis e não têm os professores para explicar, sem o contato com eles fica muito difícil a gente aprender. O pior são as aulas de matemática que eu não consigo resolver os problemas, e fico sem saber o que fazer, (Estudante 5, Assentamento Nova Conquista).

Face ao desafio de fazer as atividades sem as explicações presenciais dos professores, os estudantes recorrem aos pais ou responsáveis e é nesse momento em que muitos deles se deparam com outra faceta da exclusão, dado que, na maioria dos casos, seus familiares também não possuem a escolarização necessária para oferecer aos estudantes o amparo necessário. Diante do exposto, é importante lembrar que o índice de analfabetismo nas comunidades rurais é alarmante. Vejamos o que dizem os estudantes:

Eu tento fazer a atividade sozinha, mas quando eu vejo que não vou dá conta, eu chamo a minha mãe para me ajudar. Tem coisas que ela também não sabe fazer, que ela também não entende porque já faz tempo que ela foi à escola, (Estudante 3, Assentamento Nova Conquista).

É muito difícil fazer a atividade eu não tenho quem me ajuda nem minha vó nem o meu vô sabem ler. Eles querem me ajudar mas não conseguem, eu vou na casa da vizinha nossa de lote, mas é longe e ela também tem as ocupações dela, (Estudante 5, Assentamento Nova Conquista).

Como bem questiona Krause (2020): “os índices oficiais desvelam grande índice de analfabetismo nas áreas rurais, como os pais ou responsáveis pelas crianças irão auxiliá-las na realização das atividades escolares?” Ainda, segundo o referido autor, esse fator tem levado muitos pais, por não saberem alternativa, a desistirem do processo educativo do filho, (KRAUSE, 2020).

A ausência de acesso à internet também se configura um grande empecilho para os estudantes do campo. Dos estudantes entrevistados, 90% por cento deles não tem acesso à internet e os poucos que conseguem acessar dispõem de internet de baixa velocidade. Devido a essa fragilidade, a maioria dos discentes não consegue fazer contato com os professores, nem mesmo virtualmente ou quiçá acessar e assistir tutoriais ou aulas online. Assim os estudantes ficam ilhados e com poucos recursos disponíveis, ouçamos o que eles dizem:

Se pelo menos a gente tivesse internet dava para acessar o whatsapp e conversar com os professores e com os outros colegas tirar as dúvidas uns dos outros, mas aqui não tem internet e nem torre de celular, (Estudante 4, Assentamento Nova Conquista).

Nesse sentido, concordamos com Krause (2020) quando afirma que o ensino remoto passou a ser utilizado por muitas redes de ensino, como é o caso da rede estadual de Mato Grosso, como forma de oferecer atendimento aos estudantes, embora neste caminho habite outro problema: o acesso à internet.

Estudar nas comunidades rurais não é uma tarefa fácil, e desde bem cedo os estudantes aprendem que é preciso muito esforço para alcançar a tão sonhada escolarização. É preciso acordar antes do sol, sair de casa muito antes dos primeiros raios solares e só retornar quando a fome já está lhe vencendo. Ainda assim, os meninos e meninas lotam os ônibus e enfrentam os desafios necessários, como vemos a seguir:

Para ter acesso à educação é muito sofrido. Antes da pandemia, as crianças eram levadas de ônibus para a escola Vilarinho, realizando assim um longo percurso. A escola é organizada em dois períodos, sendo ele de manhã com alunos do quinto ano ao terceiro ano do segundo grau, e a tarde com as crianças do pré-1 até o quarto ano. Para quem estuda de manhã levanta às cinco horas, se arruma e espera o ônibus passar. Logo passa também em outros assentamentos até chegar a escola, tornando assim um caminho longo, chegando na escola às seis horas e quarenta e cinco minutos, isso quando a estrada está boa, mas quando está ruim com buracos, gasta um pouco mais de tempo, chegando na escola até sete e trinta da manhã. Para os alunos que estudam no período da tarde, tem que estar preparados desde as onze horas, pois assim que o ônibus passa entregando os alunos de manhã, já vai pegando os alunos da tarde. Esses também, às vezes, sofrem com os imprevistos, chegando à escola às vezes até duas horas da tarde e na volta saem cinco horas da escola e chegando a casa, às vezes, até às sete da noite em casa, (Morador 2, Assentamento Nova Conquista).

No contexto da pandemia, as aulas remotas tornaram as dificuldades ainda mais penosas, como vemos na narrativa a seguir:

Agora em tempo de Pandemia, os alunos ficam em casa e estudam conforme as suas condições. A maioria dos alunos não tem acesso à internet e nem computador. Então os professores imprimem as apostilas e faz a entrega para os alunos pelo ônibus, uma vez na semana e ou às vezes de quinze em quinze dia, para os alunos responderem em casa. Nessa apostila contém um pouco de cada matéria. A dificuldade é muito grande para eles, pois nem sempre conseguem interpretar os textos, dependendo assim da ajuda dos pais, que por muitas vezes também tem dificuldades de leitura, (Morador 1, Assentamento Nova Conquista).

Quando perguntados se eles possuem computadores, celulares ou outros aparelhos tecnológicos, 95% dos estudantes responderam que não possuem tais aparelhos, de modo que as aulas se resumem em responder as atividades apostiladas, que são entregues por meio dos ônibus escolares. Esta é uma realidade muito recorrente nas comunidades do campo nestes tempo de pandemia.

As palavras da moradora do assentamento fazem lembrar as palavras ditas pelo Mestre Paulo Freire: “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1997, p. 09).

