

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
NATURAIS-QUÍMICA

ÉRICA SOUSA SILVA

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO
POVOADO FLORES (GRAJAÚ-MA): Uma investigação a partir de narrativas
orais de moradores

GRAJAÚ-MA
2025

ÉRICA SOUSA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO
POVOADO FLORES (GRAJAÚ-MA): Uma investigação a partir de narrativas
orais de moradores**

Monografia apresentada junto à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química da Universidade Federal do Maranhão como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Naturais/Química.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves.

Coorientadora: Profa. Mestranda Juliana Noronha Fonseca.

**GRAJAÚ-MA
2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Erica Sousa.

A Constituição Histórica da Educação Escolar no Povoado Flores Grajaú - MA: Uma investigação a partir de narrativas orais de moradores / Erica Sousa Silva. - 2025. 44 p.

Coorientador(a) 1: Juliana Noronha Fonseca.

Orientador(a): Sandra Maria Barros Alves.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Naturais Química, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú - Ma, 2025.

1. Educação. 2. Trajetória. 3. Memórias. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Saberes Locais. I. Barros Alves, Sandra Maria. II. Noronha Fonseca, Juliana. III. Título.

ÉRICA SOUSA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO POVOADO
FLORES (GRAJAÚ-MA): Uma investigação a partir de narrativas orais de moradores**

Este Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade de Monografia foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Naturais – Química.

Aprovado em: / 08 /2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves
Orientadora/Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Mestranda Juliana Noronha Fonseca
Coorientadora/Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Profa. Dra. Neusani Oliveira Ives Felix
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
1º membro da banca examinadora

Prof. Dr. Luis Felix de Barros Vieira Rocha
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
2º membro da banca examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Elcilene e Domingos, que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, mas jamais deixaram de acreditar na importância da educação como caminho de transformação. Foram eles que, com coragem e esperança, abriram mão da minha presença para que eu pudesse buscar um futuro melhor. À minha avó Maria das Neves, exemplo de força, fé e amor, dedico com imensa gratidão essa conquista. Aos meus irmãos Olivia, Brenda, João Félix, Gabriel e Maria Amanda que, mesmo na ausência, estiveram sempre comigo em pensamento e afeto. Por vocês lutei, e sigo lutando, pois em cada conquista está a esperança de um futuro melhor. Dedico este TCC a mim, que mesmo debaixo de muita chuva permaneci forte. Embora tenha havido dias sombrios e difíceis, não desisti de sonhar.

Este trabalho é prova de que resistir também é um ato de amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que, mesmo nos momentos em que estive distante, jamais me abandonou. Foi Ele quem me sustentou e me manteve de pé em cada etapa da caminhada, especialmente nas fases mais difíceis, renovando minhas forças e guiando meus passos. A Ti, Senhor, toda a minha gratidão por cada conquista e por toda a força concedida até aqui. “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3:1).

À minha família, minha origem, meu porto seguro, que, mesmo fisicamente distante, esteve presente com apoio, amor e palavras de encorajamento a cada passo. Compartilhar essa conquista com vocês sempre foi um sonho e, hoje, ao vê-lo realizado, sinto uma imensa alegria. Aos meus pais, Elcilene e Domingos, aos meus irmãos e à minha avó, minha eterna gratidão. Vocês são a base sobre a qual construí meus sonhos. O verdadeiro sucesso, a boa colheita e o crescimento pessoal vêm, sem dúvida, do apoio da família. Obrigada por serem meu alicerce, minha fortaleza e meu maior exemplo de amor.

Ao meu amor, Francicley, obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos. Seu incentivo e sua presença foram fundamentais para que eu encontrasse forças em todos os momentos. Seu amor foi abrigo. Amo-te!

Aos meus extraordinários amigos – Antônio Domingos, Alisson, Rocilda, Sireika e a Senhora Juliana – muito obrigada pelos bons momentos, pelos desafios superados, pelos ensinamentos compartilhados, pelo companheirismo e, acima de tudo, pela amizade. Trilhar esse caminho ao lado de vocês foi uma experiência cheia de significado e emoção. O laço que construímos ao longo desses anos tem um valor imensurável. Sinceramente, não sei se teria chegado até aqui sem o apoio, a força e a presença de cada um. Vocês ocupam um lugar especial e eterno no meu coração. A saudade há de me trazer, com carinho, a lembrança dos nossos momentos. Encerrar esse ciclo é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma dor, pois saber que a convivência diária se tornará rara já aperta o peito. Obrigada, de coração, por tudo.

Agradeço de modo especial, às minhas orientadoras, Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves e a Profa. Mestranda Juliana Noronha Fonseca, obrigada por cada ensinamento, por cada palavra de incentivo e, acima de tudo, por conduzirem esse processo com profissionalismo. Vocês foram fundamentais nesta trajetória. Sou profundamente grata por terem feito parte dessa conquista. Vocês foram essenciais para a realização deste sonho.

Também expresso minha sincera gratidão aos professores e professoras, técnicos,

técnicas e servidores terceirizados, bibliotecárias Francinete Costa Primo e Jaciara Marques Galvão Silva, do Centro de Ciências de Grajaú. Cada um, à sua maneira, contribuiu para que essa caminhada fosse mais leve, possível e enriquecedora. Obrigada pelo empenho, pelo acolhimento e pelo suporte nas diversas etapas dessa jornada. O comprometimento de vocês com a educação e com a formação de seus alunos é inspirador e fez toda a diferença em minha trajetória.

Agradeço a UFMA - campus Grajaú, a coordenação, a PROES, NAE e CAPES que com seus programas e auxílios fizeram com que essa caminhada fosse mais leve e cheia de experiências enriquecedoras.

Aí daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Aí daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, aí daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.

(Freire, 1982, p. 101)

RESUMO

A presente pesquisa buscava compreender o processo de constituição da educação no povoado Flores, localizado no município de Grajaú (MA), a partir das experiências vividas, das resistências enfrentadas e da dedicação comunitária, questionando: Como a educação escolar se desenvolveu no povoado Flores nos anos de 1989 até os dias atuais, sob a perspectiva das vivências, resistências e diligência de seus moradores? A educação no campo, historicamente marcada por exclusão social e escassez de recursos, manifesta singularidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas. No povoado Flores, a escolarização foi fruto da mobilização dos próprios moradores, diante da omissão do Estado e da ausência de políticas públicas eficazes. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e participante, utilizando entrevistas semiestruturadas aplicadas com seis moradores do povoado. A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), e originou três categorias principais: 1) Trajetórias de acesso à escolarização; 2) Práticas pedagógicas e saberes locais e 3) Relações comunitárias e transformações educacionais. Como resultado, a pesquisa evidenciou que, durante muito tempo, o acesso à educação foi limitado pelo trabalho precoce, pela desigualdade de gênero, pela falta de infraestrutura e pela escassez de recursos. As atividades pedagógicas, ainda que conduzidas por professores sem formação formal ou especialização, evidenciaram o uso de saberes populares e o compromisso ético com o processo de ensino e aprendizagem. A escola, por sua vez, consolidou-se como um espaço de pertencimento e resistência, fruto da mobilização comunitária. Assim, a pesquisa reafirmou a importância de reconhecer a educação escolar no campo como uma prática social legítima, construída com base na memória, na oralidade e na experiência coletiva.

Palavras-chave: Educação; Trajetória; Memórias; Práticas Pedagógicas; Saberes Locais.

ABSTRACT

This research sought to understand the process of establishing education in the village of Flores, located in the municipality of Grajaú, Maranhão, based on lived experiences, the resistance faced, and community dedication. It asked: How has school education developed in the village of Flores from 1989 to the present day, from the perspective of the experiences, resistance, and diligence of its residents? Education in rural areas, historically marked by social exclusion and scarcity of resources, manifests singularities that need to be recognized and valued. In the village of Flores, schooling was the result of the mobilization of the residents themselves, in the face of state neglect and the absence of effective public policies. The research adopted a qualitative, exploratory, and participatory approach, using semi-structured interviews with six village residents. Data analysis was conducted using the Content Analysis method proposed by Bardin (2016) and resulted in three main categories: 1) Trajectories of access to schooling; 2) Pedagogical practices and local knowledge; and 3) Community relations and educational transformations. As a result, the research demonstrated that, for a long time, access to education was limited by early labor, gender inequality, lack of infrastructure, and scarcity of resources. Pedagogical activities, although conducted by teachers without formal training or specialization, demonstrated the use of popular knowledge and an ethical commitment to the teaching and learning process. The school, in turn, consolidated itself as a space of belonging and resistance, the result of community mobilization. Thus, the research reaffirmed the importance of recognizing rural schooling as a legitimate social practice, built on memory, orality, and collective experience.

