

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO  
Programa de Pós-graduação em Educação UFTM

DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO

Diálogos interculturais na formação de uma professora de  
ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional  
Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG

Uberaba-MG

2020

DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO

Diálogos interculturais na formação de uma professora de  
ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional  
Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.  
Orientador: **Prof. Dr. Danilo Seithi Kato**

Uberaba-MG

2020

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

C683d Colombo, Daniela Corsino Sandron  
Diálogos interculturais na formação de uma professora de  
ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional  
Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG / Daniela Corsino Sandron  
Colombo. -- 2020.  
123 f.: il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal  
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020  
Orientador: Prof. Dr. Danilo Seithi Kato

1. Professores – Formação. 2. Estudos interculturais. 3. Edu-  
cação do campo. 4. Ciência – Estudo e ensino. I. Kato, Danilo Seithi  
II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

Amanda Franzão R. Silva  
CRB-6/3461

DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO

Diálogos interculturais na formação de uma professora de  
ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional  
Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.  
Orientador: **Prof. Dr. Danilo Seithi Kato**

Uberaba, MG, 06 de março de 2020

Banca Examinadora:

---

**Prof. Dr. Danilo Seithi Kato**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

---

**Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

---

**Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza**

Universidade de Uberaba – UNIUBE

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter me sustentado até aqui e sempre providenciar tudo o que me é necessário. Por me mostrar que sem o Seu amor e Sua misericórdia eu nada sou. Louvado seja para sempre!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM por ter me proporcionado essa rica e intensa experiência de imersão ao mundo do “outro”.

As amigadas que a UFTM me deu de presente, seria injusto tentar nomeá-las aqui, mas cada um sabe como foram essenciais nessa trajetória.

Ao orientador prof Dr. Danilo Seithi Kato pela paciência e dedicação a esta pesquisa e ao grupo GEPIC pelas longas e frutíferas discussões! Agradeço pelo apoio que sempre me deram e também pelo incentivo na busca por “sair das caixinhas”.

Agradeço a banca pelas valiosas sugestões e pela imensa contribuição. Esse trabalho não seria o mesmo sem vocês!

Agradeço ao meu filho Pietro, um presente de Deus em meio a esse turbilhão de emoções. Obrigada por, desde tão pequenino, me ensinar tantas coisas preciosas!

Em especial, gratidão imensa ao meu amado esposo Pedro Colombo que sempre e, ainda mais durante esse percurso, me mostra o real significado da palavra AMAR em ações tão concretas! Sem seu apoio e seu incentivo não chegaria até aqui. Obrigada por não ter me deixado desistir!

## **POEMA**

*Fica distante da cidade  
Mas isso não entristece  
Importante é a felicidade  
Dada para quem merece  
E eu amo a simplicidade  
Que o interior me oferece  
Aaaaa, eu amo este lugar  
Lugar de paz e alegria  
É aqui que eu quero ficar*

(por aluna do Curso de Licenciatura em Educação do Campo,  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM),  
participante da pesquisa)

## RESUMO

A presente pesquisa situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e insere-se dentro das investigações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC). Em um contexto de educação intercultural, o objetivo foi investigar de que forma a educação intercultural, por meio de diálogos interculturais focados no ensino de ciências, se faz presente no percurso formativo e vivências (na universidade e na comunidade) de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da UFTM. Relacionado a este objetivo, também buscamos refletir sobre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos derivados da construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) envolvendo a prática de cafés sombreados por Geraizeiros da comunidade de Pindaíba e, os diálogos interculturais que possam surgir desta prática. Em observância às diretrizes teórico-pedagógicas da chamada “Pedagogia da Alternância” foram analisados os momentos em que tais diálogos ilustram valores, afetos, conflitos e contradições vividas pela licencianda. Desta forma, localizar e aprofundar esses momentos de construção do conhecimento, no contexto da Lecampo, torna-se importante para que o futuro professor identifique em suas raízes a superação de barreiras ao se deparar com o conhecimento científico, a fim de vislumbrar seus direitos como pertencente aos povos do campo e se reconhecer em um processo formativo intercultural crítico. A metodologia adotada nesta pesquisa qualitativa pauta-se de um estudo de caso do tipo etnográfico (etnografia escolar) envolvendo a observação, construção de caderno de campo, entrevistas e análise de um trabalho de conclusão de curso elaborado pela participante da pesquisa, oriunda de uma comunidade tradicional da região norte de Minas Gerais. Como resultados encontrados percebemos que a vivência e compartilhamento de conhecimentos tradicionais em uma comunidade é uma dinâmica muito presente entre os moradores e são compartilhados de geração para geração, como presenciado no cultivo de café sombreado, produção de rapadura, processos de melhoramento da cachaça, quintal agroecológico, entre outros. Ao conhecer a comunidade foco de nossa pesquisa, Pindaíba, ficou nítida a percepção da vivência religiosa, a qual sustenta muitas das crenças manifestadas pelos moradores e influenciam diretamente nas práticas tradicionais locais. Outro ponto a ser considerado foi que a dinâmica da Pedagogia da Alternância pode ser um fator decisivo para a inclusão e o despertar do desejo dos moradores do campo em cursar um nível superior. Por fim, concluímos que o reconhecimento em que a valorização se manifesta pela experiência entre espaços e tempos permite a construção de pontes entre os conhecimentos tradicionais em diálogo com os conhecimentos científicos construídos na escola/universidade e maximizados pela dinâmica da Pedagogia da Alternância.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural, Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Educação em Ciências.

## ABSTRACT

This research is located in the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM) and is part of the investigations developed by the Study and Research Group on Interculturality and Science Education (GEPIC). In a context of intercultural education, the objective was to investigate how intercultural education, through intercultural dialogues focused on science teaching, is present in the training course and experiences (at the university and in the community) of a student in the Degree in Rural Education (Lecampo) at UFTM. Related to this objective, we also seek to reflect on traditional knowledge and scientific knowledge derived from the construction of a Course Conclusion Work (TCC) involving the practice of shaded coffees by Geraizeiros from the Pindaíba community and the intercultural dialogues that may arise from this practice. In compliance with the theoretical and pedagogical guidelines of the so-called "Pedagogy of Alternation", the moments in which such dialogues illustrate values, affections, conflicts and contradictions experienced by the graduate student were analyzed. Thus, locating and deepening these moments of knowledge construction, in the context of Lecampo, becomes important for the future teacher to identify in his roots the overcoming of barriers when faced with scientific knowledge, in order to glimpse his rights as belonging to the peoples of the countryside and recognize themselves in a critical intercultural formative process. The methodology adopted in this qualitative research is based on a case study of the ethnographic type (school ethnography) involving observation, construction of a field notebook, interviews and analysis of a course conclusion work prepared by the research participant, originating from a traditional community in the northern region of Minas Gerais. As results found, we realize that the experience and sharing of traditional knowledge in a community is a very present dynamic among residents and is shared from generation to generation, as witnessed in the cultivation of shaded coffee, rapadura production, cachaça improvement processes, backyard agroecological, among others. Upon meeting the community that is the focus of our research, Pindaíba, the perception of religious experience became clear, which supports many of the beliefs expressed by residents and directly influences local traditional practices. Another point to be considered was that the dynamics of Pedagogy of Alternation can be a decisive factor for the inclusion and awakening of the desire of rural residents to study at a higher level. Finally, we conclude that the recognition in which the valorization is manifested by the experience between spaces and times allows the construction of bridges between traditional knowledge in dialogue with the scientific knowledge built at the school / university and maximized by the dynamics of Pedagogy of Alternation.

**Keywords:** Intercultural Education, Alternation Pedagogy, Rural Education, Science Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1:** Localização da cidade de Rio Pardo de Minas, no estado de Minas Gerais

**Figura 2** Localização da comunidade de Pindaíba

**Figura 3:** Capela onde surgiu a fundação da comunidade de Pindaíba

**Figura 4:** Espirais de transmissão do conhecimento tradicional através de gerações

**Figura 5:** Elementos que evidenciam a religiosidade cotidiana na comunidade. Um folheto de missa católica e dois livros sobre a “Liturgia diária” sobre a mesa na casa da participante.

**Figura 6:** Em (a) visita aos cafés sombreados plantados em meio as árvores e diálogo com a participante e seu pai. Em (b) Porta de entrada da casa da participante, a qual ilustra a manifestação de amor e pertencimento ao local, com um desenho do campo e frase: “*O cantinho da maravilha. I love you*” – Comunidade Pindaíba.

**Figura 7:** Em (a) preparação para visitas às nascentes da Comunidade Moreira. Em (b) vista panorâmica do cerrado, a partir da Comunidade Moreira.

**Figura 8:** Em (a) e (b) processo artesanal de preparo da rapadura. Em (c) registro de quantidades produzidas diariamente, seguido das rapaduras embaladas para venda.

**Quadro 1:** Teses e Dissertações do Catálogo de Teses CAPES e BDTD selecionados após primeira análise, para os descritores de busca “Educação Intercultural”; “Diálogos interculturais”; “Educação Intercultural” AND “Ensino de Ciências”

**Quadro 2:** Matriz de observação

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Teses e Dissertações no Catálogo de Teses CAPES, BDTD e intersecção, com os descritores de busca delineados.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>UM INÍCIO DE CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: UM OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE .....</b>	<b>18</b>
1.1 INTERCULTURALIDADE, CONHECIMENTO E RESPEITO A CULTURA: DIVERSIDADE E DIFERENÇA NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	18
1.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INTERCULTURALIDADE: REVISÃO DE LITERATURA .....	22
1.3 UM CAMINHO A SER PERCORRIDO: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ENSINO DE CIÊNCIAS .....	32
1.4 VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS: O CAMPO NA UNIVERSIDADE .....	36
1.5 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFTM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	38
<b>CAPÍTULO 2: OS PASSOS DA IMERSÃO ETNOGRÁFICA NOS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	41
2.2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	45
2.2.1 <i>Reconhecendo a Lecampo e escolhendo a participante da pesquisa .....</i>	<i>46</i>
2.2.2 <i>Acompanhamento da elaboração do TCC .....</i>	<i>48</i>
2.2.3 <i>Imersão etnográfica à Comunidade de Pindaíba.....</i>	<i>49</i>
2.3 PONTES ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS ESCOLARES (CCE) E CONHECIMENTOS ECOLÓGICOS TRADICIONAIS (CET).....	55
<b>CAPÍTULO 3: REFLEXÕES SOBRE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO CONTEXTO DO PERCURSO FORMATIVO E VIVÊNCIAS DE UMA ALUNA DA LECAMPO/UFTM.....</b>	<b>59</b>
3.1 PARTICIPANTE DA PESQUISA E AS RELAÇÕES SOCIAIS NA CARACTERIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS	61
3.2 PERSPECTIVA DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: IMERSÃO ETNOGRÁFICA À COMUNIDADE DE PINDAÍBA.....	77
3.3 REFLEXÕES SOBRE PONTES ENTRE CCE E CET NO CONTEXTO DA PESQUISA .....	84
3.3.1 <i>Reflexões sob a perspectiva assimilacionista.....</i>	<i>85</i>
3.3.2 <i>Reflexões sob a perspectiva moral e humanista.....</i>	<i>89</i>
3.3.3 <i>Reflexões sob a perspectiva plural epistêmica e ontológica .....</i>	<i>93</i>
3.3.4 <i>Reflexões sobre a perspectiva contextual.....</i>	<i>97</i>
<b>ALGUNS PRETEXTOS PARA CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>111</b>
(A) APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA - UFTM.....	111
(B) ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	118
(C) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	120

## MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO

Iniciei meu primeiro curso de graduação em Licenciatura em Química no ano de 2006 na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no Instituto de Química de Araraquara. Naquele momento fui despertada a me aprofundar no mundo dos átomos e moléculas por uma professora do Ensino Médio, pois sua explicação era muito didática e atraente. Assim, após dois anos de cursinho prestei o vestibular para o curso de Licenciatura pois tinha muita vontade em me aprofundar mais nesse tema e também, a concorrência no vestibular era menor.

Logo no início do curso já experienciei um modelo de Licenciatura arcaico e tradicional no qual a grade curricular era composta, nos três primeiros semestres, por disciplinas de áreas básicas da Química, Física e Matemática e só nas últimas etapas eram oferecidas as disciplinas “Pedagógicas” e Estágios Supervisionados com baixa carga horária em sala de aula. Na verdade, a formação como futuros professores naquele curso não era valorizada: eram oferecidas muitas bolsas de estudo de Iniciação Científica nos laboratórios de Química, no entanto, não havia programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou até Iniciação Científica no âmbito do Ensino de Ciências no Instituto.

Como o curso era oferecido no período noturno, nossos estágios eram realizados em escolas que em sua maioria tinham alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais alunos não tinham lá muito interesse em aprender, o que dificultava nosso desenvolvimento nas regências das aulas.

Em relação aos professores, grande parte deles eram coordenadores de grupos de pesquisa nas diversas áreas básicas da Química e isso refletia diretamente em suas aulas, que não passavam de meras repetições de modelos e conteúdos, nos quais éramos avaliados por provas teóricas e práticas aplicadas em todos os anos do curso, sempre no mesmo formato. Ali, nosso interesse era o de superar a nota mínima para aprovação, para assim mostrar a eles nossa capacidade de “reproduzir” tudo o que assimilávamos.

Em momento algum éramos questionados sobre como aplicávamos aqueles conteúdos em nossas vidas, se estávamos entendendo de fato tudo aquilo e se tínhamos alguma vivência cotidiana que pudesse colaborar com a construção do conhecimento: os professores, com raras exceções, não demonstravam sensibilidade em lidar com seus

“futuros” professores. Talvez até pelo fato de sempre estarem muito envolvidos com suas extensas cargas horárias em pesquisas e publicações, que ajudavam a “elevar” a qualidade do curso em relação a outras Instituições acadêmicas.

Durante os cinco anos de curso, o único evento acadêmico realizado na área do Ensino de Química foi o Evento de Educação em Química (EVEQ), que acontece até hoje e desde aquela época era organizado pelos próprios alunos, inclusive até participei da comissão organizadora em uma de suas edições. Infelizmente, um ou outro professor de nossa licenciatura participava, sempre eram convidados docentes de outras instituições, o que nos mostra que os próprios professores não tinham muito interesse em investir em sua formação continuada a fim de aprimorar suas práticas docentes.

E assim terminei o curso, já empregada em uma empresa de análise de águas e efluentes, pois os cinco anos de curso, sendo três fazendo Iniciação Científica em Química Analítica, já haviam me capacitado para, pelo menos, conseguir um espaço no mercado de trabalho.

No entanto, ainda tinha ficado uma lacuna: que tipo de professora eu tinha me formado onde nunca fui despertada a ser um sujeito crítico e reflexivo? Como eu ia ser professora se não tinha um contato mínimo com o ambiente escolar? No curso de licenciatura foi mostrado minimamente como se fazia um plano de aula, mas nunca nos fizeram pensar em como lidar com as situações cotidianas, como incluir nossos alunos com necessidades especiais ou mais carentes (tanto economicamente quanto afetivamente), como nos manter motivados em uma profissão tão desvalorizada pela sociedade...

Com o passar do tempo, e ainda com essas angústias, fui trazida pela vida a um lugar onde os meus anos de experiência em empresa química não foram levados em conta. Foi então que aconteceu o início de uma grande mudança: pela primeira vez entrei como professora regente de turma em uma sala de aula. Ali vivenciei na pele todas as fragilidades da minha formação docente. Assim, entendi que muito ainda eu tinha a aprender sobre a construção do conhecimento e vi que era o momento de preencher as lacunas da Licenciatura em Química.

Ingressei então em uma segunda graduação, em Pedagogia, na modalidade a distância pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Os conteúdos eram bem mais contextualizados para o ambiente escolar, mas a presença física dos professores fez falta em certos momentos. No entanto, acredito que o diferencial do curso foi a exigência dos

estágios presenciais, nos quais tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor a Educação Infantil, os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental e também o lado administrativo da educação: um pouco do cotidiano de uma gestora escolar.

O curso de pedagogia complementou minha formação e me despertou a novos olhares, hoje trabalho na área administrativa de uma escola e graças a todas essas experiências consigo enxergar quantos desafios enfrentamos na Educação, em todos os seus aspectos (sociais, políticos e econômicos). Assim, também fui despertada a querer entender um pouco mais sobre como os conhecimentos são construídos e transmitidos de geração em geração e como é possível dar significado e sentido a estes processos.

Deste modo, o Programa de Mestrado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) me proporcionam esta experiência através de intensos diálogos, discussões e reflexões que mostram que a Educação, em especial a Educação do Campo, tem poder de transformação social, política e humana e merece muito mais que valorização, admiração e respeito às diferenças.

## UM INÍCIO DE CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Buscar discutir educação intercultural no processo de formação de uma licencianda em Educação do Campo é uma tarefa árdua e que requer uma imersão em suas vivências, angústias, pretensões e sonhos. É refletir também sobre desigualdades e diferenças presentes na atual realidade da educação, nos quais somos convidados a adentrar em um cenário em que os sistemas de poder se colocam presentes, muitas vezes de forma silenciosa, seja por meio do domínio de uma cultura sobre a outra ou por uma colonização histórica de saberes ou ainda, por representações de identidade e diferença.

Tomaz Tadeu da Silva, menciona que “identidade, tal como a diferença, é uma relação social” (SILVA, 2000) e cultural, conferida por meio do que chamou de “representação”, ou seja, uma forma de atribuição de sentido.

[...] por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. [...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. [...] Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 78).

Há, no entanto, no contexto da educação intercultural, violências simbólicas e veladas, como o não reconhecimento de algumas particularidades culturais do campo, por exemplo, que a presente pesquisa busca revelar. Reflete-se ainda, nesta pesquisa, sobre o domínio de uma cultura erudita sobre a cultura popular e sobre a colonização histórica dos saberes. Sobre este aspecto, Carlos Rodrigues Brandão enuncia que “o domínio da cultura erudita sobre a cultura popular seria representável [pela]: a apropriação de fragmentos populares em seu favor e para seu uso versus a expropriação daquilo que nas culturas populares pudesse refletir para o povo a sua realidade de vida, tal como ela é” (BRANDÃO, 2009, p. 733).

Um cenário em que violências simbólicas, no sentido apresentado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930/2002), levam à criação e manutenção de espaços sociais guiados por critérios e padrões do discurso dominante, seja pelo capital econômico, social ou cultural. Pierre Bourdieu mostra que a violência simbólica não pressupõe a repressão física, mas se faz presente em símbolos e signos culturais, sociais e econômicos que, se

passando como “natural” exerce poder sobre o outro. Desde a infância, ao se iniciar a busca pelo conhecimento, passando pela educação básica até o ensino superior somos marcados por desejos em aprender cada vez mais ou sonhos em seguir uma determinada profissão. Tais desejos escondem uma colonização de saberes que, por vezes, insistem em ocultar frustrações ou, ainda em ignorar povos indígenas, ribeirinhos, negros, pobres, povos do campo. Para Fernanda Fontes Preto,

O caminho para a descolonização do saber se faz necessário para que todos os modos de se produzir conhecimentos sejam devidamente reconhecidos cientificamente. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma descolonização nos sujeitos que fazem ciência, para que se permitam conhecer diferentes saberes e façam uso deles [...] (PRETO, 2017, p. 41).

No entanto, há também angústias, dúvidas e lutas, e muitas vezes o sistema educacional vigente, sistema esse por vezes positivista, não permite que os principais atores deste cenário também contribuam na melhoria da educação com suas experiências e vivências.

Um cenário em que o discurso pedagógico dominante, que pode ser manifestado por meio de documentos oficiais, por vezes impostos no campo da educação, sem diálogos e participação da comunidade escolar, sem dúvida tornam os processos formativos mais propensos ao controle do que à emancipação, desconsiderando as mais diversas realidades, sejam elas do campo ou das cidades, caminhando para a não aceitação de diferenças e encontros interculturais.

Danilo Romeu Streck, problematiza, inclusive, a categoria participação democrática, a qual defende “descolonizar” a participação, de modo a permitir que ela represente (realmente) um efetivo instrumento para a democratização da sociedade (STRECK, 2017). Para ele, há muitas mentiras sobre a ideia de participação, como necessidade de conhecimentos técnicos, pessoas com incapacidade de compreender problemas, entre outras. Desta forma, Streck (2017) menciona que “o conceito de participação não é apenas polissêmico, mas também tem sido amplamente usado para manter as relações de dominação” (p. 191). Assim, concordamos com Rodrigues (2015) ao “admitir que a diversidade cultural implica em admitir posições de poder e de legitimidade” (p. 72), possibilitando a circulação de vozes a todos frente a discursos pedagógicos dominantes.

Considerando ainda cenários mais específicos, como a educação do campo e a cultura campesina, com todas suas particularidades existentes, esta pesquisa nos leva a



refletir a presença de uma educação intercultural com foco no ensino de ciências, a partir de uma aluna que mora no campo e vivencia o processo de cursar uma licenciatura específica para este público em um ambiente acadêmico. Universo acadêmico este que tradicionalmente impõe a necessidade de transformação, que comumente permite acesso, mas não garante permanência, que promove resistência dentro do espaço acadêmico, enfim, que mais exclui do que inclui. Um contexto, em que a aluna tem a responsabilidade em elaborar um trabalho de conclusão de curso com todo o rigor que a academia exige.

Desta forma, esta pesquisa traz como objetivo geral revelar de que forma a educação intercultural, por meio de diálogos interculturais focados no ensino de ciências, se faz presente no percurso formativo e vivências (na universidade e na comunidade) de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Os diálogos interculturais podem ser entendidos em uma perspectiva de diálogo entre culturas, os quais representam diferentes olhares e interpretações sobre o mundo vivencial, fato que, frente a diferenças culturais, se mostram como diferenças na organização de trabalho, da economia, da relação com o ambiente, do pertencimento ao território, da religiosidade, da organização política, das relações humanas e de conhecimentos. Tais diálogos, devem ser interpretados para além do significado da palavra (conversa mediada por fala), mas podem ser percebidos em ações de aproximação de diferentes culturas, em formas não isoladas de interpretar o mundo (social, cultural e acadêmico), por exemplo, no preparo do solo a partir de conhecimentos tradicionais (das comunidades) e científicos (da academia). As interações culturais devem ser sustentadas no fato de que,

As culturas não são entidades estáticas nem encerradas em si mesmas. Uma das principais barreiras que dificultam o diálogo intercultural é o nosso hábito de concebê-las como algo fixo, como se houvesse linhas de fratura que as separam. [...] Descrever como linhas de fratura as diferenças entre as culturas **significa ignorar a permeabilidade das fronteiras culturais e o potencial criativo que nelas exercem os indivíduos.** [...] A chave para um processo de diálogo intercultural frutífero está no **reconhecimento da igual dignidade dos participantes.** (UNESCO, 2009, p. 9-10, *grifo nosso*).

No sentido da interculturalidade crítica acrescentamos ainda que ao se reconhecer a igual dignidade dos participantes, devem ser questionadas as relações de poder entre os povos, evidenciando assim os conflitos e tensões existentes na cultura hegemônica. Dessa forma concordamos com Candau (2012) sobre tal perspectiva:

[...] a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo [crítico] entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate (CANDAUI, 2012, p. 245).

Diretamente relacionado ao objetivo central da pesquisa, deriva a reflexão sobre a caracterização de conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos inseridos tanto na construção de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que envolve a prática de cafés especiais e o Ensino de Ciências, quanto em momentos de sua vida cotidiana. Tal trabalho foi intitulado como: *A prática da produção de cafés especiais por Geraizeiros da comunidade de Pindaíba e suas potencialidades para o Ensino de Ciências no campo*.

Assim, em um olhar pela educação intercultural, atentamos para as construções que guiam as ações da Lecampo/UFTM, em especial em sua estrutura pautada na Pedagogia da Alternância, a qual propõe momentos em que os alunos vivenciam a universidade e momentos em que os professores vão para as comunidades acompanhar os alunos, em um movimento de trocas intensas de conhecimentos e diálogos interculturais, pautados pelo respeito às diferenças e tradições locais. Mais especificamente,

A pedagogia da alternância, como é chamada, consiste em uma articulação entre os dois tempos educativos – o tempo-escola (TE) e o tempo comunidade (TC). No TE o educando permanece no espaço da escola em regime de internato e no TC, o educando retorna à sua comunidade de origem para colocar em prática as questões que foram objeto de estudo no TE. Ademais, o licenciando leva para a comunidade materiais disponibilizados no TE (UFTM, 2014, p. 47).

Segundo Freitas *et al* (2018), ao discutirem sobre Pedagogia da Alternância, ainda acrescentam,

[...] a alternância se consolida como proposta pedagógica da Educação do Campo no país, corroborada pelos documentos oficiais como o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC n. 1/2006 que regulariza o calendário de Alternância na Educação Básica (FREITAS *et al*, 2018, p. 264).

Para esses autores o movimento da Pedagogia da Alternância é organizado em diferentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo do país escolhendo, a partir de cada realidade específica, um projeto adequado para consolidar essa proposta. No contexto da presente pesquisa, a Pedagogia da Alternância pressupõe a horizontalidade nas relações professor-aluno, atentando para a descolonização do saber e superação do domínio da cultura erudita sobre a cultura popular tradicional. Desta forma, os

conhecimentos herdados, construídos e reconstruídos em contextos de diferentes gerações pela comunidade do campo dialogam com os conhecimentos da universidade. Comunidade aqui entendida como grupo de pessoas que compartilham o mesmo território, vivências, heranças, culturas e conhecimentos tradicionais, tratada no texto como comunidade do campo. Conhecimentos tradicionais trazidos pelas pessoas da comunidade e que fazem parte de seu cotidiano, e que, também, tem seu cientificismo de construção que podem contrastar ou concordar com o saber da academia. Neste contexto, este movimento de horizontalidade, implica superar a ideia de que professor é o detentor de todo conhecimento. Surgem, então, alguns objetivos específicos, como:

- Investigar como a Educação Intercultural se faz presente no processo de formação de uma licencianda em Educação do Campo através de um estudo de caso com base etnográfica escolar.
- Verificar os diálogos interculturais evidenciados no processo de construção de um trabalho de conclusão de curso que tem como enfoque a prática tradicional de cafés especiais e sua relação com o Ensino de Ciências, em um viés de pontes interculturais entre Conhecimento Ecológico Tradicional (CET)<sup>1</sup> e Conhecimento Científico Escolar (CCE).
- Analisar a maneira como o sujeito enunciativo (licencianda) constrói conhecimentos tanto em sintonia de ideias quanto pela diferença e divergência entre elas.

É importante se atentar ao fato de que em nossa hipótese de pesquisa, se considera que a perspectiva intercultural ocorre quando há momentos de horizontalização das relações entre os interlocutores, aqui representados pelo discurso dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos científicos, para que haja processos de significação por parte do sujeito em formação. Esta horizontalidade pode ser percebida no momento em que os professores, principalmente, reconhecem a presença de conhecimentos tradicionais nas comunidades do campo e integram às suas práxis docente no processo formativo do licenciando, seja na universidade (no tempo escola) ou na comunidade (no tempo

---

<sup>1</sup> Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) é um termo usado por Molina e Mojica (2013), com a finalidade de interpretar o conhecimento tradicional de determinada população. Refletiremos sobre CET no decorrer da dissertação, na perspectiva da educação do campo.

comunidade), em um movimento de sintonia com a Pedagogia de Alternância, e que dissertaremos no decorrer do texto.

A realidade pensada a partir da experiência imediata, percepção das contradições vividas, e os conhecimentos científicos em serviço das reflexões pautadas pelas contradições, revelam aspectos potentes para uma formação intercultural regida pela Pedagogia da Alternância, que caracteriza a Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

Com o exposto, entendemos que uma das formas de promover a educação como ponte intercultural entre conhecimentos esteja atrelada aos diálogos interculturais que podem ocorrer em cursos específicos de formação de professores como por exemplo, a Licenciatura em Educação do Campo.

Olhar para a estrutura de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando em especial o Ensino de Ciências como uma de suas vertentes em um viés intercultural representa uma reflexão que considera possibilidades de diferentes diálogos entre: vivências culturais diversas, troca de experiências em relações dialógicas e, aproximações e afastamentos entre conhecimentos tradicionais e científicos (acadêmicos).

Importante destacar que, em uma perspectiva intercultural, os conhecimentos tradicionais trazidos para a universidade e incorporados à construção do conhecimento científico no período da formação inicial de professores na universidade, podem ter relação direta com a prática docente exercida depois de formado. Quando se trata do tema interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem existe a possibilidade de se representar um universo de sentidos, considerando e respeitando a particularidade de cada cultura. Desta forma, localizar e aprofundar “momentos” de construção do conhecimento, nesse contexto, e no curso de licenciatura em Educação do Campo, torna-se de grande importância para contribuir com a formação de um profissional qualificado para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade educacional.

Em uma perspectiva de Pedagogia da Alternância, esses momentos de integração professor-comunidade-aluno, podem representar construções empíricas da funcionalidade da Alternância, em um movimento de pensar o processo formativo na horizontalidade, em que as condições do curso (Alternância) permitem experiências em espaços / tempos ora na universidade, ora na comunidade na relação de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, acrescenta-se o fato de que esses futuros profissionais da educação, licenciados em

Educação do Campo, poderão ter oportunidade de ampliação e multiplicação dos aprendizados de sua formação universitária e vivencial para assim aprimorar sua prática docente.

Assim, a partir dos objetivos acima delineados surgem os seguintes questionamentos: Em um viés de educação intercultural, quais diálogos interculturais focados no ensino de ciências, se colocam presentes no percurso formativo de uma licencianda da Lecampo/UFTM, em seus diferentes contextos formativos? E ainda, em uma imersão etnográfica, como estes diálogos podem ser percebidos e/ou caracterizados na relação entre conhecimentos tradicionais e científicos inseridos no processo de construção de um TCC que tem como foco a produção de cafés especiais por Geraizeiros da comunidade de Pindaíba?

Buscando responder esta inquietação, tomamos como base aspectos metodológicos de tipologia estudo de caso etnográfico (etnografia escolar) (ANDRÉ, 2009) no qual faz parte uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. O olhar, então, recai sobre três momentos: a participante, a comunidade local da participante, com acompanhamento *in loco*, e o aporte teórico fundamentado nas “pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET)” que compreendem quatro perspectivas: perspectiva assimilacionista (conhecimento científico como ponto de partida, CCE); perspectiva moral e humanista (centrada no conhecimento do outro); perspectiva plural epistêmica e ontológica (aspectos epistêmicos e do outro) e, perspectiva contextual (aspectos socioculturais e CET) (MOLINA e MOJICA, 2013).