Assim é importante destacar que urge a tomada de medidas a fim de reparar os danos causados e vivenciados pela educação nas comunidades rurais do país e ainda que compete à União, conforme estabelecido no artigo 3º da Lei 7.352/10, a responsabilidade por políticas públicas direcionadas à educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi emaranhado tendo como principal objetivo descrever e problematizar os impactos vivenciados pela população do campo no contexto da pandemia do Covid19, com especial destaque para a situação experienciada pelos moradores do Assentamento Nova Conquista, localizado a aproximadamente 30 km da sede do município de Nova Olímpia-MT. Buscamos trazer à tona, os principais impactos, limites e desafios enfrentados pelos discentes e seus familiares na realização das atividades escolares nestes tempos pandêmicos.

Os resultados permitem entrever que a falta de acesso à internet e a ausência de condições dos pais e/ou responsáveis se caracterizam como principais impedimentos para o acompanhamento do material apostilado disponibilizado pela escola.

Entre os muitos caminhos possíveis para se resolver tais impedimentos é importante destacar a aplicabilidade de políticas públicas que venham ao encontro dos anseios e necessidades das comunidades campesinas.

Outrossim, também é importante dizer que a união entre as escolas do campo e as universidades, pode contribuir com a formação dos professores do campo, a fim de que estes possam estar mais qualificados para enfrentar os obstáculos que lhes foram impostos nestes tempos pandêmicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios.** Orientadora: Suely Dulce de Castilho. 156 folhas. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá. 2016.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. Território Quilombola Vão Grande: aspectos históricos. In: Josemir Almeida Barros, Márcia dos Santos Ferreira e Suely Dulce de Castilho (Organizadores). **Entrelaços e Diálogos: Pesquisas em História da Educação e Ensino Nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.** Cuiabá-MT, EduUFMT. 2017.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução:**a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. en LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar.** Olho D'água, 1997.

KRAUSE, Marcus Periks B. Krause. Educação do Campo e os efeitos da pandemia: Uma reflexão necessária.**Pensar a Educação Revista Brasileira de Educação Básica.** 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/>

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020

LOUREIRO, Camila Wolpato. **Paulo Freire, autor de práxis decolonial?** [Dissertação de Mestrado]. Erechim: UFFS, 2020.

LOUREIRO, Camila Wolpato. **Pedagogias decoloniais no contexto de pandemia do covid19 | desafios e possibilidades do fazer docente Decolonial.** REALIS, v.10, n. 02, Jul-Dez. 2020 – ISSN 2179-7501

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini; MOTA NETO, João Colares; FLEURI, Reinaldo Matias. **Paulo Freire Hoje em Abya Yala.** Cirkula: Porto Alegre, 2020.

MOLINA, M. C. A **Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. **A quarentena é branca | classe, raça, gênero e colonialidade.**The Quarantine is white: class, race, gender and coloniality. REALIS, v.10, n. 01, Jan-Jun. 2020 – ISSN 2179-7501

PALUDO, C. **Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo:** um olhar para a trajetória da educação no MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu.

SANTANA, Gonçalina Eva Almeida de. **Saberes e Fazeres Quilombolas:** um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de Ciências Humanas da escola de Mata-Cavalo. Orientadora Suely Dulce de Castilho. 200 folhas. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”:** um percurso dos ideais que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC, 2002 (p. 65 - 118).

SANTOS, Silvana Alves dos. **Saberes e fazeres dos professores da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, em uma escola do Quilombo Itambé/MT.** Orientadora Suely Dulce de Castilho. 207 folhas. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2018.

SOUZA de, M. A. **Educação do Campo:** Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes. 2006.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Educação do campo:** princípios e concepções da Educação do campo. Autoras. 1ª edição. UAB/NTE/UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria | RS. 2018

CAPÍTULO 11

DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Wérica Mirlen Duarte Silva

INTRODUÇÃO

Desde o mês de março de 2020 o Brasil vive momentos de extrema tenção, quando o vírus covid 19 ou corona vírus se espalhou pelo território brasileiro e foi necessário adotar medidas de contenção para prevenção da doença, disseminação e contágio, desta forma a medida mais eficaz era o distanciamento social, isolamento social e quarentena que foram impostos por orientação e normatização do Ministério da Saúde e também da Educação no Brasil, desde este período as escolas foram fechadas e as aulas suspensas sendo necessário pensar em um novo modelo de educação no País.

No município de Tangará da Serra- MT, não foi diferente, era necessário iniciar um novo modelo de aula para minimizar o impacto na vida escolar destes alunos, na intenção de que estes educandos continuassem aprendendo, foram organizados no município Normativas e Decretos de lei, como a *“Instrução Normativa 009/2020, SEMEC, das atividades remotas, que “Dispõe normas a serem adotadas pelos Centros e Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Tangará da Serra – MT, quanto à organização e desenvolvimento das atividades curriculares não presenciais durante o período de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID – 19).”*

Não obstante as aulas no município conforme normativa passaram a ser online ou EADs (Aulas a distância) e ou aulas Remotas, regidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). No início pensava-se que seria por pouco tempo, mas nota-se que a mais de um ano este processo continua.

Este ano de 2021, não tem sido diferente do ano anterior, na educação ainda estamos lidando com o distanciamento social, e com os impactos dessa pandemia, com esse afastamento físico o único meio foi a aproximação virtual, mas um questionamento surge aqui: Dialogar sobre alfabetização e letramento nunca foi tão complexo, estando o

professor presente já era um desafio constante, agora esse desafio se tornou mais intenso com o isolamento social e o professor do outro lado das câmaras.

