



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODESENVOLVIMENTO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**SUANE PEREIRA BARBOSA**

**Conhecimentos locais no processo de ensino-aprendizagem do campo: uma experiência  
no curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Gurupá, Pará**

**GURUPÁ - PARÁ**

**2020**

**SUANE PEREIRA BARBOSA**

**Conhecimentos locais no processo de ensino-aprendizagem do campo: uma experiência  
no curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Gurupá, Pará**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal do Pará – UFPA, como  
requisito para obtenção do título de Licenciado em  
Educação do Campo com ênfase em linguagens e  
códigos. Orientador: Professor Dr. Paulo Roberto  
Viera.

**Gurupá - Pará**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B238c Barbosa, Suane Pereira

Conhecimentos locais no processo de ensino-aprendizagem do campo: uma experiência no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Gurupa, Pará / Suane Pereira Barbosa. — 2020.

18 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Conhecimentos Locais. 3. Ensino-aprendizagem . I. Título.

CDD 370

---

## Resumo

Este artigo trata sobre minhas experiências vivenciadas durante a realização do estágio docente I, no Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, em uma turma do 6º e em outra do 7º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José do Jutai. É resultado de uma proposta pedagógica interventiva (PPI), intitulada “A cultura e a memória e as histórias locais como potencialidade no processo do ensino e aprendizagem e no fortalecimento do vínculo entre família e a comunidade”, aplicada com a finalidade de associar os conhecimentos científicos e saber local. Estabeleceu-se como caminho teórico-metodológico os conhecimentos locais e suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do campo, a partir dos conceitos e experiências apresentados por ARROYO (2012), CASTAGNA (2012), MAGALHÃES (2009), HAGE (2005) BOGO (2018); CARVALHO (2018), MINAYO (1994), entre outros. Iluminado por esses pesquisadores, traça-se o percurso dessa experiência, desde a construção da proposta pedagógica de ensino, os procedimentos metodológicos e resultado alcançados. Constatou-se que as práticas de ensino aprendizagem que associam os conhecimentos locais aos científicos não só constroem conhecimentos como, também, fortalecem o vínculo entre família e escola.

**Palavras Chave:** Educação do Campo, Conhecimentos Locais, Ensino-aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Sempre sonhei com uma educação que valorizasse a cultura, a memória e a identidade da minha comunidade<sup>1</sup> e, quando ingressei na licenciatura em Educação do Campo, curso da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, eu já vinha com essa sede de transformação. Acredito que herdei essa qualidade de meu pai, homem inquieto que sempre lutou por melhorias da qualidade da educação e da vida do povo da comunidade. E, por meio dos Tempos Comunidade – TCs<sup>2</sup> e dos Estágios supervisionados<sup>3</sup>, vi a possibilidade de fazer algo pelas pessoas da minha localidade. Então, no estágio supervisionado, fui estimulada a construir e desenvolver uma proposta pedagógica que viesse ao encontro das necessidades não só dos discentes, mas também da comunidade escolar. Foi aí

---

<sup>1</sup> Sou Suane Pereira Barbosa, 23 anos de idade, filha de Venâncio de Souza Barbosa, que veio a falecer nessa reta final do meu curso de graduação em Educação do Campo, e de Francilene Pereira Barbosa. Sou moradora ribeirinha do Rio Pucurui, no município de Gurupá-PA. Toda minha trajetória até aqui está relacionada a esse lugar.

<sup>2</sup> O curso de Educação do Campo funciona em regime de Alternância entre tempo comunidade e tempo Universidade que tenciona visualizar as formas de educação básica e modelos pedagógicos de trabalho por meios dos modos de vida das comunidades onde a educação escolar acontece. Esta oferta ainda possibilita a permanência de egressos nos seus locais de origem sem que eles possam se deslocar para terem acesso a formação superior, facilitando também a formação de professores atuantes nas escolas do campo.

<sup>3</sup> O estágio supervisionado é o momento que o acadêmico se aproxima da realidade educacional e situações reais de trabalho.

que surgiu a ideia de trabalhar os conhecimentos a partir da experiência da cultura, das memórias e histórias da comunidade local.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida através do projeto de intervenção transcrito na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José como parte integrante do meu Estágio Supervisionado I. Resulta de várias reflexões, debates e discussões acerca da precariedade da educação nas escolas do campo brasileiro que, de certa forma, toca diretamente na realidade na qual estamos inseridos. Nesse contexto a realização dessa experiência foi concretizada com intuito de refletir sobre as lacunas que distanciam os sujeitos do campo de suas realidades.