Deste modo, a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo buscamos discutir aspectos fundamentais da interculturalidade, apresentando alguns conceitos relevantes para o embasamento desta pesquisa. Também foi apresentada a revisão de literatura, evidenciando pesquisas desenvolvidas sobre as temáticas “Educação Intercultural”, “Diálogos Interculturais” e “Ensino de Ciências”, além do contexto da pesquisa, e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

O segundo capítulo é destinado, inicialmente, para a apresentação das construções metodológicas da pesquisa, neste momento realizamos uma reflexão sobre o “estudo de caso tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2009), base que sustenta o aspecto metodológico da presente pesquisa, e as ferramentas utilizadas. Também foram evidenciados os três

momentos que demarcaram a imersão etnográfica para a construção do material empírico: o reconhecimento da Lecampo e escolhendo a participante da pesquisa, o acompanhamento da elaboração do TCC e a presença na Comunidade Tradicional Geraizeira de Pindaíba, em Rio Pardo de Minas, norte de Minas Gerais. Finalizamos com a apresentação da construção de uma Matriz de observação (RESTREPO, 2018).

No terceiro capítulo são expostos os resultados e as análises dos dados construídos. Através de uma abordagem descritiva foi caracterizado, em um primeiro momento, o mundo pessoal da licencianda e suas relações com os conhecimentos tradicionais e científicos, tanto no âmbito pessoal quanto na construção de seu TCC. Em uma segunda etapa da apresentação dos resultados foi realizada a descrição sobre a comunidade tradicional de Pindaíba e o curso de Licenciatura em Educação do Campo na perspectiva dos diálogos interculturais. E, na última etapa os dados foram discutidos de acordo com as construções teóricas de Molina e Mojica (2013), sobre pontes entre CCE e CET. Nas considerações finais retomamos as questões de pesquisa em busca de direcionamentos, inferências e conclusões do trabalho realizado.

## CAPÍTULO 1: UM OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE

### 1.1 Interculturalidade, conhecimento e respeito a cultura: diversidade e diferença no âmbito educacional

A construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a Educação é uma tarefa árdua e necessária nos dias atuais. Crítica no sentido de reconhecer as dificuldades e desafios impostos pelo cotidiano, que a cada dia se ressignifica e evidencia a diversidade e as diferenças presentes na escola, em especial na educação do campo. O que também nos leva a questionar sobre a hegemonia da elite, corroborando com o pensamento de Karl Marx (1818/1883) no sentido alienante de ideias impostas pela classe dominante à classe dominada, que pode ser expresso pelo modelo de educação urbanocêntrico promovendo, de forma velada desigualdades, opressões e violências, ainda que simbólicas, presentes nesse cenário.

Concordamos com as ideias de Clodoaldo Cardoso, filósofo e professor que estuda as relações de intolerância, sobre a questão das desigualdades e diferenças, tanto em âmbito social quanto educacional. Discutindo sobre posicionamentos ideológicos, o autor sinaliza que,

[para o liberal-conservador] as desigualdades sociais têm como causas principais as diferenças individuais [...] a condição de vida social são frutos da inteligência, esforço, vontade e dedicação pessoal. E estas diferenças pessoais são naturais. [para o histórico-social progressista] a causa principal das desigualdades sociais é **explicada historicamente pela dominação e exploração ocorrida entre os povos ou classes sociais**. E até mesmo certas diferenças pessoais de personalidade e comportamento são determinadas em parte pelas condições sociais (CARDOSO, 2014, p. 14, *grifo nosso*).

Desta forma, no campo educacional, diversidade, desigualdade e diferenças pessoais são minimizados como realidades isoladas centradas no indivíduo. Contrapondo-se a este pensamento, em uma vertente histórico-crítica, centram-se em competências que levam o indivíduo a atuar coletivamente, superando as desigualdades, respeitando as diferenças e caminhando para mudanças nas estruturas sociais, as quais são fonte de exclusão (CARDOSO, 2014). Nesse sentido, assumimos que há uma raiz histórica para o problema das desigualdades, há hegemonia de poder e colonialismos que atravessam essas relações que são mantidas à força. A diferença cultural se dá, não como no projeto liberal-conservador, mas mais próximo a ideia de distinção para que haja um olhar para

uma “alteridade radical” que possa nos dizer mais sobre nós mesmos, e as práticas sociais e históricas da qual fazemos parte, como nos aponta os posicionamentos do filósofo crítico pós-moderno Enrique Dussel (DUSSEL, 1986, p.209).

Ao pensar em diversidade e diferença, não só no âmbito educacional, mas também social, somos convidados a nos posicionar sobre a diversidade cultural presente nas relações humanas, que muitas vezes podem gerar distanciamentos, incompreensões, preconceitos, intolerâncias, desrespeito ao modo de ser e pensar do outro. Um cenário que não deixa de fora as relações existentes entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, que com frequência é tratado como correto e ideal.

Fato é que a diversidade cultural presente nas relações humanas precisa ser evidenciada no processo de ensino e aprendizagem para que se possa pensar em estratégias que reconheçam as diferenças culturais não como barreiras, mas como riquezas a serem valorizadas e compartilhadas a fim de se construir uma educação crítica, em um viés de superação das opressões, e de qualidade.

Para Fleuri (2002), tanto no plano social quanto no plano educacional, a construção de relações de respeito e solidariedade, ao explicitar conflitos existentes fortalecendo a identidade pessoal e cultural de grupos sociais diferentes, são alguns dos desafios a serem superados na sociedade brasileira e também na educação.

Segundo Silva (2000), identidade e diferença são frutos de um processo de produção simbólica e discursiva, as quais permeiam uma relação de estreita dependência, sendo que,

[...] identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas [...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído (SILVA, 2000, p. 75).

O autor acrescenta que identidade e diferença possuem estreita conexão com relações de poder, no qual “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (SILVA, 2000, p. 80). Este “outro” que traduz, segundo o autor, o outro gênero, cor diferente, sexualidade, raça, nacionalidade, etc. Deste modo, para além do campo educacional e social, é possível refletir também sobre o âmbito cultural que perpassa todas essas relações, já que as



vivências cotidianas expressam a todo tempo sentidos e significados. Compartilhando assim com as ideias de Geertz:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Neste sentido o termo cultura torna-se central, entretanto sem uma unanimidade de definições. Dentre as várias reflexões levantadas pelo autor sobre cultura, um caminho seria interpretá-la como:

[...] padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 66).

Concordando com as ideias deste autor, Brandão (2009) menciona que a palavra cultura sugere pluralidade de ideias, podendo ser pensada a partir do trabalho realizado pelo ser humano “entre eles, para eles e sobre eles mesmos” (p. 717). O conceito de cultura expressa em si uma rede de sentidos e significados que se fazem presentes nas relações humanas.

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos - de algum sentido (BRANDÃO, 2009, p. 717-718).

Certamente, as relações humanas também são relações culturais, ou melhor interculturais, onde estão presentes (nem sempre de modo horizontal e sinérgico) a diferença, valorização das identidades, respeito à diversidade. Brandão (2009) menciona, neste sentido, que as culturas são múltiplas, havendo sobretudo uma pluralidade de culturas populares, associadas ao “reconhecimento - sob as mais divergentes interpretações - de que tal fato se deve a desníveis sociais que acompanham a própria trajetória das sociedades autoproclamadas civilizadas” (p. 727).

Para o camponês manter viva suas tradições e sustentar o contínuo compartilhamento de conhecimentos e cultura advindas de gerações anteriores pode se tornar essencial à sua sobrevivência, já que o capitalismo e as diversas formas de obtenção do lucro acabam por marginalizá-los frente à sociedade moderna, muitas vezes

subalternizando seus valores e modo próprio de cultivar a terra, silenciando assim sua identidade própria. Assim, Brandão (2009) menciona que,

Em um mundo de relações sociais humanizadas e humanizadoras, as interações entre pessoas, realizadas como cultura e através da cultura, deveriam ser pensadas e vividas como as de um reconhecimento entre diferentes categorias de pessoas e de grupos sociais livres e igualmente produtores e beneficiários da totalidade de uma cultura (BRANDÃO, 2009, p. 732).

Deste modo, tal contexto nos permite olhar para o camponês, a educação do e no campo e sua relação com uma cultura própria que, por vezes é subvalorizada em uma sociedade que constrói suas bases educacionais em ideias eurocêntricas. Quijano (2005) nos lembra que o processo de globalização, com efeitos em todos os segmentos da sociedade, incluindo a educação, tem suas origens na constituição da América e do capitalismo colonial/moderno, o que segundo o autor, reflete um movimento “eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (p.117). Refletindo sobre a colonialidade do poder, o autor traça em linhas gerais que os passos de uma dominação de raças, a qual chamou de construção mental, moldou (e molda) diferentes olhares de nossa sociedade, em relação a um capitalismo mundial. Quijano (2005) menciona que o agrupamento de histórias culturais a uma unidade de mundo, dominado pela Europa, fez na constituição da América:

[...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, **e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento** (QUIJANO, 2005, p. 121, *grifos nosso*).

Em relação à produção de conhecimento e respeito a cultura, é possível também se pensar na Educação do Campo ao considerar relações entre pessoas e grupos que vivem em culturas diferentes, já que o encontro do camponês (com suas particularidades e seu lugar de vivência) com a educação urbana podem gerar muitos conflitos. Desta forma, “as relações interculturais se fazem tão necessárias na sociedade contemporânea por permitirem a reflexão sobre os efeitos causados pelo processo de colonização pelos quais passaram os países da América Latina” (PRETO, 2017, p. 14).

Torna-se então muito importante reconhecer e olhar para conflitos culturais que podem ecoar de processos educacionais como forma de escutar as vozes de povos historicamente inferiorizados, fruto de um colonialismo de poder.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 80).

Em outras palavras, combater a hegemonia colonialista, a desigualdade, e projetos neoliberais de uma elite econômica que mantem assimetrias nos processos educacionais, em particular das minorias (no sentido de poder) e especificamente do campo, representa o enfrentamento do verdadeiro mal dos processos educativos. Assim, não basta apenas a aceitação de culturas, mas refletir sobre diferenças e conflitos que emanam de uma aceitação ingênua, ou seja, ultrapassar o reconhecimento das diferenças, questionando as causas de assimetrias socioculturais por vezes suprimidas (WALSH, 2008).

## **1.2 O que dizem as pesquisas sobre interculturalidade: revisão de literatura**

Buscando ampliar o entendimento sobre o que tem sido produzido no contexto de pesquisas acadêmicas sobre interculturalidade, em diálogos interculturais e educação intercultural, realizamos um levantamento acerca das produções disponibilizadas em duas bases de dados, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de teses da CAPES (T&D) (também conhecida como Plataforma Sucupira), nos últimos 10 anos de produções (2008-2018). A intenção não foi realizar um estado da arte, mas conhecer e ter contato com pesquisas que possuíssem relação com a pesquisa aqui realizada. Ressaltamos que nesta busca optou-se apenas por teses e dissertações acadêmicas, por representar assim o que está sendo produzido no contexto dos programas de pós-graduação brasileiro.

Assim, adotamos como descritores de pesquisa “Educação Intercultural”, “Diálogos Interculturais”. A fim de buscar por trabalhos que também discutissem sobre o “Ensino de Ciências” nesse contexto, ampliamos os descritores para “Educação Intercultural” AND

“Ensino de Ciências”. Destacamos que poucos trabalhos foram encontrados neste último descritor, sendo que os resultados passamos a discutir na continuidade do texto.

Realizando a busca pelo descritor “Educação Intercultural”, encontramos na BDTD um total de 116 trabalhos. Com este mesmo descritor, no Catálogo T&D CAPES, encontramos 241 trabalhos. Seguindo a mesma sistemática de busca, usando o descritor “Diálogos interculturais”, a BDTD retornou a pesquisa com 27 trabalhos e, o catálogo T&D CAPES com o total de 111 trabalhos. Ao buscar pelo descritor “Educação Intercultural” AND “Ensino de Ciências” foram encontrados 4 trabalhos na BDTD e 2 trabalhos no catálogo T&D CAPES.

Notamos, contudo, que alguns trabalhos se repetiam nas duas bases de dados, desta forma realizamos a intersecção entre as bases de modo que o resultado fosse fiel às buscas realizadas. Desta forma, o resultado nos direcionou para uma primeira análise, ou seja, a exclusão de trabalhos repetidos. O resultado foi o total de 412 produções acadêmicas referentes aos descritores de pesquisa delineados, como exposto na última coluna da tabela a seguir (Tabela 1).

**Tabela 1:** Teses e Dissertações no Catálogo de Teses CAPES, BDTD e intersecção, com os descritores de busca delineados.

Descritores da Pesquisa	Catálogo de T&D da CAPES	BDTD	Catálogo de T&D da CAPES e BDTD	Publicações em primeira análise da busca
“Educação Intercultural”	241	116	71	286
“Diálogos Interculturais”	111	27	20	118
“Educação Intercultural” AND “Ensino de Ciências”	6	4	2	8
Total de produções a serem analisadas				412

Período de análise: 2008 a 2018. Pesquisa realizada durante o mês de novembro de 2019.

Publicações em primeira análise de busca = T&D + BDTD - intersecção

Fonte: Da autora, 2020.

A primeira análise realizada teve o intuito de encontrar pelo menos um dos descritores de pesquisa no título, resumo e/ou palavras-chave. Nas publicações em que os termos não apareceram, buscamos olhar para outras partes do texto, a fim de excluir com

segurança os arquivos que destoavam do contexto desta pesquisa. Este foi um trabalho extenso dada a quantidade de trabalhos encontrados (412 trabalhos) em um refinamento de busca em ambas as bases. Destaca-se, no entanto, que alguns trabalhos são anteriores a Plataforma Sucupira e não estão disponíveis na íntegra nas bases de dados. Nestes casos, devido a impossibilidade de análise, não foram então considerados.

Optamos também por não inserir filtros nas buscas realizadas (área de conhecimento, área de avaliação, programa de pós-graduação, etc.), por entender a importância de olhar com atenção para todos os trabalhos disponibilizados nas bases de dados frente aos descritores de pesquisa. Assim, de modo a focalizar nosso olhar no tema de nossa pesquisa, centramos em trabalhos que trouxessem algumas temáticas correlacionadas, como: formação de professores, interculturalidade, educação do campo, ensino de ciências, em um contexto de “Diálogos Interculturais” e “Educação Intercultural”.

Procedendo desta forma, após o primeiro olhar (título, resumo e/ou palavras-chave) para os 412 trabalhos encontrados, restaram-nos 36 produções acadêmicas que poderiam estar em consonância e dialogar com a temática de nossa pesquisa (Quadro 1). Neste momento esta condição é importante, visto que apenas a leitura na íntegra destes trabalhos nos mostraram a real proximidade com nosso interesse de pesquisa.

**Quadro 1:** Teses e Dissertações do Catálogo de Teses CAPES e BDTD selecionados após primeira análise, para os descritores de busca “Educação Intercultural”; “Diálogos interculturais”; “Educação Intercultural” AND “Ensino de Ciências”

Nº	Título da Publicação	Autor	Instituição	Ano	Tipo
1.	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	Copete, Maria da Conceição	UFSC	2012	Tese
2.	Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial	Mendes, Pablo Eugênio	Universidade La Salle	2017	Tese
3.	Conhecimento, escola e cultura/s: ensino de sociologia e educação intercultural	Neves, Fagner H. Guedes	PUCRJ	2014	Dissertação
4.	As contribuições da concepção indígena do bem viver para a educação intercultural e descolonial	Bergamaschi, Maria Aparecida	UFRGS	2018	Tese
5.	Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador	Rodriguez, Maria Sol Villagomez	UFMG	2016	Tese
6.	A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço	Rosa, Patrícia Argôlo	UFBA	2017	Dissertação

7.	Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais	Fontenele, Cristiane Ferreira	UFSCar	2008	Dissertação
8.	Desafios e possibilidades do ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: investigação temática Freireana e a perspectiva intercultural	Malheiros, Joaquina Barboza	UFS	2018	Dissertação
9.	Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas	Friedrich, Rafael	UFMS	2015	Dissertação
10.	Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? deixa a gente jogar e pronto! formação de professores/as de educação física e interculturalidade	Silva, Rita de Cassia de Oliveira	PUCRJ	2015	Tese
11.	As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência	Milhomem, Maria S. Ferreira dos Santos	UFS	2010	Dissertação
12.	No "chão" da universidade: o ensino superior de música na perspectiva intercultural	Galizia, Fernando Stanzione	UFSCar	2016	Tese
13.	Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS	Ribeiro, Selma Helena Marcos	UFC	2013	Dissertação
14.	A formação de professores indígenas em Ciências da Natureza, na região Norte do Brasil: algumas reflexões	Santa Rosa, Silvana Costa	UFS	2018	Dissertação
15.	Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores	Vasconcelos, Corina Fátima Costa	UFAM	2016	Tese
16.	O ritual de passagem contemporâneo do curso de licenciatura em educação básica intercultural em Rondônia	Sanders, Thais Oliva Fernandes	UFMT	2017	Dissertação
17.	Diversidade sociocultural: concepções de professores de uma escola pública do estado de mato grosso	Kato, Ademilde Aparecida Gabriel	UFMT	2015	Dissertação
18.	A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku Lucas Antunes furtado Manaus-AM	Furtado, Lucas Antunes	UFAM	2015	Dissertação
19.	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular	Preto, Fernanda Fontes	Universidade La Salle	2017	Dissertação
20.	Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso	Pasini, Carlos G. Delevati	UFMS	2016	Tese
21.	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural	Santos, Antonio Luiz Parlandin dos	UFPA	2018	Tese

22.	Tecnologias da informação e comunicação na formação do professor indígena do curso de educação intercultural da universidade federal de goiás	Hoffmann, Zara	UFG	2015	Dissertação
23.	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural	Almeida, Eliene Amorim de	UFPE	2017	Tese
24.	O currículo na formação de professores e professoras indígenas no Brasil: caminhos da educação intercultural trilhados em universidades públicas (2008-2016)	Marques, Emmanuelle Amaral	UFRPE	2017	Dissertação
25.	O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana	Guerra, Rodrigo Benza	UDESC	2013	Dissertação
26.	Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD	Caldas, Fabiola Renata Cavalheiro	UFGD	2016	Dissertação
27.	Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas	Friedrich, Rafael	UFMS	2015	Dissertação
28.	Temos que ajuntar o conhecimento: professores indígenas e interculturalidade	Pereira, Dayane R. Silva	UFG	2016	Dissertação
29.	A questão da interculturalidade no desenvolvimento do currículo em uma escola do campo em Roraima do currículo em uma escola do campo em Roraima	Pereira, Marlete Lima	UERR	2016	Dissertação
30.	Licenciatura intercultural indígena da UEPA: saberes matemáticos e prática pedagógica	Lima, Aline Da Silva	UFPA	2017	Dissertação
31.	A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do Brasil: algumas reflexões	Rosa, Silvana Costa Santa	UFS	2018	Dissertação
32.	Diálogos interculturais dentro de uma universidade brasileira	Figueiredo, Denise M. de	PUCSP	2013	Tese
33.	Educação ambiental, intercultural e formação de professores(as): contribuições de Paulo Freire	Rosa, Cleni Inês da	UFMS	2012	Dissertação
34.	Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola	Rodrigues, Nádia C. de Lima	UERJ	2015	Dissertação
35.	Tecendo diálogos interculturais entre Tekoá e universidade: experiências de formação na perspectiva da ecologia de saberes	Souza, Cidara Loguercio	UFRGS	2018	Dissertação
36.	Educação científica intercultural: contribuições para o ensino de química nas escolas indígenas Ticuna do Alto Solimões - AM	Monteiro, Ercila Pinto	UNESP	2018	Tese

Período de análise: 2008 a 2018.

Fonte: Da autora, 2020.

A partir desta pesquisa exploratória acerca das produções disponibilizadas nas bases BDTD e Catálogo T&D CAPES, passamos à leitura cuidadosa e na íntegra dos 36 trabalhos encontrados. Destes trabalhos, grande parte destoou de nossos interesses da pesquisa, sendo descartados, os demais passamos a apresentar na sequência do texto.

Malheiros (2018) buscou analisar, em uma perspectiva intercultural, possibilidades e desafios para o ensino de Ciências da Natureza em uma escola Ribeirinha, situada na Ilha das Cinzas (arquipélago do Marajó) no Pará. Dentre os caminhos de desenvolvimento da pesquisa em campo, foi elaborada uma sequência didática (com investigação temática no ensino de Química) para o ensino de Ciências da Natureza em uma perspectiva de Educação Intercultural no ensino médio.

Destaca-se que esta investigação não ficou restrita ao público escolar, ou seja, além do professor de Ciências, alunos e coordenadora da escola, também participaram de entrevistas moradores da comunidade. Dar voz a comunidade foi um exercício bastante interessante de pesquisa, o qual revelou que, na visão dos participantes, a formação de professores, tempos e espaços escolares e materiais didáticos específicos são grandes desafios a serem enfrentados. O autor menciona que o processo educacional desenvolvido na comunidade Ilha das Cinzas possui características que se enquadram na modalidade de ensino Educação do Campo, contudo, é tratado como uma escola urbana, não possuindo “projeto pedagógico que seja diretamente voltado para a realidade de ribeirinhos, extrativistas” (MALHEIROS, 2018, p. 125).

Malheiros (2018), conclui que, além da falta de investimentos, em um viés de educação intercultural, o ensino de Ciências da Natureza no ensino médio investigado, “não considera as características e especificidades da população da comunidade ribeirinha e se distância da proposta das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo” (p. 7), sendo preciso (re)pensar o projeto político e pedagógico para essa escola.

No contexto da educação intercultural, Preto (2017) buscou investigar a contribuição da formação inicial e formação continuada de professores que atuam com a diversidade em espaço escolar no contexto de uma escola estadual de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, trabalhado com estudantes indígenas e não indígenas (em salas com presença de alunos indígenas e não indígenas). Neste contexto, conceitos de interculturalidade e descolonialidade guiaram a investigação com professores da escola



regular e também com professores e cacique da escola própria da aldeia dos alunos indígenas (alfabetização no idioma Kaingang).

Preto (2017), encontrou como resultados que a formação dos professores participantes da pesquisa não sustentam, fomentam e subsidiam o desenvolvimento de uma práxis docente que permita lidar com a questão indígena presente nas escolas, em associação entre os alunos índios e não índios.

Esta é uma constatação preocupante. Apesar dos professores realizarem muitos esforços para buscar leituras específicas e tentar uma aproximação com os alunos indígenas, a interculturalidade e a descolonialidade são trabalhadas por meio de atividades extraclasse. A autora defende que a interculturalidade possa permitir aos indivíduos “[...] criar e pensar de uma maneira descolonial, sem negar a modernidade, mas não sendo controlados por ela” (PRETO, 2017, p. 35.). Por fim, alertando para a formação inicial e continuada do professor para trabalhar com diferentes povos em uma educação intercultural e em diálogos interculturais, menciona que,

Na escola regular, o que se percebe é um corpo docente [...] desamparado, tendo que buscar de maneira individual um maior conhecimento sobre a comunidade indígena (Kaingang), de onde se originam os alunos que recebem e passam a ter que repensar toda a sua prática, projetos e conteúdos. [...] os professores precisam buscar leituras específicas, tentar uma aproximação com a aldeia e refletir sobre sua prática, para que, de alguma maneira, possam tornar a escola um ambiente mais próximo da realidade dos alunos indígenas. (PRETO, 2017, p. 88).

Sobre este aspecto, outros pesquisadores tem pesquisado sobre a formação inicial de professores em um viés de educação intercultural e em diálogos interculturais, em especial dos povos indígenas, como Sanders (2017), discutindo o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, destinado aos povos indígenas de Rondônia, Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas, ou ainda de Rosa (2018), estudando a formação proposta nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em Ciências da Natureza na região Norte do Brasil.

Dissertando sobre “Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola”, Rodrigues (2015) apresenta uma pesquisa que teve o intuito de investigar o processo de alfabetização de crianças de uma comunidade tradicional, conhecida como “Hervanos” (escola rural de regime de classes multisseriadas) da cidade de Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro. Especificamente, buscou-se investigar se a diferença cultural da escola e

dos alunos da comunidade dos Hervanos era um fator significativo para o baixo índice de alfabetização naquele cenário.

A partir de um estudo exploratório documental, via secretaria municipal de educação e, pautada em pesquisa qualitativa, de cunho etnográfica, foram entrevistados professores e funcionários da comunidade, além de moradores mais antigos. A autora relata em detalhes a comunidade visitada e se coloca como se estivesse em um lugar que se assemelhava, em suas palavras, a um sertão no sentido euclidiano, “comunidade, compostas por casas, em sua maioria, de pau a pique ou tijolos sem emboço. Não há luz elétrica, água encanada e nem banheiros” (RODRIGUES, 2015, p. 48), em pleno Rio de Janeiro.

Uma das grandes dificuldades apresentadas pela pesquisadora se deu pelas distâncias afetivas em relação as especificidades e dificuldades de integração na comunidade. O modo de vida, a manutenção de uma vida simples e os traços culturais bem marcados, agricultura sustentável, o conhecimento das ervas e a oralidade, rotulavam o povo de Hervanos como diferentes, fatos que poderiam ser articulados em auxílio a um diálogo intercultural entre crianças e escola. Dentre um rico relato de pesquisa, a autora menciona, até como indícios da conclusão da pesquisa:

A predominância da oralidade como instrumento constituidor das culturas na comunidade nos fez levantar como hipótese que, possivelmente, as crianças Hervanas não encontrem o sentido e o potencial da leitura e da escrita para suas vivências cotidianas. Aprender a ler e escrever na escola talvez não faça parte de suas leituras de mundo (RODRIGUES, 2015, p. 116).

Com a pesquisa “A questão da interculturalidade no desenvolvimento do currículo em uma escola do campo em Roraima”, Pereira (2016) realizou uma investigação na perspectiva de compreender como é o currículo aplicado em uma escola estadual localizada na zona rural de Boa Vista, Roraima, frente ao aspecto da interculturalidade. Por meio de registros, conversas informais, análise documental e aplicação de questionários para professores, gestores e técnicos da escola, foi realizada a investigação buscando verificar se a escola possuía um currículo intercultural e, se havia movimentação do corpo docente e gestão da escola na busca por abordagens interculturais na escola.

A autora menciona que a interculturalidade, bem como elementos culturais, tem sido trabalhada de forma pontual, através de eventos na escola, não sendo, em sua visão uma ação permanente. Destaca-se, no entanto, que a escola tem se “empenhado em

combater todas as formas de discriminação, respeitando as diferenças os diferentes, abrindo espaço para que as diversas culturas que existem na sociedade” (Pereira, 2016, p. 92). Neste contexto, a autora diz que,

[...] pensar interculturalidade e sua relação com a educação é pensar como ela pode estar acontecendo no processo de formação desse indivíduo no espaço escolar. Como ele deve ser tratado, de forma igual, onde a religião, os traços culturais e étnicos podem ser vistos como algo sem diferenciação de uma pessoa para outra. A escola não pode somente cumprir o papel de repassar conteúdos (PEREIRA, 2016, p. 40).

Já Vasconcelos (2016), teve como foco abordar a identidade cultural como possibilidade de uma formação docente voltada para as diferenças culturais, em âmbito de nível superior (curso de Pedagogia) em Parintins/AM. Buscou-se levantar a concepção de cultura e de identidade cultural presente e, que tem fundamentado discursos e práticas docentes, no curso de Pedagogia. Neste sentido, em âmbito metodológico, foi adotada um trabalho de natureza qualitativa, realizado no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins (ICSEZ/UFAM), tendo como participantes oito docentes e cento e cinco acadêmicos do curso de Pedagogia.

Os dados foram construídos a partir de análise exploratória documental do PPC do curso, observação direta, entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista foi realizada com oito professores do curso de Pedagogia, de modo a conhecer a concepção de cultura e identidade. Em meio as análises realizadas, a autora destaca que os docentes, em suas falas, manifestaram a defesa de que cultura e educação são inseparáveis.

Alguns resultados acendem um alerta sobre o trabalho docente em âmbito de formação inicial e frente a temática diferenças culturais, pelo viés da interculturalidade, por exemplo, quando a autora menciona que: “Há um descompasso entre o que está posto no currículo prescrito (PPC) e os discursos dos docentes [...]” (VASCONCELOS, 2016, p. 275), ou ainda quando sustenta que também nos planos de ensino, apesar de trazerem conteúdos sobre as diferenças culturais da região, não incluir-se conhecimentos parintinenses. Com o exposto, nas considerações finais da pesquisa, menciona que:

[..] podemos inferir que o PPC de Pedagogia do ICSEZ não se configura em um projeto de formação identitária e profissional pensado a partir dos sujeitos que o vivenciam, nem reflete uma identidade coletiva, ou seja, um projeto cultural de formação assumido pela linguagem da crítica e compromisso com a formação de identidades docentes híbridas, contestadoras e comprometidas com a concretização de uma sociedade democrática e com justiça social (VASCONCELOS, 2016, p. 275).

Assim, Vasconcelos (2016) defende que o trabalho com as diferenças culturais seja realizado em um viés de interculturalidade, de modo a propiciar a “construção de identidades docentes híbridas, críticas e plurais”, que permita abordar com os alunos diferenças culturais, em um viés de interculturalidade.

Almeida (2017), desenvolveu uma pesquisa em âmbito do programa de educação intercultural da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na qual buscou discutir a interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas. As análises realizadas partiram do corpo teórico das noções de decolonidade, diferença colonial, desobediência epistêmica e interculturalidade, em um olhar sobre currículo a partir da análise de conteúdo.

A autora menciona que as análises evidenciaram que o termo interculturalidade é trazido pelos documentos analisados (tanto do MEC quanto no currículo da UFPE) como polissêmico e polivocal, por vezes trazido como funcional e em outros momentos em uma perspectiva crítica. Tais menções confrontam-se com o entendimento dos alunos (indígenas) sobre a definição de interculturalidade, o que para eles pode ser entendido como um termo que descreve intepistemologias, em direção a superação do racismo epistêmico imposto pelo próprio mundo moderno colonial patriarcal.

Segundo Almeida (2017), “A Interculturalidade Crítica ou Intepistemologias é um Projeto social, político, econômico, cultural e epistêmico que exige uma estrutura outra de Estado e de modos de vida” (p. 150). Conclui que os conteúdos veiculados no curso não retrata os conhecimentos indígenas, existindo um distanciamento entre o anunciado no PPC/UFPE e o vivenciado por elas(es) no curso.

