



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARFOR  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NILCEIA OLIVEIRA DA SILVA

**MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E SABERES CAMPESINOS: OLHAR DE  
UMA PROFESSORA SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR**

ANAPU/ PA

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARFOR  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**NILCEIA OLIVEIRA DA SILVA**

**MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E SABERES CAMPESINOS: O OLHAR DE  
UMA PROFESSORA SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do grau em Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora MSc Dienne Marly de Souza Pontes.

ANAPU/ PA

2022

**MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E SABERES CAMPESINOS: O OLHAR DE UMA  
PROFESSORA SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR**

Elaborado por:

NILCEIA OLIVEIRA DA SILVA

Com requisito parcial para obtenção do grau  
**Licenciatura em Pedagogia**

Avaliado em 25/ 01/2023

Conceito: \_\_Exelente.\_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> MSc Dienne Marly de Souza Pontes

---

Professor (a)

---

Professor (a)

**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)**

---

S586v Silva, Nilcéia Oliveira da Silva.  
Vivencia e saberes campesino.: o olhar de  
uma professora sobre o currículo escolar. /  
Nilcéia Oliveira da Silva. Silva. — 2023.  
XXXV. f.  
Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. MSc. Dienne Marly de  
Souza Pontes. Pontes.  
Trabalho de Conclusão de Curso  
(Graduação) Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Altamira, Faculdade de  
Educação, Altamira, 2023. 1. Currículo. . 2.  
Formação. 3. História de vida. I. Título.

CDD 001

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo, aos meus filhos, minha irmã Jovita (in memória) e aos meus amigos que acreditaram em mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de participar e concluir desse curso de Licenciatura em Pedagogia.

Agradeço em especial a minha irmã Jovita (in memória) por ter me incentivado a fazer a inscrição na plataforma Paulo Freire para que eu pudesse realizar esse sonho de me tornar uma Pedagoga.

Agradeço ao meu esposo José Carlos e aos meus filhos pelo companheirismo nos bons e maus momentos dessa trajetória.

Agradeço aos meus pais por ter me ajudado a vencer esse sonho.

Agradeço a minha orientadora Dienne Pontes por ter acreditado em mim.

Agradeço a secretária de educação do ano de 2019 Marinete Mardegam e ao meu amigo Eudson Klod por ter me proporcionado essa oportunidade a mim e a minha amiga Mauriza.

Agradeço a minha amiga Mauriza Mesquita por ter sido minha companheira e pelo apoio nessa jornada e dado apoio nos momentos mais difíceis que passei durante a essa trajetória de estudo do curso PARFOR.

## EPIGRAFE

O agir de Deus é lindo  
Na vida de quem é fiel  
No começo tem provas amargas  
Mas no fim tem o sabor do mel

Eu nunca vi um escolhido sem resposta  
Porque em tudo Deus lhe mostra uma solução  
Até nas cinzas ele clama e Deus atende  
Lhe protege, lhe defende  
Com as suas fortes mãos

Você é um escolhido  
E a tua história não acaba aqui  
Você pode estar chorando agora  
Mas amanhã você irá sorrir

Deus vai te levantar das cinzas e do pó  
Deus vai cumprir tudo que tem te prometido  
Você vai ver a mão de Deus te exaltar  
Quem te ver há de falar: Ele é mesmo o escolhido

(Musica Sabor de Mel  
Damares Alvez Bezerra de Oliveira)

## RESUMO

Essa pesquisa aborda a importância de se repensar o currículo na perspectiva incorporá-lo ao contexto da sala de aula campestre, alguns conhecimentos da realidade do aluno. Quanto a metodologia, utiliza-se a abordagem qualitativa. E para chegarmos a esse ponto, trataremos de reconhecer o meio campestre como espaço de culturas. Como objetivos específicos, pretendeu-se contar a minha trajetória de vida, identificar as particularidades regionais no currículo escolar e refletir sobre o uso dos conhecimentos populares na construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, busca responder a seguinte problemática: As escolas de Brasil Novo trabalham um currículo que valorize os saberes e costumes dos sujeitos do campo? O currículo aproxima-se da realidade dos sujeitos? O objetivo desse estudo, a partir da minha história de vida, refletir sobre o currículo escolar utilizado em sala de aula no município de Brasil Novo e a sua adaptação ao contexto local. Estruturada em: Introdução – parte do texto que possibilita ao leitor uma visão geral do conteúdo; CAPÍTULO I, Minhas Lembranças e História de vida; CAPÍTULO II, meu processo de escolarização CAPÍTULO III, minha trajetória profissional /CAPITULO IV- Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e as considerações finais.

**Palavras-chave:** História de Vida. Formação. Currículo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I - Minhas Lembranças e História de vida</b> .....	13
1.1 Minha raiz: valores e força .....	13
1.2 Infância: os melhores momentos de minha vida .....	14
<b>CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA ESTUDANTIL</b> .....	15
2.1 Entrada para a escola.....	15
2.2 Ensino Fundamental.....	19
2.3 Ensino Médio .....	24
<b>CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</b> .....	26
3.1 Vivência docente.....	26
<b>CAPÍTULO IV - NÍVEL SUPERIOR: UM SONHO VIRANDO REALIDADE</b> .....	28
4.1 A entrada e a importância do PARFOR .....	28
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	34

## INTRODUÇÃO

A educação, que de modo geral, é vista como a chave dos caminhos que o indivíduo precisa seguir para a compreensão do mundo que o cerca é entendida como o compromisso que todos os grupos sociais devem assumir para com o sujeito. Além do que, ela não é um trabalho pronto e acabado, e sim uma construção ao longo da vida.

Como experiência social, a educação permite que a criança se descubra como pessoa, oportunizando a relação com outras pessoas. Esta experiência, de acordo com Delors (1996), deve ter início antes do período escolar, e deve envolver a família e a comunidade. A educação é um apelo do amor à infância e à juventude. Sujeitos que, cabe a cada um de nós o compromisso de inserir no social atribuindo-lhes oportunidades no sistema educativo, bem como na família, na comunidade de base, na nação.

Nesse propósito, consideramos também que o ser humano, por ser sujeito socialmente histórico, estabelece relações com os outros sujeitos, padrões de comportamento, e saberes que vão mudando no decorrer do tempo, podendo então internalizar e até modificar os modelos aceitos por uma cultura (DELORS, 1996). “É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência [...] é uma instancia mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade” (ARANHA, 1996, p. 15) essa educação, porém, deve ser construída, considerando também o contexto social e cultural no qual os alunos estão inseridos.