Keywords: Education; Trajectory; Memories; Pedagogical Practices; Local Knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: conhecendo um pouco da educação do campo	14
2.1 Educação do campo: aspectos históricos, políticos e sociais	14
2.2 História oral e práticas educativas populares: memórias e resistências na história da educação do Povoado Flores	17
3 OBJETIVOS	21
3.1 Objetivo geral	21
3.2 Objetivos específicos	21
4 METODOLOGIA	22
4.1 Local e período da realização da pesquisa	23
4.2 Análise de Conteúdo de Bardin	25
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
7 PERSPECTIVAS FUTURAS	38
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICES	41

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a história da educação escolar em zonas rurais foi motivada pela leitura da tese de doutorado da Professora e Pedagoga Sandra Maria Barros Alves intitulada: Educação no Sertão Centro-Sul Maranhense (1965-1980), sendo esta base para o desenvolvimento do nosso estudo. Assim, enfatizamos que esta pesquisa sobre a História da educação escolar do povoado Flores, município de Grajaú-MA, que dificilmente poderá ser encontrada em artigos, livros ou documentos oficiais, mas muito presente nas lembranças e nas vozes daqueles que viveram e contribuíram para sua construção.

A pesquisa que ora se apresenta, nasceu do desejo de escutar e dar lugar a essas vozes, de manter viva a história contada pelos moradores que tiveram a oportunidade de vivenciar momentos significativos de construção e desenvolvimento educacional, mas que, por muito tempo, não tiveram espaço para narrar suas experiências. Segundo Alves (2024), valorizar essas memórias é de grande importância para que a comunidade possa repassar a história construída ao longo dos anos para as novas gerações e visitantes. Apesar de frequentemente silenciadas ou desconsideradas como fontes legítimas de conhecimento, essas memórias carregam sentidos profundos e são fundamentais para compreender a trajetória da educação escolar no sertão maranhense.

A partir dessa perspectiva, este estudo se desenvolve com base nas lembranças preservadas na memória oral das experiências vividas pelos moradores da localidade – muitos deles antigos alunos e professores do lugar. A ausência de registros oficiais sobre as instituições escolares do povoado despertou a necessidade de recorrer à metodologia da história oral, buscando vestígios e narrativas que possibilitem compreender o processo de formação da educação em espaços em que a oralidade se apresenta como o principal instrumento de registro e conservação da memória coletiva. Portelli (2016) reforça que:

Quando falamos de história oral, entretanto, também nos referimos a algo mais específico. Mais do que uma ferramenta adicional, por vezes secundária, na panóplia do historiador, as fontes orais são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas à memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador (Portelli, 2016, p 9).

Assim, ainda que políticas públicas voltadas à educação do campo tenham sido formuladas a partir dos anos 1990, sua implementação tem sido lenta, descontínua e, até mesmo insuficiente para atender às distinções nos territórios rurais. No caso do povoado

Flores, os relatos indicaram que o acesso à educação foi, por muito tempo, um privilégio limitado, garantido por iniciativas individuais e comunitárias, com pouco ou nenhum apoio político.

Diante do crescimento da demanda por acesso à educação escolar surgiram práticas pedagógicas informais desenvolvidas em ambientes improvisados – desde pequenas residências até barracões comunitários, construídos com recursos próprios ou doados pela própria população. Nesses espaços, indivíduos com domínio da leitura e da escrita assumiram espontaneamente o papel de educadores, transmitindo conhecimentos a crianças e adultos. Esse movimento deu origem a um processo educativo não institucionalizado que, mesmo sem suporte oficial, representou um avanço expressivo rumo à emancipação e à inclusão social das comunidades envolvidas.

Ao longo do tempo, algumas casas se tornaram escolas, e alguns moradores professores, e a educação firmou-se como uma prática coletiva e cotidiana. A informalidade desses espaços não lhes retirou legitimidade; ao contrário, revelou a potência de um saber construído na experiência, na necessidade e no desejo de mudança (Freire, 2024).

Sob esse entendimento, o presente trabalho parte da seguinte questão de pesquisa: como a educação escolar se constituiu no povoado Flores, a partir das vivências, resistências e iniciativas da própria comunidade ao longo do tempo? Munidos dessa questão, busca compreender os aspectos que marcaram essa trajetória, as experiências recorrentes, os processos de resistência e as ações coletivas que moldaram os caminhos educacionais desse território, narrados por aqueles que os viveram.

Dessa forma, em busca de respostas, realizamos, junto aos moradores do povoado, a coleta de informações obtidas por meio de entrevistas, o que nos permitiu acessar memórias, narrativas e vivências que possibilitaram a reconstrução da história da educação do povoado Flores, reconhecendo a potência formativa das práticas pedagógicas autônomas que emergem em territórios populares. Trata-se de um exercício de valorização da história local, da dignidade dos sujeitos do campo e da preservação de uma conquista coletiva que, mesmo diante da invisibilidade institucional, representa uma contribuição relevante para a compreensão da educação rural no Brasil.

E, para efeito de apresentação deste trabalho, organizamos o estudo em seis momentos: 1 Introdução, 2 Fundamentação teórica dividida em duas seções, 3 Objetivos, 4 Metodologia, 5 Resultados e Discussão, 6 Considerações Finais e 7 Perspectivas Futura

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: conhecendo um pouco da educação do campo

A educação do campo, enquanto área de conhecimento e pesquisa, emergiu das lutas históricas de populações rurais por ambientes educacionais que valorizassem e promovessem o respeito à sua cultura, seus saberes, identidades e modos de vida. Corroborando, Fernandes (2004), Blasius e Bianchi (2024) apontam que a educação do campo está relacionada, principalmente, às lutas sociais, históricas e políticas por terra, cidadania e justiça – sendo, em sua essência, erguida coletivamente por comunidades que se organizavam para transformar suas situações socioeconômica e educacional.

Nessa mesma direção, Molina (2006) enfatiza que a educação do campo é vista como uma orientação político-pedagógica que contraria a lógica tradicional da educação rural, sobretudo originando-se das necessidades dos movimentos sociais por uma escola que converse com os ambientes e territórios, práticas e saberes das comunidades rurais.

Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre o conceito de Educação do Campo. A literatura apresenta uma convergência de ideias, constituindo-a como uma proposta pedagógica enraizada na forma de viver das populações rurais. De acordo com Blasius e Bianchi (2024, p. 63), “a definição de educação do campo apresenta-se como um processo dinâmico e complexo, que visa não apenas à formação acadêmica, mas também à valorização das identidades, dos modos de vida e das lutas das populações rurais”.

Em busca de compreender como se constituiu historicamente a educação no povoado Flores, o presente referencial teórico tem como finalidade apresentar as bases conceituais que fundamentam o estudo. Sob essa perspectiva, construímos uma discussão distribuída em dois momentos: 2.1 Educação do campo: aspectos históricos, políticos e sociais; 2.2 História oral e práticas educativas populares: memórias e resistências na constituição da educação. Em conjunto, esses fundamentos auxiliam na compreensão e construção da trajetória educacional do povoado, não apenas como um feito histórico, mas como uma construção cultural, social e comunitária.

2.1 Educação do campo: aspectos históricos, políticos e sociais

As comunidades rurais, durante muito tempo parte das histórias foram desconsideradas das políticas públicas educacionais e esquecidas nos debates e privadas de acesso equitativo em relação ao direito à educação. Dessa forma, como mencionado

anteriormente, a educação do campo compreendeu-se como uma área de estudo e práticas pedagógicas que surgiram das reivindicações das comunidades rurais por ensino e aprendizagem mais democrático e socialmente referenciada. Daí a importância de nos debruçarmos sobre os aspectos históricos, políticos e sociais que amparam e validam esta pesquisa.

É fundamental entender que a exclusão educacional vivida pelas comunidades rurais não foi acidental ou desvinculada de uma lógica maior de organização social. Nesse contexto, Alves (2024) observa que:

É importante destacar que foi na década de 1980 que Grajaú e vários outros municípios da região Centro-Sul maranhense iniciaram a organização e constituição da rede municipal de ensino, e que os Planos e Projetos que compuseram a política educacional de Grajaú e da região, no período estudado, não representaram uma exceção ou excrescência do sistema, mas sim, fizeram parte de uma lógica de estruturação da desigualdade muito bem planejada e posta em prática como parte do processo de desenvolvimento do capitalismo, que colocou o campo educacional em destaque no conjunto das questões que permeiam o todo social, o que corresponde ao momento vivido pelo capitalismo nacional – a consolidação da etapa monopolista da fase de reprodução ampliada do capital, caracterizada, entre outros aspectos, pelo reconhecimento dos direitos sociais, aqui em específico, o direito à educação (Alves, 2024, p. 520 e 521).