Ampliando as considerações trazidas por Almeida (2017), uma investigação desenvolvida por Lima (2017) procedeu uma análise entre a formação dos professores indígenas e a prática pedagógica efetiva em escolas indígenas no Pará, a partir das vozes dos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual do Pará (UEPA). O foco recaiu sobre a interseção entre seus conhecimentos tradicionais nas práticas do ensino de matemática, mediados pelo diálogo. Dentre os apontamentos da pesquisa, a autora revela a dificuldade em manter viva a cultura indígena frente as demandas de formação do professor, mesmo o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena estando voltado para realidade das aldeias. Assim, menciona:

[...] a cultura própria do povo indígena é rica de ensinamentos, e manter a tradição, os costumes e a língua são desafios a serem superados, pois com o acesso abrangente da cultura do não índio, diante de tantas tecnologias, o compromisso de cada professor deve ser de manter vivos os valores e tradições no âmbito educacional (LIMA, 2017, p. 116).

As investigações apresentadas evidenciam esforços no sentido de uma educação intercultural, no entanto, também trazem dificuldades presentes em diferentes contextos e o longo caminho que ainda tem para ser desbravado no âmbito de pesquisas acadêmicas e respeito as diferenças. O que foi constatado em diferentes investigações, como de Almeida (2017) e de Lima (2017) com a formação de professores no contexto indígena, como a de Malheiros (2018) com comunidades ribeirinhas, ou ainda, com Silva (2015) acerca de como são discutidas as diferenças culturais nos cursos de formação de professores/as de Educação Física da UFRJ e, Vasconcelos (2016) no cenário amazonense.

Também encontramos trabalhos que evidenciam ações pontuais de educação intercultural e diálogos interculturais na escola, como exemplo, o trabalho de Pereira (2016) no contexto da educação do campo. Ou ainda, o despreparo da formação docente para a educação intercultural e diálogos interculturais, como evidenciado por Preto (2017). Fica evidente que muitos esforços tem sido realizados na promoção de uma educação intercultural e diálogos interculturais em diferentes contextos, os quais por vezes são sustentados no diálogo. Por exemplo, o trabalho de Guerra (2013), em uma experiência teatral intercultural na Amazônia peruana, em que defende o diálogo para esta aproximação, ou ainda a pesquisa de Lima (2017), que cita o diálogo como forma de construção da interculturalidade entre povos.

### **1.3 Um caminho a ser percorrido: educação intercultural e ensino de ciências**

Apesar de todos os esforços de pesquisa apresentados, nossa revisão evidenciou que há um vazio de pesquisas que trabalham as relações temáticas: Educação Intercultural, Diálogos Interculturais e Ensino de Ciências, em âmbito de pós-graduação, o que revela a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas no sentido de avançar o entendimento sobre como tem ocorrido tais relações no contexto nacional.

O desenvolvimento de pesquisa sobre Educação Intercultural, por meio de diálogos interculturais, e Ensino de Ciências se coloca como muito importante no sentido de revelar e contribuir com a superação de uma educação pautada em padrões do discurso acadêmico dominante, de uma cultura erudita sobre a cultura popular, ou seja, que reflete com a descolonização do saber e com o respeito às diferenças e aos conhecimentos tradicionais (científico também) que derivam dos povos de comunidades. Neste contexto, ensino de ciências se coloca como um caminho para promover uma educação intercultural, visto que estamos constantemente em nosso cotidiano inter-relacionados com fenômenos científicos, conceitos e fórmulas, as quais nem sempre (talvez na maioria delas) nos damos conta dos saberes (tradicionais e acadêmicos) que estão inseridos em tais ações.

Com um olhar voltado para a abordagem intercultural na educação em ciências, Crepalde e Aguiar JR (2014) desenvolveram uma pesquisa sobre a temática energia, por meio de narrativas produzidas por alunos do curso de licenciatura do campo. Os autores discutindo sobre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, defendem, com base em trabalhos de Solomon (1983, 1992 *apud* CREPALDE; AGUIAR JR, 2014) a coexistências destes dois domínios de conhecimentos, mencionando que:

[...] não é objetivo do ensino de ciências mover os estudantes permanentemente de um domínio a outro, mas habilitá-los a reconhecer os significados cotidiano e científico como duas formas de olhar sobre o mundo. [...] **eliminar o significado cotidiano impossibilitaria o diálogo do estudante com o mundo** (CREPALDE; AGUIAR JR, 2014, p. 49, *grifo nosso*).

Segundo os autores, o trabalho com o ensino de ciências, especificamente com a temática energia, em um viés intercultural favoreceu as relações de encontro entre as vivências do campo e as ideias científicas trazidas pelo meio acadêmico sobre o tema. Um fato que ficou evidenciado na construção de narrativas, em que “relações de ‘entrelaçamentos’ entre as palavras alheias (da ciência escolar) e as suas próprias” (CREPALDE; AGUIAR JR, 2014, p. 58) se fizeram presentes.

Um movimento que pode dialogar com a experiência e com o saber da experiência, proposto por Jorge Larrosa Bondía, o que retrata a interpretação do que nos acontece e da elaboração do sentido do que nos acontece, respectivamente. Em outras palavras, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, p. 27). Assim, podemos problematizar a ciência acadêmica como guia para

a interpretação de um mundo e suas regularidades, em contraposição ao respeito às diferentes faces de conhecimento.

Monteiro et al (2017) menciona que o que rege uma educação intercultural é a integração dos conhecimentos, o reconhecimento de que todos são importantes. Neste sentido, é que o ensino de ciências em um viés intercultural deve pautar-se da superação de um ensino por assimilação, no qual promove a marginalização do conhecimento cultural dos educandos (sem considerar crenças, culturas, valores, etc.), caminhando para um ensino de ciências que promova a harmonização entre diferentes visões e interpretações de mundo e rupturas com o cientificismo imposto pela cultura erudita em detrimento de conhecimentos tradicionais.

Buscando contribuir com o pensar a relação entre educação intercultural e o ensino de ciências, nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC), na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a partir das linhas de pesquisa “Formação de professores de Ciências/Biologia e interculturalidade” e “Relações entre o Ensino de Ciências e Biologia com a Pesquisa em Educação Ambiental” tem buscado contribuir com este *gap* de produções sobre tais temáticas a partir do desenvolvimento de diferentes pesquisas em âmbito de mestrado (SILVA, 2017; SANTOS, 2018; FRANCO, 2018; RÉDUA, 2019).

A pesquisa desenvolvida por Silva (2017) trouxe como temática a controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural. O objetivo foi investigar a apropriação do conceito de biodiversidade por licenciandos do curso de Educação do Campo, em um movimento de negociação de seus discursos. A partir de um enfoque etnometodológico de pesquisa, os resultados apontaram que há necessidade de cruzamento de fronteiras entre a cultura do cotidiano e a científica para a apropriação de elementos da ciência escolar relacionados ao conceito científico. Desta forma, Silva (2017), destaca: “Nesta troca de conhecimentos em que se propõe uma educação científica intercultural, os conhecimentos científicos contribuem para um empoderamento destes sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, os conhecimentos destes sujeitos enriquecem os conhecimentos da ciência escolar e do professor” (p. 101).

Santos (2018) realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar o processo de investigação temática a partir de uma intervenção didática sobre o conceito de Biodiversidade no contexto de uma escola do campo da cidade de Uberaba/MG. A autora

relata que por meio da construção de uma proposta didática para abordar o conceito de biodiversidade e, acompanhamento dos diálogos entre aluno-professor, foi possível identificar as contradições vividas pela comunidade rural no contexto escolar. Como desdobramento da pesquisa, Santos (2018), revela que “[...] os estudantes puderam explicitar sua voz, compartilhar, criticar e contribuir com todo o cenário do campo no qual estão submetidos [...] compreender as análises feitas até a chegada da Biodiversidade enquanto conceito, conciliando todo o conhecimento empiricamente agregado com os trazidos pelas aulas de Biologia (p. 128).

Em sua pesquisa, com o objetivo de compreender a mediação do professor em um contexto da educação popular, Franco (2018) teve como foco a educação popular e a abordagem intercultural desenvolvida por professores em um cursinho popular do interior de São Paulo, o qual trabalha com métodos alternativos de ensino. As discussões situaram-se sobre a temática Biodiversidade. A autora relata que o acompanhamento próximo, em uma perspectiva etnográfica, do cotidiano escolar revelou as formas com que os professores abordam a temática em questão, os processos de mediação ocorridos e as interações que destes derivam.

Rédua (2019), desenvolveu uma pesquisa que teve como foco a formação de professores de ciências e biologia a partir da perspectiva teórica da interculturalidade crítica. A autora, em diálogo com a literatura sobre interculturalidade, entende a interculturalidade crítica como aquela que deriva do “pressuposto de questionar e desafiar o modelo do pensar (im)posto pelo processo de colonização do conhecimento por meio de discursos hegemônicos e coloniais” (RÉDUA, 2019, p. 32). A partir de uma metodologia do tipo estudo de caso foi investigado os posicionamentos de licenciandos de Ciências Biológicas e Educação do Campo-Ciências (em períodos finais de curso) da UFTM, a partir de situações-problemas (em oficinas pedagógicas) envolvendo questões socioculturais. Dentre os resultados encontrados, a autora evidencia que a interculturalidade crítica se colocou como uma temática que carece de ser incluída nos cursos dos licenciandos participantes, como forma de problematizar discursos hegemônicos. Ainda, que a estratégia metodológica de oficinas pedagógicas se colocou como positiva para oportunizar que fosse dada voz aos alunos.

Estes são alguns dos movimentos que têm sido realizados pelo GEPIC, relacionando educação intercultural e ensino de ciências. No entanto, outras pesquisas



estão em desenvolvimento pelo grupo na busca por contribuir com as discussões em torno das temáticas interculturalidade, conhecimentos tradicionais e ensino de ciências e, assim, avançar nas discussões da área de ensino e educação.

É justamente neste contexto de pesquisas que a pesquisa aqui apresentada se insere, contribuindo com o diálogo entre educação intercultural e ensino de ciências no percurso formativo e vivências (na universidade e na comunidade) de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Outras informações podem ser encontradas no site do GEPIC<sup>2</sup>.

#### **1.4 Vivências e conhecimentos: o campo na Universidade**

A busca por uma educação científica que, por um lado, promova o diálogo entre conhecimentos científicos (na universidade, por exemplo) e conhecimentos tradicionais (comunidades) e por outro, preserve as construções do ensino de ciências tem sido um desafio (VALDERRAMA-PEREZ et al. 2017). Especificamente, o autor caracteriza tal conhecimento da comunidade como Conhecimento Ecológico Tradicional, mencionando que:

Por conhecimento ecológico tradicional entendemos **um sistema compartilhado de conhecimento de uma comunidade** ou alguma outra forma de entendimento do ambiente e das relações biológicas/ecológicas que **é desenvolvido por meio da experiência direta dentro de uma circunstância física específica e é transmitido entre as gerações [...]** (VALDERRAMA-PEREZ, 2016, p. 17, *grifos nosso*).

Destaca-se, no entanto, que o conhecimento supera a simples transmissão de gerações, mas são construídos e reconstruídos, moldados pelo tempo e pelos contextos em que se apresentam. Desta forma, uma caracterização dos conhecimentos tradicionais vai muito além de critérios epistêmicos, comumente presentes no conhecimento científico, ou seja, são orientados por diferentes fatores que levam em conta fatores éticos, estéticos, emocionais, espaciais, comunicacionais, entre outros.

Toledo e Barrera-Bassols (2015), consideram que há dois modelos de se conhecer a realidade como formas de crer, reconhecer e significar o mundo: o *conhecimento* e a *sabedoria*. O conhecimento é dado pela descrição das coisas, é construído por base

---

<sup>2</sup> Para saber mais, acesse: <http://grupogepic.com.br/Apresentacao>

científica (a partir de leis, teorias, postulados), é tratado de maneira impessoal, sempre buscando conferir objetividade às coisas.

O conhecimento tenta explicar a realidade, sendo que sua forma de construção coletiva se dá pela generalização e a normalização. Já a sabedoria tem por característica a experiência do indivíduo, levando em conta a experiência concreta e crenças compartilhadas, é mantida e fortalecida mediante testemunhos. É colocada em prática por meio da experiência pessoal cotidiana e direta com o mundo. Sua construção se dá por experiências empíricas e repetitivas sobre as coisas. Na sabedoria a realidade está sendo concebida através de valores, fatos, intuição, emoções, valores morais e éticos, que conferem experiência ao indivíduo. Por fim, a sabedoria se justifica como experiência pessoal compartilhada no interior de uma determinada comunidade cultural, e sua transmissão preserva a riqueza e a multiplicidade de significados (repetições verbais, metáforas), a fim de viabilizar a profundidade de detalhes que a particulariza.

Concordamos com as ideias dos autores ao considerarem que o conhecimento e a sabedoria “não são facilmente separáveis, e também não é possível substituir um pelo outro” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p.132), já que o camponês, por exemplo, constrói conhecimentos sobre suas práticas de manejo da terra através da experiência herdada, melhorada e/ou modificada de gerações anteriores.

Sobre este aspecto, cabe destacar algumas reflexões de Bondía (2002) o qual disserta sobre a experiência e o saber de experiência. O autor chama a atenção para o fato de que informação não é sinônimo de experiência, sendo que conhecer determinadas “coisas” e ter informações sobre elas, não significa adquirir saberes de experiência, assim, destaca que,

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (BONDÍA, 2002, p. 22).

Em uma sociedade na qual a informação circula de forma rápida, tem-se acesso e opina-se sobre tudo, porém, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (BONDÍA, 2002). O autor enfatiza o fato de estar impregnado na sociedade a ideia de que na escola se aprende a teoria e no trabalho a experiência, o saber que vem do fazer. Assim, o conhecimento tradicional pode ser reconhecido na relação entre conhecimento, comumente trazido pela academia e, sabedoria presente nos povos do

campo, por exemplo. Destaca-se, no entanto, que constantemente estamos produzindo (e compartilhando) conhecimentos e, mesmo a produção de um saber tradicional carrega consigo uma metodologia, uma sistematização, uma racionalidade, que também é científica.

Como definição de conhecimento tradicional Strachulski (2017) o aponta como “um conhecimento prático transmitido de geração a geração de forma oral, sustentado pelo relacionamento com as crenças e os valores”. Para o autor o conhecimento tradicional adquirido cotidianamente nos serve da experiência do outro, de modo a aprender e também ensinar algo, promovendo a interação humana e social de modo dinâmico. Já o conhecimento científico “apresenta-se tanto como empírico, racional, tendo sua importância no fato de abordar os fenômenos da realidade de forma sistemática, metodologicamente testada, permitindo análise e síntese de informações” (STRACHULSKI, 2017, p.3).

É oportuno então refletir se as perspectivas e valores de uma licencianda em Educação do Campo acerca da relação entre conhecimento ecológico tradicional (CET) e conhecimento científico escolar (CCE) se evidenciam em suas vivências universitárias e também cotidianas. Além disso, se tais perspectivas e valores orientam (ou não) as relações entre estes conhecimentos nas construções que vivencia no ensino de ciências, em particular no processo de construção de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que envolve a prática de cafés especiais e o Ensino de Ciências.

A escolha em trabalhar com uma aluna do curso de Educação do Campo é motivada pelos objetivos, especificidades e vivências que este curso proporciona aos seus alunos. Destaca-se ainda que esta escolha se deve ao fato da temática do TCC desenvolvido pela participante propiciar reflexões e discussões entre CET (representado pela prática dos cafés tradicionais) e CCE (derivado de conhecimentos da área das Ciências Naturais). Acrescenta-se o fato da participante ser moradora – Geraizeira – de uma comunidade tradicional.

### **1.5 Licenciatura em Educação do Campo da UFTM: algumas considerações**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da UFTM tem como foco proporcionar educação em nível superior às populações rurais e do campo (UFTM, 2014, p. 24). O curso iniciou suas atividades no final do ano de 2014, e se apresenta com

duas áreas de habilitação: Ciências da Natureza ou Matemática, tendo carga horária mínima de 3.200 horas e tempo de integralização mínimo de 4 (quatro) anos / 8 (oito) semestres e máximo de 6 (seis) anos / 12 (doze) semestres.

O curso segue uma estrutura de Pedagogia de Alternância, em dois tempos: o Tempo-Escola (presencial intensivo, em geral nos meses de janeiro e de julho) e o Tempo-Comunidade (alunos desenvolvem atividades em comunidades rurais, particularmente de sua origem e com acompanhamento dos professores da UFTM). O objetivo geral do curso é contribuir com a formação de professores de escolas do campo,

Contribuir para a formação de professores e educadores em escolas de campo (especialmente os que não possuem formação de nível superior) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como licenciados em Educação do Campo, nas habilitações nas áreas das Ciências da Natureza ou da Matemática, tendo em vista a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo (UFTM, 2014 p. 85).

Além disso, busca-se também formar professores aptos a fazer a gestão de práticas educativas e atuarem de forma estratégica em seu meio. É um curso novo no âmbito da UFTM e traz em sua matriz curricular diferentes disciplinas que dialogam com a temática proposta por esta pesquisa, dentre as quais se destacam: Arte, Cultura Popular e a Educação das Relações Étnico-raciais e Indígenas; Educação do Campo, Diversidade Linguística e Cultural; Espaços Educativos não Formais e Movimento Rural; Pesquisa e Ensino Aprendizagem das Ciências, Biologia, Física, Química.

Em uma das bases de sustentação da Lecampo encontra-se a dinâmica de Pedagogia da Alternância, a qual relaciona o tempo-escola (TE) e o tempo comunidade (TC), como já citado anteriormente. O primeiro é realizado na Universidade, no qual as atividades centram-se em aulas e construção de conhecimentos específicos de cada área de formação. Já o tempo comunidade,

Trata-se de um método de ensino diferenciado, que articula teoria e prática em espaços-tempo distintos e exige do formador e também dos licenciandos, **itinerários formativos específicos que não têm sido considerados nos cursos de formação de professores em geral** (OLIVEIRA et al., 2010, p.3 *apud* UFTM, 2014, p. 47, *grifo nosso*).

O tempo comunidade (TC) visa reforçar a horizontalidade nas relações professor-aluno, trabalho-aprendizagem, conhecimentos acadêmicos e conhecimento tradicional, a partir da Pedagogia da Alternância. A horizontalidade pressupõe que as relações professor-

aluno atente para a descolonização do saber e superação de uma educação urbanocêntrica hegemônica que não atenda aos anseios da comunidade campesina. Nesta dinâmica, a essência do saber amplia-se para além da Universidade, entendendo o campo como local de produção e socialização de conhecimentos.

Este é um movimento que busca superar a tradição de que o professor é o detentor de todo conhecimento, provocada pelo capitalismo entre trabalho e aprendizagem. A Pedagogia da Alternância reflete um novo olhar para a educação, na qual a referência educacional não fica estagnada no professor, mas transcende para o pequeno agricultor, para o líder comunitário, para as relações entre conceitos e modo de vida e para o ensino interdisciplinar, contextualizado, frente a não separação da teoria e prática.

Com o exposto, os itinerários formativos em alternância de espaços e tempos, possibilitam vivências que horizontalizam mais as relações entre professores e alunos, e propiciam pontes e trocas de saberes entre CET e CCE. É justamente neste ponto que buscamos investigar as relações interculturais que permeiam esta relação, porém especificamente a partir do acompanhamento *in loco* de nossa participante (em diferentes espaços e tempos) e atentando para o desenvolvimento de seu TCC sobre a temática *cafés especiais e os conhecimentos que podem ser trabalhados na escola*.

## **CAPÍTULO 2: OS PASSOS DA IMERSÃO ETNOGRÁFICA NOS CAMINHOS DA PESQUISA**

### **2.1 Considerações iniciais**

A seguir serão mostrados os passos metodológicos percorridos durante todo o trajeto desta pesquisa buscando entender como a Educação deve ser ressignificada no contexto da participante da pesquisa (licencianda em Educação do Campo), considerando suas especificidades e seu lugar de fala.

Esta pesquisa configura-se em um estudo de caso tipo etnográfico (ANDRÉ, 2009) no qual foi acompanhado uma aluna do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM em diferentes momentos e vivências: na Universidade, no desenvolvimento de seu TCC e em suas práticas na comunidade tradicional onde vive.

A princípio, a **pesquisa etnográfica** é um tipo de estudo que caracteriza as particularidades de determinados povos ou pessoas, contudo tem se observado que essas descrições vão além de se fixar em certos povos ou minorias étnicas, mas implicam em considerar todo o contexto envolvido, tanto no olhar do pesquisador como também nas lentes do participante. Tais descrições se revelam como “compreensões situadas” (RESTREPO, 2018) pois levam em conta “as formas de habitar e imaginar, de fazer e de significar o mundo para certas pessoas” inseridas no contexto do estudo. Para o autor, também deve ser considerado o olhar do pesquisador ao partir de suas “experiências (de observações, conversas, inferências e interpretações), dependendo dos lugares, trajetórias” e relações sociais nas quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos e nas tensões que vivenciam (RESTREPO, 2018, p.26).

Se faz importante também pensar em etnografia e sua relação com a não neutralidade do pesquisador durante o decorrer da pesquisa pois, concordando com Larchert (2017) a ideia é desenvolvê-la **juntamente com** o contexto e sujeitos pesquisados e não **sobre** “pessoas, grupos e comunidades ‘marginalizados’, ‘desqualificados’ e ‘excluídos’ pela sociedade” (LARCHERT, 2017, p.126). Defendemos, então, que se faz impossível separar o pesquisador do contexto proporcionado por todas as etapas da pesquisa. Larchert (2017) também aponta que é necessário criar uma relação de aproximação com o contexto (e o sujeito) a ser investigado, a fim de compreender o outro

e não o julgar para, assim, descrever com riqueza de detalhes os processos educativos que podem ser percebidos, sentidos e experimentados durante o tempo em que se está em campo.

Ao assumir esta pesquisa como um **estudo tipo etnográfico**, nos amparamos nas ideias de André (2009), ao considerar que há uma “adaptação da etnografia à educação”, uma vez que não é necessário se cumprir à risca “a longa permanência do pesquisador em campo”, como sugere a etnografia de fato. Segundo a autora,

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (ANDRÉ, 2009, p. 29).

Sobre a permanência no campo da pesquisa, Larchert (2017) também discute sobre as relações de convivência, que se faz tão importante quanto a permanência em campo, pois por vezes é através de breves momentos, como uma conversa ao redor de uma simples mesa de café, que as subjetividades implícitas na pesquisa são reveladas: “conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 9 *apud* LARCHERT, 2017, p. 129).

Ressaltamos ainda que ao tratá-la como um **estudo de caso** concordamos com as ideias de André (2005), quando afirma que ele não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Larchert (2017) também nos inspira a refletir que o estudo de caso possibilita condições de aprofundamento de uma realidade, na qual a fala do outro deve ser interpretada de acordo com sua experiência de vida, o que sustenta o seu significado e sentido dentro do seu lugar de fala, ou seja, dentro do seu sistema de referências.

Várias são as técnicas de coleta de dados que podem ser utilizadas, como observação, entrevista, gravações, anotações em campo, porém o que define esse tipo de estudo são os conhecimentos construídos a partir dessas técnicas. Uma questão fundamental é o que se aprende ao estudar o caso. Não é, portanto, uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em

particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Para a autora o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais sensório do que abstrato, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor levando-o a construir suas próprias generalizações. Assim, também se caracteriza como qualitativo, com particularidades (focalizar um fenômeno particular), descrição (completa e literal da situação investigada), heurística (podem revelar a descoberta de novos significados, ampliar ou confirmar as impressões do leitor) e indução (descobertas de novos significados além dos esperados no âmbito da hipótese). Larchert (2017), ainda complementa:

Os procedimentos metodológicos da etnografia centram-se em três princípios fundamentais: **a observação**, que é o meio pelo qual o pesquisador conhece a realidade, descrita em fenômenos e fatos que trazem as informações concernentes ao objeto da investigação; **as informações**, que se pautam em categorias linguísticas, performances e traços específicos do comportamento humano; **a singularidade**, que exige atenção para a definição de papéis relativos a idade, ao gênero e aos ritos próprios de um grupo cultural (LARCHERT, 2017, p.126, *grifos nossos*).

Em suma, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso etnográfico, uma vez que, se busca por compreensões situadas levando em conta os diferentes olhares (do pesquisador e da participante) imersos no contexto do estudo, sustentado por meio de diferentes técnicas de coleta de dados, buscando a construção de um conhecimento contextualizado, ou seja, considerando observação, informações e singularidades que o caso estudado proporciona, na perspectiva enunciada acima. Segundo Álvarez (2011),

O termo etnografia refere-se ao trabalho, ao processo ou à forma de pesquisa que nos permite realizar um estudo descritivo e uma análise orientada teoricamente, de uma cultura ou de alguns aspectos específicos de uma cultura e, por outro lado, o resultado final deste trabalho (a monografia ou o texto que contém a descrição da cultura em questão) (ÁLVAREZ, 2011, p. 268).

Mais especificamente, esta pesquisa se enquadra em um **estudo de caso tipo etnográfico escolar** (ÁLVAREZ, 2011), uma vez que “nada mais é do que o resultado de aplicar uma prática etnográfica e uma reflexão antropológica ao estudo da instituição escolar” (p. 268). Desta forma, o estudo de caso em questão relaciona-se ao acompanhamento da participante em diferentes vivências na sua formação, tendo como foco o contexto educacional, a relação com os cafés especiais que são muito peculiares à sua comunidade e como essas relações se dão em torno do curso de Licenciatura em



Educação do Campo. Assim, alguns elementos delimitam as fronteiras deste estudo de caso, como exposto a seguir:

Ao se discutir principalmente sobre educação do campo levamos em conta que há assimetrias entre o campo e a cidade, pois a educação urbanocêntrica é uma realidade imposta que muitas vezes não considera as vivências deste público específico de alunos, havendo assim uma exclusão da identidade do campo na qual os povos camponeses são silenciados pelas relações de poder.

Outra vertente a ser explorada são as tensões implícitas no próprio curso de Educação do Campo, ao considerar as políticas públicas envolvidas na pedagogia da alternância: ao caracterizar as vivências da participante que já passou por quase todas as etapas do curso e está terminado seu trabalho de conclusão de curso (TCC) pode ser possível evidenciar como se dão tais vivências no tempo escola e no tempo comunidade.

Outra face refere-se as percepções causadas pela fronteira cultural que abarca por um lado, a ciência ocidental moderna (a qual caracteriza a homogeneização da educação e não aceitação de diferenças e encontros interculturais) presente, mesmo que de forma implícita, no currículo do curso e, por outro, o não desconsiderar os conhecimentos tradicionais imersos em suas vivências.

Dessa forma, a fronteira cultural se faz presente ao pensar no currículo proposto pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, que muitas vezes leva o licenciando a pensar que ele foi elaborado apenas para atender a construção científica do conhecimento, sem de fato considerar que o conhecimento implícito no currículo está profundamente envolvido nas relações de identidade e subjetividade, como propõe Silva (2005) em suas discussões sobre currículo, poder, saber e identidade.

Assim, busca-se investigar como a participante (futura professora de ciências) constrói seu TCC levando em conta suas práticas tradicionais e conhecimentos científicos. Um movimento que requer reflexões sobre a “apropriação” do conhecimento científico sem, contudo, desconsiderar o contexto político/social e sua realidade de vivências. Este pode ser um caminho promissor para se pensar a formação da professora do campo.

E para além das hipóteses, há de se caracterizar densamente a comunidade tradicional da licencianda tímida, que tem grande paixão por sua família (especialmente pelo pai), ama e defende o lugar onde vive e que vê na Universidade a oportunidade de, através dos ensinamentos trazidos pelo café e pela ciência, valorizar e reconhecer a

importância dos conhecimentos tradicionais, e ainda como um caminho para superar os desafios em sua futura práxis como professora e melhorar sua vida como Geraizeira moradora do campo.

## **2.2 Desenho metodológico da pesquisa**

O desenho metodológico da presente pesquisa se apresenta em uma imersão etnográfica pautada em três momentos:

(1) Contato inicial com a licencianda e observações relativas ao funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação do campo da UFTM. Utilizamos como ferramentas da pesquisa observações durante as aulas do Tempo escola, e conversas informais com alguns licenciandos. Nesse momento, já se iniciava a imersão etnográfica de fato: ressaltamos que tais conversas informais se deram de modo natural, no sentido de aproximação, também durante os intervalos das aulas ou em momentos de descontração com o objetivo de apenas conhecer um pouco da realidade revelada pelos licenciandos em momentos que não sofrem a cobrança imposta pela formalidade das aulas, como sugere o estudo de caso do tipo etnográfico nas discussões de Larchert (2017).

(2) Acompanhamento da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) no qual se discute as relações entre conhecimentos tradicionais envolvidos na prática de cafés especiais e o Ensino de Ciências. Para este momento, que também se insere na imersão etnográfica da pesquisa, acompanhamos a participante com a finalidade de compreender como são seus posicionamentos e suas percepções frente ao processo de elaboração do trabalho.

(3) Imersão etnográfica à Comunidade tradicional onde vive a licencianda em questão: Pindaíba, localizada no município de Rio Pardo de Minas, norte de Minas Gerais. Para este momento realizamos o acompanhamento *in loco*, com observação participante, registros escritos (caderno de campo) e fotográficos, entrevista semiestruturada (Anexo B) e entrevistas não planejadas anteriormente.

Esta pesquisa está pautada na modalidade de pesquisa qualitativa, na qual buscamos assegurar a confiabilidade e veracidade das informações obtidas durante o processo de construção do material empírico. Buscamos, dessa maneira, criar relações entre as interações discursivas que permeiam as observações no tempo escola, registros construídos durante a construção do TCC e percepções desenvolvidas durante o período

de acompanhamento de momentos do tempo comunidade. Para a análise dos dados utilizamos das Pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET) proposta por Molina e Mojica (2013). A seguir são expostos com maior riqueza de detalhes as etapas de construção de dados.

### ***2.2.1 Reconhecendo a Lecampo e escolhendo a participante da pesquisa***

Na primeira etapa, buscamos reconhecer a presença de elementos da Educação Intercultural em um Curso Superior de formação de professores, mais especificamente, a Licenciatura em Educação do Campo na UFTM e convidar licenciandos para participarem da pesquisa.