Deve-se dizer que quando essa experiência foi colocada em prática, apresentou resultados surpreendentes que, por muitos lados, superou a dicotomia que há anos distancia a educação do campo de sua essência que é a realidade local. Isso despertou-me o desejo de compartilhá-la, de mostrar que uma metodologia que associa os conhecimentos locais aos científicos não só dá certo como valoriza a memória, as histórias, a cultura, a prática docente, aprendizado discente e a comunidade como parte integrante do processo. Dessa forma, a comunidade assume o protagonismo no processo educacional, opinando e compartilhando seus conhecimentos para além da sala de aula.

Sobre esse contexto, em que o acadêmico faz do estágio um instrumento de pesquisa e intervenção da realidade, Pimenta; (2010) acrescenta que:

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor [...] se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA, 2010, p. 14).

A escola São Jose do Jutuí, lugar desta pesquisa, surgiu no ano 1985, e é conquista da luta da comunidade local. Foi construída com objetivo de proporcionar o acesso à educação para filhos de trabalhadores rurais ribeirinhos que até então não tinham a oportunidade de frequentar uma escola. Localiza-se na RESEX-Gurupá-Melgaço<sup>4</sup> em uma área de várzea, à margem direita do rio Pucurui, a uma distância de aproximadamente 45 quilômetros da cidade de Gurupá. Foi uma das primeiras escolas a serem criadas na localidade, conquista das

---

<sup>4</sup> De acordo com o Art. 18 da lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000 - Sistema Nacional de Unidade de Conservação (SNUC), a reserva extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade (Von Der Weid, 2009).

Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), inclusive seu nome é uma homenagem ao santo padroeiro da Comunidade católica local. Atende a um público de 70 alunos desde a Educação infantil até às séries finais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa, ao associar os conhecimentos locais na sala de aula, objetivou não apenas a aprendizagem dos educandos, mas voltar os olhares dos alunos à valorização do contexto em que estão inseridos, já que o ensino nas escolas do campo, a grosso modo, distancia os educandos dos seus modos de vida.

Dessa forma, o presente artigo vem mostrar que práticas de ensino aprendizagem que associam os conhecimentos locais aos científicos não só constroem conhecimentos como fortalecem o vínculo entre família e escola.

## **2. Caminhos teórico-metodológicos no processo de ensino-aprendizagem do campo**

O presente estudo é uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Pesquisa essa que permite a inserção do pesquisador no contexto pesquisado, que a partir de suas observações e análises busca compreender e interpretar os fenômenos estudados. De acordo com Deslandes (2012):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que pode não ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 2012, p. 21)

Assim, para subsidiar o processo de realização recorri à pesquisa bibliográfica na seleção e estudo de autores que me embasassem e na utilização de entrevista para a coleta de dados dos conhecimentos locais.

Sabe-se que existem diferentes tipos e níveis de conhecimentos. Nesse bojo, os conhecimentos que são usados a serviço do interesse do capitalismo se distanciam dos interesses da coletividade e, geralmente, não são utilizados em favor da educação mais consequente da maior parcela da população, que é o povo de uma nação. No Brasil isso também lega ao conhecimento popular, aquele nascido e cultivado no meio do povo, um lugar desimportante no contexto da grande mídia e das atuais políticas educacionais.

Nessa chave, o campo e suas populações são as maiores vítimas desse sistema, já que as políticas públicas educacionais e de desenvolvimento defendidas pelos donos do capital, ou

seja, os mais ricos, não são voltadas para o campo, mas sim para o espaço urbano onde residem seus detentores, e mesmo lá, nas grandes cidades, há segregação, a velha e degradante separação entre pobres e ricos. Nesse sentido, Bonmann (2015) discute o contexto ao analisar a disparidade entre a prática coletiva da educação do campo com a prática da educação rural. Segundo ele:

A prática coletiva da Educação do campo confronta a prática da educação rural, preconiza uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das referências da cidade e do capital, sendo usada como meio de submissão dos povos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. A ideologia da educação é presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro, essa lógica impõe um modelo de educação baseados nos valores da educação urbana, desvalorizando a cultura e a identidade da educação do campo. (BONMANN, 2015, p. 29)

Nesse sentido, o cenário educacional brasileiro apresenta um contraste em relação à educação do campo com uma metodologia descolada da realidade do aluno, o que não contribui em nada com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e nem de sua realidade social. Segundo Hage (2005) o enfrentamento dessa situação degradante pautada no dia a dia da educação do campo pode ser feito “através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia” (HAGE, 2005, p. 56). Em acordo com Hage, Magalhães (2015) defende que a mudança dessa realidade só será possível quando os sujeitos do campo assumirem o protagonismo de sua própria educação. Acrescenta, ainda, que “a educação do campo é definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, e se realiza com eles, e não para eles” (MAGALHAES, 2015, p. 76).