Sendo assim essa pesquisa aborda as minhas vivências e saberes campestres, bem como a importância deles para as práticas educativas, considerando o currículo escolar vigente. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, os currículos devem ter uma base nacional comum, com o complemento diversificado pelas características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 1996, p.37). Contudo, a partir da realidade por mim vivenciada nas escolas da região onde moro, a adaptação curricular ainda é insipiente para o contexto local.

Nesse sentido, busca responder a seguinte problemática: As escolas de Brasil Novo trabalham com currículo que valoriza os saberes e costumes dos sujeitos do campo? O currículo aproxima-se da realidade dos sujeitos?

Nesse sentido, o objetivo desse estudo, a partir da minha história de vida, é refletir sobre o currículo escolar utilizado em sala de aula no município de Brasil Novo e a sua adaptação ao contexto local. E para chegarmos a esse ponto, trataremos de reconhecer o meio campesino como espaço de culturas. Como objetivos específicos, pretendeu-se contar a minha trajetória de vida, identificar as particularidades regionais no currículo escolar e refletir sobre o uso dos conhecimentos populares na construção do conhecimento escolar.

Há muito vem se tratando do assunto Currículo Escolar como documento de base para o fazer pedagógico em classe. Ao longo da nossa graduação, tivemos a oportunidade de conhecer teorias educacionais e realizar estudos acerca da profissão de professores, de gestores escolares, de coordenação pedagógica, de outros fatores relacionados ao ambiente escolar. Enfim, conhecimento sobre o sistema educacional, com o foco no ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ao estudarmos a disciplina Teoria do Currículo, discutimos o currículo escolar, no que tange os conteúdos voltados para o meio urbano, desconsiderando muitas vezes as vivências, os saberes, os costumes, entre outros, que compõem a cultura local. No bojo dessa intenção, surge o seguinte questionamento: a escola como formadora social e cultural dos sujeitos, precisa incorporar ao seu currículo pode distanciar-se da realidade na qual estão inseridos que ela vivencia; a compreensão do conhecimento pode tornar-se menos acessível, enfim, a identidade cultural de grupos pode vir a perder-se com o tempo.

Esse estudo tem sua relevância social pela possível contribuição para com o reconhecimento da diversidade cultural do sujeito do campo, tendo em foco o saber popular, por meio de um currículo escolar que compreenda as particularidades locais.

Quanto a metodologia, utiliza-se a abordagem qualitativa. Para Lakatos (2009), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que os dados resultantes da investigação contem riqueza de significação. Esses, considerados particulares e subjetivos, podendo ainda ser descritos. Também por esse tipo de abordagem podemos atribuir valor ao processo de ocorrência de fato (s), como eles ocorreram para então estudá-los e atribuir significações.

É uma pesquisa autobiográfica pois de acordo com Abrahão (2003), ela traz como elemento balizador as memórias de minha vivência por meio das minhas narrativas, na busca da reconstrução do significado e compreensão dimensional da realidade, intencionando o meu pessoal/social dentro do contexto em que nasci, cresci

e vivenciei. Por esse entendimento, relembrei minhas memórias do passado vivido em um determinado contexto, onde pessoas, fatos e coisas fizeram parte da construção da minha história, balizadas em relatos de meus pais e na própria vivência cotidiana.

Relacionando esses fatos memorizados a teorias científicas pertinente foi possível refletir sobre as minhas experiências. Para tanto, o uso de pesquisas bibliográficas foi indispensável nessa construção. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é o registro de pesquisas anteriores, onde os autores trabalham a partir de estudos de textos que se tornam fontes a serem pesquisados.

Registro aqui alguns fragmentos de minhas memórias, que por algum motivo, afloraram mais que outros no instante que refletia sobre minha trajetória de vida, minhas escolhas. Neste memorial sou sujeito e objeto de pesquisa. Sujeito enquanto pergunto-me, procuro saber mais sobre o que recordo. Objeto quando me ouvia, sendo ao mesmo tempo um instrumento de transmissão e recebimento das memórias, minhas próprias lembranças. Então, ao mesmo tempo pesquisador e pessoa pesquisada.

Contar e reviver a nossa história e trajetória de vida, dar forma e texto às lembranças das experiências profissionais e acadêmicas é um exercício reflexivo e significativo a tudo vivido. Relembrar minha história de vida é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências do passado. É a partir desta relação, entre o passado e o presente, com vistas ao futuro, que apresento este memorial descritivo.

Essa pesquisa está estruturada em: Introdução – parte do texto que possibilita ao leitor uma visão geral do conteúdo; CAPÍTULO I, Minhas Lembranças e História de vida – parte textual em que estão registradas principalmente minhas memórias de infância e juventude, vividas no seio familiar; CAPÍTULO II, meu processo de escolarização - onde discorro sobre a minha vida estudantil básica. As oportunidades de estudos, mas também as dificuldades enfrentadas para poder conseguir avançar; CAPÍTULO III, minha trajetória profissional – nesse espaço são tratados os meus passos dentro do contexto escolar campesino, enquanto profissional de sala de aula e aluna do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). É dentro desse enredo que traço as discussões sobre o meu objeto de estudo, tendo em foco o ensino escolar brasileiro – currículo vigente. Posteriormente exponho minhas considerações e em seguida as referências.

## **CAPÍTULO I - Minhas Lembranças e História de vida**

### **1.1 Minha raiz: valores e força**

Sou Nilceia Oliveira da Silva, nasci do dia 28 de outubro de 1978 na vicinal de doze, área rural do município de Brasil Novo. Na época tudo era muito difícil, não existia hospital, as mulheres pariam com parteiras, então o meu nascimento não foi diferente das demais crianças da comunidade. Então quem realizou o parto da minha mãe foi uma parteira por nome de Mariona.

Sou filha de Olavo Oliveira e Wilma Correa Oliveira (in memoria), tenho quatro irmãos, Edinaldo, Jovita (in memória), são os dois mais velhos, nasceram em Barra do Garça/MT, onde meus pais moravam antes de virem para a Transamazônica, e Edilson (in memória) e Odair, que nasceram já aqui no Pará, no km 40, agrovila Carlos Pena Filho, primeiro local onde meus pais moraram aqui na região. Filha de agricultores, que desde cedo conviveram com as dificuldades da vida, principalmente do acesso à informação e também à escola. Depois de adulta conheci o meu esposo José Carlos Nascimento da Silva e com o tempo nos casamos, tivemos três filhos: Kessia Lara Oliveira da Silva, Karine Oliveira da Silva e Kléber Carlos Oliveira da Silva.

Meus pais vieram de Barra do Garça/MT para a região da Transamazônica na década de 1970, com dois filhos pequenos, com a promessa de uma vida melhor, moraram primeiramente no km 40, agrovila Carlos Pena Filho, onde tiveram mais dois filhos, e logo depois, com muita luta, compraram um lote na vicinal da 12, onde nasci.

