

**Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes**

*De la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad: un proceso educativo en la formación de jóvenes*

Dioneia Maria Samua Vieira

Lucí dos Santos Bernardi

Luis Pedro Hillesheim

**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)**

Frederico Westphalen-RS-Brasil

**Resumo**

O estudo em tela configura reflexões sobre o processo educativo desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental iniciado em 2002, com bases na relação dialógica entre comunidade e escola, que aponta a necessidade de potencializar a formação de jovens oriundos do meio rural. Nessa perspectiva, se organiza uma prática educativa que contempla saberes curriculares do conhecimento geral de conteúdos entrecruzados com a realidade dos jovens estudantes, promove a dialética entre o individual e o coletivo, e que encontra em Projeto de Vida o campo fértil para sua mobilização. Esse processo, com centralidade em entender quem são os jovens presentes no território e reconhecê-los como sujeitos de direitos, nos possibilitou compreender que a dinâmica comunidade-escola-comunidade constrói currículos e potencializa novas práticas educativas, que mobilizam projetos individuais e projetos coletivos.

**Palavras-chave:** Comunidade. Escola. Juventudes. Práticas educativas.

**Resumen**

Este estudio trae reflexiones sobre el proceso educativo desarrollado en una Escuela Primaria, iniciado en 2002, se basa en la relación dialógica entre la comunidad y la escuela, lo que apunta a la necesidad de potenciar la formación de los jóvenes del medio rural. Desde esta perspectiva, se organiza una práctica educativa que contempla saberes curriculares de conocimientos generales de contenidos entrelazados con la realidad de los jóvenes estudiantes, promueve la dialética entre lo individual y lo colectivo, y que encuentra en Proyecto de Vida el campo fértil para su movilización. Este proceso, centrado en comprender quiénes son los jóvenes presentes en el territorio y reconocerlos como sujetos de derechos, permitió comprender que la dinámica comunidad-escola-comunidad construye currículos y potencia nuevas prácticas educativas, que movilizan proyectos individuales y proyectos colectivos.

**Palabras clave:** Comunidad. Escuela. Jóvenes. Práticas educativas.

### **Falando sobre juventudes: quem é esse jovem no território educativo?**

No cenário brasileiro, nas duas últimas décadas, a juventude vem sendo uma temática estudada nas áreas de sociologia, antropologia e jurídica, atribuindo a essa “categoria” múltiplos conceitos, dadas as condições culturais e regionais que os pesquisadores encontram. Os pesquisadores relacionam os termos “jovem” e “juventude” como sinônimos.

Contudo, neste estudo, diferenciamos as terminologias, segundo conceito de Severo (2010), inferindo que a definição de jovem se caracteriza como categoria social, enquanto juventude representaria uma condição social, circunstancial. Por isso, é fundamental compreendermos quem são esses jovens presentes no território educativo, na comunidade rural em que vivem e reconhecê-los como sujeitos de direitos, pensando novas práticas educativas que contemplem as reais demandas dessa população na atualidade.

Face a isso, esse artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o processo educativo de uma escola de Ensino Fundamental localizada na região do Médio Alto Uruguai, no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil, que tem, em seu bojo, uma prática educativa desenvolvida a partir da demanda e da escuta da comunidade, mobilizada através da construção de Projetos de Vida<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, o texto está assim organizado: discutimos a concepção de jovem e juventude, que constrói e (re)constrói o seu modo de ser e de estar no mundo; trazemos alguns elementos basilares da relação comunidade-escola-comunidade, para uma formação escolar que atenda as necessidades das juventudes, em especial atenção aos jovens oriundos do meio rural, fortalecendo a agricultura familiar e incentivando a sucessão rural e o desenvolvimento local; discorreremos, na terceira seção, sobre as possibilidades de construir um processo educativo que dialogue com os interesses da comunidade, entrelaçando comunidade-escola-comunidade, que conversa e considera os interesses do local em que se insere e, para tanto, na sequência, aventamos sobre os instrumentos e o movimento pedagógico do componente curricular Desenvolvimento Local e seu movimento. Por fim, apresentamos as considerações.

### **Juventudes e Jovens: modos de ser e estar no mundo**

Haja vista o contexto global, Eisenstein (2005) esclarece que a OMS define adolescência o período que compreende entre 10 e 19 anos (*adolescents*). Entretanto, a ONU adota como critério os sujeitos entre 15 e 24 anos (*youth*), observando que essa faixa etária é utilizada principalmente para fins estatísticos e políticos. Salieta também o uso do termo

jovens adultos para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*young adults*). Desse modo, indica que, atualmente, usa-se, mais por conveniência, agrupar ambos os critérios e denominar adolescência e juventude ou adolescentes e jovens (*adolescents and youth*) para fins de programas comunitários ou projetos de cunho social. Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de dez a 24 anos.