Assim, se percebe que o processo de ensino-aprendizagem da educação do campo não se desenvolve apartado da realidade de seus educandos. Nesse contexto, o sujeito do campo com seus conhecimentos ganha lugar privilegiado nesse processo. Bem como precisa ser articulado nas escolas do campo para ser inserido no currículo da escola, pois:

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da ligação entre educação, cultura e conhecimentos científicos a serem apreendidos a cada ciclo da vida e de diferentes áreas de conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e contextos sócios históricos nos quais foram produzidos (CASTAGNA; SÁ, 2012. p.329).

Dessa forma, os conhecimentos locais se apresentam como ponto de partida para uma educação emancipadora em que o sujeito não é apenas um ser passivo, mas detém parte do conhecimento. Portanto, diante dessa discussão, é possível afirmar que os conhecimentos locais são potencialidade no processo de ensino e aprendizagem e o caminho para o alcance de uma educação transformadora da realidade do campo.

### **3. Proposta de plano de intervenção: uma experiência no estágio docente**

A elaboração dessa proposta pedagógica partiu da percepção das práticas educacionais desenvolvidas na EMEF São José do Jutai no Rio Pucuruí que, embora tenha alcançado êxitos, no que se refere ao processo educacional, continua a reproduzir conteúdos e práticas desconectadas da realidade. Outro motivo decisivo foi o retrocesso educacional ocorrido com a desmobilização e menosprezo das conquistas locais por parte do poder público do município nos últimos anos. Sendo suas primeiras ações a troca de todos os professores locais formados em áreas específicas por novos professores, vindos da cidade e sem conhecimento do lugar e da cultura, e a exclusão da comunidade escolar das decisões referentes ao processo educacional. Como discute Hage:

Muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego (HAGE, 2011, p.100).

Isso tudo associado a outras ações desvincularam a maioria das famílias da escola, sendo que algumas migraram seus filhos para as escolas da cidade. Nesse sentido, a presente proposta pedagógica interventiva (PPI) foi pensada a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, e apresenta como proposta trabalhar os conteúdos a partir da experiência, da cultura, dos conhecimentos, das memórias e histórias da comunidade local e visa dar resposta à falta de sintonia que vem prejudicando as famílias e o processo educacional da escola. Sabemos que nesse processo de associar os conhecimentos dos alunos em sala de aula “o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado [...] e se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.39).

O levantamento ocorreu no 2ª semestre de 2018, em uma turma multisseriada do 6º e outra do 7º ano, composta por 33 alunos, como parte constitutiva do Estágio Supervisionado I, atividade obrigatória do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Habilitação em Linguagens e Códigos, no cumprimento de 40 horas, sendo 10 horas de observação e 30 horas de regência de classe.

Para a efetivação dessa Proposta Pedagógica Interventiva (PPI), foi necessário o cumprimento de etapas para então chegar-se ao público alvo, dentre elas: a identificação da problemática, a elaboração da proposta, o plano de ação e a organização para a ação. Como acadêmica procurei pôr em prática os conhecimentos adquiridos na licenciatura buscando sempre associar o saber local ao científico, sendo as famílias que fazem parte deste ambiente as fontes fundamentais. Nesse sentido, todo processo transcorreu conciliando teoria e prática, sendo a primeira etapa apenas introdutória com a apresentação da proposta à comunidade escolar; e a segunda, a execução que resultou em uma culminância para toda a comunidade.

As atividades foram desenvolvidas por meio de aulas práticas e dialogadas, estudo de textos, contextualização dos conhecimentos, elaboração de roteiros de entrevista, transcrições das entrevistas, sistematização dos conhecimentos coletados nas entrevistas, explorações dos conhecimentos coletados e produção textual. A rotina diária a que me propus obedeceu a seguinte sequência: 1º) acolhida; 2º) apresentação do tema / assunto do dia; 3º) exploração do tema / assunto do dia; 4º) avaliação. O final do Estágio culminou num momento cultural em que foram expostos os trabalhos produzidos pelos alunos e realizada uma avaliação pela comunidade escolar. Nesse contexto, nos cabe lembrar o educador Paulo Freire (2001) quando diz que para uma educação que possibilite a participação de todos, é necessário dar a oportunidade para os pais acompanharem a educação dos seus filhos, não restringindo a presença destes na escola somente a datas comemorativas.