Quando meus pais vieram para esta região, foi por intermédio de um programa do Governo Federal, através do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária que tinha uma política de colonização da região norte, que iria fazer a demarcação de terras no estado do Pará, estas terras eram loteadas de 20 em 20 alqueires, então muitos vieram em prol de ganhar suas terras. O governo federal pretendia colonizar essa região e assegurar a abertura de estradas da transamazônica ligando um estado a outro. Meus irmãos relatam que a viagem para cá foi de caminhão conhecido como “pau de arara” lotado de homens e suas perspectivas famílias, e que a estrada era quase intrafegável no período das chuvas, mas a esperança de vida melhor clamava mais auto que todas as dificuldades enfrentadas para chegar à Transamazônica.

## 1.2 Infância: os melhores momentos de minha vida

Nasci na vicinal 12, zona rural do município de Brasil Novo/PA. Neste local vivenciei os melhores anos da minha vida, a minha infância. Abordo, neste momento, minhas vivências, as brincadeiras, minhas memórias da época de criança, que ainda restam muitas memórias, algumas estão tão presentes que até podia pensar que aconteceram ontem. Infância, para mim, nunca deixará de representar os melhores momentos de minha vida.

A importância da recordação da nossa infância é estimulada pela necessidade de recordar a criança que um dia fomos; escrever as vivências da minha infância, que foram tão coloridamente vividas e que me proporcionaram muitos momentos de felicidade, é um momento para refletir sobre essas recordações, e poder sentir a manifestação da sensibilidade, o que contribuiu para tributar uma homenagem de meus sentimentos a essa criança que fui e que me proporcionou tantas alegrias.

Quando recordamos da nossa infância, das brincadeiras, dos jogos, percebemos que nossa cultura se torna viva, porém, percebemos também, o quando as crianças do mundo moderno, muitas vezes deixam de viver a infância com brincadeiras infantis. Da minha infância lembro-me bem de brincar bastante com meus irmãos, brincávamos bastante de roda, brincadeiras com pião, peteca, carrinhos construídos com sucatas, cavalinhos de pau, bolas, dentre outros que, apesar de simples, dentro da realidade na qual vivia, me traziam uma série de sonhos no meu imaginário, uma felicidade ímpar. Mas que infelizmente muitas crianças da atualidade não conhecem, parte deste esquecimento, se dá pelo fato de não registrarmos nossa história e vivências.

Oliveira (2000) também faz menção à importância do brincar como condição necessária para o desenvolvimento saudável da criança. Expressa o modo como ela organiza sua realidade além de introduzi-la no universo sócio-histórico-cultural.

Na contemporaneidade, vários autores têm procurado dar destaque à importância das brincadeiras tradicionais. Para Kishimoto (1999), por exemplo, a brincadeira tradicional infantil desenvolve modos de convívio social, permite a transmissão da cultura e garante o lado lúdico e a situação imaginária.

Além do brincar, lembro muito da vivência com meus pais e irmãos, dos momentos de conversa à luz de velas à noite antes de dormirmos, lembro dos

ensinamentos dos meus pais, do respeito que tínhamos para com eles, da ajuda que dávamos nos afazeres domésticos e também no cuidado com as criações e lavoura. Há se fosse possível voltar no tempo e reviver novamente todos aqueles momentos, iria vive-los com mais intensidade, abraçaria minha mãe de forma mais demorada, aproveitaria mais cada minuto, pois, a vida passa tão depressa.

## **CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA ESTUDANTIL**

### **2.1 Entrada para a escola**

Iniciei minha trajetória estudantil aos seis anos de idade, na educação infantil no jardim com a Professora Elza Medeiros, que me alfabetizou e que me mostrou tudo que a educação e o conhecimento poderiam me oferecer, guardo muitas boas memórias desta professora.

Segundo Rubem Alves (2006) a escola ideal é aquela que encoraja os seus alunos a pensar, que não corta a sua imaginação. É uma escola que os faz confiantes em si mesmos. É uma escola que cria, entre os alunos, um espírito de solidariedade e cooperação. São escolas que ajudam as crianças a ver. Ou seja, a primeira missão da educação é ensinar a ver o mundo e a vida, e assim ensinar a pensar.

Neste momento, pensando nesta fase vivida, consigo voltar ao tempo e me ver com minha mãe comprando o meu material escolar, o caderno, o lápis. Quanto a minha bolsa lembro que minha mãe colocava meu material em uma bolsa confeccionada por ela mesma com pernas de calça jeans, tudo muito simples, mas com todo o cuidado e carinho. Recordo que minha mãe me levou na escola no meu primeiro dia de aula, a escola ficava no km 40, a agrovila mais próxima da vicinal onde morávamos, finalmente estaria realizando o meu grande sonho de estudar, em meio a tantas dificuldades que vivíamos. Lembro-me também, que estava ansiosa por conhecer minha professora e meus colegas.

A rotina e a frequência ao ambiente escolar me enraizaram algumas memórias. Eu quase não faltava às aulas. Consigo fechar os olhos e quase que ouvir o barulho que fazíamos ao sermos liberados para o intervalo ou na saída. Lembro-me que sempre no início da aula, acontecia um ritual religioso ao qual obedecíamos, rezávamos antes de iniciar a aula todos os dias um Pai Nosso.

Hoje, refletindo o passado e repensando sobre o seu significado no presente, percebo que na escola rural, realidade educacional da qual eu fiz parte, o que hoje me chama atenção é o fato de que o processo educativo escolar não considera as especificidades da cultura local, como parte importante a ser abordada em sala de aula.

A esse respeito Hage (2011) ao tratar da educação camponesa amazônica evidenciando currículo e diversidade cultural, enfatiza:

As populações tradicionais amazônicas desenvolveram suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o meio ambiente, com a natureza, adequando os seus modos de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e retirando através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos materiais de sua sobrevivência. [...] No bojo das múltiplas atividades desenvolvidas por essas populações é notório a forte relação entre o tempo social e o tempo individual entrecruzados com o tempo da natureza, ou seja, essas populações sustentam-se nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de desovas das espécies e o período de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, técnicas e racionalidades produtivas (p.6) (grifo nosso).

A explicação de Hage (2011) referente a esses grupos amazônicos - no que tange a relação sujeito versus natureza - é peculiar ao nosso modo de vida marajoara para sobreviver. Podemos inferir que o homem amazônico se legitima assim, pelo contato com a natureza, pela riqueza de produtos que formam a base da sua subsistência.

Dessa maneira, percebemos que a dinâmica da maioria das práticas de trabalho nesse contexto é regida pela própria lei natural. Onde o homem precisa estar atento à dinâmica distinta, respeitando-a e concordando profundamente com os fenômenos e suas contribuições.