Assistimos então, a corrida dos professores pela tecnológica, não era uma opção era uma necessidade, em seguida, foi-lhes apresentado um universo desconhecido repleto de aplicativos, plataformas e ferramentas digitais, o processo de adaptação precisou ser rápido, pois as aulas a distancia deveriam começar de imediato, na escola do campo o processo foi semelhante.

Como foi esta realidade na escola Marechal e no seio da família? Marília Cortes Golveia de Melo (2021) percorre este fato com muita propriedade, veja:

Cada unidade de ensino passou a contatar seus e suas estudantes por meio das redes sociais ou plataformas virtuais para encaminhar tarefas pedagógicas, buscando manter o vínculo com o alunado e as famílias. As/os profissionais da educação foram instados/as a criar estratégias para se familiarizarem com as ferramentas digitais e garantir a adesão das crianças e adolescentes às atividades enviadas. Também se buscou maior parceria com as e os responsáveis por meio de aplicativos de mensagens, para que estes pudessem acompanhar seus filhos e filhas na realização das tarefas remotas. Se isso obteve resultados positivos em algumas unidades escolares, com certeza teve efeitos na organização das rotinas das famílias, em especial nas mais pobres. São comuns os relatos de estudantes informando que só conseguem fazer as atividades escolares à noite, quando os responsáveis chegam do trabalho, pois só existe um celular de propriedade da família. O aprofundamento dessas desigualdades tem recaído sobre as mulheres, que chefiam a maioria dos lares de baixa renda no país e, historicamente, são responsáveis pelo acompanhamento do cotidiano escolar de crianças e adolescentes. (MELO, 2021)

A autora descreveu a realidade de muitas escolas, identificando as potencialidades onde cada uma delas vem criando estratégias para garantia da adesão dos alunos ao novo modelo de educação atual e relata também os desafios encontrados neste percurso, onde a desigualdade social tem dificultado o engajamento das práticas que este modelo de educação exige. No decorrer desta comunicação relataremos como tem sido este trabalho na escola Marechal Cândido Rondon, observamos que a escola do campo não ficou alheia a situação que ocorreu no mundo e vem enfrentando e buscando estratégias para que este impacto seja menor na vida escolar das crianças e adolescentes do campo.

O CME MARECHAL CANDIDO RONDON NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para contextualizar a escola Marechal Cândido Rondon na educação do campo faz se necessário falar sobre o assentamento Antônio conselheiro, este foi um projeto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na região médio norte de Mato

Grosso precisamente nos municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres, desde a sua fundação, o MST atua através da ocupação de grandes latifúndios e terras improdutivas, construindo assentamentos. Porém, observar-se que não é este apenas o seu método de ação, e não é também seu objetivo final. Após a ocupação, o movimento realiza pressão para que o Estado ofereça condições de infraestrutura básica como rede elétrica e outros. Durante as ocupações, o MST oferece apoio às famílias, como a criação de escolas e cursos de formação política e de técnicas de cultivo e agricultura familiar, estimulando a organização dos pequenos produtores rurais em cooperativas. O MST defende a reforma agrária como forma de solução para os problemas no campo, na qual acreditam que a ocupação é a principal estratégia de luta pela terra.

Um dos resultados de ocupação do MST foi à garantia da desapropriação da Fazenda Tapirapuã no município de Tangara da Serra, onde hoje é o Assentamento Antônio Conselheiro. Com a área de aproximadamente 38.335 hectares de terra, foram assentadas cerca de 1000 famílias, que estão divididas em 36 agrovilas. O parcelamento dos lotes foi projetado tipo “raio de sol”, o que facilita o sistema de cooperação, comunicação, entre as famílias e a implantação de infraestrutura próximo das mesmas tais como: sistema de água, energia elétrica, estradas, poço de saúde, transporte escolar e outros tempos depois surge à necessidade da implantação de uma escola, a fim de atender os filhos dos camponeses dentre as escolas que existem hoje no assentamento está o Centro Municipal Ensino Marechal Candido Rondon.

A Lei/Decreto nº 0105 GP/2008 de 17/04/2008 – dispõe sobre a criação da escola com a denominação de “CME Marechal Cândido Rondon”, localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra – MT, Zona Rural, Agrovila 19 na MT 334 km 56. O CME foi criado no ano de 2020, funcionando em um prédio construído em 2000, observa-se que a escola já existia e que no ano de 2009 a prefeitura municipal cedeu para o Estado por 10 anos, durante este período a escola funcionou sendo estadual, entretanto, no ano de 2020 o escola municipalizou novamente. Atualmente a escola atende alunos da Educação infantil, Ensino fundamental que é municipal e o ensino médio e EJA (Educação de Jovens e adultos) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, como escola anexa da Petrônio Portela Nunes.

O PPP relata que desde a sua fundação a escola Marechal atende alunos oriundos de famílias assentadas através de reforma agrária, por isso é uma escola do campo, além é claro de estar localizada no campo. Neste sentido a escola pretende formar cidadãos participativos, críticos, que compreendam o significado de democracia, que através do

ensino possam melhorar sua qualidade de vida no campo ou se os mesmos optarem em mudar para a cidade que possam viver bem nela.

Notoriamente o objetivo desta comunidade escolar é contribuir para a formação de uma sociedade que saiba quais são os seus direitos mas que não deixe de cumprir os seus deveres, que participe ativamente da política de seu país, que seja solidária, que saibam se organizar em associações ou cooperativas, ou no MST, que não se sintam vítimas, mas que lutem para ampliar e garantir seus direitos enquanto cidadãos do campo, pois sabemos que são ricos em saberes, e estes saberes devem ser aproveitados na escola, no cotidiano escolar, seja através de projetos, de pesquisas de campo ou mesmo no planejamento diário do professor em momentos oportunos, para assim contextualizar melhor o conhecimento científico e o saber local, afinal não podemos desconsiderar o que se aprende vivendo.

