

## AS TRAMAS QUE PERPASSAM A EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA NAS ESCOLAS DA BAIXADA CUIABANA

**Franciscarla Silva dos Santos Nazário** (SEDUC-MT) – franciscarla.santos81@gmail.com

**Jaqueline Sardinha Taques** (SEDUC-MT) – Jaketaques26@hotmail.com

**Glória Fonseca Negrão Martins** (SEDUC-MT) – gloria151926@hotmail.com

**Noemi Fonseca Negrão Alves** (SEDUC-MT) – noemi.negrao@hotmail.com

GT 3: Educação e diversidades culturais

### RESUMO

A educação no Brasil se apresenta na perspectiva de um direito social garantido pela Constituição Feral de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 –LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e tendo em vista a realidade de vida que perpassa a vida das crianças na baixada cuiabana, que reúne 14 municípios, cuja localização fica geograficamente distante de Cuiabá –MT, este relato, mediante pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as tramas que transcorrem o contexto educativo diante do currículo desenvolvido pelas escolas públicas nos municípios em questão, que perpassa a realidade de vida das Crianças que são ao mesmo tempo rurais, pantaneiras e ribeirinhas que frequentam diferentes escolas públicas para estudar, experienciam certo choque cultural que marca suas vidas de forma direta e influencia no seu processo de formação identitária.

**Palavras-chave:** Educação, Currículo, Organização Escolar.

### INTRODUÇÃO

O Território que compõe a Baixada Cuiabana - MT está localizado na região Centro-Oeste e é composto por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande. Esse conjunto relativo à diversidade reflete necessariamente na escola pública, instituição de papel social de relevância no contexto formativo da humanidade.

Muitos são dos desafios que perpassam o desenvolvimento de uma educação que contribua com o processo de formação identitária das pessoas que vivem nos municípios da Baixada Cuiabana. O jeito particular que lembra os aspectos da vida rural marca um estilo de vida peculiar. Diante do exposto, este relato busca evidenciar as tramas que perpassam o desenvolvimento da educação sistemática mediante currículo que perpassa a realidade de vida das crianças que vão até as escolas dos municípios de Santo Antônio do Leverger –MT e Barão de Melgaço – MT, para estudar, uma vez que sofrem um choque cultural que certamente marca suas vidas e influência em sua formação identitária.

## **METODOLOGIA E CENÁRIO**

No intuito de atender aos objetivos propostos para esta investigação, elegemos a pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica (BOGDAN e BIKLEN, 2014), por meio de um relato de experiência, a partir da prática docentes de professoras que atuam nas escolas nos municípios de Santo Antônio de Leverger-MT e Barão de Melgaço-MT, pertencentes à baixada cuiabana e que possui uma realidade diferente das demais escolas por atender crianças da zona rural, pantaneiras e ribeirinhas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Mato Grosso é um estado grandioso e de beleza ímpar. Localizado no centro da América do Sul que abarca diversas regiões com características singulares, dentre as quais, o pantanal, ambiente que muitas vezes, esconde o rico mosaico cultural de identidades interatuantes no território. Na região pantaneira habitam indígenas, quilombolas, agricultores familiares, seringueiros, pescadores profissionais/artesanais, ribeirinhos, dentre outros grupos que se espalham pelo território, expondo a multiplicidade das nossas identidades. (SILVA, 2011).

A construção identitária é dinâmica (HALL, 2006), nesta direção, o sujeito é formado por diferentes identidades de acordo com os grupos econômicos, filosóficos, políticos e sociais com os quais se identifica e onde está inserido. A identidade dos estudantes em tela não está atrelada à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas apenas, trata-se de pessoas que experienciam uma realidade de vida muito particular. Esse grupo, formados por moradores de áreas rurais, refere-se a um grupo cultural heterogêneo, formado de múltiplas identidades e representam classes, culturas, localização geográfica e características étnico-raciais diversas.

Nossa compreensão é a de que o currículo se apresenta como um campo de disputas no qual as relações de poder determinam quais saberes são considerados legítimos ou não, pode-se pensar na possibilidade de a escola abrir espaços a outros saberes, produzidos por outras culturas, cuja validade tem sido colocada à prova ao longo dos anos, mas que foram historicamente silenciados e subalternizados pelo colonizador.

O currículo, na percepção de Moreira e Silva (2000), refere-se a:

Um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão

desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 7-8).

De acordo com Bastos (2015),

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. [...]É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades [...] são também construídas (p. 616).

