

ENCONTRO DE SABERES: EDUCAÇÃO DO CAMPO E CULTURA GUARANI EM EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Adriano de Oliveira[1]

Aline Maria de Souza[2]

Jéssica Kerexu Mariano[3]

Kátia da Costa Leite[4]

Círculo de Saber: Formação Inicial e Continuada de Professores

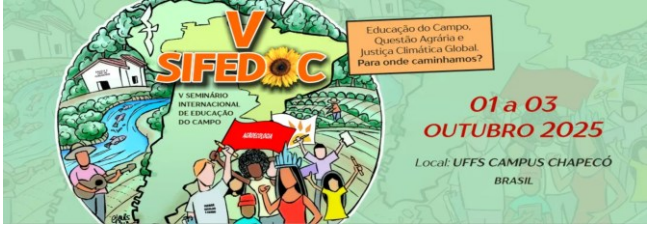
Resumo: Este artigo apresenta o relato de uma experiência de estágio docente realizada por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em uma escola indígena Guarani, localizada na comunidade Tekoá Itanhaém, em Biguaçu (SC). A proposta foi construída a partir da escuta sensível da comunidade escolar e orientada pela metodologia da Investigação Temática Freireana, que possibilitou a identificação questões relacionadas à perda das práticas agrícolas tradicionais, à insegurança alimentar e ao grande consumo de alimentos industrializados. Com base no tema “Segurança Alimentar e Horta Pedagógica”, foi desenvolvido um plano de aula interdisciplinar integrando conteúdos das Ciências da Natureza, Matemática, Arte e Saberes Tradicionais Guarani. As atividades valorizaram a articulação entre conhecimentos científicos e saberes ancestrais, promovendo o protagonismo dos estudantes, a participação comunitária e o fortalecimento da identidade cultural. O texto discute o processo de observação, planejamento e regência, destacando os desafios e as potências da formação docente em contextos interculturais.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena.

Introdução

A formação docente na Licenciatura em Educação do Campo busca fortalecer o compromisso político e pedagógico com os territórios e modos de vida das comunidades camponesas, indígenas e tradicionais. Nessa perspectiva, o componente curricular de estágio supervisionado neste curso configura-se como uma vivência formativa que ultrapassa os limites da sala de aula e tem como base as experiências dos sujeitos e das comunidades. É nesse contexto que se insere a experiência vivida na Escola Indígena de Ensino Básico Taguató, localizada na Tekoá Itanhaém, território do povo Guarani, no município de Biguaçu (SC), ao longo do primeiro semestre de 2025.

[1] Discente na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. E-mail: adrytukumbo@yahoo.com.br
[2] Discente na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. E-mail: alineheinz.ufsc@gmail.com
[3] Discente na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. E-mail:jessicakerexu@gmail.com
[4] Docente na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. E-mail: katia.dacostaleite@gmail.com



Este artigo apresenta um relato reflexivo sobre o processo formativo vivenciado por três licenciandos da Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo dois estudantes indígenas Guarani e uma estudante não indígena.

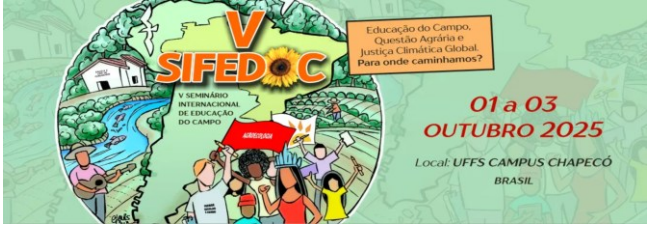
Essa vivência teve como principal objetivo desenvolver de forma coletiva uma proposta de ensino interdisciplinar construída a partir da escuta da comunidade escolar. A partir da metodologia da Investigação Temática Freireana, foram identificadas questões emergentes relacionadas à alimentação, à perda das práticas tradicionais de cultivo e ao consumo de alimentos industrializados, que orientaram a formulação do tema gerador “Segurança Alimentar e Horta Pedagógica”. A proposta buscou integrar conteúdos das Ciências da Natureza, Matemática, Arte e Cultura Guarani, articulando conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