Por conseguinte, o olhar pedagógico da Escola é voltado para o educando, respeitando e conhecendo as características etárias, sociais, psicológicas, cognitivas e emocionais do mesmo como sujeito de sua aprendizagem. Buscando resgatar os princípios metodológicos da prática educativa, motivando os educadores e oferecendo subsídios para realizar um trabalho pautado em teorias que auxiliam um aperfeiçoamento da prática de forma dialética, neste espaço que é o campo.

Faz-se necessário definir o que são entendidas como populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Caldart descreve que Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo. No, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”. Do, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26).

Para Veiga o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação

precarizada e aligeirada. Campo, nesta concepção, é entendido como lugar de vida onde as pessoas produzem conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração e são o ponto de partida das práticas pedagógicas na Escola do Campo. Sendo assim, esta compreensão de campo vai além de uma definição administrativa, configurando-se como um conceito político, ao considerar as especificidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica (VEIGA, 2003).

Pensamos o campo como mais do que um espaço de produção agrícola e pecuária, é necessário que se assuma na Educação do Campo a construção de um modelo de desenvolvimento que tenha como elemento fundamental o ser humano. É assim que pensamos o sujeito do Campo da comunidade Marechal Candido Rondon.

Arroyo & Fernandes (1999) na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual conjuntura, a educação “do” campo, estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular.

Fernandes & Molina, (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes, no sentido de contribuir para a negação e/ou desconstrução do imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade. Essas são ações que podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do jeca-tatu e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido.

A escola, neste processo, oferece como um espaço rico de possibilidades de rompimento com a lógica da educação hegemônica. Este compreende ser outro desafio. Mas para isso, é reiterada a necessidade da mesma se colocar como sujeito fundamental do processo de construção da educação. Na atualidade, não há espaço para a escola ficar de braços cruzados diante do desafio que é educar crianças, jovens e adultos. Assim, para

a construção de uma educação dos trabalhadores, é preciso que a escola assuma a criticidade, que faça suas próprias questões, e busque, junto ao enfrentamento das condições estruturais de trabalho, refletir, discutir e incidir sobre as decisões dos rumos da educação no país. Como afirma Caldart:

Pensar a educação/escola para os chamados “povos do campo”, significa pensá-la sob novos paradigmas, sob novos olhares, quais sejam: que vincule a luta por educação “com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo” (CALDART, 2002, p. 29 – 30).

Desta forma o desejo de escola do campo e da escola Marechal é fortalecer a identidade camponesa, que é o sentimento de pertencimento ao campo, é o querer permanecer no campo, é sentir-se bem neste local, buscar felicidade no lugar onde vive, vivendo com qualidade, com dignidade, e identificandose verdadeiramente como um cidadão do campo.

MATERIAIS E MÉTODOS

O caminho percorrido para alcançar objetivos propostos nesta pesquisa foi um estudo por meio de uma pesquisa qualitativa, em que permite que o investigador/pesquisador permeie na realidade social para melhor local para assim melhor compreendê-la e/ou interpretá-la, de acordo como se manifesta em seus diferentes meios sociais.

No desenvolvimento deste trabalho, foi aplicado questionários estruturado e semiestruturado, com entrevista coletiva ou individual, em planilha no google formulário. Também desenvolvemos aulas expositivas através das sequências didáticas, observação, coleta de dados através do WhatsApp, conforme apresentado por Lüdke (1986). Neste sentido ele afirma que, um dos desafios lançados a pesquisa educacional, é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

O autor apresenta cinco características da pesquisa qualitativa: A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O objetivo é observar os sujeitos da pesquisa, seus jeitos de ser e viver; seus

gestos, suas palavras, o ambiente, os eventos cotidianos, as atividades gerais e os comportamentos das pessoas e também entrevistá-los.

Desta forma, este trabalho se desenvolveu por meio da construção da pesquisa, assim foi organizado os dados em paralelo à revisão bibliográfica com estudos dos temas pertinentes à questão, de acordo com a necessidade de elucidar, entender e subsidiar este trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CME MARECHAL CANDIDO RONDON DURANTE PERÍODO DE PANDEMIA

Segundo a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, é durante os anos iniciais do ensino fundamental que a criança deve ser alfabetizada, isso corresponde dos 6 aos 8 anos de idade, isto significa que a alfabetização deve ser, neste processo, o foco da ação pedagógica.

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil, como afirma a BNCC, não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece e que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certamaneira, e o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita, sendo assim, para a criança é um processo difícil e é necessário que ela esteja preparada para acumular e internalizar todo este conhecimento.

Assim, alfabetizar e trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fonoortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BNCC, 2019; p. 61)

Sendo um processo difícil, imagine organizar para que a criança aprenda a distância longe de um professor, contando apenas com a ajuda dos pais, quando estes não estão alheios a realidade que os cerca, no ano de 2020 foi marcante aqui na escola Marechal, com impacto da pandemia, a família deixou a educação a segundo plano, dificultando o processo de ensino aprendizagem durante o período, talvez pensando que duraria pouco. Desde então, a escola se organizou a fim de criar estratégias para garantir que estes alunos continuassem aprendendo.

A realidade das escolas do campo para trazer este aluno ao encontro da educação foi um pouco complexa, no primeiro momento tentamos contactar a família por meio do celular, via whats, criamos grupos para cada turma, neste momento percebemos como já prevíamos que nem todos possuíam internet e o objetivo principal era alcançar a todos.