No bojo da situação, os conhecimentos tradicionais compõem a nossa cultura e vão construindo a nossa história ao revelar que o indivíduo amazônico possui conhecimentos que vida em sociedade, ao contrário do que a muito se pensou sobre esse espaço e essa gente.

As populações caboclas ribeirinhas, segundo Gonçalves (2006, p.154) são as mais características da Amazônia e em suas práticas, estão presentes as culturas que vêm dos diferentes povos indígenas, do imigrante português, de imigrantes nordestinos e populações negras. Habitando as várzeas desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e com a floresta [...] eles possuem uma visão e uma prática nas quais Solo, floresta e rio se apresentam como interdependentes, dos quais todo um modo de vida e

produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com a agricultura, extrativismo e pesca (HAGE, 2011, p.45) (grifo nosso).

Nessa perspectiva podemos analisar duas situações: por um lado as possibilidades de sobrevivência e de produção a partir da combinação dos elementos naturais da relação interdependente; por outro lado, podemos pensar no desaparecimento dessa dinâmica, do ponto de vista do processo de aculturação, o que permeia em nossa pátria desde o período colonial português. E, atualmente também pela tecnologia que, em nome do progresso, traz as próprias contribuições.

É contrariando essa lógica e o pensamento de que somos um povo sem cultura que corroboramos com o autor em discutir nossos interesses mediante o paradigma eurocêntrico e capitalista, produtor e difusor de uma cultura conservadora e excludente. (HAGE, 2011).

Ora, se somos parte de um contexto e o conhecemos bem, podemos construir nossa própria cultura a partir dos nossos usos e costumes, desmistificando o pensamento e a ótica exterior sobre nós e a Amazônia, ou seja, a do sujeito selvagem e da natureza imaginária respectivamente.

Antes de continuar, é importante conceituar o termo currículo escolar, o qual não me parece tão simples, haja vista, estudos científicos realizados por teóricos tais como Abreu (2013) e Saviani (1996) sobre ele levarem em consideração alguma corrente ou até tendências pedagógicas para defini-lo. Na Revista Espaço do Currículo, encontramos Saviani (1996), que descreve;

Currículo é um conceito bastante discutido hoje em dia. Tradicionalmente ele pode ser entendido como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, existe atualmente uma tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo material físico e humano a elas destinados) que se cumprem com vistas a um determinado fim. Este é um conceito muito mais amplo pois abrange todos os elementos relacionados com a escola (p.134).

Dessa maneira buscamos outras explicações sobre o currículo escolar mais recente e encontramos em Moreira e Candau (2008, p. 17):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes socioeconômicos, políticos e culturais contribuem,

assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) As experiências de aprendizagens escolares vividas pelos alunos; (c) Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Por essas afirmações consideramos que o conceito de currículo é mais abrangente quanto aos fatores que compõem o processo educativo escolar e comungamos da ideia de Moreira e Candau (2008) ao referirem-se ao currículo como instrumento associado às experiências escolares que nos constroem e nos identificam enquanto estudantes num contexto de relações, num esforço pedagógico com o intuito da promoção da educação.

A construção desse instrumento balizador da educação deve ancorar-se na pluralidade de ideias, para atender as diferentes culturas em classe. Ou seja, o currículo precisa ser construído de forma a contribuir para com a democratização da educação. É nessa perspectiva que Leite (2000, p.137):

Nos últimos tempos no discurso sobre escola e a educação escolar; tem sido comum lembrar que “o currículo não é um elemento inocente e neutro da transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira e Silva 1995, p. 7-8) e que está fortemente comprometido com relações de poder que distribuem desiguais oportunidades de sucesso aos diferentes grupos socioculturais. [...] a escola coloca em situação desvantajosa as crianças oriundas de determinados grupos sociais e criticava-a porque, ao usar preferentemente um “código elaborado”, condiciona fortemente o que se aprende e como se aprende, favorecendo apenas as crianças cujo ambiente e cultura familiares estão próximas deste código e penalizando aquelas que não o dominam porque pertencem a classe com “código, linguísticos restritos”. [...] Por isso, se queremos agir ao nível desta situação, precisamos de desenvolver análises das ideologias e valores que orientam o currículo e determinam o conhecimento que é considerado válido e importante, bem como dos contextos onde ocorre a formação [...] Análises essas que não poderão deixar de influenciar a forma como se configura e desenvolvem o currículo [...].

Como podemos inferir, o currículo escolar não é uma proposta fechada ao que a educação elementar propõe. Portanto, não pode ele atender somente aos interesses de classes dominantes, numa hegemonia sistematizadora. O Currículo Nacional não é uma proposta pronta e acabada. Cujas flexibilidade é amparada em Lei, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Art. 26.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p).

Essa garantia é bem mais expressiva no art. 28, inciso I, pois trata da educação básica para a área rural. O Art. 28 afirma que:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

Partindo dessas garantias considero que a escola deva ser abrangente. Onde saberes e conhecimentos populares possam ser bem recebidos e partilhados. Pois considero também que, a escola como lugar de produção de saberes das reais situações vivenciadas pelos educadores e educandos será bem-sucedida se pautarse numa pedagogia alternativa que valorize e inclua os saberes dos sujeitos envolvidos.

Acredito que realmente que seja indispensável fazer uma leitura do mundo, ou seja, buscar compreender a realidade do grupo do qual fazia parte e sua prática social, produção material e simbólica das condições de vida, para de fato, termos uma aprendizagem significativa na realidade do campo.

## **2.2 Ensino Fundamental**

Após o período de alfabetização na turma do jardim, como era conhecido, ingressei no Ensino Fundamental, no km 46, município de Brasil Novo, na Escola Brasil Novo, na época a escola era construída por aqueles blocos, pré-moldados e era coordenada pelas Irmãs Escolares do convento que existia. Estudei a primeira série do Ensino Fundamental (denominação da época) com a irmã Leonir.

Quando eu fui para a segunda série, estudei um período com a professora Terezinha e a professora Diva. Nesse ano fui aprovada a cursar a série seguinte, mas consciente de que precisava me esforçar mais, pois minha leitura ainda era fraca e a mãe pediu que eu repetisse de ano, eu compreendi, pois, sabia que meus pais

queriam sempre o melhor para os filhos. Nesse período meu pai quem nos levava a escola para estudar na escola em Brasil Novo, ele trazia os filhos e os vizinhos, pois, não tinha ensino fundamental nem na agrovila Carlos Pena Filho/km 40 e tampouco na vicinal 12. Essa realidade do povo do campo atravessa décadas, em que a visão política educativa para o meio urbano sempre foi avançada em detrimento ao meio rural. Este, por volta do século XIX visto como lugar de atraso, sem conhecimento, citado por Alves, Bitencourt e Ramos (2012, p. 4):

[...] por volta do século XIX [...], surge o Ruralismo Pedagógico <sup>1</sup> [...] esse movimento defendia um estilo de escola integrada às condições locais regionalistas, que objetivava, entre outros fatores, promover a fixação do homem no campo, cuja ótica dos pensadores desse modelo educacional focava o campo como lugar de atraso.