No Brasil, os jovens começam a ganhar visibilidade especialmente com o movimento da criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. O documento assegura, desde 1990, os direitos e deveres de crianças e adolescentes, reconhecidos como sujeitos de direitos. A partir dos anos 2000, os movimentos sociais de jovens, juntamente a outras organizações, discutem políticas de proteção e valorização do jovem. Em 2010, com o trabalho da Secretaria Nacional de Juventude, incluiu-se o termo “juventude” na Constituição Federal. Em 2013, através da Lei nº 12.852/2013, foi criado o Estatuto da Juventude, que implicou em significativos avanços na garantia dos direitos para o grupo de brasileiros, considerando-se jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Hodiernamente, o Brasil tem 211 milhões de habitantes e, desses, cerca de 50 milhões podem ser classificados na faixa etária definida como juventude, quer dizer, entre 15 a 29 anos de idade.

Bourdieu (1983) assevera que as classificações acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem em que cada um deve se manter em seu lugar. Destaca que há variações e essas são objetos de manipulação. Para o autor, o sentido do termo “juventude” não se vincula a dados numéricos, mas à construção social, sendo as relações entre idade social e idade biológica muito complexas. Já, para outros estudiosos, a noção de juventude contrapõe-se à ideia de que a “juventude é apenas uma palavra”, conforme afirma Bourdieu (1983), entendendo que a “juventude é mais que uma palavra” (MARGULIS; URRESTI, 1996), indo além de uma categoria etária com características únicas. Essa estaria vinculada a condições históricas e materiais, manifestando-se de forma diversificada, levando em conta, dentre outros fatores, a classe social e/ou gênero.

Como vimos, não devemos compreender a ideia de juventude isoladamente, ademais, não podemos considerar unicamente os critérios biológicos de idade para definir juventude, não devemos, também, atentar somente aos critérios sociais. Nesse sentido, é necessário

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

pensar além dos aspectos temporais e de desenvolvimento, uma construção envolve as interações com outras gerações e o contexto social. Ainda sobre o jovem, alternam-se acepções, por um lado, o sentimento de esperança de um futuro melhor, mais promissor; por outro, figura-se uma visão de um sujeito rebelde, desordeiro, desvinculado dos valores e da tradição, sem compromisso e responsabilidade com seu meio. Segundo Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), entre oscilações e ambiguidades, temos o desafio em definir a categoria juventude pois,

[...] a juventude é uma categoria dinâmica transformando-se na medida das mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16).

O uso do termo juventude denota uma singularidade, uma especificidade, a qual contribui para a padronização desse grupo. Kummer (2019) relata que esse conceito se configurou durante a Idade Moderna, tendo em vista que os jovens representavam as pessoas brancas, urbanas e, sobretudo, os homens. Além disso, a seletividade imposta nessa classificação fez com que os demais fossem invisibilizados, devido aos problemas sociais, como sujeitos sociais e históricos. Por isso, explica a dificuldade de reconhecimento que experimentaram as juventudes femininas, negras, periféricas, operárias e rurais, por exemplo. O autor explica que o embate identitário reforçou a significância do tratamento plural (juventudes) e inclusivo.

A noção de juventudes, no plural, permite adentrar numa área diversa de modos de ser jovem. Nessa ideia, dado que “[...] os jovens são a fotografia dos tempos que mudam”, Bauman e Leoncini (2018, p. 13) tecem um diálogo sobre a juventude, uma representação composta por variados estilos, interesses e enfrentamentos sociais, numa época de transformações de paradigmas, valores e práticas sociais, as composições atravessam o campo da educação, sendo, o espaço da escola, um dos locais onde as experiências se manifestam.

Ao tratar dessa questão, Bauman (2005) reporta-se a um dilema pessoal do jovem, aquilo que o identifica, ligando a dois pontos de vista: primeiro refere-se ao lugar de origem, nascimento, faz referência à sua nação; segundo vinculado às comunidades de destino, ao sentido de ideias e princípios, relacionando-se às escolhas, aos seus grupos de interesse.

Sobre escolhas e juventude, é necessário demarcarmos a imersão de grande parte dos jovens no mundo do consumo e das tecnologias midiáticas, assim como a perda de interesse dessa categoria pelo futuro político, social e cultural de uma nação. Bauman (2013) ratifica que em nenhuma outra época a precisão de fazer escolhas foi tão profunda, e tem a convicção de que carecemos fazê-la de modo adequado. Devemos estar conscientes das oportunidades oferecidas pelo caminho e como agir frente às que surgem. Acerca dessa tarefa, a educação teve, tem e continuará tendo um papel relevante, de preparar os jovens para enfrentar os desafios diante da vida. Para isso, eles precisam de conhecimentos que tragam significados, que os orientem na prática, atendendo às novas demandas da realidade. Nessa linha, salienta que “o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p. 25).

Para Arroyo (2020, p.19), a pedagogia e o magistério carecem se revitalizar perante as novas formas de viver a juventude, considerando que trajetórias humanas e escolares se entrelaçam. Para ele, é importante “pensar a escola como um espaço sociocultural, de sociabilidade e não tanto de socialização preceptiva e adestradora, etapista e sequenciada, classificatória e segregadora”. Entende ser urgente desenvolver práticas educativas mais significativas. Nesse linhame, Mandelli, Soares e Lisboa (2011) refletem sobre a tentativa de construir uma prática capaz de oportunizar ao jovem se perceber como agente de transformação, o que vem fundamentado na categoria Projeto de Vida, articulada com a identidade. Nesse âmbito, autores, como Ciampa (1987), articulam o Projeto de Vida como elemento definidor da construção da identidade, a partir de uma perspectiva histórica e temporal.