A pandemia evidenciou a desigualdade social e a desigualdade tecnológica digital, um problema que afeta não só o Brasil, mas o mundo. Observamos de perto os efeitos dessa problemática na nossa comunidade, nem todos possuem acesso à internet, aparelhos tecnológicos como computador, tablet, celular para acompanhar as aulas no estilo que a Secretaria de Educação pensou para as escolas, pois cada centro possui uma realidade diferente.

O que deu certo para este centro de ensino foi encarar a realidade e ir ao encontro deste aluno para conhecer- lo de perto, sabemos que no campo a distância da escola as vezes é a maior dificuldade enfrentada, sendo assim professores e a equipe pedagógica saíram de casa em casa para saber onde residiam cada aluno, sítio por sitio, perguntando aos vizinhos onde moravam e com as informações adquiridas visitamos cada família e explicamos como seria as aulas, os pais sabendo do trabalho realizado, pelas notícias que percorriam e com interesse pela educação de seus filhos também procuravam a escola e no final deste importante projeto iniciamos nosso sistema apostilado com material impresso que são entregues uma vez por semana na casa de cada aluno.

O resultado foi surpreendente, no decorrer do ano muitas famílias aderiram a este sistema, a entrega passou a ser em forma de revezamento a cada semana dois professores fazem o percurso, no ano passado as apostilas iam, mas poucas famílias tinham a preocupação de devolver e ainda ajudar os filhos a resolver as atividade, mas em 2021 houve o amadurecimento sobre esta questão e passaram a entender que este processo duraria algum tempo para terminar e que as crianças não podiam ficar sem aprender, foi então que muitas coisas começaram a mudar na comunidade.

Mesmo que a internet não seja de qualidade, hoje muitas famílias já possuem em casa e já é possível aulas on-line através do Google Meet, e outras plataformas digitais, o sistema de apostila notou ser o mais apropriado para este centro então continuamos, na turma do 1 Ano na qual sou professora o processo é intenso, criamos um grupo no whatsapp onde a maioria dos alunos foram inseridos e interagimos com as crianças e seus responsáveis através de áudio, chamada de vídeo, pequenos vídeos explicativos da apostila, na qual ensinamos como fazer determinada tarefa, atividades lúdicas e brincadeiras. Nesta turma há 15 alunos matriculados, desses 13 possuem internet e 2 não dispõem dessa tecnologia.

No grupo são postadas as atividades diárias durante os dias letivos de segunda a sexta-feira, todas as atividades desenvolvidas, seja de leitura, jogos ou brincadeiras ou escritas os alunos fazem e colocam no grupo como forma de registro por meio de fotos, áudio ou vídeos e todos acompanham. É conforme este retorno, interação no grupo e devolutivas das apostilas que controlamos a frequência do aluno.

Neste período conversamos com os pais e/os responsáveis pra disponibilizarem de 1 a 2 horas diárias para a realização das tarefas escolares, para que se tornasse uma rotina na vida dessa criança, que organizassem um ambiente adequado para fazer as atividades, determinamos um período do dia em que o professor estaria a disposição para atender as possíveis dúvidas relacionadas ao conteúdo. Percebemos que na maioria das vezes é a mãe que ajuda e que está sempre mais preocupada com a vida escolar dos filhos, outro fato é que muitos dos alunos moram com avós e alguns deles não conseguem ajudar, pois não são alfabetizados, neste caso fazemos um trabalho diferenciado diretamente com a criança.

Para ser alfabetizada a criança necessita estar em um ambiente alfabetizador, passar pelos estágios e hipóteses da alfabetização e o professor deve estar atento ao estágio e hipótese que cada aluno se encontra para assim planejar respeitando assim o nível de cada um, sendo assim, fizemos os diagnósticos para a produção das apostilas de acordo com o nível das crianças.

Por conseguinte, a apostila do 1 ano é uma proposta de sequência didática, multidisciplinar, segue com as competências, habilidades, práticas metodológicas e objetos do conhecimento da BNCC. Segundo o Documento Referência Curricular (DRC), a sequência didática é uma prática desenvolvida em sala de aula que aguça a investigação científica, valoriza a aprendizagem vivenciada pelos estudantes nas diversas modalidades didáticas apresentadas pelo professor, mas por razões de pandemia, desenvolvemos para

o ensino a distância, tendo como finalidade favorecer a exploração com os diferentes gêneros textuais / discursivos, a sequência didática é uma prática pedagógica adotada pelo professor para introduzir habilidades, aprofundar o aprendizado e concretizar o domínio do estudante a utilizar as mais diversas formas de comunicação visual, oral e escrita existente na sociedade, por esta razão optamos por este modelo de metodologia.

Magda Soares (2017) afirma que o professor deve se prover do trabalho com as parlendas, cantigas de rodas, versos, poemas e trava-línguas oportunizando percepção fonológica visualizadas nas rimas e aliterações, permitindo assim que o estudante se aproprie do conceito de sílabas, e da consciência fonológica, da leitura e da escrita, na sequência didática todo este trabalho é possível, também é uma proposta pedagógica organizada de forma sequencial, estruturada pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com objetos de conhecimento relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um objeto de conhecimento específico seja o foco do processo ensino/aprendizagem de maneira ordenada, ao mesmo tempo permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

O retorno das apostilas neste período, ou seja, primeiro bimestre de 2021, tem sido de 100% no primeiro ano do ensino fundamental, observamos que a aprendizagem é significativa a maioria dos alunos estão no nível silábico alfabético da escrita e leitura e encontram-se em fase de desenvolvimento da aprendizagem que compreendemos e entendemos que a mesma acontecerá de forma lenta e gradativa devido ao contexto mundial que estamos vivenciando.