Alves (2024) destaca um ponto relevante: os projetos educacionais formulados nesse período não foram excluídos por serem inadequados ou frutos de falhas do sistema, mas integravam uma lógica proposital de desigualdade. Ou seja, o Estado brasileiro planejou e implementou políticas educacionais que mantinham as comunidades rurais e periféricas em condições precárias de acesso à educação, como forma de controle social e perpetuação das desigualdades.

Complementando essa perspectiva histórica, Blasius e Bianchi (2024, p. 64-65) destacam que:

[...] precisaremos lembrar de algumas lutas travadas pelas pessoas que moravam em áreas rurais, que estavam buscando um meio de ser educadas e educar seus filhos. O engajamento de movimentos sociais ligados ao campo desempenhou um papel fundamental no surgimento da educação do campo. Organizações como sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos pela reforma agrária foram essenciais na luta por direitos e na pressão por políticas públicas voltadas para as comunidades rurais (Molina; Rocha, 2014). Esses movimentos demandaram uma educação que atendesse às necessidades específicas do campo, contribuindo para a criação de programas e iniciativas educacionais direcionadas às populações rurais.

Blasius e Bianchi (2024) destacam também que a educação do campo não se desenvolveu como uma concessão estatal, mas sim como resultado da mobilização das comunidades rurais e, principalmente, da luta coletiva por justiça social e reconhecimento. Compreender esse percurso é reconhecer que a comunidade do campo sempre esteve à frente na reivindicação de seus direitos, estruturando caminhos para uma educação que considere suas culturas, formas de vida e identidades.

Para Nascimento e Teixeira (2021), a trajetória de construção da educação do campo sempre foi repleta de várias dificuldades, batalhas históricas e resistências. Logo, Freire (2024, p. 96) argumenta que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, o que enfatiza a natureza libertadora e política da luta por uma educação mais concreta e ligada para o ensino no campo.

Portanto, a sabedoria das comunidades do campo é tão legítima quanto aquelas oriundas das comunidades da área urbana, o que implica reconhecer e valorizar os sujeitos desses ambientes possuem própria identidade, que são construídas mediante suas experiências e tradições. Assim, é fundamental que o processo educativo considere essas especificidades e promova uma formação que dialogue com essa realidade. Nesse sentido, Nascimento e Teixeira (2021, p. 3) destacam que:

Os povos do campo têm uma cultura própria que se traduz em sua identidade tradicional, empírica e hereditária, fato esse que requer do seu processo de formação humana, uma pedagogia integradora de todos os elementos que os constituem enquanto ser social, enquanto sujeitos singulares, enquanto coletivo.

Os autores ainda discutem que a educação do campo amparada pelos movimentos sociais revela que nas terras das zonas rurais do Brasil há saberes tradicionais que são passados de geração em geração, conhecimento comunitários, culturas, sendo esses sujeitos viventes de sua própria mão de obra e constituídos de modo coletivamente.

A partir desse entendimento, Freire (1996) reforça que educar é sempre um ato político e que a educação deve ajudar as pessoas a se libertarem, a se reconhecerem como sujeitos da sua própria história. No caso do povoado Flores, as tentativas de garantir educação, mesmo em espaços improvisados e com poucos recursos, mostram justamente esse movimento de resistência e valorização da vida cotidiana rural. Essa ideia dialoga com a concepção de Santos (2002, p. 84) segundo a qual “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

A articulação entre educação e construção histórica dos sujeitos também é evidenciada por Molina (2006, p. 62), ao afirmar que:

[...] a educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano.

Esse entendimento, assegura a concepção de que a escola do campo não é somente um espaço para o ensino, mas sim um ambiente de construção comunitária de identidades, sentidos e dignidade que mostram as experiências e vivências das comunidades, no contexto desta pesquisa desenvolvida sobre a educação no povoado flores.

Considerando essa realidade, é importante destacar o papel do professor na educação da zona rural como agente de transformação social. Conforme afirmam Blasius e Bianchi (2024, p. 72), “a formação [...] de qualidade desempenha um papel fundamental no fortalecimento da educação do campo ao proporcionar aos professores os conhecimentos e habilidades necessários para promover uma educação de qualidade e relevante para as comunidades rurais”. Assim, é importante investir na formação desses professores, sendo uma estratégia para que o ensino no campo passe de ser uma adaptação do modelo educacional urbano e passe a refletir os saberes, valores, e as potencialidades das comunidades que atende.

A partir dessa reflexão, Santos (2002) nos mostra que o conhecimento não deve ser um ato distante e impessoal, mas um processo afetivo, ético e político, fortemente ligado com a transformação social. Nesta pesquisa, isso significa que a investigação sobre a educação no povoado Flores envolve tanto a coleta de informações, como também uma escuta atenta, respeitosa e envolvida com as histórias de vida e as experiências educacionais dos moradores. Para ele, é preciso superar a ideia de que só existe um tipo de conhecimento válido.

Assim, ao ouvir as histórias dos moradores e reconstruir as memórias sobre as escolas e os professores que por lá passaram, reconhecemos que a educação escolar foi – e continua sendo – uma prática social e histórica, como defende Freire (1996) e Santos (2002): um espaço de diálogo, de construção de saberes e de luta por dignidade.

2.2 História oral e práticas educativas populares: memórias e resistências na história da educação do Povoado Flores

Compreender os caminhos da educação em comunidades rurais é entender a origem das práticas educativas, memórias e resistências, como a do povoado Flores, que demandava um olhar para além dos documentos oficiais. Dessa forma, mobilizar a escuta das memórias daqueles que vivenciaram o período escolar em sua forma mais rústica e comunitária, torna-se importante para reconhecer experiências educativas invisibilizadas pela historiografia tradicional. A oralidade se apresenta como ferramenta metodológica e epistemológica para conectar saberes e práticas construídas no dia a dia, baseados na oralidade e nas vivências.

Portanto, a oralidade como fundamento epistemológico conecta práticas, saberes e sentidos que são tecidos nas vivências. Paula e Andrade (2024) discutem esses fundamentos à medida que:

[...] na história oral, em suas modalidades de narrativa, trajetórias ou histórias de vida, requer a utilização de fundamentos epistemológicos, em que a/o pesquisadora/or conduz as investigações através de pressupostos que delimitam a compreensão sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, e que assim será definido o caráter da investigação social; sendo a epistemologia a responsável por determinar as condições objetivas dos conhecimentos científicos, assim como dos modos de observação e experimentação (Paula; Andrade, 2024, p. 153).

O que implica destacar que, ao adotar a história oral como caminho metodológico, compreendemos que não se trata apenas de ouvir, mas de interpretar, atribuir sentidos e validar as experiências como formas legítimas de conhecimento. Sob essa perspectiva, Portelli (2016, p. 18) afirma que a história oral não se restringe à reconstituição factual dos acontecimentos; ao contrário, ela viabiliza o acesso às sensações, interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Segundo o autor, “a história oral, então, é a história dos eventos, história da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e construção de significado”.

Complementarmente, Halbwachs (2006, p. 30) afirma que recordar é um ato coletivo e social, mesmo que esteja relacionado com as experiências individuais, “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros [...] porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem”.

Essas perspectivas sustentam a compreensão de que a memória dos moradores do povoado Flores não corresponde como relatos individuais ou isolados, mas caracteriza-se

como um acervo coletivo que representa os sentidos atribuídos à luta por educação, ao ensino, à aprendizagem e à escola. Assim a memória coletiva não é representada somente como um recurso técnico, contudo, um gesto político.

De acordo com Alves (2024), a omissão de registros documentais nas regiões do sertão maranhense não significa ausência de história, mas sim a necessidade de valorização de outras fontes, como a oralidade, que compreende em si sentidos profundos e coletivos de pertencimentos.

A autora ainda destaca que ao investigar a história da educação, o pesquisador precisa ter um olhar atento às múltiplas dimensões que envolvem os documentos e relatos dos dados. É fundamental entender que as fontes não são neutras, mas sim reflexos de contextos sociais e culturais em constante transformação. Para compreender os desafios da pesquisa histórica na educação, Alves (2024) destaca que:

A busca de fontes que deem sentido à História da Educação, seja ela local, regional, nacional ou internacional, é um desafio que se coloca aos pesquisadores. E, na ausência destas, o pesquisador tem que atinar com a dificuldade, mudar o rumo. As fontes expressam processos humanos em disputa e em contradição uns com os outros. Elas não se explicam por si só, não falam por si mesmas, tal qual apontam as matrizes positivistas e mecanicistas da história, ao contrário, elas devem ser interpretadas, problematizadas. O papel do pesquisador é dar sentido às mesmas, articulando-as a um processo maior, buscando significados.

A necessidade de problematizar as fontes e compreender os processos humanos em disputa, estabelece um diálogo direto com os fundamentos da educação popular, especialmente com o pensamento de Paulo Freire, que entende a educação como um ato de resistência e transformação. Esse entendimento faz da oralidade fonte de conhecimento que requer intencionalidade metodológica, ética e teórica.