As configurações do cenário contemporâneo geram desafios para desenvolvimento de novas práticas educativas que possam atender às demandas dos jovens adolescentes e que esses, de modo especial, visualizem na educação uma oportunidade de sonhar “novos futuros”, de construir seus Projetos de Vida.

O Projeto de Vida está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento através da temporalidade. Falar de projeto é falar de possibilidades de vir a ser, de “[...] identidades futuras possíveis. Todas poderiam estar expressando a inesgotável plasticidade do humano contida naquela tenra vida” (CIAMPA, 1987, p. 35). O autor defende que cada um configura uma identidade pessoal, partindo de suas relações sociais, cada indivíduo apresenta uma história de vida, um Projeto de Vida, não unicamente visto como

## *Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

reprodução do que é dado culturalmente, mas como possibilidade de mudança e, portanto, de futuro não reproduzido.

Nesse sentido, outros elementos são necessários para mobilizar o querer aprender, a encontrar motivos para estudar, haja vista as condições desses sujeitos e do meio social que, apesar de haver maior possibilidade de acesso aos meios tecnológicos e de comunicação, atrativos fáceis para grande parte dessa população, ainda há disparidades socioculturais, em especial aquelas existentes entre o campo e a cidade.

### **A relação escola-comunidade**

A composição da palavra “escola-comunidade” remete à ideia de interação entre sujeitos diante de um contexto educativo. Com base nessa justaposição de termos, Medina e Álvarez (*apud* ARIAS, 1995, p. 90) atribuem o sentido de Comunidade Pedagógica, definindo-a como:

[..] entorno físico formado a partir do lugar de procedência de seus estudantes dentro do qual estão as instituições e organizações sociais, a família, centros de trabalho de diversos tipos com os quais a escola deverá fazer as coordenações pertinentes para cumprir sua função educativa. Inclui também aquelas instituições que, sem estar no raio de ação da escola, têm entre suas funções atender a população desta e de outras áreas, tais como museus, círculos sociais e casa da cultura.

Considerando o “movimento”, compreendemos como essencial o diálogo, pois, conforme Freire e Shor (1986), é uma postura primordial, é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e refazem. Eles ainda acrescentam que a capacidade de comunicação transforma realidades, dado que é por ela que conseguimos saber que sabemos e podemos. Ademais, António Nóvoa (2022) alude à importância das dimensões cognitivas e de empatia, do cuidar como elementos essenciais para o futuro da escola. O pensador acredita que as aprendizagens são decisivas, mas defende que “a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões da socialização e a convivibilidade<sup>ii</sup> [...] a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social” (NÓVOA, 2022, p. 14).

Nesse ínterim, Nóvoa (2022, p.15) reforça que são necessários alguns elementos para a mudança do modelo escolar tradicional. Entre eles estão: “a autonomia dos educandos, a valorização da comunicação, de diálogo e da cooperação entre os alunos, uma escola activa, isto é, baseada numa lógica do trabalho, de investigação e de criação, uma concepção aberta

de comunidade educativa, ligando a escola à comunidade”. Acentua, também, que ocorreram muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, contudo, os ambientes educativos mantêm-se intactos a esses processos.

Vislumbramos uma educação que vá além de um caráter instrumental, com o domínio teórico-prático de conteúdos, no entanto, que considere o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Delors *et al.*, (1996) indicam, no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a relevância do papel da educação no desenvolvimento contínuo, tanto humano quanto social. Recentemente, em 2021, foi lançado um novo relatório, o qual propõe um novo contrato social para a educação e enfatiza a necessidade de reconstruir as relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia. Ele considera a educação como um bem comum, observando a renovação da pedagogia, dos currículos, do trabalho dos educadores, das escolas e a educação em diferentes tempos e espaços, baseada em princípios de cooperação, colaboração e solidariedade.

Balizados por essas reflexões, reforçamos a importância de pensar a escola para além das aprendizagens do plano individual, como uma instituição central para a vida social (NÓVOA, 2022). Nessa linha, defendemos que essa possibilidade se constrói quando o trabalho é ancorado no diálogo entre a comunidade-escola-comunidade.

De acordo com a legislação brasileira, por meio da Lei nº 9394/96, em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma, no âmbito da educação formal, a escola atende às determinações legais, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem, apresentando e discutindo conteúdos historicamente sistematizados, segundo uma orientação curricular proposta para cada etapa ou modalidade. Além disso, possui o intuito de promover o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para viver e conviver em sociedade. Constitui, também, um encontro de diferentes grupos sociais, experiências e saberes culturais acumulados pela sociedade humana e que influenciam o trabalho docente.