Para Jesus e Forest (2009) apud Alves, Bitencourt e Ramos (2012, p. 5):

A escola do campo teria então a função de proporcionar o desenvolvimento das populações tirando-as da situação de miséria econômica e intelectual e mantendo-os no campo. [...], a educação viria para resolver os problemas da sociedade e não como um direito dos povos. Educar para o progresso seria manter o homem no campo, na roça com uma educação mínima e pautada nas ideias urbanas. [...], a educação passava a ser defendida como a redentora dos problemas, como fator de reconstrução da sociedade.

Em consonância com os autores, posso inferir que, desde esse período a visão da prática educativa para o meio campesino pautava-se na solução dos problemas sociais, nos ideais urbanos, cuja função era manter o indivíduo do campo no campo, vejo que a realidade campesina não era prioridade para o sistema educacional. Imbuída dessa assertiva, posso afirmar que essa mesma visão estereotipada do meio rural avançou séculos e não raro podemos constatar em certos lugares distantes do meio urbano.

Nesse período, abri turma de ensino fundamental multisseriada na agrovila do km 40, e então eu repeti a segunda série nesta localidade, eu e meu irmão Odair, que também estudava lá nesta época, saíamos às 10 horas da manhã de casa junto com as merendeiras que também moravam no final da vicinal 12, dona Isabel e dona Maria, a gente ia para o km 40, como não havia transporte escolar fazíamos esse trajeto a

---

<sup>1</sup> Discurso que, segundo Maia (1982), pretendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo.

pé, levávamos marmita de comida para poder chegar na escola e esquentar. Estudávamos durante o período da tarde e, após a aula, a gente voltava para casa no final da tarde também a pé juntamente com as merendeiras e os outros colegas do travessão que já retornava junto.

Quando chegávamos na escola, todos tinham que fazer fila do menor ao maior, e estas filas se dividiam em duas: meninas de um lado e meninos do outro. No segundo momento era a reza. Todos os dias tinha a hora da oração e só depois deste momento que começavam as atividades. Era uma sala multisseriada, na qual penso até hoje que este era um dos motivos por não serem tão bem reforçados os conteúdos curriculares, pois a professora não tinha tanto tempo para dedicar-se a uma série específica, pois é muito difícil um professor conseguir trabalhar com muitas séries e vários níveis numa sala só.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25). Molina e Freitas (2012, p. 27) abordam sobre os desafios de Multiano:

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose.

Compreende-se, então de que as possibilidades da escola do campo se compõem em articular os conhecimentos prévios existentes dos educandos constituindo-se desafios às práticas docentes que precisam ser mediadas e promovidas conforme a realidade, necessidade e interesse dos alunos.

A bolsa que a gente usava para ir pra escola era confeccionada pela minha mãe, que cortava pernas de calça e fazia as bolsas. Eram comprados aqueles cadernos sem arame, que as folhas eram costuradas umas às outras, quando arrancávamos uma folha, sempre rasgava a outra também. Nosso material escolar era o básico, um caderno, um lápis e uma borracha. Às vezes a gente não tinha

borracha para apagar, lembro que a gente só molhava o dedo na boca e esfregava sobre a escrita onde estava errado até apagar para escrever novamente.

Eram muitas as dificuldades, a distância, as dificuldades financeiras, as turmas multisseriadas, mas éramos alunos esforçados e felizes. Logo depois foi melhorando as condições financeiras e meus pais foram podendo comprar cadernos, mochila e materiais escolar melhores para a gente estudar. De acordo com Hage (2004, p.5), “as escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.(...)”. A escola passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de anos do Ensino Fundamental, definindo também, a forma de organização da escola mais típica do campo no Brasil. A esse respeito Hage, Barros e Corrêa (2012) salientam:

Nessas escolas, os professores e professoras atuam na com até sete séries concomitantes e se sentem angustiados ao ter que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas para todas essas séries em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Sem uma compreensão crítica, muitos professores e professoras do campo já organizam o seu trabalho pedagógico sob essa lógica da serialização, realizando a transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. (p.4)

Com relação a metodologia de ensino posso dizer que se baseava com base na vertente tradicional, onde o professor é o centro do conhecimento a ser transmitido aos alunos, como indivíduo soberano no contexto da sala de aula. Por outro lado, a organização do espaço na pedagogia tradicional se pautava em carteiras enfileiradas voltadas para o quadro negro, cuja organização dos alunos desconsiderava as dificuldades apresentadas por eles. Entre elas a baixa visão e a dificuldade auditiva.

Trazemos à luz Libâneo (1994, p. 64):

Na Pedagogia tradicional [...] a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria [...] supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através de interrogação do professor, seja através das provas. Por isso é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é assim um receptor da matéria e seu dever é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade

concreta. [...] A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.

Desse modo, fica explícito que uma Pedagogia que desconhece o potencial do aluno perde, em grande parte, os conhecimentos que ele já domina para a própria sobrevivência. Aí vemos uma pedagogia de caráter alienadora, digna de formar para a estratificação social ou divisão de classes. Não raro, essa opressão ainda invade contextos educativos brasileiros, como ruínas nos espaços, resistindo ao tempo.

Vale frisar também que nesse modelo educativo a interação é fator ausente. O que muito contribui para o não desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Podemos ressaltar ainda, que os conteúdos transmitidos eram de caráter prontos e acabados, sendo acumulados. A esse respeito, novamente nos ancoramos em Libâneo (1994) ao tratar da Didática e as tarefas do professor contraria o pensamento tradicionalista, pelo seguinte:

A dimensão educativa do ensino que, como dizemos, implica que o resultado da assimilação dos conhecimentos e habilidades se transformem em princípios e modos de agir frente à realidade, isto é, em convicções, requerem do professor uma compreensão clara dos significados sociais e políticos do seu trabalho, do papel da escolarização no processo de democratização da sociedade, do caráter político ideológico de toda educação, bem como das qualidades morais da personalidade para a tarefa de educar. (p.74).