Contudo, como apontam Gonçalves e Lisboa (2007), é necessário manter rigor epistemológico na condução de investigações que utilizam a oralidade como método. Destacando:

[...] O método da história oral, em suas vertentes histórias de vida, narrativas, trajetórias de vida, requer o uso de fundamentos epistemológicos, isto é, o pesquisador deve orientar-se através de pressupostos que delimitam o entendimento sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, que por sua vez definirão o caráter de investigação social. A epistemologia possui uma função importante na pesquisa, pois estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e experimentação (Gonçalves; Lisboa, 2007, p. 86).

Fundamentada no pensamento de Freire, a pedagogia popular valoriza os saberes construídos a partir das experiências concretas dos sujeitos e reconhece o educando como protagonista do processo de formação. Assim, partindo desse entendimento epistemológico sobre o uso da história oral de Gonçalves e Lisboa (2007), é possível ampliar o diálogo teórico ao integrar essa abordagem à perspectiva da pedagogia popular, como destacado. Essa articulação oferece suporte conceitual para reconhecer as práticas educativas vivenciadas pelas comunidades como formas legítimas de produção de conhecimento. Como destaca Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, reafirmando a importância de metodologias que promovam a escuta, o diálogo e o respeito às múltiplas formas de saber.

Sob essa perspectiva, nas comunidades rurais – como no povoado Flores – a escola antecedeu a construção física do prédio escolar. As práticas educativas foram se transformando gradualmente, de forma espontânea, conforme as possibilidades locais. O uso de espaços emprestados e improvisados, como os “barracões de palha”, bem como a mobilização de moradores sem formação acadêmica, revelam formas legítimas de organização coletiva voltadas à aprendizagem. Tais iniciativas representam expressões concretas da pedagogia popular, que nasce da urgência comunitária, da sensibilidade social e do desejo genuíno de garantir o direito à educação, mesmo diante da ausência do suporte estatal.

Nesse cenário, Santos (2002, p. 83) reforça que “o saber enquanto solidariedade visa substituir objecto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos”. É importante que a escola seja um lugar de diálogo entre os diferentes saberes e culturas, o autor denomina esse movimento de “tradução intercultural”, ou seja, a escola deve ser um espaço onde o saber da comunidade se encontra com o saber escolar, onde o outro pode repassar os seus conhecimentos.

Nessa conjuntura, a pedagogia popular revela-se não apenas como uma proposta metodológica, mas como uma expressão cultural e política profundamente enraizada nas vivências comunitárias. Ela enfatiza que os sujeitos são protagonistas de seus próprios processos educativos, valorizando suas histórias, territórios e identidades. A experiência do povoado Flores exemplifica essa perspectiva: mesmo diante de condições precárias e ausência de apoio institucional, sua organização comunitária configurou-se como espaço legítimo de aprendizagem, construção de valores e renovação de esperanças para os moradores da zona rural.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Compreender a constituição histórica da educação no povoado Flores (Grajaú - MA) em 1989 a partir das narrativas orais de moradores que vivenciaram processos educativos na localidade, considerando as dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas que marcaram essa trajetória.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar os espaços escolares e instituições educativas que existiram ou ainda existem no povoado Flores em 1989 a 2025;
- Examinar, por meio da história oral, as experiências educacionais de sujeitos que estudaram na comunidade, considerando suas percepções, memórias e significados atribuídos à escola;
- Discutir, como as experiências educacionais vividas no contexto rural contribuíram e contribuem para a construção de identidades, memórias coletivas e para a compreensão da educação como prática social situada historicamente.

4 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada para a compreensão da trajetória histórica da educação escolar no povoado Flores, localizado no município de Grajaú-MA. A investigação teve como principal fonte as entrevistas baseadas em narrativas orais dos moradores da comunidade, que oferecem perspectivas singulares sobre o processo educativo local. Diante disso, Ribeiro (2021, p. 4) argumenta que:

Na condução de entrevistas de história oral de vida ou temática, é importante garantir que o colaborador disserte, o mais livremente possível, sobre sua experiência pessoal e coletiva e encadeie sua narrativa segundo sua vontade e suas condições. Em ambas os pesquisadores devem saber que é necessário, no momento do encontro com o entrevistado, respeitar suas especificidades sociais, históricas e culturais.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que a pesquisa qualitativa permite explorar, em profundidade, significados, percepções e experiências dos sujeitos sociais envolvidos. Para Yin (2016, p. 203) “a abordagem qualitativa também pode ir além das constatações de generalizações convencionais sugerindo como elas podem ser alteradas, adaptadas e enriquecidas.

A pesquisa também se caracteriza como exploratória, conforme definição de Gil (2002), por buscar maior familiaridade com o tema e aprofundar o conhecimento sobre os processos educativos em espaços rurais. Soma-se a isso o uso da pesquisa participante, que valoriza o envolvimento direto entre o pesquisador e os sujeitos que participaram da investigação. Conforme destaca Peruzzo (2017, p. 163), “a pesquisa participante consiste em uma investigação efetivada a partir da inserção e da interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigada”.

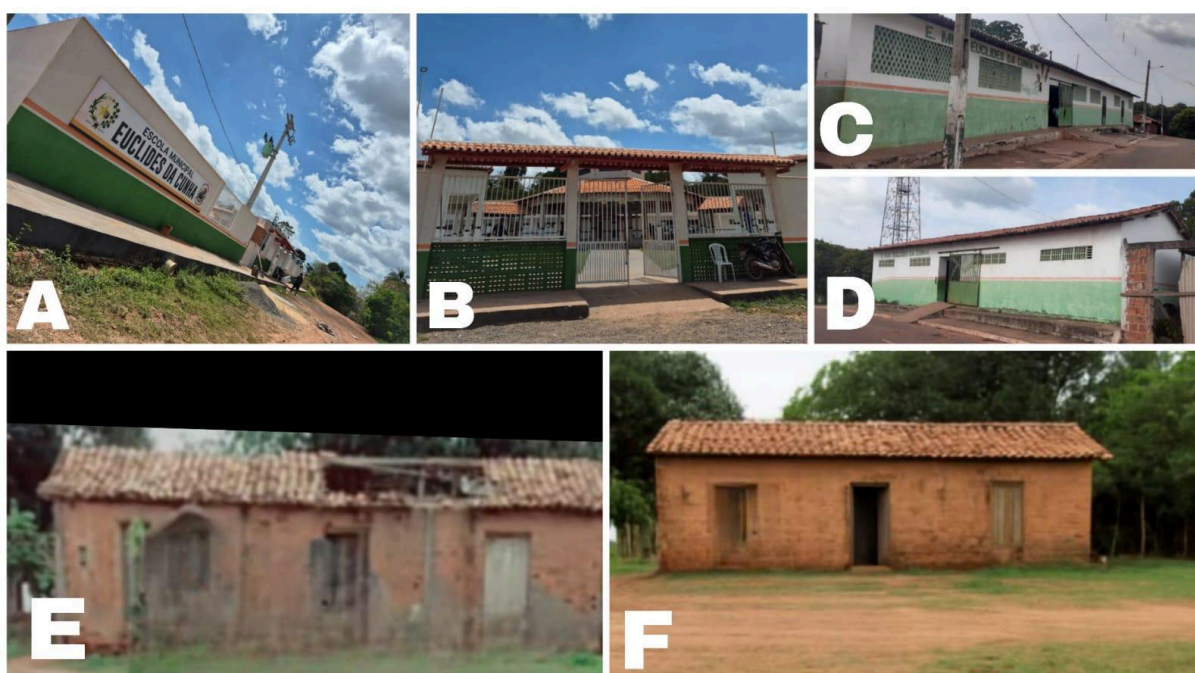
Essa concepção reforça a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo. Por ser filha do povoado, sua vivência implica na construção conjunta do conhecimento, mediada pela escuta atenta e pelo diálogo sensível, conforme destaca Freire (2024).

Recorda-se que o objeto de estudo desta pesquisa é a constituição histórica da educação no povoado Flores nos anos de 1989, tendo como participantes da investigação seis (6) moradores da comunidade. A abordagem metodológica está organizada em duas etapas: a definição do local e do período de realização da pesquisa, e a aplicação da Análise de Conteúdo.

4.1 Local e período da realização da pesquisa

O povoado Flores está localizado no município de Grajaú - MA com cerca de 1.100 habitantes, onde parte dos moradores vivem do trabalho rural. O local teve diversas estruturas escolares, desde o barracão de palha e casas emprestadas a escolas construídas com espaços de lazer, Figura 1 (A, B, C, D, E, F).

Figura 1 - Mostra os espaços escolares existentes e inexistentes no povoado flores.



Fonte: Elaborado para pesquisa, 2025.