#### **4. Resultados e discussão**

As atividades em classe iniciaram-se por meio uma roda de conversa, na qual fizemos o esclarecimento da proposta com suas respectivas metas e objetivos. A ideia nesse primeiro momento era fazer com que os alunos compreendessem a proposta contida no projeto e percebessem a importância do estágio na vida de um acadêmico em formação. Nessa oportunidade os alunos falaram da origem de suas famílias, relataram seus sonhos, suas inquietações e suas perspectivas para uma educação do campo de qualidade. Manifestaram sua indignação pela forma como estavam sendo tratados no cenário educacional, sendo lesados de várias maneiras, sendo uma delas o não cumprimento da carga horária anual com diferença nítida de dias letivos entre a cidade e o campo.

A partir de então passou a ser trabalhado o programa de ensino com seus respectivos eixos temáticos e os devidos conteúdos e metas de aprendizagem. Os conteúdos desenvolvidos nesse eixo temático memória foram: entrevistas, relatos de experiências e conhecimentos locais

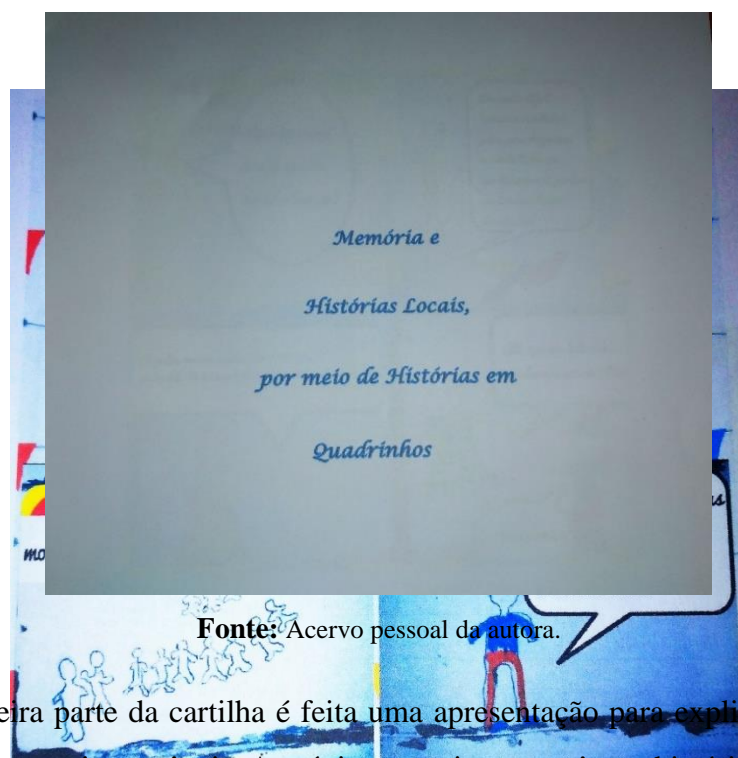
com objetivo de conhecerem a estrutura de uma entrevista e seus critérios de realização, bem como a sistematização dos conhecimentos locais coletados nas entrevistas em conteúdo a ser explorados na sala de aula.

Entretanto, é importante destacar que para a exploração do gênero em questão torna-se necessário o domínio de certas habilidades (escolha e conhecimento prévio do tema; elaboração de roteiro; empatia, saber ouvir, etc.) que são indispensáveis não só em sua compreensão como também na condução de seu processo. Nesse sentido, a partir da observação da turma, procuramos trilhar um caminho que facilitasse a todos esse desenvolvimento. Então, dividimos a turma em duplas, pedimos que escolhessem temas de seus interesses e brincassem de entrevistar uns aos outros. A partir desse exercício percebemos que as maiores dificuldades dos alunos estavam relacionadas à falta de domínio do uso dos sinais de pontuação, justamente, um dos recursos essenciais na exploração do referido gênero que marca tanto na elaboração de perguntas quanto no registro das reações das falas dos depoentes.

A partir dessa percepção, sentimos a necessidade de fazer uma revisão dos sinais de pontuação para uma compreensão clara de suas funções na definição dos tipos de frases. Então, realizamos vários exercícios de percepção oral e escrita, construímos um mural humano com os sinais e dinamizamos através do jogo *palco-plateia* em que os alunos do palco faziam a pergunta e os alunos da plateia respondiam. Dessa forma, as atividades foram encaminhadas alcançando resultados muito satisfatórios.

Então, como todos estavam cientes de que as matérias a serem exploradas estavam relacionadas a suas próprias realidades, definiram os temas; as equipes responsáveis por cada temática coletaram o maior número possível de informações, construíram o roteiro de condução e dirigiram-se a seus portadores para concretização da primeira etapa que era a coleta dos conhecimentos locais.