Percebo que, ao criticar a didática pautada na Pedagogia Tradicional centrada no professor, Libâneo (1994) traz para a discussão uma política educacional, pautada na organização do trabalho da formação integral do aluno, ou seja, uma formação pela qual o aluno seja guiado a partir de perspectivas críticas mediante os problemas da sua realidade. Entretanto, não raro podemos encontrar em escolas, práticas pedagógicas que retratem a educação tradicional bancária.

A educação bancária, termo utilizado por Freire (2009, p.68), faz alusão ao processo de ensino e aprendizagem como uma transação bancária, algo automático e sob comandos. Para Freire (2009, p.68), essa prática consiste em:

As relações narradoras/dissertadoras implicam em de um lado o soberano narrador (professor) e de outro, o humilde ouvinte (aluno); Discursos vazios alienantes; Conteúdos alheios às experiências do aluno. Nesse caso, insignificantes, retalhos da realidade; Sonoridade da palavra e não a força transformadora; A narração transforma alunos em recipientes a serem enchidos pelo professor, pois quantos mais cheio o recipiente, melhor é o professor. E quanto mais enchido, melhor será o aluno;

Educação caracterizada pelo ato de depositante e depositário; Aluno recebe o depósito, guarda e arquiva o conhecimento: o colecionador/fichador.

Com isso, fica explícito que, na visão Freireana a Educação Bancária lapidou o professor em ser que educa porque sabe, porque pensa, e em si concentra a ação do ensino escolar. O rendimento escolar era medido por apenas avaliação somativa dos conteúdos, ou seja, esse modelo avaliativo era o único instrumento de aprovação ou reprovação. Além do que os considerados “erros” dos alunos eram corrigidos por espancamentos e castigos. Mediante a essa situação posso valorizar as formações continuadas e os cursos preparatórios para a atuação pedagógica do professor.

Por outro lado, nesse mesmo processo, o aluno é o sujeito a ser educado porque não sabe nada, não pensa, não tem o dom da palavra. Seguem a prescrição dada e não são atuantes, metaforizado, podemos inferir como sujeitos que digerem o conteúdo programático sem razão para interferências, sujeitos a determinações (LIBANEO,1994).

Sob minha ótica, outros dois fatores de grande relevância para o processo ensino aprendizagem, e talvez os mais importantes na relação professor/aluno, é o amor e o respeito. O primeiro porque pode estabelecer o vínculo afetivo entre esses sujeitos. E o segundo porque pode ativar a aprendizagem por meio do conhecimento trazido pelos alunos de seu contexto social, cultural, ambiental, etc.

Voltei a estudar em Brasil Novo, a terceira série do Ensino Fundamental, o pai quem trazia novamente os alunos da vicinal 12, e do km 40 para a Escola Brasil, lá dei continuidade. No entanto, na 7ª série fiquei reprovada, o motivo foi porque um aluno da turma tirou algumas páginas de um livro didático, então como punição, a direção da escola não nos deixou fazer prova final e toda a turma ficou de recuperação, acabei não atingindo a média e tive que repetir de ano, mas concluí o Ensino Fundamental na Escola Brasil Novo. Nesta época eu já estava grávida da minha primeira filha.

### **2.3 Ensino Médio**

No Brasil, o ensino médio, é a etapa final da educação básica, de acordo com as finalidades do ensino médio, postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), isto significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os:

[...] conhecimentos adquiridos no ensino fundamental aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. (art. 35, incisos I a IV).

Da conclusão do ensino fundamental para o início da minha jornada no ensino médio eu parei um ano de estudar, por conta da minha filha ainda ser muito pequena. Nesse período vim morar na área urbana de Brasil Novo, em 1996, me casei com o pai da minha filha e meu esposo, ele me deu muito apoio e incentivo para eu continuar estudando e fazer o ensino médio, comecei o ensino médio no Colégio Brasil Novo, à noite, porém, novamente tive que interromper os estudos, pois, como minha filha ainda era pequena e apresentou um problema no ouvido, eu optei por cuidar dela e dar uma pausa nos estudos.

Era muito difícil naquele momento me dedicar aos estudos, pois, ao dia não tinha com quem deixar minha filha e a noite estava difícil, por conta do problema que ela teve no ouvido.

Mas, no ano seguinte, com minha filha já estudando na creche, consegui voltar aos estudos. Quando eu estava estudando já o segundo ano do ensino médio, engravidei novamente, uma gravidez de risco, mas consegui vencer. Por conta de todo esse contexto, novamente parei de estudar, e um tempo depois, com o apoio do meu esposo e da minha família, voltei a estudar e terminei o terceiro ano do ensino médio em 2004, concluindo assim meu ensino médio no Colégio Brasil Novo com muito esforço e com a ajuda incansável do meu esposo.

## CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

### 3.1 Vivência docente

Minha vivência como professora iniciou no ano de 2005, quando comecei a trabalhar na educação infantil como professora auxiliar. Foram inúmeros os desafios, pois não possuía embasamento teórico, tampouco formação adequada para exercer a profissão, mas com força de vontade, fui lendo e buscando conhecimento para atuar da melhor forma possível no cenário da educação pública.

No entanto sou consciente de que mesmo me esforçando nada poderia suprir uma formação adequada para saber lidar com as demandas daquelas crianças, esse era o motivo pelo qual buscava sempre informações, pois sabia que apesar de precisar do emprego, entendia que aqueles alunos precisavam tem um suporte adequado a idade e especificidade deles. Nessa lógica, a revista Criança: revista do professor da educação infantil (dez. 2000, p. 34) traz o artigo Professores e professoras: a formação continuada neste grande país chamado Brasil e destaca:

A necessidade de qualificar cada vez mais a educação escolar e a consideração de que o investimento na formação dos professores é um dos fatores essenciais para garantir essa qualidade tem levado o Ministério da Educação a propor ações e políticas que sirvam de referência aos sistemas de ensino, que estimulem discussões e a sistematização de propostas possibilitando avanços significativos no meio educacional

De fato, esses avanços nas políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem sido notório em busca da melhoria da educação no país. Para o MEC, a ação balizadora estava necessariamente na formação dos profissionais de sala de aula. Corroboramos com essa ideia pelo fato de que os reconhecimentos de políticas de formações continuadas aos professores são necessários para as discussões e propostas no sentido de o ensino alavancar na qualidade. Creio que essa é uma das inúmeras iniciativas que pedem urgência, pela importância da qualidade de ensino para os outros setores.

Em 2006, me ausentei da área da educação e fui trabalhar na prefeitura como secretária do prefeito, trabalhando na recepção atendendo três linhas telefônicas, mais os ramais que nessa época existiam. A prefeitura nessa época era no prédio de madeira do INCRA, com uma estrutura precária e pouco espaço, para atender toda o público do município.