O texto está organizado em três partes principais: inicialmente, descrevemos a etapa de observação e escuta realizada na escola, com destaque para os diálogos com professores e membros da comunidade. Em seguida, apresentamos o planejamento e o desenvolvimento da regência, detalhando as estratégias pedagógicas, os conteúdos trabalhados e as metodologias adotadas. Por fim, compartilhamos as reflexões e aprendizados decorrentes da experiência, apontando os desafios enfrentados, as potências pedagógicas identificadas e os sentidos atribuídos ao estágio por seus participantes.

Ao relatar essa experiência, buscamos contribuir com o debate sobre a formação docente em contextos interculturais, evidenciando a importância de propostas educativas que dialoguem com os territórios, respeitem os saberes indígenas e promovam a construção de uma escola comprometida com a vida, com a cultura e com os direitos dos povos originários.

Pressupostos Teóricos da Experiência

A Educação Escolar Indígena no Brasil é um direito conquistado por meio da luta dos povos originários, sendo regulamentada por marcos legais que asseguram uma proposta pedagógica específica, diferenciada, bilíngue e intercultural (Brasil, 2001). Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena de Ensino Fundamental Taguató (2024) destaca a valorização dos saberes, das



vivências culturais, cantos, rituais e práticas tradicionais do povo Guarani como fundamentos da formação humana. O PPP da Escola Taguató valoriza o bilinguismo e pressupõe práticas de cuidado com a terra e com a coletividade, refletindo a resistência e a vitalidade da cultura Guarani.

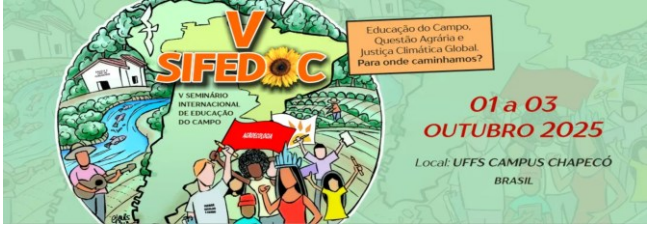
> A Escola Indígena de Ensino Fundamental Taguató tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vidas dos educandos e de suas famílias. Valorizando os costumes e tradições guarani. Temos como propósito, fortalecer nós mesmos; a postura humana e os valores aprendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança. Queremos deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro (Escola Taguató, p. 4).

A escola é concebida como extensão da comunidade, e sua função é formar sujeitos críticos, com identidade étnica fortalecida, sensibilidade social e capacidade de projetar seus próprios futuros, em sintonia com seu território, cosmovisões e modo próprio de existência.

A Educação do Campo, por sua vez, propõe uma escola comprometida com os sujeitos que vivem e produzem no campo, respeitando suas culturas, tempos, saberes e práticas (Caldart, 2009). Ela tem como um de seus princípios pedagógicos o reconhecimento do lugar da escola (Brasil, 2003), pressupondo que os conhecimentos escolares dialoguem com os modos de vida das comunidades camponesas, indígenas, quilombolas e tradicionais . Nesse contexto, a Educação do Campo reivindica a escola como espaço de produção de conhecimento com base nos territórios, em que se valorizem as experiências concretas dos sujeitos e se promovam ações educativas vinculadas à sua cultura e realidade. Conforme nos diz Caldart (2002, p. 26), a Educação do Campo representa

> [...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No:* o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do:* o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A interculturalidade, nesse processo, constitui um eixo estruturante entre Educação Indígena e Educação do Campo. De acordo com Walsh (2019) o diálogo intercultural consiste em integrar conhecimentos de diferentes origens adotando uma postura crítica em relação a esses conhecimentos, visando à transformação e à inclusão equitativa. Nesse aspecto, a autora defende que a interculturalidade se propõe como prática de confronto, diálogo e transformação das relações de poder



entre conhecimentos, culturas e subjetividades (Walsh, 2019). Assim, a educação intercultural em uma escola indígena acolhe a diversidade mas sobretudo reconhece a centralidade dos saberes indígenas como fontes legítimas de conhecimento, articulando-os com os conteúdos escolares.