Por meio das entrevistas realizadas coletaram e sistematizaram os conteúdos sobre a história da escola, festividade do padroeiro da comunidade, Glorioso São José, história do curupira e a lenda da cobra grande, o que resultou em uma cartilha contendo todas as histórias apresentadas por meio dos desenhos em quadrinhos, pois se tornou mais viável criar personagens para representar esses resultados de maneira lúdica.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Na primeira parte da cartilha é feita uma apresentação para explicar a finalidade do trabalho, bem como sua importância. As páginas seguintes contêm as histórias produzidas pelos discentes que estão relacionadas à manifestação religiosa, como a festividade do padroeiro da comunidade que acontece todos os anos. Os alunos utilizaram o diálogo entre dois compadres para demonstrar como é programada a festividade durante os seus três dias de realização:

- Hoje vai ser realizada a primeira noite do festejo do São Jose, você vai?
- Estarei lá compadre!
- Mas como vai ser a programação?
- Primeiro será feita a oração, depois o leilão e dança do gambá [...] no último dia a derrubada do mastro e dança do gamba. E assim continua até os dias de hoje e vem se perpetuando de geração em geração. (Contaçon de História, Barbosa; Caldas, 2019, Rio Pucurui).

FIGURA2: Quadrinhos feitos pelos alunos do 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano da escola São José do Jutai na comunidade São Jose, em Gurupá, mostrando como acontece a derruba do mastro e o momento do gambá, 2019.

**FONTE:** Acervo pessoal da autora.

Percebemos que a manifestação religiosa nessas comunidades ribeirinhas não é algo significativo apenas para os adultos, mas para toda a comunidade; os detalhes presentes nos desenhos retratam os momentos considerados mais importantes durante a festividade como a derrubada do mastro e as rodas de gambá<sup>5</sup>, nas quais as crianças também participam e se sentem envolvidas neste momento de fé e devoção. Como nos ensina o professor Antônio Candido, “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2011, p. 175).

No contexto educacional, os alunos sempre ouvem de seus pais como era a educação no tempo em que eles estudavam, das dificuldades que enfrentavam, a falta de estrutura, transporte e merenda: “Até que um belo dia as lideranças da comunidade se manifestaram na luta por uma escola [...] compraram um terreno para sua construção”. Essas memórias educacionais são contadas pelos pais com um incentivo aos seus filhos para valorizarem todas as conquistas adquiridas e não desistirem de estudar.

Diante do exposto é possível evidenciar nos relatos por meio da memória referente às conquistas alcançadas na educação, haja vista que os pais relatam a seus filhos para que os mesmos valorizem as melhorias que alcançaram por meio das mobilizações em prol da educação de seu lugar.

---

<sup>5</sup> A dança do gambá é comum em festas juninas, especialmente nos municípios da Região Amazônica. Segundo os costumes desses festejos, gambá é nome dando a um tambor que é tocado para marcar os passos dançados e sua execução rítmica é acompanhada apenas por palmas bem marcadas dos dançarinos. A guaina, também conhecida por bate pé, catira, chiba e cateretê, é de origem ameríndia e foi incorporada aos festejos religiosos pela igreja católica, ainda no período do Brasil colonial.

Na cartilha ainda se encontram as lendas e fatos presenciados pelos mais velhos ou pelos pais, para alertarem sobre os perigos que a natureza pode oferecer quando não é respeitada. Entre essas lendas, a mais comum é a da cobra grande:

- *vovô, conte-me uma história!*
- *uma vez eu ia de canoa para a comunidade, quando avistei uma coisa muito grande no meio do rio!!*
- *Quando eu percebi ela avançou para me pegar, era uma cobra muito grande!*
- *Mais vovó ela ainda existe?*
- *Sim, existe nas profundezas do rio e esse fato aconteceu aqui mesmo no rio pucurui. (Contaçõ de História, Barbosa; Caldas, 2019, Rio Pucurui).*

Ainda se contam vários relatos de assombração, de gritadores que aparecem para os caçadores que matam demasiadamente as caças, como também do protetor da floresta, o Curupira:

[...] Um homem que já estava acostumado a derrubar as arvores e o Curupira observava de longe pensado – chegou a sua hora. O homem começou a cortar, em seguida a árvore caiu no chão. O curupira soprou e o homem ficou todo arrepiado e disse: porque você cortou essa árvore, agora você vai pagar por tudo que fez. Assim o curupira levou o homem para nunca mais voltar (Contaçõ de História, SANTANA, 2019, Rio Pucurui).