Neste mesmo período foi promovido concurso público em Brasil Novo e eu, infelizmente, não consegui passar devido ter que trabalhar e o serviço ser muito puxado, não sobrando tempo para estudar e me preparar. Tinha dias que eu chegava em casa dez horas da noite porque enquanto o prefeito estivesse no gabinete, eu tinha que ficar ali atendendo recepcionando a população.

Em seguida, fui relocada para o setor de compras da prefeitura e depois fui transferida para Emater, passei um mês na Emater e voltei novamente para o setor de compras da prefeitura. E logo em seguida eu fui transferida para o para contabilidade. Trabalhei vários anos dentro da contabilidade, mas sempre com a vontade de voltar a atuar na educação municipal. Lembro bem que minhas colegas de trabalho diziam que eu era doida de querer “lidar” com criança, mas era o meu sonho, pois eu amava muito e amo até hoje trabalhar com a educação infantil.

E então anos após, consegui voltar a trabalhar na educação infantil do município, na Escola Pequeno Cidadão, como professora auxiliar, a diretora era a minha irmã Jovita, trabalhei por 4 anos nesta escola. E veio a oportunidade de fazer a inscrição no PARFOR, e cursar o tão sonhado nível superior.

## **CAPITULO IV - NIVEL SUPERIOR: UM SONHO VIRANDO REALIDADE**

### **4.1 A entrada e a importância do PARFOR**

Minha vivência acadêmica se deu por meio da ingressão no PARFOR é destinado aos professores da rede pública da educação básica, em exercício há pelo menos 3 anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Os professores se inscrevem nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública.

Sobre este programa de formação de professores, vale ressaltar que, a política de formação de professores no Brasil ganhou destaque nas últimas décadas, principalmente após a LDB 9.394/1996, e a crescente necessidade pela melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, os gestores das políticas educacionais buscam fortalecer políticas de formação de professores, tanto inicial quanto de formação continuada. No entanto, a formação do professor exige mais que a simples transmissão de informações, exige a busca do domínio de conhecimento para o exercício da profissão, missão delegada pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) às Instituições Públicas de Ensino Superior, IPES. O PARFOR, configura-se como uma das políticas de formação apresentado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE.

Em 2018 saiu o resultado do PARFOR e eu fui selecionada na repescagem. para cursar Graduação em Pedagogia. Lembro bem do momento que chegou a notícia para nós, era uma segunda-feira à noite, já estava até desistindo, por conta da dificuldade de ir ao município de Anapu/PA, localidade onde a turma foi formada e onde aconteceriam as aulas. Mas muita gente nos dando força para não desistirmos, meu esposo, meus familiares, amigos e colegas de profissão. O colega Eudson que trabalhava na Secretaria de Educação do município, foi até a escola onde eu trabalhava na época EMEI Pequeno Cidadão conversar comigo e me incentivar a ir estudar, enfrentar as dificuldades e conquistar meu sonho de ser professora graduada em pedagogia.

E com todo o apoio e incentivo que recebemos, minha amiga e eu decidimos ir para Anapu realizar nossa matrícula e estudar, mas sempre com aquele medo do “novo”, de não conseguir, de ir pra longe dos meus filhos e do meu esposo, mas todos me apoiaram muito.

Portanto, faço questão de mencionar aqui, a importância do PARFOR para a minha formação, viajando nos escritos de Nascimento (2012) para registrar, em suma, o histórico do programa: ano de criação, as parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) a efetivação.

De acordo com Nascimento (2012), a criação do plano foi decretada em 2009, em 29 de janeiro, cuja portaria normativa data de junho do mesmo ano, sob a jurisdição de 09 de junho de 2009. O PARFOR foi lançado pelo governo federal com o intuito da promoção da melhoria de qualidade do ensino básico público. Logo, a oferta e a expansão das vagas nos cursos de formação inicial e continuada nas IES deveriam ser destinadas aos profissionais do magistério. Assim a autora explica:

O PARFOR é destinado aos professores em exercícios das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos. Por meio deste plano, o docente sem formação adequada poderá graduar-se em cursos de primeira licenciatura [...] que atuam fora da área de formação é de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos na modalidade presencial e à distância (Idem, p.86).

Dessa maneira, compreendo que o plano foi criado para atender a demanda de professores que atuam na educação básica, mas que se encontram fora das normas e regras estabelecidas na LDB. Logo, compreendo também que a criação do plano foi uma grande conquista para nós que atuamos na educação básica. Percebo que aí se inicia uma possibilidade de se ver a educação brasileira sob novo olhar. Vejo também com esse plano a chance do professor da educação básica, por meio da qualificação, ajudar a própria comunidade se emancipar dos entraves de suas opiniões sobre as decisões. Bem esclarecidos. Isso porque o professor bem informado pode ser o multiplicador do conhecimento no seu local.

Se por um lado eu enfrentei dificuldades tais como a financeira em algumas etapas, o período chuvoso, algumas doenças momentâneas, oriundas do cansaço e da fadiga, pois não é tão fácil sair e deixar a escola de atuação e os trabalhos em classe, a família... e imediatamente ingressar como estudante universitário. Por outro, esse caminhar me deu a oportunidade de qualificar minha prática pedagógica. A cada etapa vivenciada eu ia refletindo o meu fazer pedagógico. Eu ia provocando as mudanças possíveis nas minhas dinâmicas de trabalho e até nos outros grupos

sociais, como o familiar. Também ia socializando os conhecimentos com os meus colegas de profissão.

Dentre as disciplinas estudadas cito a Antropologia da Educação. Com ela voltamos no tempo histórico em séculos e estudamos o passado de maneira ampla: As grandes navegações para além-mar, (da Europa para o Brasil), o choque cultural, A influência religiosa, as imposições da cultura dominante, o século das Luzes (XVIII) para compreender a Antropologia Moderna e o Homem em sociedade e estabelecer a diferença entre Etnocentrismo e Relativismo Cultural;

Outra disciplina foi de Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS), que me chamou a atenção pelo fato de ter aprendido que a surdez apresenta graus de deficiência, a comunicação é feita em outro código linguístico, aprendi que os surdos pertencem a uma comunidade e têm cultura própria, que esse idioma não é universal devido a variação de códigos de país para país, e mais, que há distinção entre LIBRAS e Braille. Com o Estágio Supervisionado II, compreendi que a avaliação se estrutura em subitens: Periodicidade, função, critérios e instrumentos avaliativos; A Organização do Trabalho Pedagógico com que trouxe à luz Libâneo (1994) para mostrar que uma escola possui problemas escolares e não escolares, mas que podem ter as melhores soluções, se resolvidos na coletividade. A disciplina de Política Educacional, também teve significativa importância na minha caminhada, onde estudamos -de maneira sucinta- todos os programas de governo, inclusive o PARFOR, entre outros.