Nesse sentido, a Investigação Temática sugerida por Paulo Freire (1996), se constitui como uma possibilidade ao trabalho docente que se alinha com os princípios da Educação do Campo e da Educação Indígena. Ao partir da escuta das falas e experiências dos sujeitos, essa abordagem possibilita a identificação de situações-limite que expressam contradições vividas no cotidiano e que, transformadas em temas geradores, ensejam um processo educativo voltado a transformação (Brick et al., 2014). Dessa forma, a ação pedagógica se configura como prática dialógica e transformadora (Freire, 1996).

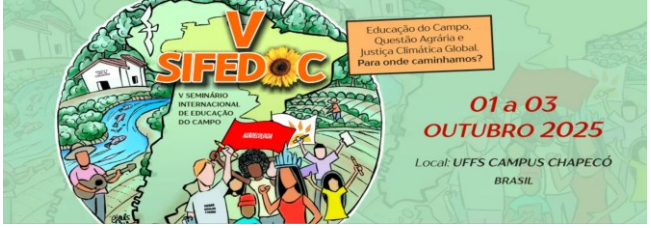
Vale destacar que a articulação entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais em uma escola indígena deve ocorrer de maneira crítica, respeitosa e construída dialogicamente. Em uma escola Guarani, essa articulação exige o reconhecimento da Opy - a casa de reza - como primeiro espaço de formação, bem como o entendimento de que a língua, os grafismos, a espiritualidade, os rituais, a conexão com a natureza, os modos de plantar, colher e curar, são expressões de um sistema próprio de conhecimento. A valorização desses saberes é o alicerce de uma educação escolar indígena de qualidade.

Foi com base nesses pressupostos teóricos que os futuros educadores do campo, autores deste trabalho, desenvolveram seu Estágio. A seguir, faremos o relato e algumas reflexões sobre a experiência vivida.

Relato das observações

Iniciamos a experiência no mês de abril de 2025, coincidindo com o período de preparação da Semana Cultural da escola, evento tradicional do calendário escolar em comemoração ao Dia Nacional dos Povos Indígenas.

Durante essa fase inicial, acompanhamos as atividades culturais da escola, que envolviam a colheita de folhas de palmeira para a cobertura das casas tradicionais, momento em que toda a comunidade, professores, estudantes e moradores da aldeia participavam ativamente. Nesse contexto, tivemos como principal tarefa a observação



do cotidiano escolar e comunitário, buscando compreender as dinâmicas pedagógicas, os conteúdos abordados e os desafios enfrentados pela comunidade escolar.

Imagem 1: Momentos da vivência formativa do Estágio



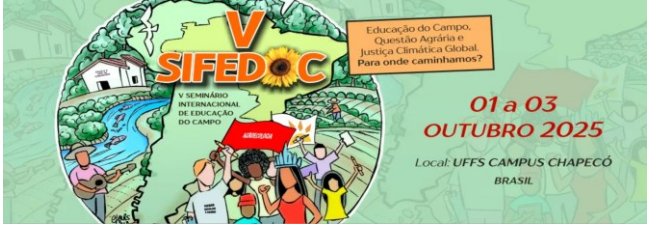
Fonte: arquivo dos autores.

Conversamos com as professoras de Matemática e Ciências, que relataram utilizar livros didáticos, ainda que antigos, como referência para o planejamento das aulas. Observamos que, naquele momento, a professora de matemática trabalhava conteúdos relacionados às figuras geométricas, enquanto a professora de ciências abordava a classificação dos alimentos com os alunos dos 6º e 7º anos.