Logo percebemos que esses conteúdos se enraízam na trajetória de vida dos sujeitos da comunidade através de suas lutas e do seu imaginário, assim como Antônio Candido reitera que,

E durante uma vigília a criação ficcional ou poética, que e a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, formador de personalidade, mas não segundo as convecções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade (CANDIDO, 2011, p. 174).

Trazer esses mitos amazônicos para dentro das escolas é reconhecê-los como parte de um processo que impacta e se enraíza na vida de cada um que habita e vive nessa região. Porém, transformar esses conhecimentos em conteúdo a ser trabalhado em sala de aula requer persistência diante de uma prática (conteudista/urbanocêntrico) que os menospreza tentando convencer os alunos de que são temas inferiores e sem importância.

Nesse sentido, o uso de entrevista surge como um aliado ao mostrar que os conhecimentos locais podem ser usados da mesma forma que qualquer outro conteúdo. De acordo com Thompson APUD Barbosa (2017, p. 27):

A entrevista é a única ferramenta capaz de instrumentalizar o que se denomina hoje história oral moderna e que seu uso como método de pesquisa permite o registro das reminiscências e mantém viva a memória daqueles que detêm determinados conhecimentos, garantido assim a sua perenidade.

Nesse sentido, a compreensão desse gênero textual como metodologia possibilitou aos discentes, não só a coleta dos conhecimentos locais, mas também a compreensão das técnicas e procedimentos de realização, o que exige um caráter investigativo e a contextualização da realidade pesquisada.

Diante disso, torna-se necessário enfatizar o gênero textual *história em quadrinhos*, pois este gênero contribuiu na ilustração dos conteúdos das histórias locais coletadas, e a partir dele foram explorados os conteúdos da língua portuguesa: oração, período e termos essenciais da oração. Com o resultado obtido do trabalho de campo se definiu a construção de uma cartilha como produto final. Dessa forma, todos os conteúdos desse eixo temático foram desenvolvidos em torno do gênero textual história em quadrinho. Gênero esse em que,

As histórias são contadas em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo compostos de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto (IANNONE, 1994, p. 21).

Desse modo percebemos que as histórias em quadrinhos são contadas por meio de imagens em que se faz uma leitura visual, possui características e linguagem própria, contribuindo assim para uma melhor compreensão do leitor:

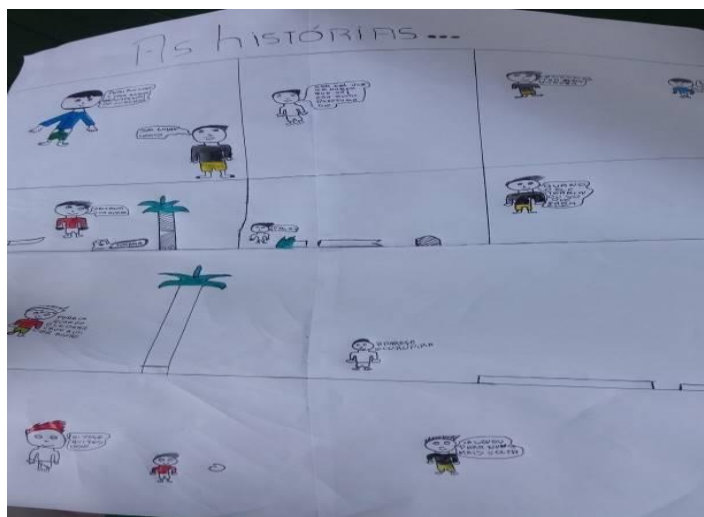
A HQ possui características específicas e uma linguagem própria. A combinação de vários elementos e características faz-se necessária para as histórias serem compreendidas pelo leitor, uma vez que, a partir disso, através da leitura em conjunto, é possível compreender as histórias contadas em formas de HQs (DAMO, 2015, p. 22).

A compreensão desses procedimentos foi justamente um dos maiores desafios superados pelos educandos, que apesar de estarem com a matéria prima (histórias locais) em mãos não tinham uma visão clara a respeito do referido gênero. Então, transformar esses conteúdos em histórias em quadrinhos exigiu um mergulho não só na compreensão de seus elementos e características, mas numa contextualização profunda a respeito de cada história.

Nessa perspectiva esse processo tornou-se de fundamental importância, uma vez que, por meio da análise da produção escrita, os discentes retornaram ao contexto das histórias se apropriando ainda mais de seus conhecimentos. Nesse momento, em grupos de trabalhos, realizaram um estudo minucioso de cada texto, definiram os personagens, os lugares da ação e as sequências de ideias e, a partir daí, começaram a sistematizar as ilustrações das HQs.