A avaliação de um trabalho pedagógico pode ser realizada de formas distintas. No entanto a avaliação da aprendizagem dos alunos possui diferentes funções e implicações. Trata-se de uma das formas de diálogo do professor com o conhecimento que vão sendo construído por seus alunos. Aqui quero enfatizar os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido em tempos de pandemia na CME Marechal Candido Rondon na sala do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Embora seja um trabalho constante do professor para disponibilizar todo o material, o mérito pelo objetivo alcançado quero deixar para os pais e ou responsáveis que tem se desdobrado, se esforçado na aprendizagem dos filhos neste momento, para que os aprendentes mesmo longe da escola continuem o processo educativo em casa.

Compreende-se que por muito tempo a escola esperou isso da família, uma participação efetiva em relação a aprendizagem dos filhos e que em tempos passados era o maior anseio desta comunidade escolar, mas se concretiza nos tempos atuais mesmo sabendo que por uma imposição, por motivos que impõe esta medida neste novo normal.

Uma pesquisa realizada pelo movimento da sociedade civil Todos Pela Educação concluiu que, quanto mais participativos são os pais, conseqüentemente melhor é o desempenho dos filhos na escola. Em outras palavras, o envolvimento dos responsáveis na rotina de estudos não apenas tem impactos positivos no relacionamento familiar, como também pode gerar maior qualidade no aprendizado.

Ao analisarmos a planilha das devolutivas até a décima semana, observamos também o comprometimento dos pais na educação dos filhos, pois todos devolvem, desta forma podemos também analisar pelas apostilas devolvidas a aprendizagem da criança, observar em nível de dificuldade ou facilidade na construção das atividades. Observe a planilha abaixo:

Planilha 1º BIMESTRE

| ESTUDANTES 1º ANO A | SEMANA | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | 9ª | 10ª |
| CAMILA ÂNGELO BATISTA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| DAVI DE LIMA SOARES | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| DÉBORA RODRIGUES DE AGUIAR COIMBRA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| GEOVANNA GRIZOSTE OLIVEIRA DE JESUS | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| GIOVANNA CAVALCANTE ARAUJO | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| JOÃO ELIAS DE LIMA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | TR | | | |
| MARIA JULIA DE SOUZA CÂMARA ALMEIRA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| OSCAR VINICIUS SANTOS | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| RAYSSA YSABELY OLIVEIRA | OK | OK | OK | | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| ROSITA GABRIELE DA SILVA MOREIRA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| STUART SEVERINO DA SILVA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| THALINNY COIMBRA BARBOSA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| LUÍS FERNANDO MUNIZ DA SILVA | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK | OK |
| REGINALDO LORENZO MARTINS LIMA | | | | | | | OK | OK | OK | OK |
| VICTOR HUGO DA SILVA | | | | | | | OK | OK | OK | OK |

Fonte: acervo da professora Wérica Mirlen Duarte Silva.

Em depoimento alguns pais revelaram que embora essa não seja a função deles, de ensinar, ajudar na alfabetização e nas tarefas eles tem realizado e estão felizes em colaborar com a aprendizagem de seus filhos. Declarando que também aprendem e se divertem juntos, embora reconhecem que muitas vezes é necessário a ajuda do professor,

que na escola este desenvolvimento seria mais efetivo e que a interação e o contato com outras crianças também são fundamentais.

Alguns pais também consideram que muitas vezes tem dificuldades em certas tarefas, mas quando o professor está à disposição para tirar dúvidas e sanar as dificuldades é muito bom, a atenção e a interação do professor com a criança são importantes sugere os pais. Outra questão é a falta de paciência que alguns pais alegam ter e acabam deixando a criança nervosa, quando isso acontece preferem deixar o filho se acalmar. Desta forma é um desafio constante também para a família e reconhecem que a situação que o mundo vive fez se necessária este modelo de escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o momento atual, trouxe mudanças significativas em todos os âmbitos da sociedade, em que foi necessário nos adaptarmos, reinventarmos, aprendermos. Era de se esperar que todo este processo geraria impactos na vida das pessoas, dos profissionais e também nas instituições. Nas escolas ocorreram estas mudanças em um processo acelerado e considero que nunca mais voltará a ser mesma, houve a ressignificação do processo de ensino aprendizagem, a necessidade de ir ao encontro das famílias, com isso passamos a entender e a conhecer um pouco mais de cada uma.

Esta situação adversa levou muitas escolas e professores a buscarem conhecimento tecnológico para adaptar a sua prática, como aconteceu aqui na escola Marechal Cândido Rondon, que como escola do campo não ficou alheia, mas buscou meios para garantir que os nossos educandos continuassem aprendendo, e na medida que cada objetivo foi alcançado as dificuldades também foram se dissipando, ainda existem mais são bem menores.

Assim compreendemos que é natural diante de novos desafios sentirmos inseguros, ansiosos e com medo, todos estavam se sentindo assim, no entanto quando os objetivos começam a ser alcançados, estes sentimentos se transformam em superação, satisfação e gratidão pelas conquistas, pois todo o processo gera em nós um grande aprendizado, o que fica chamamos de experiências e acreditamos que todos tem muitas experiências para contar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08out.2019.

CALDART, Roseli Salete. Texto produzido para o Primeiro Seminário Internacional do GT CLACSO *Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina*, sessão sobre educação, trabalho e lutas sociais. Rio de Janeiro, dezembro 1999. As ideias básicas desenvolvidas têm por base a tese de doutorado, **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999 (Edição: Petrópolis, Vozes, janeiro de 2000). <http://www.scielo.br/>

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 180p

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Instrução Normativa nº 009, de 05 de Maio de 2020. Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra – SEMEC. Tangará da Serra, 2020.