Desta forma, foi dado um primeiro passo em nossa imersão etnográfica: pela observação não participante de algumas aulas no Tempo Escola, durante o mês de julho de 2018 (disciplina “Educação de Jovens e Adultos”) e posteriormente em janeiro de 2019 (Pesquisa e Ensino Aprendizagem da Biologia). A escolha por acompanhar estas duas disciplinas deve-se ao fato de seus ementários possuírem características que representam e identificam o público da Lecampo, fortalecendo assim, um possível diálogo entre o que a Universidade propõe de conhecimento científico (pelo Ensino de Ciências) e a realidade do campo, trazida pelos licenciandos através de suas experiências e histórias de vida.

A disciplina “Educação de Jovens e Adultos” é oferecida aos alunos ingressantes do curso durante o primeiro semestre do tempo escola, e é subdividida em 15 horas aulas teóricas e 15 horas aulas práticas. Sua proposta se fundamenta em explorar aspectos históricos, teóricos, refletir sobre o papel do educador, desenvolver materiais e projetos interdisciplinares que amparem a prática docente na Educação para Jovens e Adultos em âmbito nacional, além de discutir tal contexto nas comunidades rurais do Cerrado (UFTM, 2014, p. 140). Já a disciplina Pesquisa e Ensino Aprendizagem da Biologia é ofertada aos alunos na penúltima etapa do curso (sétimo período) e sua proposta se baseia em preparar, executar e avaliar atividades baseadas na prática de ensino de Biologia (UFTM, 2014, p. 191). Sua carga horária é composta de 30 horas aulas teóricas, 15 horas aulas práticas e 45 horas aulas de atividades práticas curriculares.

Vale destacar que tais observações foram realizadas intencionalmente em tempos escola diferentes, a fim de que a pesquisadora conhecesse os alunos em seus diferentes

momentos da trajetória acadêmica e pudesse perceber, através de seus posicionamentos e participações nas aulas, como os conhecimentos tradicionais se faziam presentes naquele contexto. Também foram escritas notas em caderno de campo e realizadas conversas informais com alguns licenciandos, nas quais eles contaram um pouco de suas rotinas no campo, suas motivações e desafios em cursar uma graduação em outra cidade, fato que ocorria para a maioria deles.

Recordamos que o objetivo geral que esta pesquisa se propõe é compreender como os diálogos interculturais estão presentes nas vivências de uma licencianda. Desta forma, tornou-se importante escolher como participante do estudo alguém que tivesse experienciado a Lecampo em todas as suas etapas, a fim de reconhecer e demarcar a presença dos conhecimentos tradicionais junto aos conhecimentos científicos discutidos nas atividades do curso.

Ainda nesta etapa inicial, buscando interagir ainda mais com os alunos do curso, como forma de observação participante, realizamos durante a semana acadêmica da Lecampo 2018 uma oficina com o tema “Entre garrafadas e fármacos: diálogos para professores de Ciências<sup>3</sup>”, que proporcionou ricas discussões sobre diálogos interculturais e nos permitiu conhecer a licencianda, a qual tornou-se a participante da presente pesquisa.

Esta oficina nos possibilitou um contato mais próximo à participante da pesquisa, que se mostrou muito interessada em trazer, nas rodas de conversa, experiências e vivências do lugar onde mora e, como trazia à tona sua identidade de mulher Geraizeira, trabalhadora do campo e com grande interesse em ser professora na comunidade onde vive, optamos por convidá-la a participar desta pesquisa, já que outros alunos presentes ali não se mostraram tão dispostos a interagir conosco quanto ela.

Assim, a participante da pesquisa é uma aluna do sétimo período que demonstrou um grande interesse em desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre os conhecimentos tradicionais envolvidos em seu cotidiano no campo e suas relações com o Ensino de Ciências. A licencianda ingressou na Lecampo em 2016, tem um perfil de aluna trabalhadora (trabalha ativamente no cultivo de cafés sombreados junto a sua família), é Geraizeira da comunidade tradicional de Pindaíba, cidade de Rio Pardo de Minas. A

---

<sup>3</sup> Esta atividade faz parte de um ciclo de oficinas oferecidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) durante o ano de 2018.

caracterização da comunidade e dos povos Geraizeiros será realizada na continuidade do texto juntamente com as análises, discussões e especificidades da Lecampo.

### **2.2.2 Acompanhamento da elaboração do TCC**

O segundo momento do desenho metodológico foi marcado pelo acompanhamento do desenvolvimento do TCC da licencianda. Destaca-se que a relação de confiança entre pesquisadora e participante foi fundamental nesta fase, o que permitiu proximidade e abertura para discussões, sugestões e ideias sobre o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido.

A temática escolhida para o TCC foi, a partir do processo de produção tradicional de cafés especiais sombreados, selecionar algumas práticas agroecológicas como artefatos culturais e discutir as potencialidades dos diálogos interculturais com o ensino de ciências. De maneira genérica, podemos entender cafés especiais sombreados como uma cultura desenvolvida à sombra de outras, com manejo de diferentes culturas e controle de podas e sombreamentos de modo a não comprometer a produção. Segundo Carrara (2009),

As chácaras de café sombreado constituem sistemas agroflorestais<sup>4</sup> utilizados pelos agricultores da microrregião do Alto rio Pardo para produção de café, frutos entre outros produtos. De acordo com relato dos agricultores, de modo geral as chácaras de café foram formadas através do plantio de ingazeiras (*Ingá* sp.) bananeiras, culturas de ciclo curto como andu, mandioca, feijão, preparando determinada área (solo e sombra) para posterior plantio de mudas de café utilizando-se do método de estaquia e plantio direto no local de cultivo (CARRARA, 2009, p. 2).

Destaca-se ainda que, o café tradicional também pode ser entendido em um sentido de transmissão de conhecimentos sobre o manejo do café passados de geração para geração, se preservando práticas e hábitos construídos ao longo da história, refletindo, inclusive a caracterização de uma região, povo ou comunidade tradicional.

Evidencia-se que a licencianda, bem como toda a sua família, se identifica como pertencente aos Geraizeiros, ou seja, povos que vivem no norte do estado de Minas Gerais

---

<sup>4</sup>Seguindo a definição de Montagnini (1992), os sistemas agroflorestais podem ser entendidos como formas de uso da terra e manejo dos recursos naturais, nos quais espécies lenhosas (árvores, arbustos, palmeiras) são utilizadas em associação com cultivos agrícolas ou animais, na mesma área, de maneira simultânea ou em uma sequência temporal.

e lutam pela conservação da biodiversidade local através de formas próprias de cultivo, sem utilizar insumos químicos. A família toda está envolvida com o plantio de café sombreado, que carrega consigo um intenso envolvimento entre os conhecimentos tradicionais herdados de outras gerações e o melhoramento de técnicas de produção. Tal escolha foi motivada pelo fato dela encontrar contradições e desafios na produção desse café, que também é dito como “especial”. Desta forma, o objetivo do TCC da participante foi entender como o Ensino de Ciências pode ser uma ferramenta útil para discutir os conhecimentos tradicionais (implícitos na prática tradicional de plantio e cultivo) e científicos (envolvidos nos processos de ensino aprendizagem).

Neste contexto, em um contínuo processo metodológico, acompanhamos de perto o amadurecimento das ideias nas etapas de construção desse trabalho, o planejamento inicial, reuniões de orientação e construção teórica e trabalho de campo. Este processo foi muito importante para investigar e entender como os diálogos Interculturais estão imersos em seu trabalho, uma vez que a licencianda tenta articular suas vivências cotidianas de Geraizeira (e moradora do campo) às vivências científicas que traz da Universidade. Destaca-se que tal discussão será realizada no capítulo “Resultados e Discussões” desta dissertação.

### ***2.2.3 Imersão etnográfica à Comunidade de Pindaíba***

Na terceira etapa buscou-se compreender como os conhecimentos tradicionais estão presentes na vida cotidiana da licencianda. Para isso foi realizada uma imersão etnográfica escolar<sup>5</sup> na Comunidade Tradicional onde ela vive: Pindaíba, localizada a 50 Km do município de Rio Pardo de Minas, Minas Gerais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município de Rio Pardo de Minas está localizado em uma região montanhosa da microrregião de Salinas (Figura 1), próximo a Serra Geral. É banhado pelos rios Preto e Pardo, com águas lamacentas de cor parda, o que originou o nome da cidade<sup>6</sup>, que possui atualmente cerca

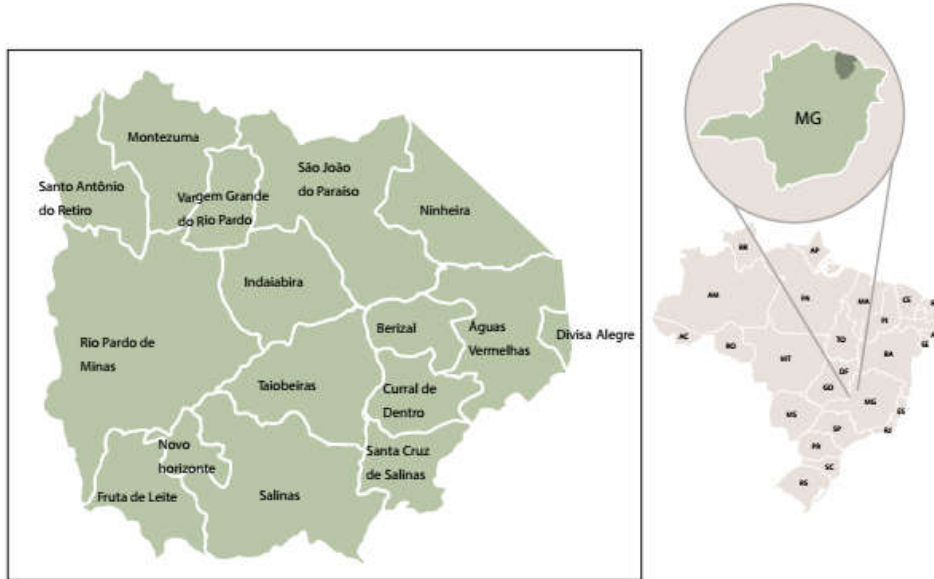
---

<sup>5</sup> Sobre o conceito de etnografia escolar consideramos uma imersão ao mundo da licencianda, não em nível antropológico, mas em um contexto escolar que neste caso é o curso de licenciatura em Educação do Campo, de acordo com ideias de André (2005, 2009) e Restrepo (2018) (ver seção 2.1 deste capítulo).

<sup>6</sup> Informações extraídas de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/riopardodeminas.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2019.

de 29.000 habitantes. Na região, onde o destaque é a rica biodiversidade da flora e fauna, a vegetação presente é uma transição entre os biomas Cerrado e Caatinga.

**Figura 1:** Localização da cidade de Rio Pardo de Minas, no estado de Minas Gerais.



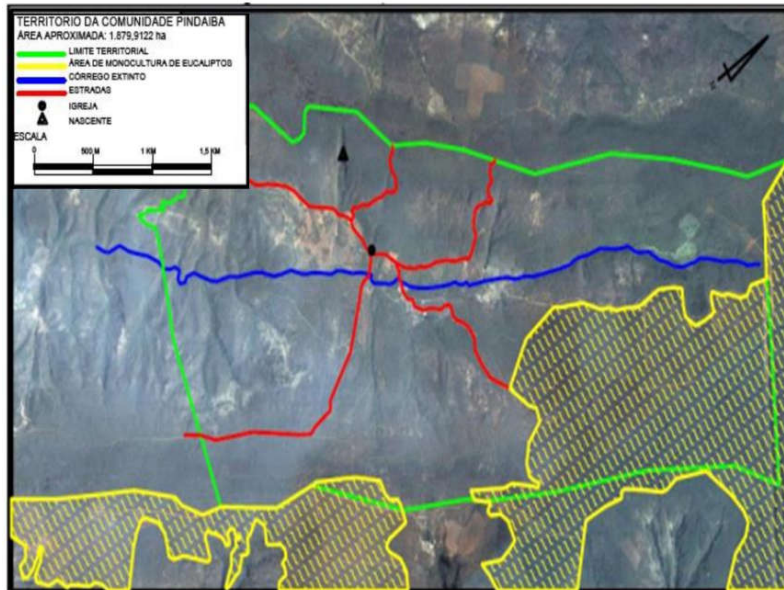
**Fonte:** Adaptado de Perfil Territorial. Alto do Rio Pardo (2019).

Toda sua economia gira em torno da agricultura e da mineração, porém, é preciso destacar a forte influência da monocultura de eucalipto na região (OLIVEIRA, 2018, p.22). Sobre esse aspecto Oliveira (2018), menciona que, a cultura de eucalipto cultivado de forma desordenada, tem influenciado toda a região encerrando as comunidades tradicionais ali existentes em pequenos espaços de terra provocando o desaparecimento de muitas nascentes antes existentes na região, contribuindo assim para a escassez de água em alguns locais. Tais comunidades lutam pela sobrevivência através de práticas próprias de plantio e exploração do cerrado que foram herdadas de gerações anteriores e até hoje são aperfeiçoadas, de forma sustentável: esse é o modo de vida Geraizeiro, que tem como princípio o uso comum das terras para desenvolverem atividades agrossilvipastoril e agrossilvicultura, nas quais são associadas a produção de alimentos, criação de animais, aproveitamento de frutas silvestres e plantas medicinais (VELOSO *et al*, 2011).

Dentre essas comunidades tradicionais, destacamos a comunidade de Pindaíba, onde vivem cerca de 21 famílias, incluindo a da licencianda. Pindaíba se localiza na bacia do córrego Riacho dos Porcos (Figura 2) a 58 km do município mineiro de Rio Pardo de

Minas. Para chegar até a comunidade a viagem pelas estradas de terra esburacadas leva, de carro, aproximadamente uma hora e quarenta minutos. Durante o trajeto de difícil acesso, a paisagem é bem demarcada, de um lado, pelas lindas serras do cerrado e de outro pela monocultura de eucalipto.

**Figura 2** Localização da comunidade de Pindaíba



**Fonte:** Oliveira (2018, p. 24).

Na figura 2, adaptada de Oliveira (2018), é mostrado o limite territorial da comunidade de Pindaíba (linha verde). A área sublinhada em amarelo mostra a área de plantação de eucalipto, que pode ter contribuído com a extinção de um córrego (linha azul) antes existente no local. Nas linhas tracejadas em vermelho são destacadas as estradas de terra, todas partindo da igreja. Destaque também para uma nascente que ainda é preservada e abastece 14 das 21 famílias que moram na região.

Sobre o início dessa comunidade, um dos moradores (pai da participante da pesquisa) relatou que o local era chamado de Pindaíba dos porcos, mas após ser construído o salão para o culto (igreja) em volta de uma árvore de Pindaíba acabou-se os porcos, passando então a ser a Comunidade tradicional de Pindaíba:

A comunidade tem seu nome originário de uma “fazenda”, a Fazenda Pindaíba. A ideia de comunidade é produto de uma mistura entre fazenda ancestral e a comunidade religiosa, Comunidade Eclesial de Base (CEBs). O nome “Pindaíba” não se sabe ao certo de onde veio, desconfia-se de uma árvore conhecida pelos moradores com esse nome na região (OLIVEIRA, 2018, p.23).



As Comunidades Eclesiais de Base fazem parte da Igreja Católica Apostólica Romana, e segundo Betto, (1981) são “pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos”. No caso de Pindaíba os próprios moradores se mobilizaram a construir sua capela (Figura 3) como um ponto de encontro simbólico tanto para praticarem ações de sua fé (cultos, terços, adoração ao Santíssimo Sacramento) quanto para discutirem sobre suas condições de vida e políticas públicas que permeiam seus modos de vida.

Como a capela é um ponto de encontro de todos os moradores, ela também é usada para informes coletivos. Como pode ser observado na foto, há na porta um aviso sobre consulta oftalmológica que seria oferecida em Rio Pardo. Como o local não possui muitos recursos, esses moradores muitas vezes recebem esse tipo de atendimento de forma coletiva no qual os especialistas informam a data e o local onde estarão presentes.

**Figura 3:** Capela onde surgiu a fundação da comunidade de Pindaíba



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2019

Esta imersão aconteceu no período de 03 a 10 de abril de 2019, durante as atividades do Tempo Comunidade juntamente a alguns docentes do curso da Lecampo que acompanharam estágios, realizaram orientações de TCC e outras atividades pertinentes a

formação dos licenciandos. Foram realizadas observações participantes e não participantes no município de Rio Pardo de Minas e em algumas Comunidades tradicionais a fim de também perceber como se dá o perfil dos alunos da Lecampo e da licencianda em questão.

Conforme fomos conhecendo as comunidades e procurando estabelecer um contato inicial de diálogo com os moradores locais, foram realizadas várias conversas informais e espontâneas, entrevistas abertas e semiestruturadas com a participante da pesquisa, algumas já haviam sido planejadas e outras não, pois no decorrer da aproximação e convivência foram surgindo posicionamentos riquíssimos, que se tornaram importantes para complementar a elaboração do material empírico. Também foram elaboradas notas em cadernos de campo.

No entanto, grande parte da imersão etnográfica foi destinada a conhecer e experienciar a realidade e modo de vida dos Geraizeiros de Pindaíba. Em um primeiro contato com a comunidade conhecemos a propriedade onde mora a participante, a plantação de café sombreado onde trabalha e alguns familiares como tios, primos, sua mãe e, como bem demonstrado pela licencianda, sua maior inspiração: o pai. Tais aspectos serão discutidos posteriormente na apresentação dos resultados.

A fim de amparar o cumprimento dos objetivos que esta pesquisa se propõe e direcionar as observações durante este tempo de acompanhamento na comunidade, foi construída uma *Matriz de observação*<sup>7</sup> proposta por Restrepo (2018), na qual buscamos a partir da pergunta de pesquisa, elaborar uma espécie de guia no qual nos permitisse evidenciar quais aspectos poderiam se basear as observações, conforme mostrado no quadro 2.

**Quadro 2:** Matriz de observação (adaptado de RESTREPO, 2018, p. 61)

<b>História de vida</b>	<b>Descrição:</b> busca conhecer a participante por meio de sua história, vivência, relações interpessoais com família, comunidade, Universidade.
	<b>Pressupostos de observação:</b> Quão urbana é Experiência pessoal com a natureza Discriminação por ser do campo Visão sobre sua família, religião, escola, Universidade

<sup>7</sup> O propósito da matriz de observação é delinear a pertinência e as prioridades nas observações que precisam ser realizadas no campo. O que é relevante e o que não é, quando e em que ordem estabelecer as observações, são alguns dos aspectos que são abordados em uma matriz de observação. Embora é preciso estar sempre atento ao que acontece ao redor do etnógrafo, a matriz de observação introduz uma agenda de trabalho e uma espécie de lente na obtenção de certos dados (RESTREPO, 2018, p.61, *tradução nossa*).

	Componente afetivo e emocional a partir dos interesses e compromissos da estudante e como se apoiam em sua cultura Porquê das práticas tradicionais
<b>Comunidade</b>	<b>Descrição:</b> pretende conhecer relações sociais, econômicas e culturais presentes na comunidade, conflitos inerentes a tais relações, conhecimentos e saberes herdados e transmitidos na/da comunidade.
	<b>Pressupostos de observação:</b> Aspectos da colonização Aceitar ofertas ocidentais Hibridez cultural Superação da exclusão Formas como usa práticas tradicionais no cotidiano e nas relações sociais Interações culturais na comunidade Ações para resolver problemas na comunidade Emergência de novos objetos de estudo Configuração de novas formas acadêmicas e novos modelos de formação docente Normas, valores, crenças e práticas dentro da comunidade
<b>TCC</b>	<b>Descrição:</b> objetiva investigar os diálogos que decorrem da vivência da licencianda na Universidade e na comunidade frente diálogos interculturais.
	<b>Pressupostos de observação:</b> Exclusão Discriminação Ensino ocidental Lecampo Estabelece diálogos entre Conhecimentos Tradicionais e Conhecimentos Científicos Contraste entre a ciência moderna com conhecimentos, crenças e habilidades de ambientes tradicionais
<b>Expectativas</b>	<b>Descrição:</b> procura levantar as preocupações da participante em relação as suas expectativas futuras, tanto como professora quanto como membro da comunidade, frente ao trabalho de pesquisa desenvolvido.
	<b>Pressupostos de observação:</b> Está preocupada com problemas ambientais Quais seus medos, suas visões sobre a ciência, sobre conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais, conhecimento ancestral Como se vê professora Visões sobre o futuro da prática agrícola, religião e ciência

Fonte: da autora, 2019

Além da matriz de observação também foi construído, ainda de acordo com as ideias de Restrepo (2018), um caderno (ou diário) a fim de registrar e organizar os dados coletados durante o trabalho de campo. Segundo o autor é importante descrever tudo o que é observado: conversas, atividades que estão sendo realizadas, sentimentos provocados naquele instante, experiências. A ideia é “recriar com palavras o que foi observado e experimentado” (p. 67). Também é importante registrar atitudes corporais, tons de voz, gestos, como se iniciou aquele assunto, contexto envolvido, silêncios, ou seja, tudo o que se relaciona ao problema de pesquisa.

Vale ressaltar que, junto com a matriz de observação e diário de campo, tais reflexões terão como base a ideia de pontes entre conhecimentos ecológicos tradicionais (CET) e conhecimentos científicos escolares (CCE), proposta por Molina e Mojica (2013), discutido na sequência do texto.

### **2.3 Pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET)**

Para uma melhor compreensão dos diálogos interculturais entre conhecimentos tradicionais e científicos implícitos nas vivências da licencianda e de acordo com a perspectiva de reconhecimento do outro (GEERTZ, 1989; MOLINA, 2000, 2002) foi utilizada para análise dos dados a ideia de pontes entre conhecimentos, mais especificamente as ideias de “pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET)” enunciada por Molina e Mojica (2011; 2013).

Tal metodologia tem caráter de pesquisa qualitativa e interpretativa. A ideia de pontes entre conhecimentos foi proposta inicialmente por George (2001) como uma metáfora usada para “indicar o mecanismo pela qual a travessia (ida e volta)” pode acontecer nos processos de ensino aprendizagem de ciências considerando o contexto cultural específico dos alunos. Ainda conforme o autor “essa maneira de pensar é marcadamente diferente da maneira como a ciência escolar foi apresentada, isto é, como um sujeito totalmente neutro, sem dificuldades relacionadas à cultura”.

Melo (2017) também se apropria da ideia do uso de pontes no ensino de ciências como um “compromisso para compreender as investigações sobre as relações entre conhecimentos científicos escolares e conhecimentos ecológicos tradicionais”, representando assim, segundo a autora, um outro viés no qual se considera a perspectiva intercultural, em que os conhecimentos se situam em um mesmo nível. As pontes, então,

[...] referem-se a uma nova abordagem intercultural do ensino de ciências, abordando a diversidade cultural ao vincular as visões de mundo dos sujeitos à sua cultura de um contexto local; além disso, as pontes promovem a comunicação e o diálogo intercultural, o que leva à interação na heterogeneidade existente atualmente na educação (MELO, 2017, p.55, *tradução nossa*).

A autora ainda defende que as pontes demarcam as diferenças, fortalecendo assim o diálogo intercultural que “podem ser estabelecidos entre diferentes culturas e tradições, culturas acadêmicas e profissionais”.

Ao pensar em diversidade cultural no ensino e aprendizagem de ciências Molina e Mojica (2013) propõe, também pensando na ideia das pontes, uma abordagem que proporcione “o desenvolvimento de processos que comuniquem o mundo da ciência escolar com o mundo pessoal dos alunos, os quais podem ser configurados colocando distintos sistemas de conhecimento em um mesmo âmbito e compreendendo os processos simbólicos implicados”. Tal perspectiva é chamada pelas autoras de “pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET)” e é usada para “reconhecer a existência de conhecimentos, perspectivas e visões sobre o mundo natural, que possuem comunidades culturalmente diversas” (MOLINA; MOJICA 2011, p.36, *tradução nossa*).

Molina e Mojica (2013) desenvolvendo uma pesquisa com professores de ciências buscaram investigar as perspectivas e valores que orientam suas relações entre conhecimentos tradicionais e científicos em meio a implementação e ensino de conteúdos de ciências. As autoras, destacam como resultados quatro perspectivas que permeiam as pontes entre CCE e CET, sendo elas: perspectiva assimilacionista, perspectiva moral e humanista, perspectiva plural epistêmica e ontológica e perspectiva contextual.

Sobre a **perspectiva assimilacionista**, o conhecimento científico coloca-se como dominante e hegemônico nos processos de ensino e aprendizagem de ciências, que é vista sob o olhar do etnocentrismo epistemológico. É levado em conta a maneira como o processo de ensino acontece nas relações entre saberes e conhecimentos tradicionais e científicos, de que forma são elaborados e valorizados significados, sentidos e experiências culturais. Nessa forma de pensamento a ciência é usada como forma de demonstrar os conhecimentos tradicionais e ancestrais trazidos pelos alunos. As autoras explicitam que:

O conhecimento científico é o ponto de partida e chegada no ensino de ciências. Nesta perspectiva, o interesse é reduzir, assimilar ou não considerar o CET. Uma modalidade refere-se à mediação cultural que o professor faz entre o CCE e o CET, em que os primeiros são traduzidos para a linguagem universal da ciência; essas experiências e conhecimentos empíricos e/ou ancestrais que permitem uma demonstração de conhecimento científico constituem-se como ponto de partida para o ensino (MOLINA; MOJICA, 2013, página 39, *tradução nossa*).

Sobre o olhar da **perspectiva moral e humanista**, esta é centrada no outro. Esta perspectiva não se manifesta claramente em termos epistemológicos no sentido de compartilhar conhecimentos.

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. (BONDIA, 2002, p.26)

No entanto, o olhar para o outro, de alteridade, se limita a aspectos morais e sociais, não discrimina as diferenças. Assim, ao sustentar-se em atividades para agregar diversidades culturais, gera dualidades manifestadas por diferentes olhares, por exemplo, da ciência e da comunidade tradicional. Segundo Molina e Mojica (2013) esta perspectiva,

Caracteriza-se pelo reconhecimento do outro, circunscrito a **aspectos morais e humanistas**. Se atenta a não o discriminar por ser diferente; no entanto, essa abordagem para o outro **não considera as relações entre conhecimentos**. Esta posição leva a perspectivas menos taxativas do que a anterior, com maior presença de incertezas e dualidades (MOLINA; MOJICA, 2013, p. 39, *tradução e grifos nossos*).

A perspectiva **plural epistêmica e ontológica**, descreve que os aspectos epistêmicos e do outro devem ser considerados. Desta forma, amplia-se a perspectiva anterior para a construção do conhecimento, respeitando não apenas diferenças culturais (morais e humanísticas), mas também o conhecimento trazido pelos alunos. Assim, conhecimentos tradicionais e científicos dialogam por meio de pontes com os fins de construir novos horizontes de saberes, mediante um processo de reelaboração. As autoras compartilham que:

As pontes são configuradas com o objetivo de discutir e implementar as trocas entre os CET e os CCE, o que permite a **ampliação da alteridade considerando aspectos epistemológicos**. Nessa tendência, se identificam duas ênfases: uma relacionada à maneira de compreender e tratar as experiências e conhecimentos ancestrais e tradicionais que têm os alunos em sala de aula e outra com casos particulares de diferentes interações e perspectivas do conhecimento [...] (MOLINA; MOJICA, 2013, p. 39, *tradução e grifos nossos*).

Por fim, na **perspectiva contextual**, destaca-se os aspectos socioculturais e CET. O contexto é a chave das relações, uma ponte real. Destaca-se, então, a importância do

contexto para a imersão de diferentes conhecimentos e experiências, seja, científico, tradicional e ancestral. O rico conhecimento trazido pelos estudantes não deve ser ignorado, visto que o contexto é entendido como cultura. Novos significados têm como base experiências empíricas amparadas por saberes culturais. Molina e Mojica (2013) mencionam, então, que:

Nesta perspectiva, **o contexto pode ser configurado como a ponte em si**. Duas ênfases foram identificadas: uma referente à configuração de um **contexto para o emergência de diferentes conhecimentos e experiências** e, outra com a importância que **o contexto representa para a configuração de todos os conhecimentos**, incluindo o científico e o CET (MOLINA; MOJICA, 2013, p. 39, *tradução e grifos nossos*).

As ideias de Molina e Mojica (2011, 2013) permitem um melhor olhar para as relações existentes entre o conhecimento escolar tradicional e científico e desta forma, nos apropriamos de tais ideias para buscar a compreensão dos diálogos interculturais entre conhecimentos tradicionais e científicos implícitos nas vivências da licencianda, participante da pesquisa. Assim, as perspectivas assimilacionista, moral e humanista, plural epistêmica e ontológica e contextual amparam as análises e discussões realizadas a partir dos dados construídos junto a: participante, contexto da comunidade tradicional, vivência etnográfica realizada, em busca de entender as possíveis relações entre CCE e CTE.

### **CAPÍTULO 3: REFLEXÕES SOBRE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO CONTEXTO DO PERCURSO FORMATIVO E VIVÊNCIAS DE UMA ALUNA DA LECAMPO/UFTM**

Entendemos que uma das formas de promover a educação intercultural, junto ao ensino de ciências, esteja atrelada aos diálogos interculturais que podem ocorrer em cursos de formação de professores como, por exemplo, na licenciatura em educação do campo (Lecampo) e nas vivências dos licenciandos em diferentes situações, na Universidade e em suas comunidades.

A Lecampo ao trazer como base a Pedagogia da Alternância propicia um melhor olhar para esses diálogos. Por um lado, o contato professor-aluno e as discussões sobre os conhecimentos e conceitos não ficam restritos a universidade, promovendo uma aproximação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos, como retratado por Crepalde e Aguiar Jr (2014) em um trabalho sobre a temática energia no contexto do campo. Por outro lado, este movimento de alternância universidade-comunidade, aproxima diferentes formas de vivência de mundo e culturas, nas quais “educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais” (CARDOSO, 2014, p.4).

Desta forma, o olhar para a construção do ensino de ciências a partir relação campo-universidade, respeitando as diferenças e considerando a multiplicidade de culturas pode representar um ensino pautado em diálogos interculturais de educação, ou ainda, de acordo com Candau (2003), a interculturalidade busca promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas que pertencem a universos culturais diferentes.

Dessa maneira, entendemos diálogos interculturais como sendo o encontro de diferentes formas de pensar as possibilidades de uma educação para as classes populares, visto que a interculturalidade pode envolver um arcabouço científico positivista (no que tange as discussões relacionadas ao ensino de ciências) em diálogo com a antropologia, o pensar cultural na perspectiva do humano. Interculturalidade pode ser entendida como o compartilhamento construtivo de diferentes culturas, no qual todos aprendem.