A Figura 1 apresenta essa variedade de estrutura que foram sendo aprimoradas ao decorrer dos anos, os três espaços escolares carregam o mesmo nome: Escola Municipal Euclides da Cunha. O mesmo prédio é cedido ao estado para que sejam ministradas as aulas do Anexo C.E. Antônio Francisco dos Reis. O casarão na Figura 1 (E) foi um dos primeiros locais onde ocorreram as aulas em 1989 no início da constituição do ensino no povoado, a Figura 1 (F) é uma imagem reconstruída do casarão feito pela IA, na Figura 1 (C e D) é a primeira escola construída no povoado e a Figura (A e B) é a nova escola do povoado inaugurada ano passado.

A inserção no campo foi realizada de maneira ética e respeitosa, considerando os tempos e as rotinas dos participantes da pesquisa. O contato com os moradores e a condução das entrevistas ocorreram em espaços previamente acordados, favorecendo um ambiente de

escuta, acolhimento e troca de experiências. A pesquisa se filia, sobretudo, às perspectivas freireanas, nas quais o ato de “ensinar exige saber escutar” (Freire, 2024, p. 110).

A partir da escuta, foi realizada uma entrevista semiestruturada, conduzida por meio de um roteiro de perguntas (Apêndice A) com treze questões abertas e fechadas, organizadas em blocos temáticos, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Blocos temáticos e respectivas questões do questionário aplicado aos moradores do povoado Flores.

Questionário (questões abertas e fechadas)		
Blocos temáticos	Objetivo do bloco	Questões correspondentes
1. Perfil do participante	Identificar dados pessoais e sociodemográficos dos participantes.	1 – 4
2. Acesso e experiências escolares	Compreender as oportunidades e significados do acesso à educação formal.	5 – 7
3. Características do ensino local no passado	Investigar como eram as aulas, os conteúdos e as práticas pedagógicas da época.	8 – 9
4. Desafios e limitações enfrentadas	Identificar os obstáculos históricos enfrentados pela comunidade para estudar.	10 – 11
5. Memórias dos primeiros educadores do povoado	Resgatar nomes, práticas e lembranças associadas aos primeiros professores locais.	12 – 13

Fonte: Elaborado para pesquisa, 2025.

A amostra foi composta por um grupo de seis participantes, selecionados de forma intencional, considerando o tempo de residência de 15 a 30 anos no povoado e a relevância de suas vivências no contexto educacional local. É válido salientar que as identidades dos participantes foram preservadas em anonimato; por isso, nos resultados e na discussão, serão identificados por meio de códigos, de “P1” a “P6”.

As entrevistas foram conduzidas com base em um questionário semiestruturado, contendo perguntas que abordam temas como: os primeiros contatos com a escola na comunidade, as dificuldades enfrentadas, os espaços utilizados como ambientes educativos, o papel dos moradores na promoção do ensino e as mudanças ocorridas ao longo do tempo. O roteiro foi ajustado ao longo do processo, conforme o andamento das entrevistas e as contribuições dos participantes, as entrevistas foram realizadas do dia 12/07/2025 ao dia 25/07/2025 no Povoado Flores e em Grajaú.

Em razão do caráter histórico da investigação, foi dada prioridade à participação de pessoas mais velhas, cujas experiências acumuladas ao longo dos anos possibilitaram uma reconstrução mais ampla e profunda da trajetória educacional local. A participação foi voluntária, mediante esclarecimento prévio sobre os objetivos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no Apêndice B.

4.2 Análise de Conteúdo de Bardin

As entrevistas realizadas foram analisadas utilizando o método de Análise de Conteúdo (AC) definido por Bardin (2016). Conforme Bardin (2016, p. 48) a AC é caracterizada como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Dessa forma, o procedimento analítico da AC acontece em três etapas, conforme delineadas por Bardin: 1 – Pré-análise; 2 – Exploração do material e 3 – Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1. Pré-análise: etapa de organização do material empírico, caracterizada pela leitura flutuante das transcrições das entrevistas, com o objetivo de promover uma aproximação inicial com os dados e a definição do *corpus*.¹ Essa fase organiza a identificação de ideias centrais e o delineamento das primeiras unidades de registro. Bardin (2016, p. 125) afirma que “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, o que favorece a familiarização do pesquisador com os dados, por se tratar da fase organizacional.
2. Exploração do material: nessa etapa, foram definidas e codificadas as unidades de sentido presentes nas falas dos entrevistados, as quais foram agrupadas em categorias temáticas empíricas. As categorias emergiram de forma indutiva, ou seja, a partir dos próprios dados coletados, respeitando a autenticidade das

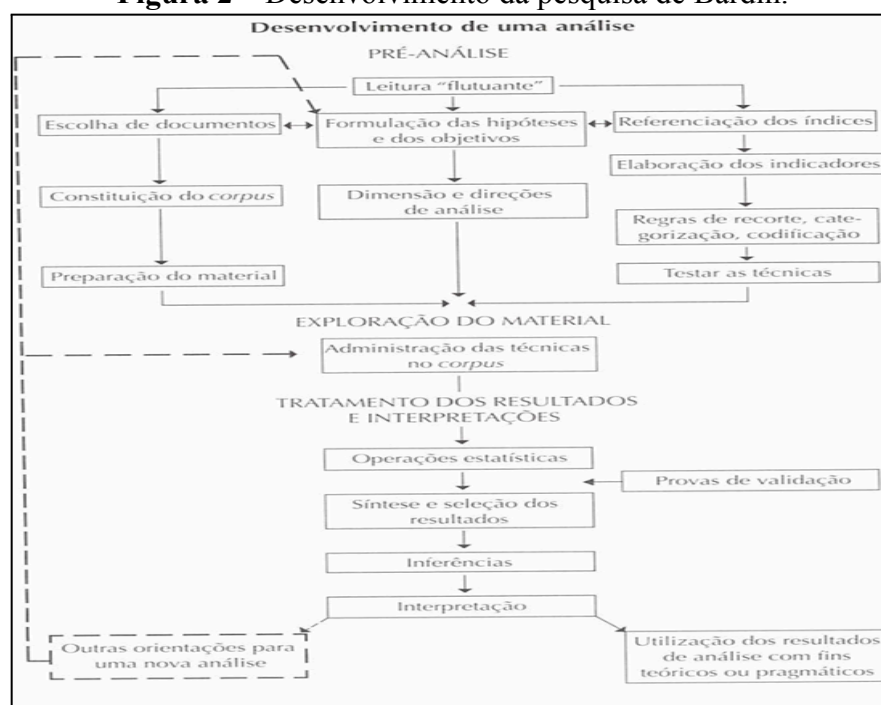
¹ Segundo Bardin (2016, p. 125) “*corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

experiências dos participantes. Conforme Bardin (2016, p. 131), essa é a fase da codificação, em que se realiza “essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: as categorias temáticas foram analisadas à luz do referencial teórico que norteia esta pesquisa, articulando os discursos com os conceitos de educação do campo, pedagogia popular, memória e história oral. Essa etapa visou interpretar não apenas os conteúdos explícitos das falas, mas também os sentidos subjacentes, conforme preconiza Bardin (2016, p. 131), ao afirmar que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”.

Para melhor visualizar o percurso analítico proposto por Bardin, apresenta-se a seguir um esquema que resume as etapas da Análise de Conteúdo, conforme descritas na obra da autora (Figura 2).

Figura 2 – Desenvolvimento da pesquisa de Bardin.



Fonte: Bardin (2016, p. 132).

Conforme ilustrado na Figura 1, o encadeamento das etapas propostas por Bardin, bem como os meios de preparação para o tratamento dos resultados, serviu de orientação metodológica para este trabalho. A organização das etapas de leitura, categorização e interpretação das falas dos entrevistados permitiu a identificação de três categorias temáticas

principais, apresentadas a seguir no Quadro 2, juntamente com as respectivas unidades de registro que as compõem.

Quadro 2 – Organização das categorias temáticas a partir das falas dos participantes, P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Categoria Temática	Unidades de Registro
1. Trajetórias e condições de acesso à escolarização	“Comecei a estudar com 15 anos”; “Nunca estudei, meu pai não deixou”; “Tinha que optar entre a roça ou a escola”.
2. Práticas pedagógicas e saberes locais	“Só o básico: matemática, português, religião”; “Carta do ABC”; “Poucas atividades”; “A gente ajudava os colegas”.
3. Relações comunitárias e transformações Educacionais	“A escola era um barracão de palha”; “A comunidade ajudava na escola”; “Todos os meus filhos estudaram”; “Melhorou com o tempo”.

Fonte: Elaborado para pesquisa, 2025.