No último dia da etapa de observação, realizamos uma conversa mais aprofundada com as professoras e com o diretor da escola buscando compreender as demandas mais urgentes da comunidade. Foi nesse diálogo que emergiram preocupações com a alimentação das crianças e com as mudanças nos hábitos alimentares, marcadas pelo alto consumo de alimentos industrializados e pelo desaparecimento gradual das pequenas roças familiares, as "rocinhas". Segundo as educadoras, essas mudanças têm contribuído para o aumento de casos de desnutrição, obesidade infantil e doenças recorrentes.

As seguintes falas foram destacadas durante as conversas e se tornaram centrais para a definição do projeto de estágio:

“Antigamente cada casa tinha sua rocinha e agora isso está diminuindo muito”



"É muito alimento industrializado aqui… As crianças estão mais doentes, têm crianças com desnutrição, obesidade"

Diante desse cenário, a escola manifestou o desejo de implementar uma horta escolar comunitária como estratégia educativa e prática, com o intuito de promover a conscientização dos estudantes sobre a importância de uma alimentação saudável, valorizar os saberes tradicionais da comunidade e fomentar a soberania alimentar. A partir dessa demanda, construímos o tema gerador do projeto, que orientou o planejamento e o desenvolvimento das atividades do estágio. Por meio do tema gerador buscamos dialogar com os saberes da comunidade e contribuir para a reconstrução de práticas alimentares e de cultivo.

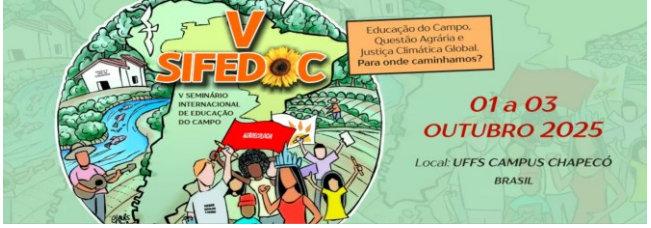
Dessa forma, com o auxílio da professora orientadora do estágio, elaboramos o planejamento de nossas atividades de docência com o tema *"Segurança Alimentar e Horta Pedagógica ",* integrando conteúdos de Ciências da Natureza, Matemática, Arte e Cultura Indígena Guarani.

Planejamento da regência: ciências, cultura, natureza e matemática

A elaboração do plano de aula foi guiada por escutas realizadas durante o período de observação e conversas com professores, estudantes e lideranças locais. Diante das preocupações com a alimentação das crianças, o distanciamento das práticas agrícolas tradicionais e o aumento no consumo de alimentos industrializados, foi construído de forma coletiva, com base no levantamento temático e articulando os componentes curriculares de Ciências da Natureza, Matemática e Saberes Tradicionais, uma proposta de 12 horas/aula, para turmas do 6º ao 9º ano. A proposta teve como objetivo a criação de uma horta pedagógica inspirada nos grafismos Guarani, permitindo a integração entre conceitos científicos, práticas culturais e habilidades matemáticas.

O planejamento das aulas foi um espaço de articulação entre conhecimento acadêmico e saberes ancestrais, pois as atividades propostas incluíram diálogos sobre a alimentação saudável e tradicional, a produção de alimentos na horta e roças, a observação do solo, o estudo da fotossíntese, o uso de unidades de medida tradicionais e o uso de grafismos Guarani como base para a organização da horta.

A proposta foi dividida em uma parte teórica e uma prática, onde os estudantes foram envolvidos na construção da horta na escola. Trabalhamos juntos na



preparação dos canteiros, que foram projetados em formatos de grafismos guaranis, uma forma de conectar a atividade ao conhecimento cultural. Os estudantes se divertiram durante o processo de medição e desenho dos canteiros, expressando sua criatividade. A participação da comunidade foi um destaque, mostrando que o aprendizado foi coletivo.