Desta maneira, seguindo os objetivos delineados na presente pesquisa e, tendo como base os aportes teóricos metodológicos explicitados, buscamos na sequência do texto analisar através de um estudo de caso de base etnográfica escolar como tais diálogos focados no ensino de ciências permeiam a vivência de uma licencianda da Lecampo, e de



que forma conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos se apresentam nestes diálogos. Ressaltamos a importância de diálogos interculturais para a reflexão sobre o potencial da Pedagogia da Alternância na formação e professores de ciências da natureza do Campo. Para isso buscamos através de uma abordagem descritiva:

- I. Caracterizar, em um primeiro momento, o mundo pessoal da licencianda e suas relações com os conhecimentos tradicionais e científicos, tanto no âmbito pessoal quanto na construção de seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Neste olhar, nos acercamos das considerações de Toledo e Barrera-Bassols (2015) em uma perspectiva de memória biocultural, mais especificamente dos estudos da interpretação entre: *Kosmos* (crenças), *Corpus* (conhecimentos) e *Práxis* (práticas) (KCP). Sobre memória biocultural, Toledo e Barrera-Bassols (2015) defendem que,

Antes de sermos seres sociais, fomos, somos e continuaremos a ser uma espécie biológica [...]. Nós, humanos somos essencialmente *seres sociais* que continuam existindo não apenas por seus vínculos societários, mas também por seus vínculos com a natureza, uma dependência que é tão universal quanto eterna (p. 27).

Os autores colocam que a memória da espécie humana se fundamenta em dimensões genética, linguística e cognitiva, o que chamou de memória biocultural, a qual requer uma aproximação entre as ciências naturais e as ciências sociais. Assim, as relações entre histórias da humanidade e história da natureza sustentam a possibilidade de entender, valorizar e avaliar experiências históricas. Desta forma, nesta fase, com foco na participante, serão analisados dados construídos a partir do caderno de campo, observações, entrevistas e o texto do TCC elaborado pela participante, que vem assim demarcando o conhecimento tradicional em uma comunidade Geraizeira.

- II. Descrever e caracterizar as comunidades tradicionais de Rio Pardo de Minas, em especial Pindaíba - da qual a licencianda faz parte, e o curso de licenciatura em educação do campo da UFTM, **na perspectiva dos diálogos interculturais**. Neste segundo momento, o olhar recai para aproximações e afastamentos frente às dimensões espaciais e temporais, que segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015) caracterizam a transmissão do conhecimento tradicional. Como ferramenta para analisar os dados, será utilizada nesta etapa elementos do caderno de campo construído pela pesquisadora.
- III. Identificar a **ocorrência de diálogos interculturais em “pontes”**, tomando como base as construções teóricas de Molina e Mojica (2013), as quais refletem sobre

possíveis pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET). Neste último momento, as análises buscam focalizar não apenas o curso de licenciatura em educação do campo, mas todo o contexto da pesquisa *in loco* realizada. Nesta última etapa serão utilizadas falas das entrevistas, observações e o texto do TCC.

### **3.1 Participante da pesquisa e as relações sociais na caracterização dos conhecimentos tradicionais**

Iniciamos esta discussão na tentativa de refletir sobre algumas relações sociais de poder que permeiam as vivências da participante de nossa pesquisa, no sentido da construção do conhecimento. De um lado, encontramos uma aluna que assume a identidade de Geraizeira<sup>8</sup> junto à sua família e busca novas formas de conhecimento a fim de melhorar o lugar onde vive. De outro lado, situa-se a Universidade que por meio da Lecampo busca proporcionar aos licenciandos outros conhecimentos, com suas regras e padrões próprios de uma Licenciatura do Campo ainda em construção.

Nesse sentido, podemos refletir se a Licencianda é quem deve se empoderar da pauta científica oferecida (por vezes, imposta) pela Universidade e desconsiderar sua história de vida e os conhecimentos trazidos pela vivência cotidiana, ou se é o curso de licenciatura em educação do campo, com seus padrões hegemônicos quem deve permitir que as vozes do campo sejam ouvidas frente a construção de conhecimentos na academia. Neste caso, mostrando além do conhecimento científico, valores e princípios próprios da vida no campo que podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Isso nos leva a um primeiro momento, conhecer um pouco sobre a história de vida da participante da pesquisa para assim, tentar entender o contexto sociocultural em que vive e como as relações com sua família e com a comunidade influenciam (direta ou indiretamente) na forma como ela se posiciona no papel de licencianda, na Universidade.

---

<sup>8</sup> Estas populações tradicionais, situadas no norte de Minas Gerais foram reconhecidas oficialmente por meio de decreto presidencial, o qual reconheceu a existência de populações tradicionais - Decreto nº 6.040, de 7/2/2017: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)

A participante, de 25 anos de idade, é muito tímida e reservada. É muito religiosa, estudiosa e sempre busca junto à sua família aperfeiçoar seus conhecimentos para melhorar a qualidade de vida no lugar onde vive, a comunidade de Pindaíba a qual ela demonstra um grande apego. Interessante perceber que o “melhorar de vida” na visão da participante está relacionado a adquirir conhecimentos que sustentem a ampliação e melhoria na produção de cafés mantidas pela sua família. Este é um ponto interessante, pois demonstra que a busca pelo conhecimento está atrelada a um capitalismo que sufoca e é imposto de forma cruel para a comunidade, por uma visão urbanocêntrica de mundo e aquisição de bens. O afeto e respeito por sua família, mesmo em momentos em que está longe de casa, também fica muito evidente ao observar seus posicionamentos e suas falas.

Sobre sua personalidade, nos deparamos com uma garota inibida (no sentido de não assumir protagonismo de falas) postar-se sempre, tanto em suas falas quanto em suas expressões gestuais, o que pôde ser observado durante a maioria do tempo em que estivemos em contato. Ela sempre conversa mexendo em seus longos cabelos ou com as mãos na boca e, em momentos de incerteza ou insegurança, faz pausas em suas falas, torce a boca fazendo careta e levantando os olhos.

É a filha mais velha de um casal de Geraizeiros da Comunidade de Pindaíba, Rio Pardo de Minas, e tem duas irmãs, embora sempre teve a vontade de ter um irmão, como relatado na apresentação de seu TCC. Contudo, suas irmãs foram buscar emprego em outra cidade e já não vivem mais junto à comunidade. Esta foi uma constatação que reforça a influência de um capitalismo de consumo, no qual as comunidades (por meio de seus moradores/famílias) passo a passo vão sendo separadas e segregadas frente à busca por horizontes urbanocêntricos.

Assim, ela e seus pais vivem da agricultura de subsistência mantida pela família em sua propriedade, na qual cultivam mandioca, milho, feijão e frutas típicas do cerrado, além da produção de rapadura e goma, fato retratado na fala da participante: *“papai não trabalha, plantamos tudo e de vez em quando vendemos algum carvão, mas não passamos fome”* (Participante, p. 19 cc<sup>9</sup>). No intuito de melhorar a renda, também é cultivado na propriedade o café sombreado, no qual a família utiliza técnicas que aprenderam de gerações

---

<sup>9</sup> A sigla “cc” indica que os dados foram construídos a partir das anotações do caderno de campo, durante o tempo de coleta dos dados de pesquisa na comunidade de Pindaíba.

anteriores, e também buscam junto à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), novas técnicas de manejo para a melhoria da qualidade dos grãos.

Interessante destacar que no “aprender de gerações” estão implícitos os conhecimentos tradicionais que são construídos/herdados (moldados pelo contexto atual) na comunidade. Por outro lado, na busca pela EMBRAPA, “novas técnicas de manejo”, aparece o contraste frente a conhecimentos científicos que melhorem a produção do café (no sentido capitalista). Assim, podemos também perceber a relação colonizadora existente, já que a EMBRAPA representa para a família uma fonte segura e garantida de melhoria da terra e da renda, como se o conhecimento tradicional em si, mesmo que ressignificado pelo povo do campo, não pudesse ser levado em consideração a fim de contribuir com esta melhoria. Ou seja, aqui temos um indício que pode nos revelar um diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos (ensino de ciências), o qual aprofundaremos no decorrer de nossas análises frente ao percurso formativo e vivências da aluna na Lecampo.

O cultivo de café tem grande importância para a população do norte de Minas, pois é através dele que os Geraizeiros resgatam e mantêm suas tradições e o consideram como especiais, pela forma como as pessoas o simbolizam. Assim, através desse contexto, a participante optou por tratar no seu TCC a relação dos cafés especiais com o Ensino de Ciências. Essas relações, bem como nossos olhares no contexto da pesquisa, serão melhor descritas na sequência deste texto.

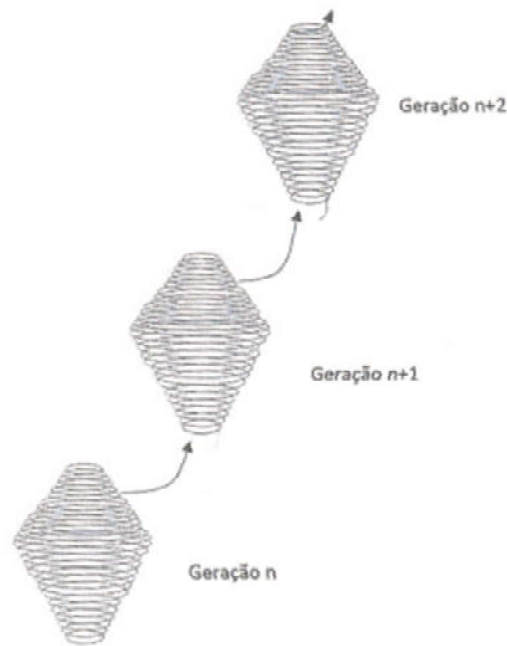
Inferimos em nossa vivência na comunidade que, a escolha por trabalhar a relação dos cafés especiais tem como motivação dois aspectos interligados. O primeiro é o avanço da monocultura de eucalipto que devasta a região de Rio Pardo de Minas e que tem trazido muitas consequências a esses povos, como a falta d’água, a perda de terra em suas comunidades e outros fatores que fazem com que os moradores locais tenham que ressignificar suas tradições e práticas cotidianas a fim de se adaptar às condições impostas.

Assim, melhorar o cultivo do café poderia, sobretudo, ser uma resposta de enfrentamento no sentido de manter viva sua cultura, mesmo que esta opção esconda uma visão capitalista, como retratado anteriormente. O segundo aspecto relaciona-se ao olhar para outras propriedades da comunidade, como a de um tio da participante. Nesta propriedade há uma maior variedade e quantidade de plantações, já na propriedade da participante, a plantação e colheita são apenas para a subsistência. É oportuno destacar

que sua família planta e colhe em seu pequeno espaço de terra nos fundos do quintal, em um movimento de subsistência, e a relação dos cafés especiais com o Ensino de Ciências, por meio do TCC, poderia trazer novos horizontes, seja para sua formação como professora do campo (unindo o tradicional ao científico) ou para o olhar para a comunidade.

Interessante perceber o exposto pelas ideias de Toledo e Barrera-Bassols (2015), no que se refere a espirais transmissão da tradição. Para os autores, a sustentação da sabedoria tradicional ao longo dos anos pode ser visualizada como uma sucessão de espirais, as quais não se colocam livre de alterações e crises. Um esquema desta transmissão é representado na figura 4, no qual o autor menciona que: “[...] *existem testemunhos de que esta memória tradicional não persiste exclusivamente em função de seus registros em meios escritos [...] mais especialmente através de atos grupais ou coletivos, tais como cerimônias, rituais, festas [...]* (p. 147-148).

**Figura 4:** Espirais de transmissão do conhecimento tradicional através de gerações



**Fonte:** Retirado de Toledo e Barrera-Bassols (2015 p.145).

Interessante notar que, no conviver com a participante ela é enfática ao afirmar que sua grande esperança, e de toda a família, está no cultivo do café sombreado, o qual traz uma forma de produção tradicional e agroecológica, indo na contramão das demandas

atuais, uma vez que gera menos produção. No entanto, em sua fala “*papai não trabalha, plantamos tudo e de vez em quando vendemos algum carvão, mas não passamos fome*” (Participante, p.19 cc), se evidencia uma construção social de que o trabalho é servir ao outro (papai não trabalha), afastando-se da noção de subsistência. Se acrescenta também a fala “*não passamos fome*”, como uma inferência de defensiva para aqueles (no caso os pesquisadores) que vem à comunidade.

Toledo e Barrera-Bassols (2015) trazem os conceitos de *Kosmos* (crenças), *Corpus* (conhecimentos) e *Práxis* (práticas) como âncoras para caracterizar os conhecimentos tradicionais, mostrando que para a preservação da espécie humana é necessário que sejam reconhecidos tanto o conhecimento (aprendido, experimentado e validado) quanto a sabedoria (adquirida através do tempo e das gerações, com a experiência e valores humanos). Esta representação pode ser vista sob o olhar da horizontalidade, e não pela hierarquização do conhecimento, ou seja, o conhecimento científico, dialoga com o conhecimento tradicional, situando-se se mais próximo à natureza, e é amparado por crenças, conhecimentos e práticas construídas historicamente sobre ela. O conhecimento científico, através de conceitos e teorias presentes nas ciências, busca, então um diálogo com o crer, conhecer e praticar do camponês. Fato é que, tanto o tradicional quanto o científico são conhecimentos que trazem em si as ciências, porém com lentes diferentes de ver o mundo ao seu redor, no qual suas aproximações podem representar ampliações do ensino de ciências em meio a diálogos interculturais, o que também pode ser percebido no trabalho da aluna.

À luz das colocações dos autores, nota-se que na visão da participante, o CRER (Kosmos) está relacionado tanto às suas crenças religiosas (que serão refletidas mais ao decorrer deste texto) quanto ao acreditar que o café sombreado poderá melhorar a vida da família, desconsiderando a cruel disputa mercantilista presente na sociedade moderna. Neste sentido, surge o CONHECER (Corpus), manifestado pela participante por meio de menções de cursos que ela realiza sobre a prática do plantio e pela busca de conhecimentos na Universidade.

Por fim, o cultivo tradicional do café sombreado sinaliza o FAZER (Práxis, no sentido de processo de produção), fechando o ciclo exposto por Toledo e Barrera-Bassols (2015) de âncoras que caracterizam os conhecimentos tradicionais em diálogo com os conhecimentos científicos.

Para a participante, manter a forma tradicional de cultivo (café sombreado) produz um café especial e poderá garantir o futuro financeiro da família. Este é um pensamento que observamos em diferentes momentos e por diversas pessoas em nossa imersão na comunidade. Destacamos sobre estes aspectos, as colocações de Toledo e Barrera-Bassols (2015),

De maneira semelhante, o conhecimento tradicional não se restringe aos aspectos estruturais da natureza ou àqueles relacionados a objetos ou componentes e sua classificação (etnotaxonomias). Ele também se refere a dimensões dinâmicas (de padrões e processos), relacionais (ligadas às relações entre os elementos ou eventos naturais) e utilitárias dos recursos naturais e das paisagens (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 97).

Quando questionamos a participante sobre sua rotina diária, a mesma de imediato buscou relatar que suas irmãs não moram mais na comunidade, (mesmo sem termos questionado sobre) e, enfatizou que o trabalho rural é intenso. Assim, neste contexto vivencial, a participante relata se sentir responsável em ajudar sua família em todos os afazeres enquanto não consegue outro emprego.

*Por agora que **não está tendo emprego lá** [na cidade de Rio Pardo de Minas] eu venho para cá [na comunidade de Pindaíba] para ajudar meus pais, agora que eu estou fazendo estágio eu vou para a escola, de manhã. A tarde eu tento estudar um pouco, mas [fala baixinho] não consigo.... Ah, ajudo meus pais a plantar. **O tempo que eu fico aqui, eu fico ajudando meus pais na roça a colher, plantar, limpar [...]** aí tem a comunidade que a gente participa no momento de oração [pausa] e vai seguindo a vida né, é assim (Participante, em entrevista).*

Quando a participante relata sobre “*O tempo que eu fico aqui, eu fico ajudando meus pais na roça*” ela demonstra sua preocupação com a família e todo o trabalho envolvido na manutenção da plantação. Também evidencia o sentimento de pertencimento ao local, à roça. Sobre este aspecto, é importante mencionar que o percurso de uma entrevista vai muito além de anotações e transcrições de falas, pelo contrário, nos indica percepções e sentimentos que afloram por meio de gestos, olhares e entonações nas respostas aos questionamentos. Desta forma, foi possível perceber durante as falas da participante que a roça é um local de identidade para ela. Um local em que deseja verdadeiramente manter, conservar viva suas tradições e cultura, ficando bem entristecida com a partida das irmãs. Talvez, é esta a motivação, centrada no cultivo de cafés especiais

sombreados, mantidos pela família, que a levou a buscar novos horizontes de conhecimentos, a universidade.

Em todo o tempo em que estivemos em contato com a participante ficou bem demarcado seu apego à família. A participante escondia uma satisfação pessoal em estar com sua família. Interessante foi perceber que o “*não está tendo emprego lá*” como pano de fundo de justificativa da participante para permanecer na comunidade, possivelmente uma defensiva frente a pesquisadora, vinda da Universidade. Sustentados pelas percepções da entrevista realizada, ficou evidente por meio de olhares dispersos (ao horizonte) e entonação da voz que a participante estava receosa em nos afirmar que seu desejo era o de permanecer na comunidade, buscando desta forma, justificativas (falta de emprego) para tal. Inferimos que este receio, talvez medo, esteja atrelado a atmosfera cruel e injusta de julgamento de valores dispersos a em nossa sociedade, no qual o fato de estar ou permanecer na roça não é visto como uma opção de vida. Assim, a universidade, por meio da pesquisadora, poderia na visão da participante reforçar esta ideia de julgamento.

Durante o processo de imersão, ao chegar na casa da licencianda fomos recebidos pela sua mãe, que pediu que esperássemos por alguns minutos, pois a participante estava terminando seus afazeres domésticos e só depois nos receberia. A mãe ainda destacou que seria muito importante nossa presença ali, pois a licencianda se preocupava muito em ajudar tanto na roça de café quanto na limpeza da casa e precisava de mais motivação para terminar os estudos da Universidade (p.14 cc).

E assim aconteceu, a licencianda só nos recebeu após ter terminado todo o trabalho, nos pediu desculpas pela demora. Ela se mostrava muito tímida e envergonhada, e deixou bem claro que, além de sentir dificuldades em entender seu tema de TCC, não tinha forças físicas para estudar, pois trabalha muito e acaba dormindo cedo, por volta das 20h (p.14 cc).

Em meio a nossos diálogos, e presenciando sua determinação com os afazeres de casa, questionamos o porquê escolheu estudar em um curso de licenciatura em educação do campo. Como devolutiva, a participante mencionou que sempre teve muita vontade de ajudar as pessoas e, inicialmente, seu sonho era fazer um curso de enfermagem, pois também teria melhores chances de “*conseguir um emprego e melhorar a renda da família*”.

A afirmação da participante “conseguir um emprego” antecipa a colocação de “melhorar a renda da família”. Notamos, contudo que esta fala não refletia a vontade da



participante, a qual era manter-se na roça, mas que, para ajudar a família aceitaria esta realidade. Tal constatação revela o quão intenso é sua relação com a família, uma vez que o iniciar de um curso de enfermagem na cidade, naturalmente causaria implicações decisivas em seu modo de vida.

Nesse sentido, é interessante perceber a contradição entre seu desejo e o que é posto (pela participante). Ir para a Universidade não era um desejo predominante, mas, implicitamente, a intenção se baseava na melhoria das condições de vida e continuar na roça com a família. Assim, percebe-se, na participante, a afirmação da identidade rural, enfatizando um sentimento, gosto, sempre como estilo de vida a fim de valorizar a cultura para obter o reconhecimento (neste caso financeiro) do outro (hegemônico), indo na contramão da identidade campesina, trazida por autores como Arroyo, Molina e Caldart (2004) como luta contra a inferiorização e racialização dos povos do Campo, luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo.

Acrescentando-se ainda às colocações de Whitaker (2008) na qual apresenta diferenças centrais entre o ruralismo pedagógico dos anos 1930 e a educação no campo, a autora é enfática ao mencionar que “a educação que se propõe hoje para o campo nada tem a ver com as teses dualistas equivocadas de ideólogos dos pecuaristas e cafeicultores dos anos [19]30 – que pretendiam “fixar” o homem do campo” (WHITAKER, 2008, p. 301), pelo contrário, a educação do campo busca criar possibilidades formativas em direção a aquisição de conhecimentos e diálogos educacionais, sociais e culturais que permitam que este homem do campo dialogue em igualdade com todos os setores da sociedade, sem , contudo deixar o campo.

Contudo, a participante afirma que tentou por várias vezes prestar vestibular em universidades públicas, mas sem sucesso. Ela então conheceu o curso de licenciatura em educação do campo da UFTM, através de uma divulgação realizada na cidade de Rio Pardo de Minas, por uma amiga egressa do curso. Ela então relatou:

*Hum... é a disponibilidade que tinha, eu queria fazer outros cursos, mas este dava [permitia] disponibilidade para nós que moramos no campo né. Porque a gente não ter condições financeiras, pagar uma faculdade... financiar não tem como né, mas aí deu mais disponibilidade (Participante, em entrevista).*

Assim, esse contato mais próximo com a participante a fim de conhecer uma pequena parte de seu mundo vivencial, nos permitiu adentrar um pouco nas suas histórias

e vivências na comunidade. É oportuno enfatizar, que a vivência etnográfica, como caminho metodológico desta pesquisa, foi de fundamental importância para a construção dos dados da pesquisa. O fato da participante ser muito tímida, da pesquisadora não ter a vivência do campo, da comunidade ter inúmeras particularidades (cultivo de café sombreado, religiosidade muito presente, agricultura de subsistência, entre outros fatores), necessitava de uma aproximação intensa entre pesquisadora, participante e contexto de pesquisa. Desta forma, os acompanhamentos dos passos da participante, em uma imersão etnográfica, tanto na comunidade quanto na universidade foram fundamentais para buscar responder nossos questionamentos de pesquisa.

Desta forma, esta imersão etnográfica abriu caminhos para buscar a investigação sobre os motivos da escolha em cursar a Lecampo e, conseqüentemente, ampliar esta busca na direção de melhor entender os percursos formativo da licencianda da Lecampo/UFTM, em seus diferentes contextos formativos e, os diálogos percebidos e/ou caracterizados na relação entre conhecimentos tradicionais e científicos derivados do processo de construção de seu TCC.

Considerando que nossa participante é moradora do campo e sobrevive do que a terra oferece, concordamos com as ideias de Toledo e Barrera-Bassols (2015) ao considerarem que homem, natureza e cultura estão ligados entre si por relações entre suas cosmovisões e visões de mundo.

Seguindo esta ideia, somos levados a refletir sobre como são adquiridos, reconstruídos e sustentados os conhecimentos tradicionais, tanto em sua vida no campo como na vida universitária. Desta forma, cabe a nós, então, caracterizar tais cosmovisões por meio de nossas percepções sobre os conhecimentos tradicionais dos povos Geraizeiros, especialmente em relação à licencianda em sua comunidade. Fato que dialoga com as colocações de Toledo e Barrera-Bassols (2015):

Dotado de seu complexo k-c-p [Kosmos (crenças), Corpus (conhecimentos) e Práxis (práticas)], cada indivíduo que enfrenta o cenário que gira, aperfeiçoa sua experiência a partir de três fontes de informação: *o que lhe disseram* (experiência historicamente acumulada), *o que lhe dizem* (experiência socialmente compartilhada) e *o que observa por si mesmo* (experiência individual). Sendo assim, transmite as novas gerações uma experiência enriquecida e cada vez mais refinada (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 146-147).

Durante os momentos de convívio em que estivemos em contato com a licencianda, foi observado que as crenças estão presentes em muitos momentos de sua vida, tanto em relação à aspectos relacionados a sua luta, enquanto Geraizeira, quanto à sua religiosidade. Sobre este último aspecto, observamos e registramos em caderno de campo vários elementos que demarcam a presença da religiosidade como um sustento para reflexões sobre o modo de vida do povo Geraizeiro. Também compreendemos como eles se sustentam na fé para que permaneçam na luta pela valorização e continuidade de seus costumes e tradições, fato verificado, por exemplo, logo ao chegar na casa da licencianda (Figura 5) onde havia em cima da mesa da cozinha dois livros e um folheto usados em celebrações da igreja católica (p.15 cc). A presença daqueles objetos da maneira como estavam dispostos na mesa, trazia a impressão de que alguém teria acabado de realizar aquelas leituras.

**Figura 5:** Elementos que evidenciam a religiosidade cotidiana na comunidade. Um folheto de missa católica e dois livros sobre a “Liturgia diária” sobre a mesa na casa da participante.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2019.

Atentos a esta percepção e deduzindo, pelo contexto em que estávamos naquele local, que a influência religiosa pudesse se manifestar no decorrer da pesquisa, perguntamos à participante sobre a questão. Ela foi enfática ao mencionar que todos os dias seu pai tem o costume de participar do culto (ou missa) realizado na capela onde foi fundada a comunidade. Então nos contou que, em quase todas as comunidades do local não há um padre disponível para atender às capelas, então os próprios moradores (neste

caso o pai da licencianda) são nomeados pela igreja católica como Ministros da Eucaristia para guiar as orações e também levar aos demais os ensinamentos da religião.

Contudo, a participante relata que esses momentos de oração também fazem parte de uma ação maior que é a luta pela tradição dos Geraizeiros na comunidade, pois também são realizadas rodas de conversa com reflexões em âmbito social, como também propõe a igreja católica em sua Campanha da Fraternidade (CF) do ano de 2019. Interessante perceber que as “rodas de conversa” citadas pela participante fazem parte da vivência cotidiana da comunidade de Pindaíba, podendo ser considerada uma tradição mantida pelos povos locais. Estas rodas, geralmente realizadas na casa de um dos membros da comunidade, após algum ato religioso, são momentos em que se socializam vivências da comunidade.

Durante nossa imersão foi importante perceber nos relatos da participante o quão sério é levado o aspecto religioso na comunidade e como estas rodas de conversa propiciam momentos de discussões e reflexões sobre as necessidades da comunidade. Neste sentido, a participante relatou, por exemplo, que em 2019 a CF trouxe como tema: “Fraternidade e Políticas Públicas”, com o lema “Serás libertado pelo direito e pela justiça”, e este aspecto, oportunamente reacendeu nos moradores de Pindaíba o desejo de refletirem sobre como seus direitos e deveres estão sendo colocados em prática através das ações do governo e da igreja. Momentos como este podem, então, ser um espaço para a afirmação da constituição da identidade do campo.

Nesse sentido, concordamos com as ideias de Toledo e Barrera-Bassols (2015) ao considerarem que a crença ordena a prática:

Os conhecimentos tradicionais estão sempre em permanente conexão com outros dois âmbitos do fenômeno humano: a prática, que permite a satisfação material dos indivíduos, e a crença, que conduz a satisfação espiritual e, portanto, ordena a prática. Este fato implica uma distinção entre o corpo de conhecimento tradicional e outras formas cognitivas, como a ciência (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 126).

A participante da pesquisa relata que também participa ativamente desses momentos religiosos. Tais momentos são riquíssimos, pois como a maioria dos moradores mais velhos não tiveram acesso aos estudos quase nunca saem da comunidade. Desta forma, ela e outros moradores da comunidade, têm a oportunidade de contribuir com suas experiências vivenciadas na universidade (por exemplo) no sentido de mostrar como a

realidade do campo é vista na cidade/universidade e como a educação pode ser uma ponte para que esses diálogos aconteçam.

Cabe ressaltar que, ao citar que os mais velhos não tiveram acesso aos estudos, distancia-se do fato de que não tem conhecimentos, pelo contrário, são detentores de saberes não escolarizados (no sentido da estrutura escolar tradicional) construídos e reconstruídos historicamente por pessoas e contextos distintos, os quais sustentam seus conhecimentos tradicionais, não menos valorizados que os escolares, mas diferentes frente à sua constituição. Dissertando sobre conhecimento e sabedoria, Toledo e Barrera-Bassols (2015), mencionam que “*o conhecimento confere objetividade às coisas para tentar separar ou manter distância das emoções e do valor delas*” (p. 130).

Ainda sobre a religiosidade presenciada no cotidiano dos povos tradicionais de Rio Pardo de Minas destacamos também que todos os dias às 18 horas a cidade é invadida pelo som dos sinos da igreja matriz anunciando a hora da “Ave Maria”, (p. 19 cc) o que demonstra que a crença (neste caso religiosa) é algo que move e consola este povo na luta diária por sua sobrevivência, como observado, por exemplo, na Comunidade Moreira. Durante nossa imersão etnográfica realizamos uma visita a esta comunidade e tivemos a oportunidade de participar de uma roda de conversa sobre a luta do povo em preservar sua história e recuperar as nascentes (p.23 cc).

Nesta comunidade (Moreira), fomos convidados a participar de um breve momento de oração e logo depois um representante da comunidade começou a contar sobre a fundação da comunidade que, segundo ele, nasceu do catolicismo e foi fundada por judeus. Assim, contava tudo com muito brilho nos olhos e deixou muito evidente em sua fala que “nosso orgulho é a tradição, união e fé” (p.23 cc). Percebeu-se a afirmação da luta pela identidade do Campo, diferente da visão rural mostrada pela participante da pesquisa.

Ficou nítido para nós, também, a impossibilidade de separar as práticas religiosas, muitas vezes veladas nas pesquisas de campo, com os interesses de nossa investigação, uma vez que ao buscar melhor entender como se entrelaçam os conhecimentos tradicionais e científicos estão imersas memórias bioculturais (*Kosmos* - crenças, *Corpus* – conhecimentos, *Práxis* – práticas (KCP)), das quais a religiosidade é uma delas.

Recordando sobre a reflexão de memória biocultural, Toledo e Barrera-Bassols (2015), sugere que somos seres sociais, que mantemos vínculos tanto societários quanto com a natureza, por meio de relações que sustentam o entender, valorizar e avaliar

experiências históricas. Nas palavras de Toledo e Barrera-Bassols (2015): “*O conhecimento tradicional deve ser considerado em sua íntima relação com seu sistema de crenças*” (p. 141).

Com o exposto, é possível inferir que a vivência da participante em sua comunidade tem relação e influencia a forma com que constrói conhecimentos, uma vez que o forte apego religioso acaba sendo inseparável e sustenta o que acredita (reflexos entre o conhecimento tradicional e científico). Por outro lado, também pode ser considerado que “*os saberes tradicionais não são sistemas estáticos, mas desenhos inovadores alimentados por redes sociais e suas relações internas e externas [...] que oferecem a seus atores locais um sentido de pertencimento a algum lugar*” (p. 140). É justamente neste ponto que a vivência da participante na universidade, o contato com o meio e discussões científicas, pode entrar em choque com o que ela traz enraizado e inseparável ao entendimento do conhecimento tradicional.