Esse momento tornou-se desafiador, haja vista que exploraram seus limites, criatividade, esclareceram dúvidas e ampliaram conhecimentos, e ao mesmo tempo contemplativo, porque mesmo com todos os obstáculos conseguiram materializar as histórias, como ilustra a imagem abaixo.

IMAGEM 03: mostra a produção das HQs dos alunos do 6º e 7º ano da escola São José do Jutai na comunidade São José, Gurupá, no ano de 2018.



**FONTE:** Acervo da autora.

Dessa forma os educandos vivenciaram a experiência da construção de um produto do conhecimento passando por todas as etapas. Para eles, esse momento foi incrível e inovador, uma vez que rompeu com a prática “conteudista”, cuja função principal é transmitir informações por meio da utilização de conteúdos prontos, modelo de ensino que notavelmente não contribui para que o aluno seja crítico e reflexivo de sua própria educação e do meio social em que está inserido. Infelizmente, essa prática assola a maioria das escolas do campo brasileiro; mas, propostas como o PPI aqui apresentado vem ao encontro dessa realidade pelo fato de, ao menos nessa oportunidade, se poder “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos do currículo” (AROYO, 2012, p. 361).

Ao final, dada a importância da matéria produzida, pensamos numa forma de preservar esse material para que pudesse ser aproveitado em outro momento, haja vista que muitos trabalhos importantes confeccionados em papel se deterioram ou se perdem. Foi então que surgiu a ideia de armazená-lo em um arquivo digital. Dessa forma recorreremos à tecnologia da informação e da comunicação (TICs) para dar uma melhor qualidade à ilustração das histórias como se vê abaixo em um recorte de uma das histórias.

IMAGEM 04: Um trecho de uma das histórias feitas pelos alunos dos 6º e 7º anos da Escola São José do Jutai, na comunidade São José, Gurupá, e realçada pela TICs no ano de 2019.



FONTE: Acervo da autora.

A ideia da aplicação desse recurso era justamente dar um realce nas imagens e cenários das HQs, porém ao apresentarmos juntamente com a versão confeccionada em cartolinas, percebemos nos semblantes dos alunos uma mistura de surpresa, admiração e alegria, parecia que não estavam acreditando que aquelas histórias construídas por eles tinham alcançado tamanha relevância. Essa reação despertou-nos para a necessidade do uso das TICs como aliada no processo de ensino aprendizagem das escolas do campo, já que se apresentam como ferramentas eficazes e inovadoras. De acordo com DAMO (2015),

É fundamental e bem importante que nos apropriemos das tecnologias digitais, e as utilizemos com os alunos, inclusive conosco, construindo assim, conhecimento, novas formas de ensinar e aprender, sendo de fundamental importância para uma educação prazerosa, significativa e eficiente (DAMO, 2015 p. 38).

Nesse sentido o uso das TICs nas escolas do campo possibilita a seus sujeitos integração dos meios tecnológicos a suas realidades. Essa sintonia faz com que se sintam valorizados, pois percebem que a fronteira que os separava e deixava em desvantagens com relação os alunos urbanos está se estreitando. Dessa forma, “a prática de ensino, combinada com o uso de recursos digitais, é de suma importância, para qualificarmos os processos educativos nesses atuais tempos de novas formas de interação e de comunicação” (DAMO, 2015, p.37).

Finalmente o resultado dessa intervenção pedagógica vem mostrar e legitimar os conhecimentos locais como potencialidades no processo de ensino-aprendizagem das escolas

do campo, uma vez que coloca “os (as) educandos (as) na condição de sujeitos, seus saberes, seu cotidiano e suas narrativas como centro do processo educativo, que interagem com o conhecimento científico” (HAGE, 2005, p.183). Dessa forma os sujeitos tornaram-se parte constitutiva de sua educação, valorizando sua cultura, fortalecendo seus vínculos de pertencimento e suas identidades culturais.

## **5. Considerações Finais**

A educação do campo só se realiza plenamente quando é construída pelos próprios sujeitos do campo e para eles. Nesse sentido, a realização de um Projeto Pedagógico Interventivo - PPI veio responder a muitas questões que distanciam os sujeitos do campo de suas realidades ao mostrar que é possível, sim, fazer educação e construir conhecimentos sem a necessidade de importar produtos de fora prontos e acabados, mas, sim, mergulhando na própria fonte local que é a realidade social na qual estão inseridos.