À vista disso, define-se por abranger um conjunto de ações, denominadas como práticas educativas que são *planejadas, organizadas e operacionalizadas*, procurando criar oportunidades de aprendizagem. Ao pensar a respeito dessas práticas, cabe-nos considerar as características e singularidades desses agentes e sujeitos da educação, pertencentes a uma

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

comunidade, a uma coletividade, formada de valores humanos, culturais e sociais. “A função social e cultural da escola é enriquecida na medida em que articula organizadamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos” (ARROYO, 2004, p. 13).

Isso remete-nos a olhar para o processo formativo estabelecido e compartilhado com outros campos da educação, seja ela informal, advinda do contexto familiar, e da não formal, que envolve a participação de outras organizações/instituições no desenvolvimento de atividades através de programas e projetos sociais. Em conformidade com Nóvoa (2022, p. 16), “é preciso compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade)”. Nesse viés, avultamos a importância da reflexão e do diálogo, valorizando o envolvimento de todos no esforço de educar.

Destarte, interessa-nos estudar o território educativo constituído por sujeitos que residem no campo e estudam na cidade. Por isso, apresentamos, a seguir, as discussões sobre uma prática educativa nesse contexto, seu papel na formação dos jovens e a organização pedagógica para a construção de Projetos de Vida no campo da educação formal. Trazemos a configuração de um projeto pedagógico, construído ao longo de 20 anos, em diálogo com a comunidade, tendo compromisso com seu território, constituído, majoritariamente, por uma população oriunda do campo.

Evidenciamos, na sequência, a trajetória de um projeto educativo com suas raízes constituídas pelo movimento de uma comunidade pedagógica, numa perspectiva da Educação do Campo, os quais incorporam, no sistema municipal de ensino, um componente curricular que vincula, na prática pedagógica, a vida e suas relações com a agricultura, o trabalho no campo, a diversidade de culturas, espaços de produção, a preocupação com a sustentabilidade e o meio ambiente. Estamos nos referindo ao município de Taquaruçu do Sul, no Rio Grande do Sul, que nos anos finais do Ensino Fundamental, elaborou uma proposta singular de formação materializada na criação e implantação da disciplina Ensino no Meio Rural, em 2002, mais tarde foi nominada Desenvolvimento Local, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin.

A escola em questão promove importantes diálogos com os educandos desde 2002, possibilitando reflexões sobre o Projeto de Vida desses sujeitos, envolvendo a formação humana e cidadã. A utilização do referido termo, é aqui visualizado como um processo de construção ao longo desse período, sendo revitalizado na atualidade a partir de novas



discussões com a comunidade e indicações sugeridas no documento orientador do currículo da Educação Básica. A instituição de ensino desenvolve uma prática educativa que vai além de saberes curriculares, do conhecimento geral de conteúdos, considera a realidade dos estudantes. Para isso, utilizamos alguns instrumentos que contribuem na dinâmica do processo formativo, pesquisando as origens, a cultura, o desenvolvimento familiar e social, as experiências locais que podem dar sentido e significado para os estudos, colaborando com a construção de ideias e perspectivas futuras.

### **Um processo educativo entrelaçado: escolhas enquanto um coletivo**

Nesta seção, discorreremos sobre as possibilidades de construir um processo educativo que dialoga com os interesses da comunidade, não como emergência do inédito viável, que antecede a ação, mas como um processo pedagógico construído na ação<sup>iii</sup>.

Para nossa reflexão, revisitamos a linha do tempo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, em Taquaraçu do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil, e colocamos em tela a experiência de uma prática educativa alicerçada no diálogo entre comunidade-escola-comunidade, que promoveu/e um trabalho de formação de jovens cujas bases estão na cultura e na identidade do campo.

Ressaltamos, inicialmente, o movimento educacional “comunidade-escola-comunidade” e apresentamos, em um âmbito municipal, o processo de implantação no currículo do Ensino Fundamental de uma disciplina nominada Ensino do Meio Rural, no ano de 2002. A disciplina passou por uma revitalização, culminando no componente curricular Desenvolvimento Local para estudantes de 6º a 9º ano, voltado à valorização da cultura local, das atividades da agricultura, fortalecendo a permanência dos jovens no campo e na sucessão familiar. Cabe ressaltar que a operacionalização pedagógica desse componente curricular tem como um de seus principais resultados a mobilização para a construção de Projetos de Vida.

Assim, nosso estudo tem as lentes ajustadas para o jovem estudante de um território educativo constituído pela cultura do campo e pelas demandas urbanas, objetivando explicitar o processo construído na relação escola-comunidade, o desenvolvimento da prática educativa do componente curricular em destaque e o contexto em que ele se realiza na contemporaneidade, destacando a construção do Projeto de Vida.

Em 2019, retomando os propósitos mencionados na discussão do Plano de Desenvolvimento Rural, iniciada no ano de 2017, os conselheiros do Conselho Municipal de

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

Desenvolvimento Agropecuário (COMDAPE), representantes da Secretaria Municipal da Agricultura e Educação, apontam a necessidade de a instituição escolar contemplar em seu programa curricular o ensino que valoriza a realidade das famílias do campo, bem como a preocupação com desenvolvimento e transformação local. Nesse período, reuniões administrativas e pedagógicas aconteceram para se discutir, avaliar e reorganizar o projeto pedagógico.