Relato da regência

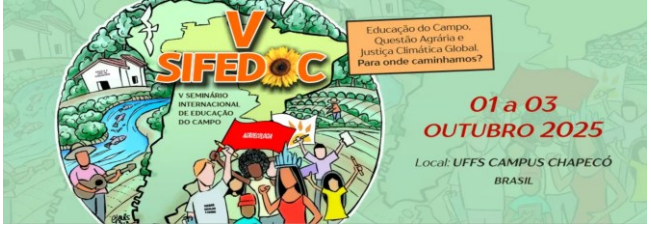
A regência foi desenvolvida em três dias consecutivos, com atividades integradas em sala, na horta e no pátio da escola. Cada dia foi planejado de forma interdisciplinar, articulando conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática com a cultura Guarani e as experiências da comunidade. O eixo articulador das atividades foi a alimentação saudável, entendida como direito, expressão cultural e prática de cuidado com a vida. A proposta buscou enfatizar a horta escolar como possibilidade de produção de bons alimentos, de promoção da saúde e de valorização dos saberes tradicionais Guarani, inclusive no planejamento dos canteiros a partir de grafismos.

Primeiro dia – Alimentação, saúde e relação com a terra

Ao iniciar a regência na sala de aula, o cenário foi inicialmente marcado pela timidez. No primeiro contato com a turma houve um momento de hesitação, onde esquecemos até de nos apresentar. No entanto, à medida que a aula avançava, todos começaram a se soltar e a interagir mais, o que facilitou a abordagem dos conteúdos planejados.

Esse dia tivemos como foco a alimentação como expressão cultural e vínculo com o território. As atividades começaram com uma roda de conversa sobre os alimentos presentes no cotidiano dos estudantes e a elaboração coletiva de um quadro com diferentes grupos alimentares. A partir disso, discutiu-se a diferença entre alimentos *in natura*, processados e ultraprocessados, com apoio de imagens e perguntas investigativas.

O conteúdo de fotossíntese foi introduzido por meio de um conto tradicional Guarani, no qual um personagem reflete sobre a importância do sol para a vida. Essa narrativa permitiu estabelecer relações entre a cosmovisão Guarani e o conhecimento científico sobre o processo de transformação da energia solar em energia química pelas plantas. A explicação foi aprofundada com o uso de imagem e esquema.



Na sequência, foi abordado a importância do solo e da água para o crescimento das plantas. Foi realizada a leitura e interpretação do conto “As três gotinhas”, de Ana Primavesi, como forma de introduzir a discussão sobre saúde do solo e a importância da água na manutenção da fertilidade e da vida. Após a escuta do conto, os estudantes foram levados até a horta para observar o solo com o uso de lupas, identificando a macro e mesofauna, e dialogando sobre a qualidade do solo a partir da presença de organismos. Essa atividade permitiu que os estudantes reconhecessem o solo como um organismo vivo, essencial para a produção de alimentos e para a saúde das plantas.

Imagem 2: Momentos da vivência formativa do Estágio

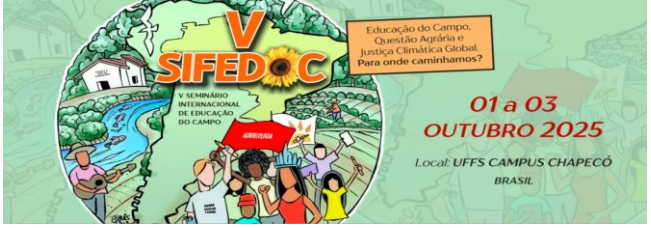


Fonte: arquivo dos autores.

Por fim, foi conduzido um experimento com garrafas PET cortadas e solo com e sem cobertura vegetal para observar a infiltração da água. Os estudantes analisaram os resultados e discutiram como a cobertura vegetal influencia na conservação da umidade e na estrutura do solo, relacionando os conceitos de solo vivo, proteção e sustentabilidade.