Percebemos em nosso contato com a licencianda que o acesso à universidade, não apenas o seu, mas de várias pessoas da comunidade, desafia o K-C-P que ancora e caracteriza o entendimento dos conhecimentos tradicionais. Neste movimento, em especial o CONHECER (Corpus) se sobressai quando a participante vive outras experiências, por exemplo na universidade quanto ao desenvolvimento de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Sobre o desenvolvimento do TCC, a participante da pesquisa ressalta que em âmbito acadêmico (na universidade) precisa com frequência de ajuda para entender o tema do trabalho (p.14 cc) e a linguagem acadêmica necessária à escrita. O título do trabalho adotado pela participante foi: *A prática da produção de cafés especiais por Geraizeiros da comunidade de Pindaíba e suas potencialidades para o ensino de ciências no campo*. O curioso é que o trabalho da participante traz como tema justamente o cultivo do café sombreado, o qual tem buscado mais conhecimento técnico junto a EMBRAPA, além da prática tradicional do cultivo em sua comunidade. Entendemos que a dificuldade não está atrelada a temática do trabalho, mas nas construções e linguagens acadêmicas próprias de um trabalho científico, dificuldade que é natural e muito frequente entre os alunos de diferentes cursos de graduação no momento da redação de seus relatórios de pesquisa.

Pode-se também inferir que, por apresentar uma identidade mais rural do que

campesina, a participante muitas vezes cria barreiras em aprender essa nova linguagem proposta pela academia.

O objetivo central do trabalho de TCC buscou descrever o processo de produção de cafés especiais sombreados na comunidade onde a participante vive com sua família, selecionar algumas práticas agroecológicas observadas no cultivo do café e discutir os possíveis diálogos interculturais entre o conhecimento (tradicional e científico) com o ensino de ciências.

A ideia inicial da participante era descrever o processo de produção de cafés sombreados da comunidade de Vereda Funda, pois os produtores da referida comunidade já haviam ganhado vários prêmios, como relata a participante:

*Os outros de Vereda Funda que ganharam o prêmio. Gosto, sabor, o tratamento dele né, que é produzido como orgânico, **nem lembro por quanto foi vendida a saca**, mas eles iam participar até de uma feira agroecológica. (Participante em entrevista)*

A participante relatou esse fato em um tom de admiração, pois para ela o café de Vereda Funda era muito valorizado e importante por ter sido premiado. Para além de querer melhorar a produção de cafés sombreados em sua comunidade, este também foi um dos motivos que levou a participante a se interessar em pesquisar sobre o café em seu TCC.

Nota-se, então, que a publicidade, a credibilidade e o reconhecimento externo do café produzido em Vereda Funda sustentam um discurso hegemônico com fins mercantilistas que cria expectativas na postura da participante, pois para ela, a ideia da premiação por órgãos externos, fez com que acreditasse que escolher um tema de TCC nesse contexto tivesse maior importância para a Universidade. Contudo, inicialmente, sua intenção era desenvolver um trabalho sobre a produção de rapadura, mas o café premiado fez com que ela mudasse de ideia.

Foi então que a questionamos sobre o porquê não fazer a pesquisa em sua própria comunidade, já que sua família também cultivava o café de modo tradicional. Ficou definido então, pelo orientador o trabalho e pela participante, que seriam entrevistados seu pai e seu tio, que também cultivava café para consumo próprio na família. Durante a imersão na Comunidade de Pindaíba, tivemos a oportunidade de acompanhar a participante em parte da construção de seus dados, quando então ela entrevistou seu pai sobre as práticas

tradicionais de manejo do café, para em um momento futuro refletir como essas práticas poderiam dialogar com o ensino de ciências na escola.

Destacamos a seguir alguns trechos extraídos das análises que a participante realizou em seu TCC, somados de nossas reflexões e observações que mostram como os saberes tradicionais relacionados ao café dialogam em perfeita sintonia com o conhecimento científico, ou seja, como a licencianda reconhece em suas próprias tradições a presença da ciência.

Quando a participante pergunta a seu tio sobre técnica de manejo de café na qual não se usa defensivos agrícolas, ele fala sobre uma mistura cuja receita vem sendo repassada por sua família a muitos anos:

*A calda bordalesa ela leva, bastante coisa, ela tem, sulfato de zinco, sulfato de cobre e cal, cal virgem, e aí você coloca na água, mistura e deixa para o outro dia, só usar no outro dia e se você usar no mesmo dia ela tem química, né... aí você coloca um ferro dentro para poder testar ela se ela está agressiva, aí se ela [a calda] não enferrujar o ferro que você coloca dentro, ela está pronta para usar, aí você pode usar (Tio da participante, registro do TCC).*

O relato apresentado traz uma riqueza de detalhes que evidencia o encontro entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. A calda bordalesa, por exemplo, tem eficiência comprovada sobre diversas doenças fúngicas. No entanto, é fato que o tio da participante tem esta percepção de eficácia a partir de seu uso cotidiano, em uma receita mantida pela sua família. Este é um movimento interessante na agricultura de subsistência, mas que também esconde perigos que podem não ser revelados apenas pela prática do uso. A presença de sulfato de cobre na mistura também pode desequilibrar o ambiente através da lixiviação (extração de constituintes químicos) do solo, diminuindo as minhocas, por exemplo. Ou ainda, a calda pronta, quando utilizada em excesso pode trazer danos para rios, poluindo e causando mortandade de peixes. Estas são noções trazidas pelo conhecimento científico que, quando em aproximação com o conhecimento tradicional podem gerar frutíferos diálogos interculturais. Contudo, este fato não foi verificado neste momento de nossa imersão acompanhando a participante.

Ao expressar “*coloca um ferro dentro para poder testar ela se ela está agressiva, aí se ela [a calda] não enferrujar o ferro que você coloca dentro, ela está pronta para usar*”, o tio da participante nos apresenta um importante conceito químico, a oxidação. Ou seja, a ferrugem resulta da oxidação do ferro. Interessante notar que tal oxidação é relatada no



conhecimento tradicional (e nesta situação) como uma ação da calda agressiva. Esta também pode ser uma boa interpretação para oxidação, uma agressão ao ferro, a qual com a redução do oxigênio resulta na ferrugem.

Este pequeno trecho de fala do tio da participante evidencia o valor sociocultural que pode ocorrer na aproximação entre o conhecimento tradicional e científico, os quais por meio do respeito as visões de mundo e culturas podem propiciar riquíssimos diálogos interculturais. Assim, o olhar para as colocações e explicações técnicas sobre o manejo de café nos revela uma memória biocultural, no sentido de Toledo e Barrera-Bassols (2015), a qual as relações entre crenças (a calda bordalesa funciona), conhecimentos (técnica de preparo repassadas pela família) e práticas (o manejo do café) (KCP) fomentam o entendimento, e valorização de experiências históricas presentes na comunidade.

Durante o tempo em que acompanhamos as entrevistas ficou evidente a alegria e orgulho que a participante sentia no momento em entrevistar membros da sua família, em especial seu pai. No entanto, ela demonstrava certa dificuldade em analisar tais trechos segundo as ideias de alguns autores. Nota-se, então, que o problema acontece quando se torna necessário embutir uma linguagem acadêmica à vida da participante. Percebemos que esta dificuldade também é manifestada por vários alunos de diferentes comunidades visitadas, o que nos leva a refletir se realmente faz sentido para estes alunos (em suas comunidades) as mesmas sistemáticas de construção e desenvolvimento de TCC.

Neste primeiro momento de análises, nosso objetivo recaiu sobre a descrição e vivências da licencianda e suas relações com os conhecimentos tradicionais e científicos, tanto no âmbito pessoal quanto na construção de seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Neste olhar, nos acercamos das ideias de Toledo e Barrera-Bassols (2015), em especial sobre crenças, conhecimento e práticas. Foi possível observar, por um lado, o interesse da participante em estudar na universidade, também seu amor e apego à vida no campo e à família, como afirmação de uma identidade rural. Por outro lado, sua preocupação com o desenvolvimento do cultivo do café sombreado, como forma de melhorar as condições de vida de sua família e, a busca pela realização de cursos que promovessem conhecimentos para melhorar a técnica de manejo do café. Tais fatos, refletiram na escolha em desenvolver um TCC sobre o tema, para além da premiação outrora apresentada, indo na contramão da descolonização do saber, ou seja, ela ainda se mostrava presa à ideia hegemônica do capital como motivação maior.

Esta é uma percepção que só foi possível por meio da relação de aproximação com a participante, uma imersão etnográfica que dialoga com as colocações de Brandão (2009),

As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história (BRANDÃO, 2009, p. 720).

Por fim, suas crenças (*Kosmos*), a busca por conhecimentos (*Corpus*) e a prática do plantio (*Práxis*) se mostram como base para as relações que a participante faz entre conhecimentos tradicionais (da comunidade) e científico (que busca na universidade e em cursos específicos para o manejo de café). Interessante perceber nestas ações que a questão intercultural reside no próprio conflito existencial entre o amor pelas raízes tradicionais campesinas e o desejo de reconhecimento pela cultura dominante/moderna, afastando-se de uma mera técnica exigida pelo curso do qual ela faz parte. Desta forma, sobressai a dinâmica da Pedagogia da Alternância, a qual propicia momentos de negociações entre aquilo que ela ama (em especial vinculados a comunidade) e o que se deseja (vinculados a formação superior, na Universidade), tendo reflexos em suas escolhas, e por fim, nos Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos pelos alunos da comunidade.

### **3.2 Perspectiva de diálogos interculturais: imersão etnográfica à Comunidade de Pindaíba**

Refletindo sobre a memória biocultural dos povos tradicionais, buscamos melhor entender as ações desenvolvidas nas comunidades, em especial Pindaíba, da qual a licencianda faz parte. Acrescenta-se também a descrição do curso de licenciatura em educação do campo da UFTM, na perspectiva dos diálogos interculturais que permitem melhor entender a ocorrência do KCP e as dimensões espaciais e temporais dos conhecimentos construídos pela e na comunidade.

A comunidade de Pindaíba configura-se uma comunidade pequena, onde vivem cerca de 21 famílias, as quais a maioria desenvolve economia de subsistência. A economia de subsistência é demarcada pela utilização de formas tradicionais de cultivo, comumente desenvolvido por camponeses e comunidades rurais, em meio a um modelo capitalista de produção (pautado no uso de defensivos agrícolas, mecanização, etc.). Nossa imersão na

comunidade possibilitou conhecer a casa onde mora a participante, a plantação de café sombreado que a família mantém e onde trabalha e, alguns familiares.

Importante destacar que, a ida a Rio Pardo de Minas durante o tempo escola da Lecampo, possibilitou conhecer, além da Pindaíba, diversas outras comunidades, como: Vereda Funda, Peri Peri, Moreira, Monte Alegre, Santa Maria e Jardim. Esta vivência permitiu constatar que cada comunidade mantém modos de trabalho e seus próprios produtos cultivados, refletindo também em conhecimentos tradicionais próprios. Neste contexto, o primeiro ponto a enfatizar é que as comunidades têm diferenças, as vezes marcantes, nas quais em um olhar macro, não aparecem, sendo tratadas da mesma forma por governantes e, inclusive pela Lecampo. Na sequência do texto passamos a apresentar algumas de nossas percepções e caracterizações das comunidades visitadas.

Como efeito desta manifestação, destacamos a ocorrência da produção de polvilho, uma farinha de mandioca que faz parte das atividades desenvolvidas em várias comunidades da região. Na época de nossa imersão percebemos que algumas comunidades, como Santa Maria, estavam produzindo polvilho para consumo próprio (p.11 cc) e também para vender em uma feira agroecológica de Rio Pardo de Minas. Contudo, na comunidade Pindaíba, notamos que este movimento não ocorria. Quando questionamos a participante sobre este aspecto, a mesma informou que não era época para fazer o polvilho e que ainda não tinham colhido mandioca.

Dos relatos acima, extraímos duas reflexões: a primeira vincula-se ao fato de que as comunidades tradicionais são diferentes e possuem especificidades entre si, algo por vezes ocultado e que tem reflexos sobre os objetivos e conhecimentos tradicionais adquiridos e transmitidos por elas. O segundo ponto está atrelado ao fato de a comunidade Pindaíba transmitir a ideia de um local de economia de subsistência, o que se opõe a ideia de produção de cafés especiais, como em Vereda Funda, explicitado pela participante.

Questionada sobre este segundo fato, a participante contou que uma das dificuldades em produzir o polvilho para venda na feira é a distância da cidade de Rio Pardo, e que não compensaria a produção. Ampliando esta discussão, é oportuno mencionar que em Pindaíba a participante da pesquisa destacou a realização, juntamente com seu pai, de diversos cursos promovidos pela EMBRAPA, visando melhorar as práticas de manejo e cultivo do café sombreado na Comunidade Pindaíba. Segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), esta busca por conhecimentos tem “um valor substancial para compreender as

formas como os agricultores tradicionais percebem, concebem e conceitualizam os recursos, as paisagens ou os ecossistemas dos quais dependem para subsistir” (p. 91).

Interessante perceber que, apesar da participante mencionar o desejo de ampliar os entendimentos sobre cafés sombreados, em comparação com outras comunidades visitadas, que já cultivam o café em escala (como Comunidade Vereda Funda) (p.26 cc), a comunidade Pindaíba ainda está bem no início, no sentido de avançar na produção em escala do cultivo do café sombreado. Um fator que nos leva a esta constatação está no fato de que enquanto em Vereda Funda ocorre uma união de várias famílias no plantio e cultivo dos cafés sombreado, em Pindaíba o cultivo se coloca como disperso em meio às famílias que constituem a comunidade, mostrando-se ainda como de subsistência.

O fato de a participante buscar por cursos e conhecimentos (Corpus) que ampliem sua visão sobre o cultivo é muito positivo, pensando na relação entre o conhecimento da terra, tradicional e o científico propiciado pela experiência de produção do TCC da Lecampo UFTM. Contudo, percebemos que questões como espaço adequado, infraestrutura e pessoal para o trabalho podem inviabilizar este desejo (Figura 6). Por outro lado, em meio os diálogos realizados, se tornou explícito para nós o desejo de pertencimento e gosto por viver na comunidade por parte da participante, a qual mencionou:

*Ah essa tranquilidade, [dá um sorriso largo] nossa muito tranquilo, a gente dorme cedo, tipo dorme e acorda descansado, não acorda cansado com barulho na cabeça [igual em Uberaba]. Ah é muito bom, tipo assim o ar [fala bem alto], tudo... a natureza... (Participante, em entrevista).*

**Figura 6:** Em (a) visita aos cafés sombreados plantados em meio as árvores e diálogo com a participante e seu pai. Em (b) Porta de entrada da casa da participante, a qual ilustra a manifestação de amor e pertencimento ao local, com um desenho do campo e frase: “O cantinho da maravilha. I love you” – Comunidade Pindaíba.



(a)



(b)

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Expandindo nossos relatos e análises, em visitas a outras comunidades percebemos que o ato de CONHECER (Corpus) se sobressai na conjuntura de outras vivências, caracterizando o entendimento dos conhecimentos tradicionais. Neste movimento, destacamos algumas experiências presenciadas em diferentes comunidades:

- Escola da Família Agrícola (EFA). De um lado, fica implícita a busca do conhecimento na luta da Comunidade de Taiobeiras para manter a merenda plantada e colhida na própria escola, por outro, a indignação com o Estado pelo não pagamento de salários atrasados, manifestada por um licenciado da Lecampo que atua como professor na EFA (p.8 cc).
- Estágios de licenciandos da Lecampo nas escolas da região. O desenvolvimento e aplicação de jogos sem contextualizar com a realidade local, neste caso a Comunidade Monte Alegre (p.9 cc). Esta dinâmica de descontextualização retrata uma visão eurocêntrica de massificação da construção do conhecimento, na qual as especificidades locais, culturais ficam em segundo plano, sendo impostos métodos que são vazios de sentidos, quando pensamos no respeito às identidades, diferenças e fortalecimentos locais.

Sobre este aspecto, Silva (2000) nos alerta sobre as relações de poder que se colocam nos ideais de identidade e diferença, no qual a imposição de “outra” cultura coloca em risco a nossa própria cultura. Quijano (2005), vai além recordando que o processo de globalização reflete um movimento eurocentrado, desde a constituição da América. Um contexto que vem ao encontro das colocações de Brandão (2009) e Preto (2017), em que defendem que as interações entre pessoas sejam moldadas pelo reconhecimento entre diferentes culturas, e que as relações interculturais se fazem necessárias em nossa sociedade. Enfim, um cenário, em que segundo Pereira (2016), “é preciso pensar numa escola onde pessoas de diferentes contextos culturais, religiosos, sociais, políticos e econômicos, convivam. Colocando em prática atitudes de respeito aos diferentes, para que cada sujeito cumpra a sua responsabilidade social” (p. 37).

- Recuperação de nascentes (Figura 7). Presenciamos durante uma visita à Comunidade Moreira a busca dos moradores pela recuperação das nascentes presentes nas redondezas da comunidade. Acredita-se na comunidade que tais nascentes estão secando devido a plantações em larga escala de cultivo de eucalipto. Notamos que a comunidade é bastante unida, sendo que de crianças à anciões se observa o desejo e a

defesa pela recuperação das nascentes d'água (p.23 cc). Nesse contexto, a inserção de moradores da comunidade na universidade como alunos da Lecampo representa a busca por mais informações que contribuam e somem conhecimentos para superar este desafio (recuperação das nascentes), evitando a falta d'água, por exemplo. Observa-se, então uma vertente mais política, crítica, de luta, que se aproxima mais da identidade do Campo (Educação do Campo), do que a ideia de ruralidade mostrada pela participante em relação à sua comunidade.

**Figura 7:** Em (a) preparação para visitas às nascentes da Comunidade Moreira. Em (b) vista panorâmica do cerrado, a partir da Comunidade Moreira.



(a)



(b)

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2019.

- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Uma conquista das comunidades tradicionais da região de Rio Pardo de Minas foi a inserção dos alunos e professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente, o edital de implementação do PIBID não contemplava as escolas do campo, presentes nas comunidades, sendo necessário as comunidades (e universidade) mobilizarem grandes esforços, em conjunto com professores da Lecampo, frente a secretaria estadual de educação para que as escolas fossem cadastradas e, assim, viabilizassem a inclusão de alunos e professores no programa. Neste contexto, o PIBID é interpretado como uma conquista para as comunidades, visto que, por exemplo, muitas escolas urbanas da cidade de Uberaba/MG, sede da UFTM, não conseguiram ser cadastradas para a implementação do PIBID. Ressaltamos que as ações de implementação do PIBID só se tornaram possíveis devido a Pedagogia da Alternância,

a qual permitiu que os professores orientadores (gestores do PIBID) pudessem estar com os supervisores e alunos nas escolas, em suas respectivas comunidades.

O PIBID é um programa que fornece bolsas de estudo para participantes, R\$ 400,00 reais para alunos bolsistas e R\$ 760,00 para professores supervisores, o que é muito representativo frente às condições econômicas da região. A cidade de Rio Pardo de Minas localiza-se na região Norte de Minas, sendo esta uma das regiões mais pobres do Estado e com um grande número de comunidades tradicionais. Um contexto em que, os valores de bolsa de estudos se colocam como expressivos na constituição da renda familiar.

No entanto, a vertente econômica é um dos vieses ser considerado. Outro ponto a ser visto, se pauta do objetivo do programa, o qual não tem intuito assistencialista, pelo contrário, busca contribuir com a formação de professores propiciando vivências do chão da escola, ainda no momento de formação inicial. O destaque neste caso, são os projetos desenvolvidos nas escolas, que orientados por uma professora da universidade, têm como viés a contextualização do ensino, ou seja, vivências e experiências do campo e das comunidades vão para as salas de aulas, sustentando e valorizando assim, a permanência de conhecimentos tradicionais trazidos por aqueles que dela (comunidade) vieram.

Um cenário que permite ampliar a ideia de Corpus (Conhecimento) enunciada por Toledo e Barrera-Bassols (2002), uma vez que os alunos passam a se dedicarem mais aos estudos, visto que a aprovação na universidade é requisito obrigatório para a continuidade no programa. Contudo, é oportuno mencionar que presenciamos (p.24 cc) a dificuldade dos alunos do PIBID (pibidianos) de conseguirem se reunir com frequência, visto que é comum a ausência de ônibus que passam pelas comunidades, neste caso Comunidade Moreira.

- Relação conhecimento científico com o tradicional. Na comunidade de Peri Peri, nos deparamos com um senhor que produzia rapadura no quintal de casa (Figura 8). O interessante neste contato foi a informação de que ele aprendeu com funcionários da EMBRAPA, a partir de um curso, e que adaptou com suas experiências a melhor forma da produção de rapadura (p.25 cc). Este é um evidente episódio no qual a práxis (FAZER) na visão de Toledo e Barrera-Bassols (2015) de conhecimentos científicos e tradicionais dialogam e compartilham saberes com um mesmo fim.



**Figura 8:** Em (a) e (b) processo artesanal de preparo da rapadura. Em (c) registro de quantidades produzidas diariamente, seguido das rapaduras embaladas para venda.



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2019.

- Quintal agroecológico. Este é um termo utilizado em muitas comunidades para definir o manejo produtivo do quintal (ou arredores da casa) de forma sustentável, ou seja, onde não se utiliza insumos agrícolas e se mantém a produção a partir de aproveitamento restos de alimentos orgânicos da alimentação, por exemplo, por meio em composteiras. Definem-se também como espaços em que há presença e diversidade de espécies, que suprem em grande parte as necessidades alimentares da casa. Durante a visita a Comunidade Vereda Funda um aluno da Lecampo nos contou que seu interesse pelo curso foi agregar conhecimentos para aprender e praticar em seu cotidiano um quintal agroecológico (p.26 cc).

Nesta comunidade também há plantio de café sombreado, mas em escala produtiva. Observamos que toda a família está envolvida na defesa pela preservação da tradição é de todos (p.26 cc), inclusive este fato incentivou sua irmã mais nova a também fazer o curso de Licenciatura em Educação no Campo. Esta experiência evidencia a aproximação e a busca pelas práxis que atendessem a ideais que, neste caso, já se encontravam previamente delineados. Em outro momento da conversa, nos deparamos com a mãe dos alunos, a qual mostrava preocupação por não saber como seria viver sem os dois irmãos na época do tempo escola, pois dependia totalmente deles para dar continuidade aos trabalhos na propriedade da família.

Notamos que é comum nas comunidades tradicionais a divisão dos trabalhos entre os membros da família, sendo que a falta de um pode comprometer ou até mesmo



inviabilizar o trabalho planejado, sendo esta uma preocupação constante. Nesta comunidade, onde há o cultivo de café sombreado esta ocorrência é ainda mais intensa, o que acarreta reflexos quando um membro da comunidade a deixa, por exemplo, na busca por uma formação na universidade, como relatado pela mãe do aluno.

Neste ítem apresentamos e refletimos sobre algumas das atividades que vivenciamos em comunidades tradicionais de Rio Pardo de Minas, em especial Pindaíba. Em um diálogo intercultural, vimos que há diferenças entre as próprias comunidades, cada uma com sua especificidade, por exemplo: a Comunidade de Peri Peri traz como uma de suas fontes de produção o manejo da rapadura, a Comunidade de Moreira a cachaça, a Comunidade de Vereda Funda o café especial (sombreado), a Comunidade de Santa Maria o polvilho, a Comunidade de Jardim a construção de caixas para frutas (p.26 cc), e a Comunidade de Pindaíba busca pela ampliação da produção de café sombreado. Evidente que estes são exemplos que não esgotam as atividades e possibilidades das comunidades, porém são representativos e denotam as distinções entre elas. Assim,

Os saberes locais incorporam uma visão monista do mundo, de modo que a natureza e a cultura são aspectos que não podem ser separados. Embora os saberes locais sejam adquiridos por meio de um processo de aprendizagem que se vive de forma diferenciada [...] o total dos conhecimentos coletivos deve ser entendido como uma teoria social ou como uma epistemologia local sobre o mundo circundante (BARRERA-BASSOLS, 2003 *apud* TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 138).

### **3.3 Reflexões sobre pontes entre CCE e CET no contexto da pesquisa**

As análises a seguir buscam focalizar todo o contexto da pesquisa, discutindo a ocorrência de diálogos interculturais, tomando como base as construções teóricas de Molina e Mojica (2013), no que se refere a possíveis pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET). Neste encontro, possíveis ressignificações das pontes se tornam possíveis frente ao desenvolvimento de investigações como a desenvolvida no TCC da participante, a qual retrata a inter e intra relação de conhecimentos tradicionais e científicos no cultivo do café tradicional, sombreado.

Tais descrições se revelam como “compreensões situadas” (RESTREPO, 2018) pois levam em conta “as formas de habitar e imaginar, de fazer e de significar o mundo para certas pessoas” inseridas no contexto do estudo. Para o autor, também deve ser

considerado o olhar do pesquisador ao partir de suas “experiências (de observações, conversas, inferências e interpretações), dependendo dos lugares, trajetórias” e relações sociais nas quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos e nas tensões que vivenciam (RESTREPO, 2018, p.26).

### **3.3.1 Reflexões sob a perspectiva assimilacionista**

A perspectiva assimilacionista revela que o conhecimento científico é o ponto de partida e de chegada para o ensino de ciências. Percebemos que em muitos momentos esta visão é compartilhada pela participante, seja na Universidade no acompanhamento das aulas ou na vivência em comunidade. Neste sentido, quando questionamos a participante da pesquisa sobre sua vivência na universidade, a mesma mencionou que:

*[...] eu gostei que os conteúdos que passam lá [na Universidade] **interagem com a nossa realidade**, é bastante ligado né. Eles sempre perguntam: e lá na sua comunidade, você não tem um exemplo para dar sobre isso, de alguma matéria eu falo. Tipo plantas, fala na botânica né. [...] **A gente não entendia muito bem no começo, o que eles falavam a gente achava que estava certo e tal, mas depois a gente foi amadurecendo né, conhecendo como era o curso e tal** (Participante, em entrevista).*

A perspectiva assimilacionista parte do olhar a partir (e somente) do conhecimento científico. Notamos que as visões e ações da participante se distinguem muito nos momentos em que estava na universidade dos momentos de sua vivência em comunidade. O ambiente acadêmico parece inibir e bloquear interligações manifestadas pelos licenciandos entre a vivência no campo e as teorias na universidade. Contudo, no trecho apresentado, é possível perceber a busca por um diálogo intercultural pautado no ensino de ciências.

Quando a participante menciona “eles [os professores] *sempre perguntam: e lá na sua comunidade, você não tem um exemplo para dar sobre isso [...] tipo plantas, fala na botânica* [disciplina cursada]” nos dá um indício da busca por estabelecer este diálogo. Na vivência na comunidade de Pindaíba, notamos que a presença de plantas nas casas é recorrente, sendo que há uma correlação entre locais de ‘cultivo’ e tipos de plantas, evidenciando um conhecimento prático de preparo e manutenção das plantas. No entanto,

tais aspectos observados na comunidade não são trazidos pelos alunos para a sala de aula na universidade, como verificado no acompanhamento da participante no tempo escola.

Inferimos a partir de nossa vivência etnográfica na comunidade e na universidade com a participante que, a atmosfera do ambiente acadêmico acaba, por vezes, inibindo a participação dos alunos do campo, através da estrutura de poder imposta pela universidade na própria forma de se ensinar ciências. Conhecendo um pouco melhor a participante, notamos que sendo uma pessoa tímida e reservada, parece não se sentir pertencente ao universo da universidade. Tais aspectos dificultam a ocorrência deste dialogo intercultural no ensino de ciências e reforçam a visão assimilacionista, na qual o conhecimento científico é o ponto de partida e de chegada para o ensino de ciências.

Destaca-se também o fato de as comunidades tradicionais serem muito diferentes entre si, ou seja, não é possível uma sistemática na universidade que abarque todas as especificidades locais. Desta forma, este foi um movimento que nos indicou limitações da Lecampo para pensar as comunidades, em outras palavras, visando a aproximação do conhecimento tradicional com o científico, faz-se necessário pensar para além da universidade e da universalidade, em direção a ações pontuais e direcionadas para cada comunidade tradicional, vide diferenças presenciadas, por exemplo, nas Comunidades Vereda Funda e Pindaíba no cultivo do café especial.

Na visão da participante, percebemos que aspectos de uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2005; PRETO, 2017), na qual o capitalismo parece direcionar e guiar ações e decisões desenhadas por muitos moradores da comunidade. Assim, destaca que, neste viés,

*Os mais jovens saem muito [da comunidade], já não querem mais plantar aqui porque disse que não dá dinheiro e tal, e acabam saindo 'para fora' (sic). **Tipo, é a falta de incentivo né? Dava para o jovem criar uma cooperativa aqui tipo de plantar frutas, verduras, né e seguir a vida dele aqui mesmo né [...]. Até minhas duas irmãs saíram, porque aqui né é só fazer farinha, fazer goma, rapadura e essas coisas não dão muito dinheiro. E o jovem hoje quer ter as coisas né, quer comprar carro, moto, casa... e as condições aqui é viver assim na simplicidade demais né** (Participante, em entrevista).*

Segundo Molina e Mojica (2013) é comum que estudantes urbanos sejam mais influenciados pelo discurso ocidental moderno, já os estudantes da zona rural estarem mais

preocupados com problemas ambientais e suas experiências pessoais com a natureza.

Voltando às colocações da participante, a visão dos estudantes do campo estarem mais preocupados com problemas ambientais foi percebida no conviver com a participante, no entanto, não retrata o pensamento da maioria dos jovens da comunidade, como verificado na fala da participante: “*Tipo, é a falta de incentivo né?*”. É fato que a não permanência dos jovens na comunidade vai além de uma “falta de incentivo”, ou seja, é moldada pelo capitalismo dominante de uma cultura eurocêntrica hegemônica, pautada em um mercantilismo que cada vez mais tem influenciado as decisões, seja do jovem do campo ou da cidade, como retratado pela participante, em: “*até minhas duas irmãs saíram, porque aqui né é só fazer farinha, fazer goma, rapadura e essas coisas não dão muito dinheiro*”. Desta forma, quando questionada se acredita que a prática tradicional do café pode estar ameaçada, menciona:

*Ah, os povos e a luta... **ameaçada ela está a todo instante, né sempre os agrotóxicos**, as pessoas acham que são os meios mais fáceis né, acaba deixando de lado tipo a capina com enxada, a roçada simples [...].* (Participante, em entrevista).