Em paralelo, emergiu outro elemento no cenário da educação brasileira: a implementação do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), instrumento aberto ao amplo debate no país em 2015, aprovada em 2017 até o Ensino Fundamental, e revista em 2018 no que tange o Ensino Médio, que traz a proposta de discussão e construção do Projeto de Vida em todas as etapas da Educação Básica. Nele encontram-se expressas as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Dentre essas, sublinhamos o tópico seis, que se relaciona diretamente com Trabalho e Projeto de Vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Em consequência, a comunidade-escola-comunidade coloca em discussão uma questão singular: como compatibilizar uma prática educativa em vigor há 20 anos, que em seu e a proposta do documento orientador para desenvolver ações referentes ao Projeto de Vida?

A partir da compreensão que o trabalho proposto transcende o currículo comum das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas), a opção foi pela reformulação da área diversificada, e a disciplina Ensino do Meio Rural passou a denominar-se Desenvolvimento Local. Sua organização contemplou/a um percurso formativo que abrangeu/e as turmas do 6º ano ao 9º ano, construído coletivamente com a direção, coordenação pedagógica, equipe de docentes, conselho escolar e entidades locais.

Conforme os dados da pesquisa realizada por Rosa *et al.*, (2020, apud SAMUA VIEIRA; BERNARDI; HILLESHEIM, 2022), no ano de sua publicação, em 2020, 70% dos estudantes do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Taquaruçu do Sul-RS, eram oriundos de comunidades rurais. Isso demonstra o desafio e a importância de se pensar a respeito da

realidade local e articular um currículo que atenda a carência e os anseios apresentados pelas famílias. No entanto, não podemos esquecer os outros 30%, tendo em mente, a territorialidade, constituída também pela parte urbana e o contexto atual.

Na concepção de Arroyo, Caldart e Molina (2004), o debate da relação campo-cidade perpassa pelas reflexões da Educação do Campo. Nessa senda, compreendem a visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social. Referem-se, ainda, ao papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo como forma de ajudar o povo brasileiro a compreender que “não há uma hierarquia, mas uma complementariedade: *a cidade não vive sem o campo que não vive sem a cidade*” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15).

Nesse horizonte, ao discutir um projeto e uma prática de Educação Básica do Campo, os autores ressaltam a pertinência de pensar um currículo que pondere os valores, a história e as raízes culturais do campo, incorporando-os no processo educativo, incluindo na discussão para mobilização da emancipação humana.

### **A proposta educativa do componente curricular Desenvolvimento Local e seu movimento**

A reformulação do componente curricular da área diversificada, denominado Desenvolvimento Local, reforça as metas da proposta inicial do Ensino no Meio Rural, readequando-se ao contexto atual da educação, tratando de aproximar os estudantes da realidade nesse território. Gohn (2004) enfatiza que o território é o grande elemento articulador da comunidade, do seu ponto de vista, atribui sentido não apenas de espaço geográfico, mas de uma categoria fundante de práticas políticas e relações sociais. Segundo Andrade (1995, p. 20), “a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas”.

Dessa maneira, durante o processo de formação, se discute, sobretudo, relativamente ao Projeto de Vida, configurando um espaço no planejamento das aulas para reflexões sobre a identidade, valores familiares e sociais, organização e planejamento pessoal, observando aspectos que constituem o quadro atual e as óticas futuras. Isso tudo vem ao encontro do objetivo do Projeto Político Pedagógico da escola em questão, que almeja oportunizar “a toda comunidade escolar, participação no processo educativo, visando a construção de uma

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

educação integral e a formação de cidadãos cooperativos, críticos e comprometidos para que haja convivência fraterna, consciente e responsável no contexto onde se inclui” (ROSA *et al.*, 2020, p. 160). Nessa acepção, ao pensar a formação integral dos estudantes, pressupõe uma formação que compreenda todas as dimensões de vida do ser humano, enquanto pessoa com características distintas e um cidadão, integrante de uma sociedade, da qual possui direitos e deveres.

Atualmente, o componente curricular Desenvolvimento Local está disposto na grade curricular do 6º ao 8º ano, com um período semanal no turno regular (manhã) e, no 9º ano, apresenta uma dinâmica diferenciada, uma tarde na semana, no contraturno escolar, utilizando, atualmente, o laboratório de ciências e informática. Ministrado e mediado por uma professora da Educação Básica, habilitada na área de Ciências da Natureza e Mestrado em Desenvolvimento Regional, considerando seu perfil e experiência com a formação de jovens e elaboração de projetos.

Nesse processo de formação, identificamos uma estreita relação com um dos componentes do movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): a Pedagogia da Alternância. Gimonet (2007) explica que há vários modelos de alternância nas práticas educativas, sendo possível explorá-las de diferentes formas. A formação por alternância presente nesse contexto educativo segue “um processo que parte da experiência da vida cotidiana (família, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar a experiência, e assim, sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16).