Mergulhar nessa fonte é ser desafiado a dar conta de realidade multifacetada e diversa, pela qual o modelo educacional dominante, aquele pensado para o público urbano, nunca teve interesse em abraçar. Nesse sentido, a partir desse mergulho, os alunos foram convidados a vivenciar a experiência de processar todas as etapas de um trabalho empolgante, divertido e elucidativo, porque diretamente ligado à vida deles, que foi a elaboração do próprio conteúdo de estudo, o que lhes propiciou um conhecimento mais amplo acerca da comunidade local, da origem de suas famílias, bem como das lutas e conquistas alcançadas no lugar, no decorrer das últimas décadas.

Dessa forma, percebe-se que quando o aluno participa do processo de sua própria educação, o conhecimento flui, fortalece o sentimento de pertencimento, melhora a relação com o espaço e com as pessoas onde vive. Tornam-se motivados, participam mais, há uma melhor interação uns com os outros e gera-se um clima produtivo e familiar.

Entretanto, para o desenvolvimento desta metodologia torna-se necessário ao professor ter identidade de profissional do campo que seja comprometido como uma educação transformadora da realidade, caso contrário, reproduzirá as mesmas práticas que há anos assolam a maioria das escolas do campo.

Nesse sentido, o professor passa a ser a figura central e um dos principais responsáveis pelos rumos da educação do campo. Nessa perspectiva, essa pesquisa veio me situar a respeito do grande desafio a que me propus e do sentimento de que uma educação desvinculada da realidade é o principal motivo do baixo interesse de tantos jovens do campo pelos estudos com gosto e prazer. Além de deixar uma lacuna que é preenchida pela fantasia de que a vida, o lugar,

a história e a cultura desses alunos não tem nada valioso a ensinar, tendo como consequência a desvalorização dos indivíduos e do meio em que vivem.

## 5. Referenciais Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Formação de Educadores do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARROS, Carlos Henrique Farias. **Ensino de História, memória e história local**. Revista de História da UEG, Porangatu (Goiás), v. 2, n. 1, p. 301-321, 2013.

BARBOSA, Félix de Souza. **Grupo de teatro amador Êxodo: Memórias Teatrais na cidade de Gurupá-Pá (1999-2011)**. 2018.120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro). Universidade Federal de Pará, PARFOR- GURUPÁ, 2018.

BÖNMANN, Patrícia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Humanidades e Educação– Curso de Pedagogia – Habilitação em Pedagogia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2015.

BOGO, Maria Nalva Araújo Rodrigues Araújo e CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. **Formação de educadores do campo: desafios e possibilidades do tempo comunidade no curso de pedagogia da terra/Bahia**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.15, n.41, 2018.

CANDIDO, Antonio. *O direito a literatura, São Paulo*. Editora Azul, 2011.

CASTAGNA, Monica; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

Conselhos deliberativos em Resex/ RDS / Nailda Franca Von der Weid, organizadora. – Brasília: ICMBio, 2009. 148 p.

DAMO, Evandra Fernanda Balbinot. **Histórias em Quadrinhos no processo de alfabetização: potencialidades dos recursos digitais**. 2015.41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em mídias da educação). Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias da Educação. Universidade Federal do Rio grande de Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 31 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej, **Por uma escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, p. 97-113, abr. 2011.

IANNONE; LR; IANNONE, RA. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá-Pa, uma construção permanente**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis –V. 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>

XAVIER, Joelma Rezende. **Um Desatino de Contra Voltas: Uma leitura sobre a presença da dança em “Uma estória de amor (Festa De Manuelzão)”, de João Guimarães Rosa**. Circulação, tramas & sentidos na literatura. Congresso Internacional 2018, 30 de jul. a 03 de agosto.**6. Bibliografias Produzidas pelos alunos em Gurupá**

## **6. Bibliografias produzidas pelos estudantes da escola em Gurupá**

Barbosa, Renan Pereira, Caldas, Israel Paixão. Memória e historias locais: por meio das histórias em quadrinhos. Barbosa, Suane Pereira, Barbosa, Suzeli, Pereira (org.), 2019.

Barbosa, Josiele da Silva, Santana, Alexandra Pastana. Memória e historias locais: por meio das histórias em quadrinhos. Barbosa, Suane Pereira, Barbosa, Suzeli, Pereira (org.), 2019.

Caldas, Rosinaldo Paixão, Barbosa, Elias Moraes. Memória e historias locais: por meio das histórias em quadrinhos. Barbosa, Suane Pereira, Barbosa, Suzeli, Pereira (org.), 2019.

Santana, Maurício. Memória e historias locais: por meio das histórias em quadrinhos. Barbosa, Suane Pereira, Barbosa, Suzeli, Pereira (org.), 2019.