*Você acha que essa é a principal forma de ameaça?* (Pesquisadora)

*Sim com essa aprovação agora que pode usar os agrotóxicos [...]. **Porque muitos agricultores não entendem né, acham que é uma coisa boa e tal**, mas não é... quando se usa esses agrotóxicos que matam o mato, por exemplo [...]* (Participante, em entrevista).

Para ela, a comunidade vem sendo levada por uma atmosfera de visão mercantilista, a qual tem silenciado muitos conhecimentos tradicionais, vinculados ao plantio, em detrimento de visões trazidas por apenas uma vertente dos conhecimentos científicos, no caso as vantagens do uso de agrotóxico. No entanto, pouco é falado sobre as consequências do uso de agrotóxicos. Em linhas gerais, a função dos agrotóxicos, enquanto produtos químicos, é alterar composição da flora com o intuito de evitar que plantas daninhas (plantas estranhas que causam diminuição na produção) prejudiquem o cultivo da lavoura, ou ainda atuar na fauna de modo a combater e/ou evitar a ocorrência de doenças e insetos. O uso de agrotóxicos, seja no cultivo ou para matar o mato (como mencionado pela participante) pode causar contaminação do solo, dos rios (lençol freático), além de causar dependência de uso para a produção.

Notamos nas colocações da participante que ela tem a percepção de que o uso de agrotóxico não é benéfico para a lavoura de café sombreado (o caso em questão), mencionando inclusive que, a lavoura está “ameaçada... a todo instante, né sempre os agrotóxicos”. Este é um posicionamento que pode nos revelar a reflexão implícita de um diálogo da participante frente a conhecimentos científicos e tradicionais, mas que, contudo, não é exteriorizado, socializado com moradores da comunidade, ou ainda que tem dificuldade de convencer os moradores ao não uso de agrotóxicos, como relatado: “*muitos agricultores não entendem né, acham que é uma coisa boa*”. Um achado interessante sobre esta questão é o fato de que a temática “uso de agrotóxico” tem se destacado sobre diversas comunidades e culturas cultivadas, sendo este um interessante “pretexto” para a ocorrência de diálogos interculturais com foco no ensino de ciências. Nesse sentido, pode ser destacada a função social exercida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo ao contribuir com uma formação intercultural, já que este impacto (dos agrotóxicos) vem se mostrando em um cenário, muitas vezes silencioso, que devasta o meio ambiente de forma agressiva.

Notamos que o uso de agrotóxico, reforçado por uma atmosfera midiática de benefícios proporcionados por uma cultura hegemônica, tem levado muitos moradores a deixarem processos de produção procedentes de conhecimentos tradicionais em direção a aceitação, sem questionamento, de conhecimentos científicos, como o combate a pragas com o uso de defensivos químicos. Este é um movimento em que não abre espaço para diálogos interculturais pautados no ensino de ciência, mas pelo contrário, representa a aceitação de uma cultura que aos poucos vai ganhando espaço em um caminho de mercantilismo econômico nas comunidades tradicionais. Um fato que reforça ainda mais a necessidade da promoção de diálogos interculturais, neste caso em específico do ensino de ciências, nas comunidades tradicionais.

Com o exposto, vemos que a institucionalidade instaurada pela perspectiva assimilacionista contribui com a discriminação e exclusão do outro. Quando questionada sobre esta perspectiva discriminatória, em especial, nas idas para a Universidade (em Uberaba/MG), a participante mencionou que,

*Sim... [sofre discriminação]. [...] eles não aceitam a gente lá... Lá é um grande latifúndio né, tem muitos empresários, esses pobres né, eles não deveriam estar aqui, aqui não é lugar deles... É sim, aqui é um lugar de todos né [...] Tem até conversas nossas mesmo, que a gente tem que*

*estudar né ficar firme mesmo, e mostrar pra Eles que a gente consegue (Participante, em entrevista).*

A perspectiva assimilacionista, em uma atmosfera de pontes entre CET e CCE, busca ir além de questões conteudistas, no sentido de superar o assimilacionismo, ampliando, assim, o sentimento de pertencimento a sociedade, à locais e a possibilidades, em respeito mútuo pelo próximo e pelas culturas tradicionais.

### **3.3.2 Reflexões sob a perspectiva moral e humanista**

A perspectiva sustentada por esta ponte é o reconhecimento do outro. Na presente pesquisa, ficou evidente na vivência da participante com seus familiares como esta perspectiva está fortemente enraizada em seus princípios e também revela o sentimento de pertencimento à comunidade pela participante, fato não corroborado por todos na comunidade, como explicitado em:

*[...] tipo assim [os jovens] não vê futuro ali..., na comunidade [...] até eu mesmo já falei que ia sair e **depois que a gente estuda fora e volta para a comunidade a gente vê que ali** [comunidade de Pindaíba] **tem um valor, tem valor sentimental, assim de cuidado, de estar ajudando as pessoas do lugar** (Participante, em entrevista).*

Como descrito anteriormente, a componente afetivo e emocional da participante esteve presente em todos os momentos de nossa imersão na Comunidade Pindaíba, seja a partir dos interesses e compromissos com a família, ou em melhorar o cultivo do café sombreado. No entanto, percebemos que esta é uma visão particular dela, não sendo possível extrapolar para todos da comunidade, inclusive para os membros de sua família, uma vez que antes a participante já havia revelado a saída das irmãs da comunidade.

Entendemos que a colocação de que “[os jovens] *não vê futuro ali..., na comunidade*” esteja atravessada por uma cultura hegemônica e capitalista que toma posse, cria e alimenta desejos urbanocêntricos (apenas o urbano como o lugar de possibilidades) diversos nos jovens da comunidade. Tal colocação, “*não vê futuro ali*”, sustenta esta hipótese de que para alguns jovens no campo não se tem possibilidades, algo que contamina e aos poucos desconstrói a cultura local, favorecendo uma cultura dominante e

silenciando lentamente os processos históricos, herdados, (re)construídos de um povo, como conhecimentos tradicionais e de formas de cultivo, por exemplo.

A perspectiva moral e humanista se apoia em uma cultura de reconhecimento do outro, de apoio mútuo e de pensar para além do material, fato bastante enfatizado na religiosidade das pessoas da comunidade. Quando perguntado a participante, por exemplo, como é a vida na comunidade, ela menciona que: “[...] *Ah, ajudo meus pais plantar, o tempo que eu fico aqui eu fico ajudando meus pais na roça a colher, plantar, limpar, aí tem a comunidade que a gente participa no momento de oração [pausa] e vai seguindo a vida [...]* (Participante, em entrevista)”.

Como mencionado, nesta perspectiva é muito presente o reconhecimento do outro. Sobre este aspecto, a Pedagogia de Alternância contribuiu muito para a aproximação e compartilhamento de conhecimentos que, mesmo oriundos de uma mesma região (comunidades) não haviam sido socializados. A participante mencionou que,

Falam né que aqui [Rio Pardo de Minas - RPM, em Pindaíba] é muito distante as comunidades e talvez nem todos se conheçam (Participante, em entrevista).

Você conheceu muita gente lá, daqui (de RPM)? (Pesquisadora).

Muita gente que eu não conhecia. E pessoas próximas né, de comunidades próximas né. Nossa, eu nunca te vi! É bom isso. Troca de conhecimentos né. Ah na minha comunidade tem isso, porque que você não vai lá conhecer? [menciona] (Participante, em entrevista).

Também, segundo Molina e Mojica (2013), a perspectiva moral e humanista implica na atitude do professor em garantir o reconhecimento da diversidade e heterogeneidade cultural, frente a construção, compartilhamento e socialização de conhecimentos e aspectos culturais. Acrescenta-se que nesta perspectiva também se amplia as discussões para processos históricos, relações de poder e desigualdade entre culturas (por exemplo do campo e da cidade). No que se refere ao professor, o Tempo Comunidade (TC) aliado à Pedagogia da Alternância, colocam-se como muito importantes para a aproximação entre os conhecimentos trazidos da universidade (por professores e também alunos do campo) e os conhecimentos tradicionais presentes nas comunidades. Sobre o segundo ponto, destacamos as menções da participante relacionadas a “modernidade” e “imposição”,

mesmo que velada, de processos de uma cultura dominante e sobre o silenciamento de técnicas dos processos de cultivo. Sobre a modernidade, a participante menciona:

[...] hoje em dia a gente não vê muita ajuda né, acho que nós estudantes vamos sofrer muito né. **Projetos como a cisterna, a luz para todos, e esses projetos que vem para incentivar os agricultores a plantar de forma sustentável**, era do outro governo também. Mudou bastante a vida nossa aqui, acho que a vida era bem mais difícil aqui, a minha mãe conta, mas eu não vivi isso não, mas meu pai e minha mãe contam que já passaram por momentos muito difíceis. **Minha mãe conta né que não pode nem estudar e nós já temos né essa disponibilidade de estudar. Eles falam para a gente valorizar** (Participante, em entrevista).

O entendimento de modernidade é representado pela participante como a aquisição de cisternas e luz na comunidade, itens para suprir necessidades básicas, mas que para os moradores da comunidade fizeram grande diferença em seus modos de vida, como retratado pela fala da participante: “*Mudou bastante a vida nossa aqui*”. Destaca-se ainda em sua fala a constatação e incentivo de sua mãe para que ela estude. Esta colocação aponta o valor que a comunidade, neste caso os mais velhos, atribui para que os jovens estudem.

Um achado que, mesmo não enunciado revela que a ampliação de horizontes formativos (além do tradicional) e o diálogo com outras culturas (interculturais, diferentes olhares de mundo) assume um status de importância para a comunidade, o que pode ser percebido nas orientações de sua mãe: “*Eles falam para a gente valorizar [o estudo]*”.

Infere-se, então, que a troca e aquisição de conhecimentos é incentivada pelos mais velhos da comunidade, os quais não tiveram acesso à escola, ou segundo Whitaker (2008) foram impedidos por ideologismos de uma cultura dominante que os “fixavam” na roça. Ressaltamos que, em muitos momentos, a participante traz e afirma este discurso. Conhecimentos estes que não ficam restritos a conteúdos, mas em vivências sociais, culturais, modos de expressão, costumes e tradições, o que dialoga com Pereira (2016), quando afirma: “[...] pensar interculturalidade e sua relação com a educação é pensar como ela pode estar acontecendo no processo de formação desse indivíduo no espaço escolar [...]. A escola não pode somente cumprir o papel de repassar conteúdos (PEREIRA, 2016, p. 40). No presente caso este movimento situa-se no curso de licenciatura em educação do



campo, da qual a participante é aluna. Sobre o segundo ponto, imposição e silenciamento de técnicas dos processos de cultivo, a participante menciona:

[...] eu pretendo ter um trabalho, talvez como professora ou trabalhando aqui na roça mesmo, montar um projeto e tipo. Meu tio falou assim: porque você não cria codorna, para vender ovo de codorna? Aí eu: Ah tio boa ideia, ou galinha? Porque a gente não tem **aquela visão empreendedora que aqui mesmo na comunidade a gente pode conseguir**. Tipo, fazer uma horta mesmo e cuidar dela todo dia a gente pode vender verdura tipo lá no povoado. **Mas muita das vezes eles não valorizam isso. Por a gente ser um produto totalmente orgânico** a gente quer valorizar mais, ser mais valorizado né. Porque **aqueles que vem da CEASA é de forma mais rápida, não tem muito trabalho** [se referindo aos agrotóxicos] (Participante, em entrevista).

É interessante perceber que a presença da modernidade se aproxima das comunidades tradicionais e se instaura como um ar de humanismo representado, por exemplo pela instalação de cisterna como relatado pela participante, como forma de melhorar as condições do local e incentivar o uso sustentável da terra. Contudo, nota-se que essa aproximação esconde ambições que sustentam uma cultura dominante, por exemplo o uso de agrotóxicos no cultivo, como também enfatizado pela participante, a qual luta pela manutenção de suas tradições: “[...] *a gente quer valorizar mais, ser mais valorizado*”. Fato que representa a luta pela superação de uma exclusão histórica e persistente, como sugere esta ponte.

Aqui também novamente percebemos a contradição na questão da valorização, que por um lado restringe e resiste às transformações políticas, e por outro propõe um diálogo que visa superação de opressões historicamente construídas.

Ainda sobre ideias das pontes entre CET e CCE, a perspectiva moral e humanista é caracterizada pelo reconhecimento do outro, restrito a aspectos morais e humanistas. Este deveria ser um caminho para a promoção de diálogos interculturais (entre comunidade e cidade), uma vez que esta perspectiva considera as relações entre conhecimentos. Contudo, as falas da participante evidenciam que nas comunidades as ações têm se distanciado deste apontamento: “*fazer uma horta mesmo e cuidar dela todo dia a gente pode vender verdura tipo lá no povoado (cidade). Mas muita das vezes eles não valorizam isso*”.

Dessa forma, a vertente humanista parece ser uma abordagem que pode esvaziar o caráter político da Educação do Campo em alguns pontos. Em outros traz uma relação

com a heterogeneidade, alteridade importante na formação e solidariedade para a formação de coletivos de ação.

### **3.3.3 Reflexões sob a perspectiva plural epistêmica e ontológica**

Nesta perspectiva plural epistêmica e ontológica torna-se mais clara as pontes entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais, uma vez que a construção do conhecimento e o olhar intrínseco para esta construção sustentam a tônica dos discursos e interpretações. Nesta ponte, também não se trata apenas de reconhecer o lugar de cada um, mas de reconhecer para superar os colonialismos, o que sugere uma educação intercultural para a decolonidade.

Em determinados momentos de nossos diálogos, as falas da participante revelam seu contentamento com o curso (Lecampo, na universidade) e com o sentimento de pertencimento do local de fala, ou seja, do não esquecimento de suas origens e tradições:

*O bom que eu gostei nesse curso foi isso, é que não descarta o conhecimento que a gente leva [da comunidade] né, que é o tradicional, que os nossos pais passam para gente e que a gente vive aqui na comunidade. E a gente vê que o científico tem um pouco a ver também com o tradicional né, a gente pensava assim ah... o nome científico é chique né! O tradicional a gente achava assim que não tinha valor... e tem muito valor, é muito importante, a gente não pode desvalorizar aquele conhecimento tradicional né, e nem o científico, porque cada um tem o seu embasamento, seu lugar né (Participante, em entrevista).*

Quando a participante menciona “a gente vê que o científico tem um pouco a ver também com o tradicional”, promove uma ruptura arraigada em manuais didáticos e noções de senso comum de não enxergar as interligações entre tradicional e científico. Acrescenta-se ainda o fato de mencionar claramente a convicção de que não se “pode desvalorizar [o] conhecimento tradicional [...] e nem o científico, porque cada um tem o seu embasamento, [tem] seu lugar”. Estas são constatações que permitem inferir o amadurecimento da participante no sentido de transitar do tradicional para o científico e vice-versa.

É oportuno recordar que assumimos diálogos interculturais como sendo entendidos em uma perspectiva de diálogo entre culturas (das relações de poder existentes entre as diferentes culturas) neste caso entre a cultura do campo e a cultura da universidade, pautada pelo ensino de ciências. Ao mencionar que o curso “não descarta o conhecimento

*que a gente leva*” explicita o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, costumes e tradições, mas ainda assim percebe-se a relação de submissão sentida pela participante em relação ao ensino oferecido pela universidade.

A afirmação de que “*O tradicional a gente achava assim que não tinha valor... e tem muito valor, é muito importante*” nos propicia diferentes reflexões. Uma delas caminha no sentido de evidenciar a ocorrência de diálogos interculturais no tempo escola, a partir do que é trazido da comunidade participante e o apresentado na universidade, pelos professores.

Outra reflexão que a afirmação nos sugere, está ligada a menção “[...] *cada um [conhecimento] tem o seu embasamento, seu lugar né*”. Esta afirmação amplia a ideia de diálogos interculturais, desconstruindo a dominação de uma cultura erudita (no caso acadêmica) frente a cultura popular (da comunidade tradicional). Aliás, coloca os diferentes conhecimentos tradicional e científico em um mesmo patamar de igualdade, um fato fortemente indicado pela literatura como forma de propiciar a interculturalidade, o respeito às diferenças (CARDOSO, 2014), a manutenção da identidade frente a relações de poder (SILVA, 2000), a aceitação de cultura como pluralidade de ideias (BRANDÃO, 2009) ou ainda a luta contra quaisquer formas de discriminação (CANDAUI, 2003).

A partir destas constatações, questionamos como ela usaria o conhecimento que aprende na universidade vinculado ao conhecimento tradicional para discutir a temática de seu TCC, o cultivo de cafés sombreados, com os alunos, então menciona:

*Ah, eu ia usar as técnicas, como que a **técnica é utilizada** [na comunidade], os **adubos que são utilizados, orgânicos** né, o momento certo da poda, da safra, colheita né, acho muito importante isso. [...] **A biologia, dá pra estudar os microrganismos, dá para estudar ciências, a flora do café, também tem a química, o sabor e os adubos, como que é a fermentação, como os microrganismos agem na terra** [...] (Participante, em entrevista).*

Interessante perceber o mencionar sobre a “técnicas utilizadas” e “adubos orgânicos”, oriundos do conhecimento tradicional da comunidade, em relação aos conceitos científicos estudados em áreas como Ciências Biológicas (microrganismos) e Química (fermentação, sabor). Este trecho pode representar uma devolutiva importante da participante, no sentido em que as aproximações propostas por ela permitem a construção

de pontes entre conhecimentos científicos escolares (CCE) e conhecimentos ecológicos tradicionais (CET), ou como afirmam Molina e Mojica (2013), proporciona processos de comunicação do mundo da ciência escolar com o mundo pessoal dos alunos.

Contextualizando o local de fala da participante, vemos que se trata de uma professora em formação para atuar em escolas do campo, o que reforça ainda mais a importância de suas colocações, uma vez que através de sua atuação ampliar por meio de “pontes” as possibilidades de diálogos interculturais, com foco no ensino de ciências com seus alunos. Pontes estas, que em acordo com Melo (2017) representam uma nova abordagem intercultural do ensino de ciências por meio da diversidade cultural, propiciando assim diálogos interculturais.

Em um viés de provocação, buscamos também investigar sua percepção sobre um possível contraste entre a ciência acadêmica com conhecimentos, crenças e habilidades de ambientes tradicionais:

***Eu acho que cada um tem o seu lugar, o científico tem o seu valor e o tradicional também tem o seu valor, as pessoas tem que ser firme pra defender aquele conhecimento tradicional e ver que o científico também pode ajudar a pessoa do campo, quando é trazido de forma correta né, tipo sem trazer aquilo que atrapalha né usar o “mata mato” na mandioca né*** (Participante, em entrevista).

Esta fala evidencia a perspectiva plural epistêmica e ontológica no momento em que enxerga o lugar de cada conhecimento, colocando no mesmo patamar o conhecimento tradicional e o científico. É fato que o conhecimento científico é hegemônico e parte do colonialismo de poder. Assim, usar os diálogos interculturais pode representar uma forma de superação dessa dominação e não apenas aceitação da diversidade igualitária. Fato que dialoga com as colocações de Candau (2003) em que o reconhecimento de diferentes culturas, a interculturalidade,

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (CANDAU, 2003, p.148).

No entanto, a participante também demonstra uma situação de pertencimento do campo, de organização para o futuro da comunidade, da estrutura familiar, mencionando

que: “*Eu acho que tem que incentivar os jovens, né... os pais incentivarem os filhos, seguir a tradição, nunca deixarem eles de lado [...]*”. Neste contexto, menciona que como professora do campo buscará fazer com que os alunos levem o conhecimento tradicional como forma de integrar as culturas, cada um com seu lugar:

*Eu acho que levar esse conhecimento tradicional para dentro da sala de aula é importante né, tem que estudar bastante, mostrar aos alunos, porque quando esses alunos veem essa disciplina na sala de aula, ele chega e fala para o pai, ó pai eu vi isso na escola e tal... o senhor também utiliza isso! Aqui no nosso quintal, na nossa chácara... aí o pai vai estar observando o que o filho falou e falar: ó filho interessei, talvez ele incentive o pai a buscar a forma sustentável né... o que é plantado orgânico, não usar produtos químicos, os agrotóxicos (Participante, em entrevista).*

A perspectiva plural epistêmica e ontológica busca deixar mais evidente as aproximações entre CET e CCE. Destaca-se neste contexto a grande importância dada a Pedagogia da Alternância, a qual contribui para elucidar tais pontes, como relatado pela participante,

*Tipo, a professora chegou aqui na minha comunidade um dia e disse, **porque você não fala disso aqui lá na faculdade?** [referindo-se aos conhecimentos tradicionais]. É porque a gente fica meio tímida e não fala nada né. Aí eles [os professores] vêm, conhecem e passam lá [na faculdade] para os outros né. E muitas das vezes a gente não acha importante falar isso pra eles. Ah não vou falar isso não, tenho vergonha... Mas **aí o professor vem aqui, conhece a nossa realidade e aplica lá nos estudos né, na disciplina** (Participante, em entrevista).*

Com esta fala podemos inferir que, no sentido da “vergonha do conhecimento tradicional local” como apresentado pela participante é impossível o diálogo intercultural, pois o próprio sujeito se vê como algo inferior. Ao professor da licenciatura apontar como algo importante, levar para a disciplina, aí há uma percepção da potencialidade para o diálogo intercultural.

Concordando com o exposto, segundo Molina e Mojica (2013), uma das ênfases desta ponte ocorre pela maneira de entender e tratar experiências e saberes e conhecimentos ancestrais e tradicionais que trazem os estudantes, o que dialoga com o posicionamento da participante: “[...] *é interessante, o que a gente vê lá, volta e tenta por aqui em prática também né. E o que a gente tem aqui na prática a gente leva para lá para passar para os colegas e professores, né. É tipo uma troca de conhecimentos*”.

### 3.3.4 Reflexões sobre a perspectiva contextual

Esta ponte tem como base o auto reconhecimento do sujeito, relacionando-se as demais pontes (exceto à assimilacionista). O contexto propicia uma ponte de trocas mútuas de conhecimentos, rege esta perspectiva e amplia a importância sociocultural para a relação Conhecimento Científico e Conhecimento Tradicional.

Quando perguntado como é o trabalho na comunidade, a participante afirma que: “*Hum hum... é um tentando ajudar o outro, se não tiver essa convivência fica difícil né, é coletivo, coletividade*”. Nesta fala se evidencia o sentimento de coletividade que é bem marcante na comunidade tradicional onde vive, pois para a sobrevivência da família é imprescindível que todos trabalhem no cultivo do café para que consigam colher seus frutos e gerar renda. Neste ponto, quando questionada como é o cultivo e tradição dos cafés especiais (foco de seu TCC), menciona que:

[Longo silêncio] *ah, a forma de cultivo dele, que não precisa utilizar muitos adubos químicos, ele vai vivendo em harmonia com a natureza né. Isso ensina a gente a preservar a natureza né... E não é uma monocultura, quando é uma monocultura já desvincula todo o ciclo da natureza. Se fosse só o café não teria graça né... é sustentável né aí um vai ajudando o outro* (Participante, em entrevista).

Para Molina e Mojica (2013), o contexto aponta para importantes aspectos que definem características organizacionais que evidenciem caminhos para o desenvolver das pontes entre os conhecimentos. Quando a participante afirma: “*não precisa utilizar muitos adubos químicos, ele vai vivendo em harmonia com a natureza né*”, ela manifesta uma ideia de que a problemática pode não estar nos adubos, mas no uso indiscriminado dos mesmos, o que de certa forma, acaba por contrariar o que vinha defendendo, ou seja, preservar a natureza. Neste contexto, a natureza é entendida pela participante como tudo que circundam a comunidade, no sentido de território. Assim, a participante justifica a escolha pela temática “cafés” para a discussão no TCC, da seguinte forma:

*Eu queria tentar ajudar meu pai que planta café aqui e na escola também, incluir esse conhecimento na escola, porque muitas das vezes que a gente participa lá, muitas das vezes o conhecimento que eles passam lá [na escola] é meio fora da realidade né. Eu falo assim que eu quero ser uma professora diferente, se não for para ser eu não vou seguir essa*

**profissão não. Respira fundo... já falei isso muitas vezes. Se não for para incluir aquele conhecimento que o aluno tem no campo, na comunidade... Muitas vezes o governo não disponibiliza isso né, ele quer formar é mais pessoas para trabalhar com número né...** (Participante, em entrevista).

Nesta fala torna-se evidente a busca pela autorealização e reconhecimento do sujeito, bases que sustentam esta ponte. Quando menciona que “*eu quero ser uma professora diferente, se não for para ser eu não vou seguir essa profissão*”, a participante se posiciona no sentido da valorização do que já sabe, do lugar onde vive, sem pensar de forma crítica a importância da pauta científica para superar uma hegemonia de poder sobre a realidade do Campo.

Frente ao exposto, questionamos sobre a relação da Universidade com sua vivência no campo, frente aos conhecimentos adquiridos, a participante destaca a ponte realizada pelos professores:

*[...] eles [os professores] buscam ensinar e incentivar e ensinar a gente né, que não pode chegar lá [na Universidade] e incluir qualquer conhecimento né, eles têm todo um estudo antes, incluído dentro da realidade nossa. É por isso que tem o tempo comunidade né, que eles vão na comunidade do aluno né e conhece a realidade dele [do aluno], eu acho isso muito importante.* [...] (Participante, em entrevista).

Ao citar “*É por isso que tem o tempo comunidade*”, a participante evidencia a importância da Pedagogia da Alternância como forma de vivenciar a comunidade tradicional e promover a interlocução dialógica entre os conhecimentos do campo e da universidade.

Este é um resultado importante, pois mostra que a participação dos professores do curso na comunidade não passa despercebida e é valorizada pelos alunos, ou seja, um achado que promove uma devolutiva da comunidade para a universidade. A partir de suas colocações, questionamos se havia algo que a participante entendia ser preciso mudar no curso, de modo que o tempo escola e o tempo comunidade (Pedagogia da Alternância) fosse melhor representado para os alunos da comunidade.

*Acho que divulgar mais esse curso porque ele é muito bom. E estar incentivando as pessoas a fazerem né, ele é muito importante. [...] tem muitas escolas que os professores não conhecem nem a realidade dos alunos e chegam contando alguma coisa lá da cidade, onde o aluno nem se interessa muito, e quando é um professor do lugar, que conhece a realidade eu acho bem mais interessante a aula e bem mais dinâmica. E o aluno vai interessar mais né, com um professor que conhece mais a*

*realidade. Não é que a gente vai descartar professor da cidade né, mais acho que valorizaria bem mais (Participante, em entrevista).*

A constatação reforça ainda mais a importância da Pedagogia da Alternância para a formação de professores que tenham conhecimentos tradicionais, visto que este é um ponto essencial para que ocorra a manutenção e ampliação das pontes entre CET e CCE nos domínios escolares locais e a importância da promoção de diálogos interculturais. Enfim, tais resultados configuram-se como contribuições para refletir o curso de educação do campo, em especial no campo de uma educação intercultural.



## **ALGUNS PRETEXTOS PARA CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nomeamos esta parte final da dissertação de “alguns pretextos para considerações finais”, pois entendemos que ainda há muito o que caminhar nas discussões sobre educação intercultural por meio de diálogos interculturais, focados no ensino de ciências, em especial tratando-se do contexto da educação do campo. Desta forma, as considerações aqui apresentadas buscam sintetizar nossas percepções frente a pesquisa realizada.

Nosso objetivo foi buscar revelar de que forma a educação intercultural, por meio de diálogos interculturais e ensino de ciências, se faz presente no percurso formativo de uma aluna da Lecampo/UFTM, sendo ela percebendo, vivenciando ou mesmo pela articulação e percepção da própria pesquisadora. Na busca por este objetivo, também caminhamos no sentido de melhor entender a caracterização de conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos frente a construção de seu TCC, envolvendo prática de cafés sombreados. Para isso, realizamos uma imersão etnográfica de modo a acompanhar de perto os passos de nossa participante, seja no tempo escola na universidade ou no tempo comunidade, em Pindaíba, Rio Pardo de Minas/MG.

Na revisão de literatura sobre pesquisas em nível de pós-graduação que discutem “Educação Intercultural”, “Diálogos Interculturais” e “Ensino de Ciências”, encontramos poucos trabalhos, 36 no total, nas bases Catálogo de Teses CAPES e BDTD que discutem tais temáticas. Desta forma, nossa revisão evidenciou que há uma lacuna de pesquisas que trabalharam tais relações temáticas, sendo um caminho ainda a ser desbravado por futuras pesquisas na área. Buscando contribuir com este cenário, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas pelo GEPIC (SANTOS, 2017; SANTOS, 2018; FRANCO, 2018; RÉDUA, 2019), e mais algumas em andamento, tanto no âmbito da pós-graduação quanto na graduação, por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Destaca-se que, em nossa pesquisa, a educação intercultural por meio de diálogos interculturais pode ser interpretada como diálogos entre culturas (do campo e da cultura da ciência escolar) representando diferentes olhares sobre o mundo, e reconhecendo e respeitando as diferentes formas de costumes, conhecimento e tradições. No decorrer de nossa imersão, tivemos a percepção de que diálogos interculturais extrapolam o sentido de mediação por palavras, indo para o campo das ações e formas de convívio e integração

entre as pessoas. Encontramos ainda que os diálogos entre culturas (comunidades e universidade) vão muito além do ensino de ciências, sendo moldados também por aspectos sociais.

Diálogos interculturais, pautados pelo ensino de ciências são um caminho promissor para a promoção de uma educação intercultural. Neste sentido, notamos no decorrer de nossa imersão etnográfica que a Lecampo, por meio da Pedagogia da Alternância, tempo escola e tempo comunidade pode contribuir (e contribui) com estes diálogos.

No decorrer do texto, a caracterização do mundo vivencial da participante, suas relações com os conhecimentos tradicionais e científicos, nos deram argumentos para olhar para os dados de pesquisa. Desta forma, sustentados em uma perspectiva de memória biocultural (Kosmos (crenças), Corpus (conhecimentos) e Práxis (práticas) (KCP)), vimos que o conhecimento tradicional em uma comunidade Geraizeira vai muito além do que muitas vezes é veiculado na mídia de maneira fantasiosa, ou seja, a vivência e compartilhamentos de conhecimentos tradicionais é uma dinâmica muito presente entre os moradores e que passa de geração para geração, exemplos deste movimentos, são: cultivo de café sombreado, elaboração e processos da rapadura, processos de melhoramento da cachaça, quintal agroecológico, entre outros.