Vale ressaltar que essas categorias serão aprofundadas no capítulo de Resultados e Discussão, por meio da apresentação de recortes das entrevistas que ilustram os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências educacionais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizarmos a entrevista buscamos por alguns moradores do Povoado Flores, dois deles já não residem no local, mas foram essenciais na pesquisa. Os moradores entrevistados têm entre 37 e 76 anos, cada participante apresentou sua trajetória de vida e de escolarização. O questionário foi aplicado a seis participantes, dentre eles 3 mulheres, donas de casa, onde tiveram pouco ou nenhum acesso à educação escolar, como é o caso de (P3) Maria da Conceição (74 anos) e (P4) Antônio Francisca da Conceição (76 anos), que residem no povoado há mais de duas décadas.

Dentre os entrevistados apresentamos também aqueles que tiveram a oportunidade de estudar, como (P1) Josilda da Conceição Moura (62 anos), dona de casa com ensino médio completo, e de (P) José Ribamar de Sousa (55 anos), lavrador que estudou até a primeira série do ensino médio. Dentre esses participantes entrevistados dois deles têm maior formação acadêmica: (P5) Antônio Gomes Matos (70 anos), pós-graduado em Filosofia e atual coordenador da merenda escolar do município, e (P6) Kleberson Moraes Matos (37 anos), funcionário público com ensino superior incompleto. Os moradores que foram entrevistados nos mostram a diversidade das experiências de escolarização, bem como a centralidade da educação no cotidiano do povoado, marcada pela resistência, pela busca de oportunidades e pelo engajamento comunitário.

Com base nas entrevistas realizadas com os seis moradores do povoado Flores, e aplicando o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), foram estabelecidas três categorias temáticas emergentes: 1 – Trajetórias de acesso à escolarização; 2 – Práticas pedagógicas e saberes locais e 3 – Relações comunitárias e transformações educacionais. Essas categorias foram elaboradas a partir das unidades de registro extraídas das falas dos participantes e analisadas à luz do aporte teórico da pesquisa.

Categoria 1: Trajetórias de acesso à escolarização

A análise das falas dos participantes revelou trajetórias de formação educacional marcadas por mecanismos de exclusão, nos quais o acesso à escolarização foi condicionado por diversos fatores estruturais como a falta de uma escola adequada com salas, banheiros e cozinha. Os fatores culturais eram caracterizados pelo trabalho das crianças na roça desde cedo, as mulheres sem direito a estudo porque tinham que cuidar da casa e dos irmãos e o

machismo onde as mulheres não podiam aprender a escrever.

Nesse contexto, Alves (2024) destaca que as populações rurais do sertão maranhense, durante décadas, foram excluídas de políticas públicas educacionais efetivas, em um cenário que naturalizou a precariedade como norma.

Esse entendimento está evidenciado nos relatos dos participantes P3 e P1, conforme destacado a seguir:

[...] comecei a trabalhar com 15 anos, **não aqui eu não estudei**, estudei na Sumaúma. [...] Tinha o trabalho, **tinha que optar por ir para a roça ou ficar na escola!** (P1).

Não, eu nunca estudei! Meu pai nunca colocou nós para estudar, porque a gente morava no interior e aí a escola tinha a distância mais ou menos assim de meia légua, então ele não botou nós para estudar (P3).

[...] **não tive a oportunidade de estudar**, tinha que trabalhar cedo para cuidar dos mais novos, quebrar coco, fazer comida. Pois é, **antigamente o povo não tinha interesse para os filhos estudarem**. A gente dizia mais meu pai porque o senhor não bota a gente na escola, assim mesmo nós vamos, uma distância longe, mas dá de a gente ir, ele dizia, não vocês querem é escrever para macho, olha a condição e aí ficou nisso (P3).

As falas de P1 e P3 demonstram como o analfabetismo foi prescrito como parte do destino da população rural, sobretudo das mulheres. Esses excertos traduzem a intersecção entre dominação patriarcal, desigualdade de gênero e abandono institucional, sendo caracterizada por Alves (2024, p. 521) como a “estruturação da desigualdade como projeto de Estado”.

A autora argumenta ainda que, nas zonas rurais, essa exclusão não representa apenas uma falha do sistema, mas sim uma forma de manter a marginalidade histórica das populações camponesas.

Assim, as condições estruturais e emocionais das mulheres aparecem reiteradamente como um dos principais fatores de exclusão, mas também como expressão de resistência e luta por direitos. Como relata P4, que, mesmo não tendo frequentado a escola formalmente, revela o desejo de romper com esse ciclo na relação entre pais e filhos:

Eu não estudei em lugar nenhum, estudei um pouco lá na Colônia, município de Colinas – MA, mas não deu para mim, **eu larguei e não aprendi mais nada só a quebrar coco** (P4).

[...] tinha que ir capinar, **mas agora os meus filhos tudim eu pelejei para ir até aprender a fazer o nome**, todos os oito foram para escola, sim todos estudaram aqui (P4).

Nessa enunciação, é possível perceber uma reconfiguração intergeracional do acesso à educação, conduzida principalmente pelas mulheres. Mesmo sem terem frequentado formalmente o ambiente escolar, muitas mães e avós estiveram à frente como protagonistas do movimento de inserção dos filhos na escola, na sala de aula. Isso evidencia uma forma de emancipação silenciosa, que não se expressa diretamente nos discursos formais, mas se manifesta em gestos e práticas cotidianas – uma verdadeira “peleja” para assegurar o direito aos estudos.

Segundo Blasius e Bianchi (2024), a educação do campo sustenta um papel formativo que vai além do conhecimento adquirido, atuando na construção identitária e no reconhecimento das lutas sociais e culturais dos sujeitos rurais. A busca por garantir o acesso à educação para os filhos configura-se também como uma forma de reivindicar seu lugar no mundo, funcionando como um meio de resistência ao esquecimento político.

Sob esse entendimento, Hallbwachs (2006) denomina esse tipo de gesto como memória coletiva – não se trata de uma simples evocação do passado, mas de agir com base na lembrança. Dessa forma, as vivências de exclusão transformam-se em força de mobilização para a construção de novos caminhos.

Categoria 2: Práticas pedagógicas e saberes locais do Povoado Flores

Ao analisarmos as atividades pedagógicas realizadas no povoado nos anos de 1980, observamos que, apesar da falta de materiais e mecanismos apropriados, da escassez de profissionais e da ausência de instrução adequada para aplicar os métodos de ensino, os educadores utilizavam essas metodologias com o pouco conhecimento disponível. O ensino era conduzido, principalmente, por meio da leitura e da escrita.

Nessa situação, os professores atuavam com base em seus saberes básicos e nas experiências adquiridas ao longo do tempo, recorrendo a planos improvisados e aos materiais disponíveis. A prática pedagógica se organizava por meio de atividades de cópia, leitura e repetição, com forte centralidade no texto escrito e pouca variedade de estratégias didáticas. A ausência de materiais e tecnologias era, em parte, suprida pela oralidade, pela experiência e pelo engajamento dos professores, como destacam os participantes P5 e P6:

Isso aí é uma coisa que se perpetua, da **forma tradicional mesmo como esquemas, perguntas e respostas e tudo mais**. Escrevia mais do que se lia naquele tempo, não

tinha o que nós temos hoje, **era tudo escrito, um livro na sala era do professor e a gente escrevia tudo** (P5).

Assim, como naquele tempo o ensino era diferente de hoje, né, então não tinha tantas atividades pedagógicas, **era mais uma leitura**, dinâmica na sala de aula (P6).

A partir dos relatos dos participantes P5 e P6, observa-se que a educação nas comunidades foi, de fato, desenvolvida por meio do esforço coletivo do povo, remetendo a um contexto histórico de práticas pedagógicas marcadas pela escassez de recursos, ausência de formação docente e métodos tradicionais de ensino. Mesmo diante dessas limitações, os professores recorriam aos seus saberes empíricos para conduzir o processo educativo, baseando-se principalmente na leitura, escrita e repetição de conteúdo.

As aulas seguiam uma lógica transmissiva, com foco na cópia e na memorização, evidenciando uma educação pautada na oralidade e na escrita manual. Esses relatos revelam a continuidade de um modelo tradicional de ensino, ainda presente em muitos contextos escolares, e destacam a educação como uma prática social construída mesmo em meio às adversidades.

Freire (1996, p. 130) afirma: “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”. Essa reflexão reforça que, mesmo quando o ensino é aplicado em condições precárias, ele carrega consigo o compromisso ético e o respeito pela prática educativa, como evidenciado nas falas dos participantes P5 e P6.

As atividades pedagógicas, embora limitadas, revelam uma prática educativa em curso, sustentada por uma ética do cuidado e da responsabilidade coletiva. P2, por exemplo, relembra o uso da “carta do ABC” e da cartilha como recursos centrais para o processo de alfabetização.

De acordo com P1, os conteúdos também eram restritos:

Só o básico mesmo, **Matemática, português e Religião!** Poucas, hahahaaa! (P1).

Era sim, tinha a **carta do ABC** que eles chamavam antigamente e depois veio a cartilha, né (P2).