GUIMARÃES, Camila. A importância da participação dos pais na educação escolar. Revista Época; 2014. <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2014/10/importancia-da-participacao-dos-pais-na-educacao-escolar.html>; acesso em maio de 2021.

MELO, Marília Cortes Gouveia de; **A escola não para: os efeitos da pandemia na escolarização**; 16 de abril de 2021; <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta> acesso em : 20 de maio de 2021

MACHADO, Clarisse. **Alfabetização em tempos de pandemia do Coronavírus**. Futura, 2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 08 de MAIO de 2021.

SOARES, Magda. **A consciência fonológica e alfabetização**. In: . (Org.) Alfabetização a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017. p. 165-188.

TANGARÁ DA SERRA- MT. **PPP, Projeto Político Pedagógico** do CME Marechal Cândido Rondon, 2020/2021

VEIGA, José Eli. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento**. In Estudos Avançados. V. 15, N. 43, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho

Possui graduação em (2003); Especialização em Psico Pedagogia e Gestão Escolar (2005); Especialização em Literatura Matogrosense (2009); Especialização em Educação do Campo (2015); Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2016). Atuando principalmente, nos seguintes temas: Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Currículo, Políticas Públicas e Movimentos Sociais. Membro do Núcleo de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT. Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação - GPMSE/UFMT e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ). <http://lattes.cnpq.br/5686673605144838>

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Graduada em Direito pela UNISINOS (1990-II), Graduada História pela UNISINOS (1999-II) Graduada em Ciências Sociais pela ULBRAI (2007-II); Graduada em Geografia pela ULBRA (2017-I), Graduada em Serviço Social pela ULBRA (2018-II), Graduada como Tecnóloga em Agricultura Familiar e Sustentabilidade pela UFSM(2017-2), Graduada em Educação do Campo pela UFSM(2020-I), Graduada em Pedagogia pela UNINTER(2019-I), Graduada em Letras pela UNINTER(2020-II), Graduada em Filosofia pela UNINTER(2021-I). Tem especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Vale Rio dos Sinos(1993) e Serviço Social pela UNINTER; Mestre em História da América Latina pela UNISINOS (2002) e Doutorado em História da América Latina pela UNISINOS(2008). Mestre e Doutora em Geografia (2015, 2019) pela UFSM e mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia da Universidade Federal de Santa Maria, sendo Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História. Tem experiência na área de Ciências Sociais, História, Direito, Geografia e Ciências Agrárias Sociais, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão acerca de temáticas agrárias. <http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

Maria Helena Tavares Dias

Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- (2015). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e séries iniciais., experiência com a Educação Escolar Quilombola na Comunidade Quilombola Baixo Barra do Bugres, Membro da Federação Estadual de Comunidades Quilombolas de Mato Grosso, Especialização em Psicopedagogia. Atualmente participa como pesquisadora do Nepre (Núcleo de pesquisa em Relações Raciais). <http://lattes.cnpq.br/1718194131006044>

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Antônio Marcos Pereira da Silva, Pós-Graduação em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Várzea Grande Participa do Núcleo de Educação e Diversidade-NEED/UNEMAT. É membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Quilombola - Gepeq/UFMT. Atualmente é professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. E-mail antoniomarcosbiop@hotmail.com

Benedita Rosa da Costa quilombola; liderança; professora da rede pública municipal de Poconé- MT; palestrante; membro da Coordenação Executiva das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Poconé- MT; conselheira no Conselho de Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT vinculado à Pró- Reitoria de Assistência Estudantil- PRAE; graduou em Letras pela UNIC-MT; especializou-se em O Ensino de Linguagem pela UNIC; especializou- se em “Educação do Campo Saberes Pantaneiros e a Socioeconomia Solidária” pelo IFMT; Mestre em Educação pelaUFMT; Doutoranda em Educação pela UFMT. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE da UFMT.

Daiane de Souza Nantes Viana. Graduanda em Enfermagem pela UNEMAT. Bolsista de iniciação científica do projeto Situação de Saúde de Trabalhadores e Internas de uma Cadeia Pública Feminina de Mato Grosso pela UNEMAT (2019/1 a 2019/2).Participa como voluntária do projeto Práticas de Enfermagem no Contexto da Atenção Primária à Saúde (APS) que integra o Estudo Nacional de Métodos Mistos pela Universidade de Brasília (UnB), Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) e Núcleo de Estudo de Saúde Pública (NESP).E-mail: daiane.viana@unemat.br

Edna Lopes Hardoim. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Gama Filho e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Doutora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais - UFMT. E-mail: ehardoim@terra.com.br

Eliene Pedroza de Lima, possui graduação em Pedagogia pela ULBRA; Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na FIC. Participa do Núcleo de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT. É membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Quilombola/Gepeq-UFMT. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. E-mail: elienebbu@hotmail.com

Eloênia de Andrade Carvalho. Graduanda em Enfermagem pela. Foi integrante voluntária do projeto de extensão: Qualidade de vida de idosos institucionalizados (2018/2 e 2019/1). Bolsista de extensão pela Liga Acadêmica de Enfermagem Oncológica (2020/1 a 2020/2). Integrante voluntaria da Liga Acadêmica de Enfermagem Oncológica. Participante do Grupo de Pesquisa/CNPq - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Política, Planejamento, Organização e Práticas (individual e coletiva) em Saúde NPEPS/UNEMAT. Participa do

COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. E-mail: eloenia.andrade.carvalho@unemat.br