Para o autor, historicamente, o movimento nasce num pequeno vilarejo da França, em 1935, com a ideia de criar uma escola que “não mantenha os adolescentes presos em quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância entre o ambiente familiar e o centro escolar” (GIMONET, 2007, p. 22). Desse movimento, originam-se os princípios e finalidades da formação alternada, que são: a) a formação integral e personalizada; b) desenvolvimento do território; c) a Alternância – uma metodologia pedagógica apropriada a realidade e d) a Associação de pais, mestres e coformadores.

Begnami (2006) assevera que, dentre as características principais que marcam esse modelo de Formação, estão: 1. O/a educando/a como ator/atriz de sua própria formação; 2.

Um projeto educativo; 3. A prioridade da experiência, ponto de partida e da chegada do processo formativo; 4. Uma rede de parceiros que colaboram na formação; 5. Um dispositivo pedagógico apropriado ou uma didática específica; 6. Um contexto educativo favorável; 7. Uma concepção específica de educador/a.

No organograma a seguir (Figura 1), representamos o movimento dos diversos elementos/instrumentos pedagógicos imbricados no processo de formação e que culminam com o Projeto de Vida.

**Figura 1.** Organograma dos elementos para formação do jovem



Fonte: Elaborada pelos autores (2023)

Nessa perspectiva, levando em conta que alguns dos elementos da Pedagogia da Alternância corroboram com a dinâmica do componente curricular Desenvolvimento Local, a escola em questão utiliza-os na mediação da prática educativa. Desse modo, aproxima-se da realidade, valoriza e integra os saberes e as experiências dos jovens, da escola e da comunidade, tendo em vista o delineamento de projetos de vida. A saber:

O *Plano de Formação* do novo componente curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, a partir do ano letivo de 2020, passou a contemplar em sua estrutura, um instrumento pedagógico guia, aberto à formação dos estudantes em cada etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Em cada etapa, dialoga-se com temas como: identidade, valores, sentimentos, emoções, convivência social, cultura, família, comunidade, o trabalho e as atividades econômicas, educação financeira, setor público e privado, saúde e qualidade de vida, profissões e tecnologias, todavia, sobretudo, questões da vida dos jovens.

## *Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

De modo geral, os assuntos corroboram para que estes estudantes possam pensar a realidade e em seu Projeto de Vida, refletindo o que o constitui enquanto ser humano-social, compreendendo seu contexto histórico, observando o momento presente e lançando olhares para um futuro próximo.

Nessa direção, consoante o Plano de Formação da escola, são propostos três movimentos básicos: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. A tríade, sob a luz da teoria de Gaston Pineau, revela, respectivamente, um processo de conhecimento autônomo de si, subjetivo, individual; um processo de formação com os outros sujeitos, coletivos, incluindo o reflexo das relações sociais e um processo de formação manifestada na reciprocidade com a dimensão do meio ambiente, da comunidade (PINEAU, 2003).

Essa abordagem teórica desenvolve a ideia de um sincronizador pessoal-social-ecológico, permitindo que o estudante, detentor de um conjunto de saberes e experiências, encontre-se em constante autoformação. Para Pineau (2003), a formação não é exclusiva ao espaço-tempo da escola, não encerra no período de escolarização, ela possui um sentido amplo e desafiador, tem uma função vital, essencial a ser exercida permanentemente, sendo base para construção dos devires pessoais e sociais. Nessa discussão, em que se inserem os conceitos de auto-hetero-ecoformação, criam-se a possibilidade desses polos serem trabalhados numa dinâmica conjunta e em alternância, explorando também outras dimensões, por exemplo, a ciberformação, no horizonte de uma emancipação/autonomização dos estudantes.

Aliada à proposta educativa do Componente Curricular Desenvolvimento Local, a escola trabalha, desde o ano de 2005, no prisma de trabalho com projetos. De acordo com Basso (2021, p. 57), “isso requer que os professores desenvolvam um novo modo de ensinar e aprender (trabalho com projetos) e uma nova forma de emergência dos conhecimentos (conteúdos). Tudo isso sem abandonar o objeto da escola que é o conhecimento”. A autora esclarece que, nesse viés, o professor precisa mediar e oferecer escolhas que auxiliem os estudantes a encontrar as respostas para suas curiosidades e ou hipóteses, oportunizando diferentes maneiras de aprender.

Para elucidar a compreensão dos objetos de conhecimento, em sala de aula, o professor orienta e os estudantes constroem um roteiro de questões, que compõe um *Plano de Estudo*, o qual vem ao encontro dos interesses da turma, do conhecimento prévio e das

reflexões teóricas. Na ótica da Educação Matemática Crítica, Skovsmose (2008) aponta o enfoque de investigação como sendo passível de tomar muitas formas, tal qual no trabalho com projetos. O autor realça que a matemática é apenas um tópico a ser refletido diante de um ambiente com referências a situações reais, denominado como cenário de investigação, caracterizado como “aquele que convida os alunos a formular e procurar explicações” (SKOVSMOSE, 2008, p. 21). Nessa direção, tende a desafiá-los a agir, participar com autonomia e responsabilidade no processo exploratório do conhecimento, levando-os a refletir e produzir significados e conceitos em suas ações.