Essa prática, marcada pela oralidade e repetição, revela como os métodos de ensino estavam enraizados nas tradições locais e nos poucos materiais disponíveis. Essa constatação remete à noção de que a escola era, antes de tudo, um espaço de continuidade da cultura local,

onde se ensinava o essencial, não apenas por limitação material, mas como reflexo de uma visão de mundo compartilhada pela comunidade.

Mesmo sem formação acadêmica, os professores demonstravam profundo compromisso com o ato de ensinar, recorrendo aos seus próprios saberes para promover a aprendizagem. Um aspecto relevante é o envolvimento ativo dos próprios alunos no processo educativo. Nesse sentido, P6 recorda que, apesar das limitações, havia um esforço contínuo para garantir a aprendizagem:

Oh as aulas funcionavam assim, naquele tempo não tinha tecnologia então ou a **professora ditava para a gente escrever** ou então **ela escrevia no quadro** e a gente ia copiando do quadro, e passava **as atividades as perguntas para a gente responder ou na sala de aula** ou em **casa** tirando do próprio conteúdo que a gente tinha escrito (P6).

Eu e mais uns três colegas [...] **ajudava aqueles que tinham mais dificuldades** (P6).

O relato de P6 evidencia o caráter coletivo e solidário das práticas pedagógicas, nas quais o saber era compartilhado também entre os estudantes, fortalecendo o sentido comunitário da escola. Dessa forma, as práticas pedagógicas no povoado não podem ser compreendidas apenas pela ausência de técnicas modernas, mas pela potência que emergia da realidade local.

Os professores utilizavam os recursos de que dispunham, ainda que mínimos, e colocavam em prática aquilo que Freire (1996) chamaria de “pedagogia do compromisso”: ensinar com o que se tem, com responsabilidade ética e com o desejo de transformação.

Ao reconhecer essas atividades, é possível perceber que muitos dos ensinamentos e experiências não exigiam formação acadêmica, mas sim o uso dos saberes construídos ao longo da vida. Por isso, é necessário valorizar o desempenho dos educadores locais, que, mesmo diante das adversidades, se dedicaram ao ato de ensinar. Essas práticas pedagógicas foram visivelmente relatadas pelos moradores do povoado.

Categoria 3: Relações comunitárias e transformações educacionais no povoado

As narrativas que se encaixam na terceira categoria evidenciam o protagonismo da população do povoado Flores na constituição e manutenção dos espaços escolares, destacando uma dinâmica educativa fortemente marcada pela participação social, pela solidariedade e pela resistência. Trata-se de um contexto de ausência das políticas de Estado, em que a

própria comunidade assumiu a responsabilidade pela garantia do direito à educação, mobilizando seus próprios recursos, construindo ambientes escolares e tomando a docência como uma tarefa coletiva.

Essa realidade dialoga com o que Alves (2024) define como práticas educativas de resistência comunitária, nas quais a escola não emerge como uma política pública imposta de “cima para baixo”, mas como uma conquista cultural e social construída pela própria comunidade.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre “Quais eram as maiores dificuldades enfrentadas pela comunidade para estudar?” E se “Havia apoio da família e da comunidade em relação à educação?” Os participantes P1, P2, P5 e P6 destacaram diferentes aspectos da realidade local:

Há, eram muitos que a gente não sabe nem citar, **porque era tantas dificuldades!** (P1).

Há, não era fácil não, tinha que levar uma cadeirinha na cabeça para o local (P2).

Uma das maiores dificuldades era exatamente o local adequado, a escola de hoje funciona eu acompanhei ela desde a Sumaúma, na Sumaúma **a gente aproveitava as casas abandonadas para fazer a escola** e quando mudou para as flores **a primeira escola foi um barracão com as paredes de palha** (P5).

Já na minha época, não tinha tantas dificuldades porque como falei a escola já tinha uma boa estrutura diferente de antes, um pouco antes a **escola era um barracão** era uma coisa mais improvisada, acredito que tenha sido o período de maior dificuldade (P6).

Sim, sim, a comunidade sempre foi unida nesse sentido, né de colocar as coisas para funcionarem **de correr atrás e buscar sempre a melhoria** (P6).

As narrativas dos participantes apontam para a fragilidade estrutural dos primeiros ambientes escolares, evidenciada pela improvisação das salas de aula em barracões de palha ou em antigas casas das fazendas locais e vizinhas. No entanto, essa materialidade precária não representou um empecilho para que as escolas se consolidassem como espaços legítimos de formação e cidadania. Além disso, guardam a memória coletiva das primeiras experiências vividas, marcadas por afirmação e lutas comunitárias.

Para Halbwachs (2006), Fernandes (2004) e Blasius e Bianchi (2024), a memória social é constituída principalmente por meio das vivências coletivas. Nesse contexto, a historicidade da construção das escolas está profundamente enraizada na trajetória de vida da população do povoado.

As relações entre professores e comunidade também se destacaram como elemento estruturante da prática educativa local. A presença de docentes oriundos da própria comunidade reforçava o sentimento de pertencimento e facilitava a comunicação entre escola e famílias. Os relatos indicam uma convivência respeitosa, pautada em normas sociais não formalizadas, mas amplamente reconhecidas pelos moradores, como evidenciam as falas de P5 e P6:

Eles eram bem vistos na comunidade, logo naquele tempo era tudo diferente a metodologia era diferente, imperavam com um certo autoritarismo na sala e se não fizesse assim não era bom, **a comunidade mesmo é quem autorizava**, tem que ser carrasco, **mas havia um bom entendimento entre professores e comunidade** (P5).

A relação professor comunidade foi muito boa, sempre **respeitosa** até porque nessa época a comunidade era muito unida e prezava muito por essa questão do **respeito mútuo**, tinha até um certo manual de conduta, quando as pessoas chegavam lá já meio que passavam como que funcionava o povoado para que todo se respeitasse (P6).

Essa relação, baseada na confiança e no respeito mútuo, reforça o entendimento de que a escola era uma extensão da vida comunitária, e não um corpo estranho a ela. A escola, nesses moldes, deixa de ser um prédio e se torna um símbolo de pertencimento e mobilização social. Essa leitura se alinha com Portelli (2016), que ressalta que a história oral não se limita a recuperar eventos factuais, mas revela os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Os dados coletados demonstram que a comunidade além de construir fisicamente a escola, também a constituiu como espaço afetivo, cultural e político.

Além disso, os professores eram figuras de referência e admiração, mesmo sem formação acadêmica formal. Os nomes lembrados com carinho e respeito demonstram o reconhecimento social da função docente, mesmo que exercida em condições adversas. Os participantes P1, P2, P4, P5 e P6 recordam:

Nós éramos só três professores, eu, a Maria da Consolação e Ana (P1).

Minha professora foi a Creuza, Dona de Jesus (P2).

A dona **Maria do Jairo**, a **Creuza**, faz tanto tempo que me esqueci de um bocado (P4).

Fora a mim? Haha! Olha os primeiros professores do povoado nós trabalhamos em uma equipe que era a **Creuziane Francisca de Sousa, Jucileide Alves de Sousa, Isaque, e Dona Ana** (P5).

Lembro bem da **Maria Albertina e Maria de Jesus** e depois foram destinados dois professores aqui da sede de Grajaú – MA, dentre eles lembro-me do professor Valtemir in memórian, Dona Marlene, **Professor Maksuel, Edilson** (P6)

Essa valorização simbólica dos professores contribuiu para a consolidação da escola como espaço legítimo de saber e convivência. Freire (2024) já apontava que o respeito aos educadores e a valorização da prática docente são fundamentais para a construção de uma pedagogia libertadora, centrada na escuta, no diálogo e na partilha do saber.

A transformação da educação escolar no povoado Flores pode ser compreendida como um processo gradual de consolidação de identidades e pertencimentos. Ao longo do tempo, a escola deixou de ser um espaço improvisado e marginal para se tornar um referencial de organização comunitária. A cada geração que frequentava seus bancos escolares, reforçava-se a ideia de que o conhecimento era um bem coletivo e que sua busca constituía um direito inalienável. Essa consciência, ainda que não expressa em termos legais ou institucionais, orientava as ações e os discursos dos moradores.

Santos (1940) contribui para essa compreensão ao afirmar que os saberes populares são formas legítimas de conhecimento, e que a educação não se limita ao espaço escolar formal. O povoado Flores, ao construir sua escola com as próprias mãos, demonstra que a educação pode ser um ato de reexistência – um movimento no qual as comunidades constroem sentidos, organizam espaços e projetam futuros de forma coletiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender como se estabeleceu a educação escolar no povoado Flores, localizado no município de Grajaú – MA, por meio das narrativas orais dos moradores que vivenciaram todo o processo de construção da educação na comunidade local. Durante o desenvolvimento da investigação, foram buscados institutos e espaços de ensino — atuais ou extintos — na localidade, com o intuito de explorar as vivências educacionais sob a perspectiva dos moradores que participaram diretamente desse processo. O foco foi compreender como essas experiências contribuíram para o desenvolvimento das memórias coletivas, das identidades locais e da percepção das atividades educativas como instrumento de transformação social.