Segundo dia - Etnomatemática, medidas e grafismos Guarani

O segundo dia integrou conhecimentos de matemática, arte e cultura tradicional Guarani, com base na abordagem da Etnomatemática. Iniciou-se com uma conversa sobre grafismos Guarani e a proposição de utilizar eles como forma de organizar o



espaço da horta. Os estudantes identificaram formas geométricas como círculos, triângulos e padrões simétricos e, inspirados nesses elementos, criaram seus próprios grafismos.

Em seguida, para iniciar o processo de planejamento da horta, realizaram medições com o uso de bambus - medida tradicional da comunidade - para marcar os espaços. Posteriormente, converteram essas medidas para o sistema métrico, desenvolvendo habilidades de conversão de unidades e de cálculo de perímetro.

Imagem 3: Momentos da vivência formativa do Estágio

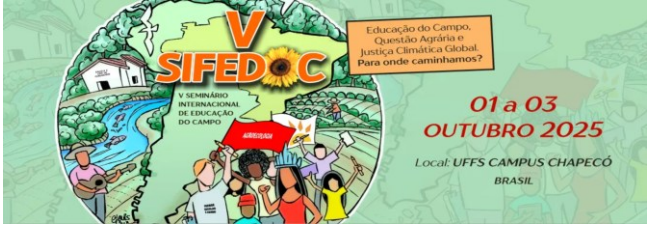


Fonte: arquivo dos autores.

A proposta possibilitou o uso de diferentes linguagens (oral, escrita, corporal e visual) e promoveu o reconhecimento dos saberes locais como válidos e articuláveis com o conhecimento acadêmico. As atividades foram realizadas em grupo, favorecendo o trabalho cooperativo e a construção de significados matemáticos a partir da realidade e da cultura da comunidade.

Terceiro dia – Mutirão comunitário e plantio: aprendizagem partilhada

O terceiro dia foi marcado por um mutirão de revitalização da horta escolar, com a participação ativa de toda a comunidade: estudantes, professores, famílias, lideranças e crianças. O mutirão expressou o compromisso coletivo com o cuidado com a terra, com a alimentação e com a escola enquanto espaço comunitário.



O dia iniciou com um café da manhã coletivo, com alimentos compartilhados na escola pelas famílias. Após esse momento de partilha, foram organizadas equipes para realizar a limpeza da área, o preparo do solo, a construção dos canteiros com base nos grafismos planejados anteriormente e o plantio das mudas de hortaliças, ervas medicinais e alimentos tradicionais. Durante a atividade, retomaram-se os conteúdos trabalhados nos dias anteriores, como o uso das medidas tradicionais e métricas, os formatos geométricos, a importância da biodiversidade do solo e a função das plantas.

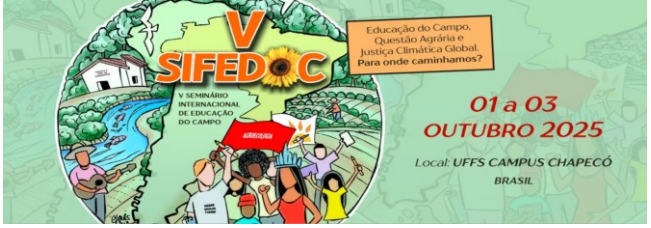
Com base nos grafismos desenhados, os estudantes planejaram canteiros da horta, aplicando conceitos de simetria, rotação e translação. As figuras elaboradas foram utilizadas para definir o formato e a organização dos canteiros.

Imagem 4: Momentos da vivência formativa do Estágio



Fonte: arquivo dos autores.

Vale destacar que o mutirão foi uma oportunidade de aprendizado intergeracional, em que os saberes da comunidade circularam de forma viva, sendo partilhados entre gerações. Houve ainda um almoço comunitário, reafirmando a horta como espaço de cuidado, de autonomia alimentar, de saúde e de pertencimento. O mutirão revelou a potência pedagógica da escola quando conectada ao território, aos saberes compartilhados e às práticas que promovem a vida em sua plenitude. Durante a realização das atividades na horta, as chuvas influenciaram no andamento da proposta, impedindo a finalização de tudo o que foi planejado. Não foi possível finalizar



a construção e plantio de todos os canteiros e de fazer a cobertura de solo em toda a horta, somente dos canteiros que houve o plantio com as crianças. A comunidade realizou o cultivo e a cobertura da parte restante no outro dia.