Processos estes que estão repletos de conhecimentos tradicionais que, por meio de diálogos interculturais, podem promover o olhar mais amplo sobre o desenvolvimento de culturas e produções nas comunidades. Sobre este aspecto, destacamos que em muitas das comunidades de Rio Pardo de Minas há alunos do curso de educação do campo, futuro professores, os quais tem a oportunidade de ascender um futuro diálogo com seus alunos entre conhecimentos tradicionais (construídos nas comunidades) e os conhecimentos científicos (construídos na universidade). Entendemos que este é um caminho promissor para a aproximação entre culturas, ensino de ciências e superação de injustiças históricas de domínio de uma cultura erudita sobre a cultura popular.

Em outro momento, buscamos melhor conhecer a comunidade foco de nossa pesquisa, Pindaíba (RPM). Uma constatação, fruto da imersão realizada, foi a nítida percepção da vivência religiosa na comunidade, a qual sustenta muitas das crenças manifestadas pelos moradores. Outro ponto a ser considerado refere-se à divulgação “boca-a-boca” do curso da Lecampo entre os moradores das comunidades de RPM. Cabe

destacar sobre este ponto, que a dinâmica da Pedagogia da Alternância é um fator decisivo para a inclusão, abertura e que nutre o desejo dos moradores em cursar um nível superior.

Identificamos também que o sentimento de pertencimento a terra/território do campo é muito forte e presente na participante: “o tempo que eu fico aqui, eu fico ajudando meus pais na roça”, contudo parece não ser um sentimento compartilhado por todos os jovens das comunidades, incluindo os membros de sua família. Fato constatado pela saída de suas irmãs da comunidade, indo para a cidade e também pelo desejo de outros jovens de não permanecerem no campo.

Nesse sentido reafirmamos a ideia de identidade rural proposta por Whitaker (2008), ao discutir sobre o se fixar no campo e a identidade do campo (nas premissas da Educação do Campo) que reconhece o caráter político e crítico dos diálogos interculturais. De certa forma, podemos pontuar que o curso de Licenciatura em Educação do campo pode também apresentar contradições ao reiterar o discurso da valorização do conhecimento tradicional de forma demasiada e não aprofundada, podendo assim reforçar a identidade rural e não uma formação condizente com a Educação do Campo.

A pesquisa evidenciou que a busca por conhecimentos que “conversem” com os tradicionais mantidos nas comunidades é recorrente entre os camponeses, o que foi relatado em diversos momentos pela participante, como cursos realizados na EMBRAPA. Interessante foi perceber que, por um lado, a participante defende o não uso de defensivos agrícolas nas plantações de café sombreado em sua comunidade (Pindaíba) e por outro, reconhece o sucesso do café produzido na comunidade de Vereda Funda, ganhador de prêmios e que segue modos de produção de um discurso hegemônico com fins mercantilistas. Ressaltamos ainda que essas contradições percebidas podem ser utilizadas no currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo e, sendo muito importantes, devem ser trazidas para o cerne do processo formativo.

A construção do ensino de ciências a partir correlação campo-universidade, considerando a multiplicidade de culturas também foi verificada em diferentes momentos de nossa investigação. No que tange ao desenvolvimento de seu TCC, buscando descrever o processo de produção de cafés especiais sombreados na comunidade, notamos que a ocorrência de diálogos interculturais entre conhecimento científico e tradicional por vezes ocorre de forma “velada”, ou seja, não mediados por palavras, mas por ações de produção.

Quando o tio da participante explica o processo de produção da calda bordalesa, um

eficiente fungicida, cita processos químicos da mistura, o enferrujar (oxidação do ferro), o que para ele é denotado por meio do conhecimento tradicional que a mistura está “agressiva”. A explicação citada demonstra a permeabilidade das fronteiras culturais e o potencial criativo de representação do mundo vivencial, assim, a calda bordalesa para o combate a pragas/fungos, o preparo da mistura com a inserção de compostos químicos e o manejo do cultivo do café decodificam crenças, conhecimentos e práticas (KCP) (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015) que sustentam pontes entre o conhecimento tradicional e científico, valorizando experiências históricas.

Durante a imersão etnográfica, a visita a outras comunidades além da Pindaíba, nos permitiu constatar também que, de forma semelhante à descrita anteriormente, os conhecimentos tradicionais são intensamente utilizados na prática do cultivo e na produção de diferentes produtos. Por exemplo, produção de polvilho (Comunidades Santa Maria e Monte Alegre), cafés especiais (Comunidade Vereda Funda) e cachaça (Comunidade Peri Peri).

No tempo escola, presenciamos que as pontes entre conhecimentos científicos e tradicionais, mediados por um diálogo intercultural, era buscada pelos professores da Lecampo, sendo um fato percebido pela participante ao relatar: “eles [os professores] sempre perguntam: e lá na sua comunidade, você não tem um exemplo”. Este foi um resultado importante da pesquisa pois denota a preocupação dos professores em realizar tais pontes. No entanto, em raros casos os alunos, a participante em especial, mencionou conhecimentos tradicionais em sala de aula, talvez por não estar segura ou não se sentir pertencente ao universo da universidade.

Por outro lado, no tempo comunidade quando questionamos a participante sobre sua postura docente frente a seus alunos no trabalho com o conhecimento que aprende na universidade vinculado ao conhecimento tradicional, a mesma prontamente emitiu várias possibilidades de diálogos interculturais focados no ensino de ciências sobre o cultivo de cafés sombreados, por exemplo: a discussão de técnicas utilizadas no campo e o uso de adubos orgânicos (conhecimento tradicional da comunidade) e conceitos científicos, como fermentação (conhecimento científico). Este resultado evidencia que na formação do aluno do campo, a interculturalidade tem se feito presente, sendo este um resultado importante para pensar as futuras ações no âmbito da Lecampo.

No que tange aos diálogos interculturais em pontes de conhecimentos (tradicional e científico), ficou evidente para nós que o tempo comunidade (TC) e a presença de professores acompanhando os alunos é fundamental para despertar a compreensão entre as pontes. Assim, a adoção das ideias de Molina e Mojica (2013), se colocaram como essenciais para refletir como tem ocorrido (ou se ocorre) estas pontes, em especial com nossa participante e o desenvolvimento de seu TCC sobre o cultivo de cafés especiais sombreado.

Sobre este aspecto, destacamos a visão da participante sobre seu interesse em realizar este trabalho, visto que é um forte indício da busca pela relação entre o CET e CCE: “[...] *Eu queria tentar ajudar meu pai que planta café aqui e na escola também, incluir esse conhecimento na escola, porque muitas das vezes que a gente participa lá, muitas das vezes o conhecimento que eles passam lá é meio fora da realidade né*”. Nota-se que a busca pela compreensão entre os saberes tradicionais, historicamente construídos e sua relação com os saberes científicos despertam anseios e curiosidades nos moradores/estudantes da comunidade. Um fato que se coloca possível quando pensamos na Pedagogia da Alternância e, ilustra seu potencial e seus limites para uma formação intercultural de professores de Ciências do Campo.

Enfim, ao final desta pesquisa consideramos que os diálogos interculturais não são apresentados de forma direta, em especial se tratando do ensino de ciências no contexto do campo e, colocam-se como difíceis de serem percebidos, sendo sua identificação um trabalho que requer tempo, esforços, imersões e profundas reflexões, ou seja, a Alternância deve articular ensino-pesquisa-extensão para que seja efetiva e se basear nos preceitos da Educação do Campo. Estas são considerações que abrem novos caminhos para outras pesquisas no sentido de contribuir para melhor entender como a educação intercultural se faz presente no processo de formação de alunos da Lecampo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

ÁLVAREZ, C. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. **Estudios Pedagógicos XXXVII**, n 2, p. 267-279, 2011.

ANDRADE, M. O. de. **La memória biocultural: la importância ecológica de las sabidurías tradicionales**. [Análise do livro de Victor M. Toledo e Narciso Barreirabassols. Barcelona: Icaria Editorial, 2008]. **Gaia Scientia** 2010, v. 4, n. 2, p. 1-2.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. 1981. Disponível em, <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro\\_betto\\_o\\_que\\_e\\_cebs.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf)>. Acesso em: 15.ago.2019

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n. 19, p. 20-28.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez., 2009, p. 715-746.

BRASIL. **Decreto, nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**: Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 21 set. 2019.

CANDAU, V. M. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M. & SOUSA, L. F. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.

CANDAU, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p.76-98.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012, p. 235-250.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CARRARA, A. A, “Chacras de café sombreado” – sistema agroflorestal geraizeiro. In: VII **Congresso Brasileiro de Sistemas Agroflorestais**. Brasília: Embrapa, 2009. p.1-4.

CGMA. **Caderno Territorial. Perfil Territorial 007 - Alto Rio Pardo - MG. 2015.**

Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/profile/Joao\\_Correia31/publication/317721855\\_Territorio\\_Alto\\_Rio\\_Pardo\\_-\\_Semiarido\\_Mineiro/links/594a8f08aca2723195de765c/Territorio-Alto-Rio-Pardo-Semiarido-Mineiro.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joao_Correia31/publication/317721855_Territorio_Alto_Rio_Pardo_-_Semiarido_Mineiro/links/594a8f08aca2723195de765c/Territorio-Alto-Rio-Pardo-Semiarido-Mineiro.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2019.

CREPALDE, R. S e AGUIAR JR, O. G. Abordagem intercultural na educação em ciências: da energia pensada à energia vivida. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.3, 2014, p.43-61.

DUSSEL, E. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. Perspectiva. **Revista do CED**. Florianópolis: EdUfsc, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FRANCO, R. A. G. **Mediação do professor em sala de aula: a abordagem do conceito de biodiversidade no contexto da educação popular**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

FREITAS, E. C.; CRUZ, B.; SHUVARTZ. O estágio supervisionado e a pedagogia da alternância: caminhos que se cruzam na formação do professor do campo/Internship and the pedagogy of alternation: paths that cross.. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 1, p. 258-282, 2018.

GEERTZ, C. **Interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEORGE, J. Culture and Science Education: A Look from the Developing World. **Action Bioscience**.2001. Disponível em: <[http://www.actionbioscience.org/education/\(2001\).george.html](http://www.actionbioscience.org/education/(2001).george.html).> Acesso em 15 jul. 2019.

GUERRA, R. B. **O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana**. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Programa de Pós-Graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

LARCHERT, J. M. **O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação**. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-

metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8.

LIMA, A. S. **Licenciatura intercultural indígena da UEPA: saberes matemáticos e prática pedagógica**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará, 2017.

MALHEIROS, J. B. **Desafios e possibilidades do ensino de ciências/química em uma escola ribeirinha: investigação temática freireana e a perspectiva intercultural**. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MELO, N. Los puentes en la enseñanza de las ciencias: un compromiso para comprender las investigaciones sobre las relaciones entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. **Tecné, Episteme y Didaxis, TED**, n.42, p.43-61, 2017.

MOLINA, A. **Conhecimento, Cultura e Escola: Um estudo de suas Inter-relações a partir das idéias dos alunos (8-12 anos) sobre os espinhos dos cactos**. 2000. Tese (Doutor em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil, 2000.

MOLINA, A. Conglomerado de relevancias y formación científica de niños, niñas y jóvenes. **Revista Científica**, v. 4, p. 187-200, 2002.

MOLINA, A.; MOJICA, L. Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias: Perspectivas de los profesores. **Educación y Ciudad**, v.21, n.3, p. 30-44, 2011.

MOLINA, A.; MOJICA, L. Enzeñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, Colombia, vol.6, n.12, p.37-53, julho-dezembro, 2013.

MONTAGNINI, F. **Sistemas agroflorestales: principios y aplicaciones em los trópicos**. San José, Costa Rica: IICA, 1992, 622p.

MONTEIRO, E. P.; ZULIANI, S. R. Q. A. e ALMEIDA, A. W. B. Estudos culturais para o ensino de ciências em uma perspectiva crítica e pós-colonial: o caso da etnociência. *In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2017, pp. 1-10. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1778-1.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. 2020.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED**, n., 2009. Caxambú, MG. Caxambú, 2009.



OLIVEIRA, I. S. et al. Construção do conhecimento científico dos professores pertencentes ao campo sergipano: uma experiência de licenciatura inovadora In. MOLINA, M.S. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010

OLIVEIRA, R. R. **Consequências da chegada da monocultura do eucalipto: investigando mudanças nas relações de trabalho e nas relações com a terra na comunidade Pindaíba - Rio Pardo de Minas**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo), Universidade Federal de Minas Gerais.

PEREIRA, M. L. **A questão da interculturalidade no desenvolvimento do currículo em uma escola do campo em Roraima**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Universidade Estadual de Roraima, 2016.

PEREZ, M. U. La Enseñanza de las ciencias desde el enfoque intercultural. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v.7, n.1, p.32-59, 2017.

UFTM. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Licenciatura do Campo (Lecampo)**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo/projeto-pedagogico>>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

PRETO, F. F. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular**. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005. (traduzido) pp. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf) . Acesso em: 10 dez. 2019.

RÉDUA, L. de S. **Interculturalidade crítica na formação inicial de professores de ciências: saberes sobre a biodiversidade local**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

RESTREPO, E. Trabajo de Campo. In: RESTREPO, E. **Etnografía**. Alcances, técnicas y éticas. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018. p. 64-71.

RODRIGUES, N. C. de L. **Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

ROSA, S. C. S. **A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do Brasil: algumas reflexões**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SANDERS, T. O. F. **O ritual de passagem contemporâneo do curso de licenciatura em educação básica intercultural em Rondônia**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

SANTOS, C. M. dos. **Proposta didática para abordar o conceito de biodiversidade em uma escola do campo do município de Uberaba-MG**. 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

SILVA, D. K. da. **A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de educação científica: a biodiversidade nos discursos de licenciandos do campo**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2017.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

SILVA, T. T. Currículo: uma questão de poder, saber e identidade. In: **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, R. de C. de O e. **“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”**. **Formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade**. Rio de Janeiro, 2015. 255f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

STRACHULSKI, J. Ciência e conhecimento tradicional: a (re) aproximação entre saberes. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Ponta Grossa, v.1, julho-setembro. 2017.

TOLEDO, V.M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

UNESCO. **2º Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Coordenador: Frédéric Sampson. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Paris, France, 2009. ISBN nº 978-92-3-104077-1.

VALDERRAMA-PÉREZ, D. F. **Diálogo entre conhecimentos científicos escolares e tradicionais em aulas de ciências naturais: Intervenção e pesquisa na comunidade de Taganga (Magdalena-Colômbia)**. 2016. Tese de doutorado (Doutorado em Ensino, Filosofia e História) -- Universidade Federal da Bahia, Brasil, 2016.

VALDERRAMA-PEREZ, D; MOLINA, A. e EL-HANI, C. Contribuições teóricas e metodológicas para o estudo do diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos escolares. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2017.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016. 330f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazona, 2016.

VELOSO, G. A. .; FONSECA, A. I. A. ; REIS, E. F. R. **VIEIRA, Genilda R. A. L.** ; A monocultura do eucalipto no município de rio pardo de minas e seus impactos na produção agroecológica das populações tradicionais. **Cadernos de Agroecologia**, v. 6, p. 11-16, 2011.

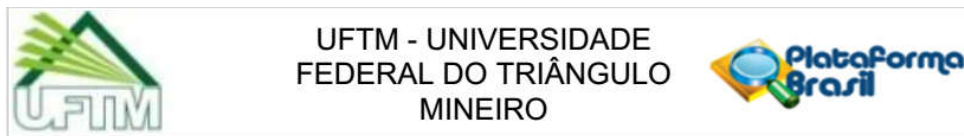
WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WHITAKER, D. C. A. **Educação rural: da razão dualista, à razão dialética**. Araraquara, SP: Periódico NUPEDOR n° 11. UNIARA/INCRA, 2008, p. 295-304.

## APÊNDICES

### (A) Aprovação do Comitê de Ética - UFTM



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Interculturalidade e a formação de professores no contexto da licenciatura em Educação do Campo: diálogos entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos

**Pesquisador:** Danilo Seithi Kato

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09389119.5.0000.5154

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.247.613

##### **Apresentação do Projeto:**

Segundo os pesquisadores:

"A construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a Educação é uma tarefa árdua e necessária nos dias atuais. Crítica no sentido de reconhecer as dificuldades e desafios impostos pelo cotidiano, que a cada dia se ressignifica e evidencia a diversidade e as diferenças presentes na escola, em especial na educação do campo. Reflexiva, ao buscar estratégias que nos façam pensar sobre tais desafios, nos tornando assim sujeitos participantes da construção de conhecimento.

Ao pensar em diversidade e diferença, não só no âmbito educacional, somos convidados a nos posicionar sobre a diversidade cultural presente nas relações humanas, que muitas vezes podem gerar distanciamentos, incompreensões, preconceitos, intolerâncias, desrespeito ao modo de ser e pensar do outro. Um cenário que não deixa de fora as relações existentes entre conhecimento tradicional e conhecimento científico. Fronteiras culturais que precisam ser evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem para que se possa pensar em estratégias que reconheçam tais diferenças não como barreiras, mas como riquezas a serem valorizadas e compartilhadas a fim de se construir uma educação crítica e de qualidade.

Para Fleuri (2002), tanto no plano social quanto no plano educacional, a construção de relações de respeito e solidariedade, ao explicitar conflitos existentes fortalecendo a identidade pessoal e cultural de grupos sociais diferentes, são alguns dos desafios a serem superados na sociedade

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**CEP:** 38.025-260

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.247.613

brasileira e também na educação. Além do campo social e educacional, é importante refletir sobre o âmbito cultural que perpassa todas essas relações, já que as vivências cotidianas expressam a todo tempo sentidos e significados. Compartilhando assim com as ideias de Geertz:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Neste sentido o termo cultura torna-se central, entretanto sem uma unanimidade de definições. Dentre as várias reflexões levantadas pelo autor sobre cultura, um caminho seria interpretá-la como:

[...] padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 66). É importante destacar que o conceito de cultura expressa em si uma rede de sentidos e significados que se fazem presentes nas relações humanas. Certamente, as relações humanas também são relações culturais, ou melhor interculturais, onde estão presentes (nem sempre de modo horizontal e sinérgico) a diferença, valorização das identidades, respeito à diversidade. Para Candau (2003),

[...] a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (CANDAU, 2003, p.148).

Deste modo, tal contexto nos remete a olhar para o homem do campo, a educação do e no campo e sua relação com uma cultura própria e, por vezes subvalorizada em uma sociedade que constrói suas bases educacionais em ideias eurocêntricas.

É possível também se pensar na Educação do Campo ao considerar relações entre pessoas e grupos que vivem em culturas diferentes, já que o encontro do homem do campo (com suas particularidades e seu lugar de vivência) com a educação urbana podem gerar muitos conflitos. Torna-se então muito importante reconhecer e olhar para esses conflitos como forma de escutar as vozes desses povos historicamente inferiorizados. Assim, a interculturalidade crítica se coloca como um caminho para tais discussões. Perez (2017) ao refletir sobre o assunto compartilha da ideia de Walsh (2009) ao considerar que a interculturalidade crítica "promove uma reconstrução do conhecimento através de pessoas que sofreram uma história de desconhecimento, submissão e

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**UF:** MG

**Telefone:** (34)3700-6803

**Município:** UBERABA

**CEP:** 38.025-260

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



subalternização" (PEREZ, 2017, p. 34, tradução nossa). Segundo Candau (2016), [...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2016, p. 82).

A interculturalidade crítica é considerada por muitos autores como um projeto moderno na América Latina. Sua proposta se baseia em reunir vários estudos, leituras, experiências e interpretações sobre o mundo moderno e pós-colonial, desconstruindo a ideia de conhecimento científico ocidental como única forma de conhecimento que muitas vezes desconsidera conhecimentos tradicionais, ancestrais e locais, tratando o científico como hegemônico e descontextualizado.

Como definição de conhecimento tradicional Strachulski 2017 o aponta como "um conhecimento prático transmitido de geração a geração de forma oral, sustentado pelo relacionamento com as crenças e os valores. " Para o autor o conhecimento tradicional adquirido cotidianamente nos serve da experiência do outro, de modo a aprender e também ensinar algo, promovendo a interação humana e social de modo dinâmico. Já o conhecimento científico "apresenta-se tanto como empírico, racional, tendo sua importância no fato de abordar os fenômenos da realidade de forma sistemática, metodologicamente testada, permitindo análise e síntese de informações" (STRACHULSKI, 2017, p.3).

É importante se atentar ao fato de que, de acordo com nossa proposta de pesquisa, se espera que o conhecimento científico e o conhecimento tradicional sejam tratados em relações de horizontalidade e compartilhamento entre eles.

Com o exposto, entendemos que uma das formas de promover a educação como ponte intercultural entre conhecimentos esteja atrelada aos diálogos interculturais que podem ocorrer em cursos de formação de professores como, por exemplo, a licenciatura em educação do campo. Desta forma, a pesquisa que propomos desenvolver busca analisar através de um estudo de caso de base etnográfica tais diálogos interculturais que permeiam as vivências de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), e como são caracterizados os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos presentes nas relações entre estes e o Ensino de Ciências. Olhar para a estrutura de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando em

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**UF:** MG

**Telefone:** (34)3700-6803

**Município:** UBERABA

**CEP:** 38.025-260

**E-mail:** cep@uftm.edu.br





Continuação do Parecer: 3.247.613

especial o Ensino de Ciências como uma de suas vertentes em uma perspectiva intercultural representa, segundo PEREZ 2017, a possibilidade de "realizar o diálogo de saberes e o cruzamento de fronteiras culturais, promovendo um debate epistemológico, que permite integrar o ensino não clássico (conhecimentos ancestrais, locais e tradicionais) com a ciência ocidental" (PEREZ, 2017, p. 55, tradução nossa).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LE Campo) da UFTM tem como foco proporcionar uma educação de qualidade às populações rurais e do campo (PPC/LE Campo/UFTM, 2014, p. 24). O curso iniciou suas atividades no ano de 2014, e se apresenta em duas áreas de habilitação: Ciências da Natureza ou Matemática. O curso é estruturado com base na pedagogia da alternância: o Tempo-Escola (presencial intensivo, em geral nos meses de janeiro e de julho) e o Tempo-Comunidade (os alunos desenvolvem atividades em comunidades rurais, particularmente de sua origem e com acompanhamento dos professores da UFTM).

O objetivo geral do curso é:

Contribuir para a formação de professores e educadores em escolas de campo (especialmente os que não possuem formação de nível superior) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como licenciados em Educação do Campo, nas habilitações nas áreas das Ciências da Natureza ou da Matemática, tendo em vista a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo (PPC/LE CAMPO/UFTM, 2014 p. 85).

Além disso, busca-se também formar educadores aptos a fazer a gestão de processos educativos e atuarem de forma estratégica em seu meio. É um curso novo no âmbito da UFTM e traz em sua matriz curricular diferentes disciplinas que dialogam com a temática proposta por esta pesquisa, dentre as quais se destacam: Arte, Cultura Popular e a Educação das Relações Étnico-raciais e Indígenas; Educação do Campo, Diversidade Linguística e Cultural; Espaços Educativos não Formais e Movimento Rural; Pesquisa e Ensino Aprendizagem das Ciências, Biologia, Física, Química."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo Geral

•Compreender como os diálogos interculturais estão presentes nas vivências de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do campo, e como são caracterizados os conhecimentos (tradicionais e científicos) presentes no processo de construção de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que envolve a prática de cafés especiais e o Ensino de Ciências."

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**CEP:** 38.025-260

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.247.613

"Objetivos específicos:

- Investigar como a Educação Intercultural se faz presente no processo de formação de uma licencianda em Educação do Campo através de um estudo de caso com base etnográfica.
- Verificar os diálogos interculturais evidenciados no processo de construção de um trabalho de conclusão de curso que tem como enfoque a prática tradicional de cafés especiais e sua relação com o Ensino de Ciências.
- Analisar a maneira como o sujeito enunciativo (licencianda) constrói o conhecimento tanto em sintonia de ideias quanto pela diferença e divergência entre elas.

A partir dos objetivos acima delineados surge a seguinte questão de pesquisa:

- Quais as possíveis aproximações e distanciamentos entre conhecimentos tradicionais e científicos na formação de professores, no contexto da Educação do Campo e na perspectiva da interculturalidade crítica?"

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores:

"Para os (comunidades ou indivíduos pesquisados): Os riscos para o indivíduo pesquisado se dão frente a publicidade de nomes, os quais serão minimizados utilizando-se nomes fictícios. Os principais benefícios ao participante da pesquisa se darão através da oportunidade em refletir sobre a importância dos conhecimentos tradicionais e científicos imersos em seu local de vivência, para assim contribuir com sua futura prática docente."

"Para a sociedade (impacto social): Para a sociedade, a pesquisa contribuirá no sentido de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores. Como desdobramentos da pesquisa oportunizar o exercício pleno da cidadania, contribuindo assim tanto para a valorização de culturas locais quanto para a construção de saberes não hegemônicos."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de relevância temática.

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**CEP:** 38.025-260

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br





Continuação do Parecer: 3.247.613

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória adequados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e norma operacional 001/2013, o colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado em reunião do CEP-UFTM em 05/04/2019.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1310131.pdf	12/03/2019 10:18:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	formulario_de_pesquisafinal.doc	12/03/2019 08:20:16	DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLParaparticipantes.docx	12/03/2019 08:17:42	DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/03/2019 07:52:22	DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_Dados_Participante.docx	07/03/2019 23:00:00	DANIELA CORSINO SANDRON COLOMBO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**CEP:** 38.025-260

**UF:** MG **Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TRIÂNGULO  
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.247.613

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 07 de Abril de 2019

---

**Assinado por:**

**Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Conde Prados, 191

**Bairro:** Nossa Sra. Abadia

**CEP:** 38.025-260

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br

## **(B) Roteiros das entrevistas semiestruturadas**

### **INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:**

#### **ROTEIRO PRÉVIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

(Para participante: Licencianda em Educação do Campo)

1. Sobre sua trajetória acadêmica, conte quais foram as motivações que a levaram escolher o curso de Licenciatura em Educação do Campo.
2. Fale sobre suas impressões em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM: o que você mais gostou, suas dificuldades, principais desafios, o que mais te marcou durante esta trajetória.
3. Em algum momento do curso foi trabalhada a relação entre os conhecimentos tradicionais e científicos? Relate o que deve ser mudado ou melhorado em relação a esta temática.
4. A respeito do seu TCC (relação entre cafés especiais e conhecimentos tradicionais), fale um pouco como surgiu a ideia de escolher este tema em especial.
5. Conte um pouco como é a vida em Rio Pardo de Minas: como é sua rotina na Comunidade onde vive? Fale o que mais gosta, o que precisa ser melhorado, o que é mais importante para você enquanto moradora do campo.
6. Relate quais principais desafios você, sua família, seus vizinhos e seus amigos enfrentam ao viver em Rio Pardo de Minas.
7. Considerando o local onde vive, diga sobre suas expectativas após finalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo.
8. Conte um pouco sobre o que a tradição dos cafés especiais te ensina e o que poderia ser ensinado com a prática tradicional dos cafés especiais.

9. Agora conte um pouco quais suas expectativas em relação a ser professora de Ciências.
  
10. Você considera os conhecimentos dos cafés tradicionais úteis para ensinar ciências na sala de aula? Pensando sobre o que você aprendeu em toda a graduação fale um pouco como esse tema poderia ser trabalhado em sala de aula.

## **(C)Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**



Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Unidade II- Univerdecidade

Avenida Doutor Randolpho Borges Júnior, nº 1400 –Univerdecidade – CEP 38. 38064200 – Uberaba – MG  
34 3331-3131

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Para participantes do Curso de Licenciatura em Educação do campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM)

#### **ESCLARECIMENTO**

Convidamos você a participar da pesquisa: INTERCULTURALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS. O objetivo desta pesquisa é caracterizar, a partir da observação de um estudo sobre a relação entre cafés especiais e o ensino de ciências, os conhecimentos (tradicionais e científicos), conflitos e diferenças culturais, através de diálogos interculturais presentes no processo de formação de um licenciando em educação do campo e futuro professor de Ciências. Sua participação é importante, pois busca-se, com essa pesquisa, considerar o licenciando em Educação do campo como sujeito capaz de desenvolver, durante sua formação e em sua futura prática docente, a construção de conhecimentos não hegemônicos, contribuindo assim para uma educação intercultural crítica e de qualidade, valorizando seu lugar de vivência e tratando os diálogos interculturais como aliados na construção de um currículo intercultural para o ensino de ciências.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário participar de uma entrevista semiestruturada, na cidade de Rio Pardo de Minas - MG; com tempo estimado de 2 (duas) horas, em data a ser definida pela disponibilidade da participante.

Os riscos desta pesquisa se dão frente a publicidade de nomes, para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: utilizar nomes fictícios a fim de garantir o anonimato do participante, manter o sigilo dos registros coletados armazenando-os em computadores pessoais e arquivados no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de

fomento à pesquisa), ficando a disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa.

Espera-se que de sua participação na pesquisa os principais benefícios se darão através da oportunidade em refletir sobre a importância dos conhecimentos tradicionais e científicos imersos em seu local de vivência, a fim de contribuir com sua futura prática docente; assim como, para a sociedade, a pesquisa contribuirá no sentido de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores. Como desdobramentos da pesquisa oportunizar o exercício pleno da cidadania, contribuindo assim tanto para a valorização de culturas locais quanto para a construção de saberes não hegemônicos.



Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Unidade II- Univerdecidade

Avenida Doutor Randolpho Borges Júnior, nº 1400 –Univerdecidade – CEP 38. 38064200 – Uberaba – MG  
34 3331-3131

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto suas atividades acadêmicas bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

**Pesquisador(es):**

Nome: Danilo Seithi Kato (pesquisador responsável)

E-mail: katosdan@yahoo.com.br

Telefone: (XX)XXXXXX-XXXX

Nome: Daniela Corsino Sandron Colombo (pesquisador assistente)

E-mail: danielasandron@gmail.com

Telefone: (XX)XXXXXX-XXXX

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.



Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Unidade II- Univerdecidade  
Avenida Doutor Randolpho Borges Júnior, nº 1400 –Univerdecidade – CEP 38. 38064200 – Uberaba – MG  
34 3331-3131

## CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: INTERCULTURALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, INTERCULTURALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba, ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Danilo Seithi Kato

(XX)XXXX-XXXX

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador assistente

Daniela Corsino Sandron Colombo

(XX)XXXX-XXXX