Outro aspecto que se evidencia nessa prática educativa é o estabelecimento e organização de *Visitas de Estudo*. Tal instrumento é desenvolvido em parceria com diferentes setores públicos ou privados no município ou fora dele, alternando os espaços educativos formal, o não formal ou informal. Um exemplo desse trabalho é uma visita de estudo realizada na propriedade de um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental. A referida atividade ocorre no interior do município de Taquaruçu do Sul, Rio Grande do Sul, sendo uma oportunidade de reconhecer a diversidade de culturas, a produção, a organização e gestão de agricultores familiares com propósito de sustentabilidade e sucessão familiar.

Enguita (2009 *apud* Gohn, 2020) assinala a importância atual das aprendizagens, dos saberes e conhecimentos existentes fora das escolas, revelando que há necessidade de estabelecer a cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno, criando uma relação denominada “escola-rede”. Apreende que essa abordagem ultrapassa as visões que veem a escola encapsulada em si mesma, para outra visão, na qual o desafio intelectual é pensar em centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam seu sentido público.

Antunes-Rocha e Martins (2012) alertam que não devemos partir do campo rumo a escola para, no caminho de volta, provocar mudanças. Devemos partir dessa realidade, já em transformação, encontramos uma escola também em movimento e, nesse encontro, fortalecemos um projeto de produção de vida.

Ratificamos, ainda, com a prática educativa, outro instrumento pedagógico que merece destaque nesse processo, a participação de *interventores externos*. Esses oportunizam a interação com profissionais de diferentes áreas/setores, estabelecendo diálogos com os jovens sobre o que diz respeito ao mundo da vida, da continuidade dos estudos e do trabalho (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

BALESTRIN, 2020a). Assim sendo, são convidadas algumas pessoas pela direção e coordenação da escola, conforme as temáticas de interesse dos estudantes, acolhidas a partir de uma pesquisa participativa e dos projetos integradores. As intervenções pedagógicas são programadas no início de cada ano letivo, considerando também sugestões dadas no decorrer do período, vindo a contribuir com a formação.

Além disso, outro instrumento diferencial no processo de formação está na realização do *atendimento personalizado*. Esse concebe um espaço de acompanhamento para cada estudante de modo particular, numa prática dialógica entre o estudante e a professora e, se necessário, conta com o apoio de integrantes de uma equipe multidisciplinar. O momento visa reconhecer as intenções, desejos, inquietudes, desafios e dificuldades enfrentadas pelo jovem no final do 9º ano. Ademais, viabiliza orientações pedagógicas, mobilizando-o para o estudo e pesquisa, bem como a reflexão sobre objetivos e projetos pessoais.

Segundo dispõe o Regulamento Interno para Orientações Pedagógicas (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO BALESTRIN, 2020b), no decorrer do processo formativo do Ensino Fundamental II, propõe-se a *construção de Projeto de Vida escrito*, o qual constitui um documento que contempla, no 6º e 7º anos, tópicos que envolvem o estudo das origens, cultura e valores sociais da realidade de cada educando, certificando o autoconhecimento.

Nesse campo, atentando às atividades desenvolvidas pela família, às características e peculiaridades locais, a escola avançou ao 8º e 9º anos sobre questões de organização da comunidade, a esfera pública e privada, instituições representativas e movimentos sociais atuantes no território. No final do período, indica assuntos referentes à continuidade dos estudos em nível médio, ao mundo do trabalho e novas tendências tecnológicas, visualizando áreas de interesse e oportunidades no campo das profissões.

Para socialização dos trabalhos, ao final do Ensino Fundamental, a escola organiza um *Seminário Integrador de Projetos de Vida*, que conta com a participação da família e representantes da comunidade. Nesse momento, os estudantes apresentam elementos importantes das suas pesquisas.

Nessa ótica, a prática educativa desenvolvida no âmbito da educação formal mobiliza a reflexão e o diálogo sobre a realidade, a identidade dos sujeitos, suas origens, trajetórias de vida, considerando os valores humanos, éticos e sociais como um conjunto de elementos que



favorecem o nascimento e delineamento de Projetos individuais e coletivos. No intento de promover a formação e educação de jovens-estudantes, na etapa do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas são organizadas, planejadas e operacionalizadas de maneira que se entrelaçam oportunidades de conhecimento e experiências, ensino e aprendizagens.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste artigo, apresentamos um processo educativo desenvolvido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin a partir do diálogo com a comunidade, escutando-a e valorizando suas demandas, trazendo-as para dentro do espaço escolar, permitindo reflexões sobre o Projeto de Vida dos estudantes. A escola põe em prática um projeto pedagógico que respeita e conversa com a comunidade, em que essa adentra ao espaço escolar e a escola efetivamente faz a diferença. Enfim, a escola se entrelaça porque recebe o jovem, dialoga, constrói o Projeto de Vida e potencializa-o como juventude que, por sua vez, tem uma comunidade com novos olhares, feitos pelos projetos de vida elaborados na escola.