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho, doutoranda em Educação pela UFMT. Mestra em Educação pela UFMT. Especialista em Práticas da Educação do Campo/UFMT; especialista em Psicopedagogia pelo ICE; especialista em Literatura Mato-grossense pela UNEMAT. Graduada em Pedagogia pelo ITEC. Professora Efetiva do município de Nova Olímpia e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Membro do COLETIVO DA TERRA, grupo que reúne educandos/as e educadores/as de escolas do campo, indígenas e quilombola. Membro do Núcleo de estudos sobre Educação e Diversidades-NEED/UNEMAT, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ/PPGE/UFMT. E-mail: edilzaandradetga@gmail.com

Gerson H. A. Nossa Lamêgo, graduando em Química pelo Instituto Federal de Educação de Mato Grosso/IFMT. Participa do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos/as e educadores/as de escolas do campo, indígenas e quilombolas. -mail:gersonhenri1991@gmail.com

Josiane Miranda Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UNEMAT. Licenciada em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, pela UNEMAT. Participa do COLETIVO DA TERRA, grupo que reúne educandos/as e educadores/as de escolas do campo, indígenas e quilombola. É Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Wladimir Dias Pino. E-mail: Josiane.miranda@unemat.br

Juliana Basso Barbosa Neves. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias-FAC. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela UNISSERRA. Especialista em Educação no Campo pela Faculdade Futura. Participa do COLETIVO DA TERRA, grupo que reúne educandos/as e educadores/as de escolas do campo, indígenas e quilombola. Pesquisadora na área de Educação do Campo. E-mail: julianabarbosatga@gmail.com

Juliana Benevenuto Reis. Graduada em Enfermagem pela Universidade Paulista/UNIP. Especialista em Enfermagem Oncológica FAMERP/Hospital do Câncer de Barretos. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Doutoranda em Enfermagem Psiquiátrica - USP. Docente Assistente III da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT; Participante do Grupo de Pesquisa/CNPq - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Política, Planejamento, Organização e Práticas (individual e coletiva) em Saúde NPEPS/UNEMAT. Participante do Grupo de Estudos em Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental-GEEPSM/USP. E-mail: julianabenevenuto@unemat.br

Madalena Santana de Sales, possui graduação em Matemática pela UNEMAT. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da UNEMAT. Membro do grupo de pesquisa Warã – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. Membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Participa do Núcleo de Educação e Diversidade-NEED/UNEMAT. Participa do Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Quilombola - Gepeq/UFMT. E-mail: madalenasales@gmail.com.

Marcia Rezende de Sousa, possui graduação em Letras/Espanhol pela Universidade do Tocantins, Especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Futura. Participa do Núcleo de Educação e Diversidade-NEED/UNEMAT. É membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Quilombola/Gepeq-UFMT. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. E-mail: marciarezende.souza@hotmail.com

Maria Helena Tavares Dias, quilombola da comunidade São José do Baixo-Barra do Bugres-MT. Militante, professora. Membro provisória da Coordenação Executiva das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Mato Grosso. Graduada em Pedagogia pela UFMT. Mestre em Educação pela UFMT. Membro do Núcleo de Educação e Diversidade-NEED/UNEMAT. É membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos/as e educadores/as de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Quilombola/Gepeq-UFMT. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação/Nepre-UFMT. Coordenadora da Conaq-Coordenação Nacional das comunidades Negras rurais quilombolas. E-mail: lenabbu15@gmail.com

Marinalva Gomes. Graduada em Ciências Biológicas (UNEMAT). Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais– UFMT. Membro do Núcleo de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT. É membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Professora da Educação Básica (SEDUC/MT). marinalva.gomes@gmail.com

Miriam Elizabete Renner, Especialista em Educação do Campo pela UFMT. Graduação em Pedagogia para séries iniciais pela UFMT. Membro do Núcleo de Educação e Diversidade- NEED/UNEMAT. Membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Professora efetiva pelo município de Nova Olímpia MT. Pesquisadora de temáticas relacionadas a Educação do Campo. Email: miriamelisabeterenner@gmail.com

Plinio Olderi Carvalho, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFMT. Especialista Psicopedagogia pelo ITEC. Participa do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Olímpia.. E-mail: pliniocarvalhotga@gmail.com

Roseane de Oliveira. Enfermeira graduada pela UNEMAT. Integrante voluntária da Liga Acadêmica de Enfermagem Oncológica. Atuando em Hospital Municipal Euclides Horst de Campo Novo do Parecis na ala COVID. E-mail: oliveiraroseane374@gmail.com

Suely Dulce de Castilho graduou-se em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), obteve seu título de mestre em Educação e Movimentos Sociais na mesma universidade e doutorou-se em Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora Associada do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola GEPEQ/PPGE/UFMT. E-mail: castilho.suely@gmail.com

Vanikeila Alves Ferreira, graduanda em Química pelo Instituto Federal de Educação de Mato Grosso/IFMT. Participa do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Assentada no assentamento Nova Conquista-MT. E-mail: Vanikeylaf@gmail.com

Wérica Mirlen Duarte Silva, especialista em Coordenação Pedagógica pela UFMT, Especialista em Literatura Mato-grossense pela UNEMAT. Graduada em letras/UNEMAT e Pedagogia pelo Instituto de Educação-INVEST. Membro do Núcleo de Educação e Diversidade- NEED/UNEMAT. Membro do COLETIVO DA TERRA, que reúne educandos e educadores de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Professora Efetiva pela Secretaria de Educação Municipal de Tangara da Serra MT. E-mail: wericamirlenduarte@gmail.com

ISBN 978-658997327-0



9 786589 973270