Mas destaco nesse grupo a disciplina Teoria do Currículo. Com essa disciplina, fizemos também uma viagem ao passado, no que tange a escola e o currículo Tradicional, ao assistirmos ao filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. O qual traz abordagem referente ao contexto escolar vinculado à teoria Tradicionalista. O enredo se desenvolve nessa vertente e na sequência o diretor nos mostra que é possível a provocação das mudanças através da quebra das barreiras ao entrar em cena o professor que muda a metodologia corriqueira. Essa atitude me levou a refletir e me questionar: o que estou fazendo como professor formador de uma geração? Qual pedagogia me ampara e eu me apoio? Adicionado a isso, a professora abriu para discussões sobre a prática pedagógica no Ensino Fundamental enfocando o Multiculturalismo em classe, com preocupações relacionadas às duas facetas do ensino aprendizagem que vem ocorrendo nesse espaço educativo. De um lado a diversidade cultural com o saber popular; e do outro a prática pedagógica dos conteúdos como ponto central nessa relação.

As nossas discussões giraram em torno de se perceber a necessidade de modificar nossas práticas, de modo a trazer para discussão no chão da escola, as problemáticas do dia a dia do aluno. Instigando-os a serem sujeitos ativos nas decisões e soluções dos problemas. Mediante todas as nossas ideias ali colocadas vimos que os cursos de formação inicial e continuada representam um enorme passo para a tomada de consciência e o empoderamento para essas discussões. Vimos que pode ser pelo viés da educação crítica reflexiva dos valores humanos, culturais e ambientais que podemos superar a desigualdade, a exclusão, o preconceito... por uma formação cidadã justa, igualitária, de respeito mútuo, onde nossa consciência venha cobrar de nós as boas atitudes para o coletivo. Esse fato me despertou a ideia em realizar uma pesquisa refletindo sobre o currículo escolar vigente e a possibilidade de flexibilizar os conteúdos estudados, tendo em vistas o contexto escolar campesino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais a Educação Brasileira tem passado por inúmeros impactos, no referente a qualidade do ensino, na educação básica. Pesquisas revelam índices isolados, mas alarmantes quanto aos benefícios dela para a formação do ser humano crítico/reflexivo, empoderado dos próprios valores humanos e culturais, para exercer a prática cidadã.

Tomando por referência o meio rural, considero que os sujeitos campesinos vivenciam o espaço escolar para estudar conteúdos avesso a própria realidade do campo. Digo, conteúdos voltados a uma cultura urbanocêntrica, ou seja, de identidade voltada a um currículo de conteúdo que reflete a vivência do centro urbano. Com isso o estudante campesino, encerra-se por mal compreender a própria razão de estudar. Por não entender o motivo de seus conhecimentos cotidianos não se fazerem presentes nas discussões em classe, no encontro de soluções dos problemas.

Sendo assim, pude concluir que é urgente refletir o currículo escolar vigente para a inclusão do saber popular na sustentação das experiências vivenciadas pelos sujeitos campesinos. Cujas ações são amparadas na LDB 9394/ 96 em seus artigos 26 e 28, respectivamente sobre a flexibilização do currículo escolar e das especificidades da educação do campo.

As propostas de aprendizagens proporcionadas pelo curso foram muito significativas e, aos poucos, consegui superar algumas dificuldades, tais como: a timidez, no momento dos seminários apresentados, nas discussões e na compreensão dos textos explorados. Esses momentos de estudos e busca de conhecimento me familiarizaram com as novas metodologias de ensino, levando-me a reflexões e, conseqüentemente, à mudança.

Portanto passando por toda essa jornada, com dificuldades, mas com esperança de que tudo iria dar certo estou chegando ao final dessa caminhada, com orgulho de estar conseguindo realizar meu grande sonho de ser uma profissional da educação graduada, pois é o que gosto de fazer passar para outras pessoas tudo aquilo que aprendo e saber que estou contribuindo para a formação de cidadãos.

Ao finalizar meu curso de graduação em Pedagogia, pretendo enfrentar novos desafios, pois, o professor precisa estar em constante formação. Paulo Freire (2003,

p. 32) afirma que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino”. Para o autor, saber pensar é questionar de suas próprias certezas. Se o professor faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set.2003
- ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA Damião Bezerra e SILVA, Érbio dos Santos. **Educação Ribeirinha – Saberes, vivências e formação no campo**. 2ª Ed. GEPEIF- UFPA, Belém, 2013.
- ALVES; Rubens. *A educação dos sentidos: Conversas sobre a aprendizagem e a vida* Capa comum . 2006
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo:
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília DF, 23 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Magna. **Manual dos Gêneros Acadêmicos: resenha, fichamento, memorial, resumo científico, relatório, projeto de pesquisa, artigo científico/paper, normas da ABNT**. Mariana – MG (não datado).
- CEZAR, Lara Timm e SILVA, Merli Leal. **Educação do Campo: uma relação entre currículo e valorização da cultura camponesa**. Curitiba. In: ENCONTRO MISSIONÁRIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA 2. EMICULT. 2016.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Interna sobre Educação para o sec. XXI**. Porto: ASA, 1999. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES. Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>
- HAGE, Salomão A. Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo, diversidade cultural em debate**. In: \_\_\_\_\_ Por uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: Em Aberto, Brasília, v.20, n.85, abr./2011. P. 97-113.
- HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira; CORRÊA, **Os sujeitos do campo que “o modelo de escola seriada” é a solução para a escola multisseriada. Será isso mesmo?** In Prática Educativa V. Serviço Público Federal

Ministério da Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará (IFPA), jul. 2012.

HAGE, Salomão. **Por uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo paradigma (multi) seriado do ensino**. In: Em Abeto, Brasília, v.24.n.85, abr.2011. p.97113.

INOUE, Ana Amélia. WAJSKOP, Gisela. **Professores e Professoras: a formação continuada neste grande país chamado Brasil. Criança**. Revista do professor da educação infantil. Ministério da Educação, dez. 2000.

Jesus e Forest, Carlinda. **Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo. Revista de Educação**, Lisboa, v.9, n.1, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos de. **Síntese do livro didático**. São Paulo: Cortez. 1994.  
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 5. Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. 1999.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n, 85 / 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**. Brasília. 2008.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente: um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica**. Dissertação de Mestrado. ICED/UFPA. 2012.

POPE, Catherine. MAYS, Nicholas. **Pesquisa Qualitativa na atenção à saúde**. Porto Fajardo. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTIÁN, J. Gimeno: **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI. Demerval. **EDUCAÇÃO: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (11ª Edição - 1996 - EDITORA AUTORES ASSOCIADOS)**.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.