Nesta direção, sem negar a importância dos conhecimentos produzidos na vivência diária mediatizada pela realidade de vida, nem o conhecimento científico ocidental, propõe-se a ideia de um currículo que contemple a diversidade dos saberes produzidos por diferentes culturas e se promova o diálogo entre eles. Podemos afirmar que a sala de aula se constitui em um local de diálogo entre pessoas diferentes que trazem consigo saberes diversos que podem ser valorizados e partilhados entre todos. Não se trata de uma tarefa fácil. Muito pelo contrário, além de complexa e conflituosa.

O aluno carece ser visualizado mediante sua cultura na perspectiva do multiculturalismo, e menciona a diferença cultural como luzes para compreender a cultura do aluno no currículo escolar. A cultura dos alunos é perpassada por linguagens, valores, símbolos diferentes da escolar, e as relações entre elas não podem ser analisadas a partir de uma visão hierárquica. “O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultura”. (CANDAU, 2005, p.26).

Nessa perspectiva, a finalidade primeira da educação consiste em:

[...] favorecer que todos os estudantes desenvolvam “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem (BANKS, 1999 apud CANDAU, 2005, p.26)

Nossa compreensão é a de que as escolhas que dirigem a organização curricular originam da eleição de critérios de caráter sociopolítico que, por sua vez, definem a escolha

de procedimentos teórico-metodológicos, de conteúdos e de sua forma de organização (TRAGTENBERG, 1981). Neste sentido, diferente do que o mito da neutralidade procura fazer crer, no currículo, está necessariamente implícitas intenções fortemente ancoradas em projetos políticos construídos no âmbito geral da sociedade.

É possível afirmar que a educação a fim de ter o efeito positivo na vida das pessoas, precisa ser desenvolvida na perspectiva multicultural, ou seja, deve ser compreendida como um conceito complexo e multidimensional e não apenas como uma inclusão de “diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito, ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas”. Para a escola trabalhar em uma perspectiva multicultural deve integrá-la a uma proposta macro e não em ações isoladas (CANDAU, 2005, p.27).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo em vista os atores sociais pertencentes o universo experienciado pelas docentes nos diferentes municípios em tela, em se tratando da educação do pantaneiro, e ribeirinho, sua realidade carece ser considerada, uma vez que a realidade, com suas características específicas, orienta muitas ações das pessoas que convivem diretamente com eles.

Podemos inferir que no dia a dia de seu convívio os discentes pantaneiros, rurais, e ribeirinhos constroem saberes acerca do período da cheia e da seca, das condições de navegação, da melhor época e do melhor local para pescar, dos lugares mais perigosos, dos seres que habitam as suas águas, entre outros. Ou seja, a natureza representa uma fonte de alimento, espaço de trocas de saberes e experiências.

É possível observar que as diversas situações de fragilidade tais como transporte, cheias e secas além de interferir na vida e na formação identitária dos alunos, também são responsáveis por grande parcela do equilíbrio ecológico desse bioma. Os ciclos de cheia e seca são de fundamental importância para a manutenção e sobrevivência de todas as espécies de fauna e flora local. Nesse contexto, as famílias pantaneiras e ribeirinhas desenvolveram um modo particular para ali viverem (DA SILVA, 1995). O que para as pessoas da zona urbana é visualizado como um problema, como é o caso das cheias, por exemplo, para os ribeirinhos da região do Pantanal, ela não é vista como um problema, mas sim um fenômeno natural importante que trará fartura de peixes.

Diante do exposto, em conformidade com o conceito da educação problematizadora de Freire (1996), o conhecimento passa a ter um conceito fenomenológico de “intenção”, ou seja, o “conhecimento sempre está dirigido para alguma coisa”. Inexiste construção de

conhecimento sem uma comunicação com a realidade e a subjetividade do aluno (SILVA, 2004, p.59).

Partindo da ideia de que em uma perspectiva multicultural crítica, a valorização, no currículo, dos saberes e dos alunos que os detêm implica necessariamente em criar condições para construir na sala de aula uma perspectiva problematizadora no currículo, conforme orienta Freire (1996), é que buscamos compreender como essas orientações são contempladas nas tessituras que compõe neste cenário, a Escola e o Território Pantaneiro, mediante a cartografia do currículo que perpassa a realidade de vida das Crianças Ribeirinhas.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei Nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-37.

DA SILVA, Carolina Joana; SILVA, Joana A Fernandes. **No ritmo das águas do pantanal**. São Paulo: NUPAUB/USP, 1995.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Regina Aparecida da. **Do invisível ao visível : o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos. São Paul- SP. 2011.

TRAGTEMBERG, M. Pistrak: **uma pedagogia socialista** (prefácio). In: Pistrak, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 7-24.

OLIVEIRA, Andréia Machado; RICHTER, Indira Zuhaira. **Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em Artes Visuais**. PARALELO 31, EDIÇÃO 08. JULHO DE 2017.