Outrossim, é importante lembrar que o projeto envolve a formação humana e cidadã, focando na educação do campo valoriza a agricultura familiar, a sucessão e o desenvolvimento local. Por isso, essa proposta pedagógica mostra-se extremamente significativa, posto que é resultado do diálogo da escola com a comunidade, do olhar atento dos profissionais da educação para as demandas das famílias, que valorizou e fortaleceu as atividades desse território. Para isso, foi preciso que a disciplina Ensino para o Meio Rural, depois denominada Desenvolvimento Rural, levasse em conta as experiências de vida, trajetórias sociais e escolares dos discentes, legitimando o modo de ser e viver do campo e da cidade.

Pensar a formação das juventudes, tendo em vista novos perfis, concepções e tendências na sociedade, requer diálogos no espaço escolar e para além da dinâmica local. Sendo um compromisso fundamental permear sobre questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. A prática educativa aqui apresentada, que desde o seu surgimento está em movimento e em construção, sendo discutida, estudada e organizada de tempos em tempos, representa a “materialidade” desse compromisso com a juventude, bem como, do diálogo entre comunidade e escola, escola e comunidade. Permite compreender que esse diálogo constrói currículos e potencializa novas práticas educativas e, assim, mobiliza projetos individuais e projetos coletivos.

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

**Referências**

- ANDRADE, M. C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- ARIAS, H. **La comunidad y su estudio**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9. ed. 1. reimp. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BASSO, S. S. **Desafios na docência: o trabalho com projetos e o programa A união faz a vida**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos: Transformações no terceiro milênio**. Tradução de Joana Angélica D’avila Melo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.
- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 24-47, 2006.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília/DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação infantil e ensino

fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões**. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolesc. Saúde**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/abr-451>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO BALESTRIN. **Plano de Estudo do Componente Curricular Desenvolvimento Local**. Taquaruçu do Sul, RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020a. 14 p.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO BALESTRIN. **Regulamento Interno para Orientações Pedagógicas**. Taquaruçu do Sul, RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis/RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de formação Rural, 2007.

GOHN, M. da G. M. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, dez. 2004.

GOHN, M. da G. M. Educação não-formal: direitos e aprendizagens do cidadão(ãs) em tempos de coronavírus. **Revista humanidades e inovação**, Palmas, n. 7, v. 7.7, p. 9-20, 2020.

KUMMER, R. **Juventudes rurais e permanências: ruralidades e urbanidades representadas no Extremo Oeste de Santa Catarina**. 2019. 416 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://institucional.ufrjr.br/portalcpda/teses-doutorado-2019>. Acesso em: 19 out. 2021.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 49-57, 2011.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. “La juventud es más que una palabra”. In: MARGULIS, M. (Org.).

*Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes*

**La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar.** Salvador-BA: SEC/IAT, 2022.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

ROSA, A. A. *et al.* (Org.). **Meu projeto de Vida: transformando o futuro.** Taquaruçu do Sul-RS: LM, 2020.

SAMUA VIEIRA, D. M.; BERNARDI, L. T. M. dos S.; HILLESHEIM, L. P. A Extensão Rural e a Escola: diálogos na construção de Projetos de Vida no Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e14717, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e14717. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14717>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SEVERO, M. S. Direitos sociais dos jovens no Brasil: concepções e experiências. **Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2010.

SKOVSMOSE, O. **Desafio da reflexão em educação matemática crítica.** Tradução de Orlando Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas/SP: Papirus, 2008.

## Notas

---

<sup>i</sup> Destacamos que o presente estudo é um recorte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (URI/FW), que objetivou investigar as intenções de aprendizagem de jovens concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da construção de seu Projeto de Vida, de seu olhar para o futuro, considerando os laços entre as condições de vida dos estudantes, as suas experiências e as oportunidades educacionais.

<sup>ii</sup> Entendemos como convivialidade a construção de relações uns com os outros, de aprendizado em grupo, em diferentes espaços e tempos.

<sup>iii</sup> Sugerimos conhecer o processo detalhado em Samua Vieira, Bernardi e Hillesheim (2022).

## Sobre os autores

### Dioneia Maria Samua Vieira

Mestre em Educação (Bolsista PROSUC/CAPES) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Graduada em Pedagogia (2009) e Letras (2016), pela mesma instituição de Ensino Superior. Possui experiência com Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Professora de Educação Básica, desde 2012 e no momento atua na área de Linguagens, anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Taquaruçu do Sul- RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3238-7572> E-mail: [dioneiamsvieira@gmail.com](mailto:dioneiamsvieira@gmail.com)

**Luci dos Santos Bernardi**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142> E-mail: [lucisantosbernardi@gmail.com](mailto:lucisantosbernardi@gmail.com)

**Luis Pedro Hillesheim**

Doutor em Educação (UNISINOS) e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UNISC). Graduado em Administração Rural (FACEPAL) e Licenciado em Agricultura (URI/FW). Professor e pesquisador da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4703-0026>

E-mail: [luispedro@uri.edu.br](mailto:luispedro@uri.edu.br)

Recebido em: 05/04/2023

Aceito para publicação em: 27/04/2023