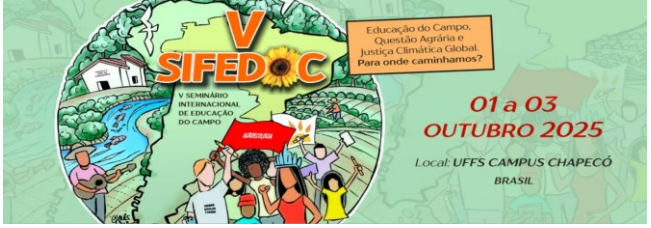
Considerações finais

A experiência de estágio na Escola Indígena de Ensino Básico Taguató nos transformou como educadores em formação. Durante as semanas de observação, planejamento e regência, fomos aprendendo a escutar, a esperar, a compreender o tempo da comunidade e a reconhecer que o ato de ensinar começa com o respeito. Em um contexto bilíngue, com língua, lógicas e ritmos próprios, percebemos que a escuta é parte essencial da docência, sobretudo quando queremos que a escola dialogue com a vida e com a cultura dos povos que a sustentam.

A prática da horta pedagógica, construída de forma coletiva com os estudantes e inspirada nos grafismos Guarani, nos revelou que o conhecimento não está apenas nos livros, mas também nas mãos, no corpo, no silêncio e nos gestos. Foi tocando a terra, medindo os canteiros com bambus, desenhando com base nos grafismos e plantando juntos que os estudantes vivenciaram a aprendizagem. Alguns deles demonstraram conhecimentos prévios sobre plantas, medidas, formas de cuidar do solo, saberes herdados de suas famílias, da vivência com a roça, das histórias escutadas e das práticas vividas.

A horta, para nós, não foi apenas um espaço de ensino de conteúdos escolares, mas um espaço onde se cultivaram relações, identidades e pertencimentos. Foi no mutirão, com a presença das famílias e das lideranças, que sentimos a força da educação como processo comunitário, onde o ensinar e o aprender se misturam no gesto coletivo de cuidar da terra e uns dos outros. Ao longo da regência, enfrentamos desafios em relação as questões linguísticas, a necessidade de adaptar os materiais e o próprio tempo do planejamento, que nem sempre se encaixava com a dinâmica da escola. No entanto, enfrentamos esses desafios com humildade, diálogo e disposição para replanejar que fomos compreendendo a complexidade e a beleza do trabalho docente em contextos indígenas.

Para nós, estudantes Guarani, retornar ao território como estagiários foi um gesto de fortalecimento e compromisso. Pisar na aldeia com a tarefa de ensinar nos fez também revisitar nossos próprios caminhos, nossos modos de aprender e nossos



desejos de contribuir para a educação do nosso povo. Para a estudante não indígena do grupo, a vivência foi um chamado à escuta, à presença respeitosa e à construção de pontes entre saberes.

Saímos desse estágio mais conscientes de que ser professor não é apenas dominar um conteúdo, mas se comprometer com a vida, com a dignidade das comunidades e com uma escola que reconheça os saberes do território, valorize a identidade do povo e contribua para a qualidade de vida das pessoas.

A horta ficará na escola, crescendo com as crianças. E dentro de nós ficará o aprendizado de que tudo que floresce, seja uma planta, uma ideia, uma relação. E isso precisa de tempo e cuidado.

Referências bibliográficas

BRASIL**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referência para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2003.

BRICK, E. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; SILVA, A. F. G.; DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (org.) **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-30.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

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

Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Ensino Fundamental Taguató. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, 2019, 5(1).