As entrevistas, aplicadas e analisadas por meio do método da Análise de Conteúdo (AC), permitiram a estruturação da pesquisa em três categorias: 1) Trajetórias de acesso à escolarização, 2) Práticas pedagógicas e saberes locais, e 3) Relações comunitárias e transformações educacionais. A análise das entrevistas revelou que a constituição da educação no povoado Flores não se deu de forma contínua ou institucionalizada, mas sim como um processo que foi construído de forma coletiva, marcado pela confiança, perseverança e valorização dos saberes locais. A questão norteadora foi plenamente respondida pois, a educação escolar no povoado foi construída a partir das memórias dos moradores, das vivências comunitárias e, sobretudo, da necessidade de desenvolvimento social, mesmo diante da negligência das políticas públicas.

Durante muito tempo, a educação no povoado Flores foi marcada pela escassez de condições estruturais, como o trabalho precoce e infantil, a distância entre as residências e a escola, o machismo e o abandono educacional. Esses obstáculos foram sendo superados com o apoio da família, especialmente das mulheres, que, por meio da educação, alimentavam a esperança de romper com a exclusão social.

Constatou-se que as práticas pedagógicas no povoado foram desenvolvidas em meio à falta de recursos, mas sustentadas pela criatividade e pelo compromisso com a comunidade. Os professores, em sua maioria sem formação acadêmica e oriundos da própria localidade, utilizavam os poucos materiais disponíveis, como a repetição, a oralidade e a escrita, para transmitir seus conhecimentos. Esses educadores desempenharam papel fundamental no desenvolvimento do ensino, e devem ser reconhecidos como sujeitos históricos relevantes nesse processo.

Além disso, os vínculos com a comunidade foram cruciais para a consolidação da escola como espaço legítimo de formação. A própria população estruturou e manteve os primeiros ambientes escolares, muitas vezes em locais improvisados, como barracões de palha ou casas emprestadas. Essa autonomia reafirma que a educação foi um progresso coletivo.

Dessa forma, afirmamos que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. As entrevistas realizadas com os moradores do povoado revelaram uma rica e desafiadora trajetória da educação no campo, construída com base na oralidade e nas memórias daqueles que participaram diretamente desse feito. As vozes da comunidade trouxeram à tona experiências e sensibilidades que, por muito tempo, foram silenciadas pelos discursos oficiais, mas que são fundamentais para compreendermos o percurso educacional do povoado Flores.

7 PERSPECTIVAS FUTURAS

Este trabalho representa o início de uma longa caminhada investigativa que desejamos aprofundar no mestrado, com o propósito de consolidar reflexões sobre a história da educação em contextos rurais. O objetivo é resgatar as memórias que compõem a tessitura da experiência escolar não apenas do povoado Flores, mas também dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora orientadora deste estudo.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para a construção de um registro sobre a constituição da educação no povoado, valorizando as memórias e experiências dos moradores que protagonizaram esse processo. A partir das narrativas orais coletadas, buscamos evidenciar a relevância das práticas pedagógicas populares e da mobilização comunitária na consolidação de espaços educativos em territórios rurais. Além disso, o trabalho visa fortalecer a identidade local, promovendo reflexões na comunidade sobre sua própria trajetória educacional e oferecendo subsídios para futuros estudos e ações voltadas à educação do campo.

Como produto desta pesquisa, esperamos publicar os resultados em uma revista científica, ampliando a circulação do estudo, bem como retornar com ele à comunidade, valorizando suas contribuições – muitas vezes invisibilizadas – e promovendo o diálogo entre universidade e território. O material também poderá servir como fonte de consulta para projetos educacionais, memoriais comunitários e ações pedagógicas que valorizem os saberes locais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sandra Maria Barros. **Educação no Sertão Centro-Sul Maranhense (1965-1980)** / Sandra Maria Barros Alves. Campinas, SP: Pangeia Editorial, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLASIUS, Alexandre; BIANCHI, Roberto Carlos. Desafios e perspectivas na educação do campo: Um resgate histórico. **Conexos: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/conexos/article/view/2100>. Acesso em: 18 de junho de 2025.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire - 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 99-101.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Rita de Cassia.; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/VzGmzYXDPdxPgthrfPL4tVP/>. Acesso em 26 de julho de 2025.
- Halbwachs, Maurice (1877-1945). **A memória coletiva**. 2ª ed. São Paulo, SP: Centauro, 2006.
- MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- NASCIMENTO, Marcilia Nogueira do.; TEIXEIRA, Oziel Barbosa. Educação do Campo: fruto de uma luta, esperança de transformação. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6430>. Acesso em: 25 de maio de 2025.
- PAULA, Leticia de; ANDRADE, Silva. Metodologia da História Oral: Desafios e possibilidades de uma prática contra hegemônica. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 46, n. 1, p. 147-164, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4884. Acesso em: 25 de maio de 2025.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **A história oral como arte de escutar**. 1 ed. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a724>. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim (Métodos de Pesquisa)**. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro – entrevista com moradores do povoado flores

Bloco 1 – Perfil do participante

Objetivo: Identificar dados pessoais e sociodemográficos dos participantes.

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Há quanto tempo reside no povoado Flores?
4. Qual a sua ocupação atual e nível de escolaridade?

Bloco 2 – Acesso e experiências escolares

Objetivo: Compreender as oportunidades e significados do acesso à educação formal.

5. Você teve acesso à escola (estudou)? Em que idade iniciou seus estudos?
6. Onde você estudou? Lembra o nome da(s) escola(s)? Onde funcionavam essas escolas e como era a estrutura delas?
7. Como foi sua experiência escolar? Quais lembranças você guarda desse período?

Bloco 3 – Características do ensino local no passado

Objetivo: Investigar como eram as aulas, os conteúdos e as práticas pedagógicas da época.

8. Como eram as aulas e os conteúdos ensinados na escola onde você estudou?
9. Que tipo de atividades pedagógicas os professores costumavam realizar?

Bloco 4 – Desafios e limitações enfrentadas

Objetivo: Identificar os obstáculos históricos enfrentados pela comunidade para estudar.

10. Quais foram as maiores dificuldades que você ou outras pessoas aqui do povoado enfrentaram para estudar?
11. Havia apoio da família e da comunidade em relação à educação?

Bloco 5 – Memórias dos primeiros educadores do povoado

Objetivo: Resgatar nomes, práticas e lembranças associadas aos primeiros professores locais.

12. Você se lembra dos primeiros professores do povoado? Quais os nomes e características deles?
13. Que tipo de relação esses professores tinham com os alunos e com a comunidade?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Sr/Sra, este é um convite para você participar da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO POVOADO FLORES (GRAJAÚ-MA): Uma investigação a partir de narrativas orais de moradores, que tem como pesquisador responsável Érica Sousa Silva, discente do Curso de Ciências Naturais/Química. A pesquisa será orientada pela professora e doutora Sandra Maria Barros Alves e coorientada pela professora e mestrandia Juliana Noronha Fonseca.

Esta pesquisa pretende compreender a constituição histórica da educação no povoado Flores (Grajaú-MA) a partir das narrativas orais dos moradores que vivenciaram processos educativos na localidade, por meio das dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas que marcaram essa trajetória.

O motivo que nos leva a fazer este estudo, fundamenta-se no interesse em entender os caminhos trilhados pela comunidade local na construção de suas práticas educativas. Essa proposta se inspira na tese de doutorado de Sandra Maria Barros Alves, que investigou a Educação no Sertão Centro-Sul Maranhense entre os anos de 1965 a 1980, resgatando a história antes apagada. Como filha do sertão, é válido resgatar essa parte da história, possibilitando um espaço de escuta por dar voz às experiências educativas que são pouco conhecidas: a do meio rural (escolas do campo).

Caso decida participar, sua contribuição se daria por meio de uma entrevista semiestruturada. É importante informá-lo(a) que segundo a Resolução Conselho Nacional de Saúde 466/12 e 510/16, toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, podendo este ser imediato ou tardio. Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, no entanto, podem incluir desconforto durante as entrevistas ou eventual exposição de opiniões pessoais. Para mitigar tais riscos, todas as informações coletadas serão tratadas com sigilo, e os participantes poderão interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Entretanto, informamos que a participação na pesquisa é desenvolvida de forma voluntária e baseada nesta sua livre escolha. O(a) senhor(a) tem o direito de, a qualquer momento, recusar a participação ou decidir interromper sua colaboração, sem necessidade de justificativa e sem que isso cause qualquer tipo de prejuízo, dano ou impacto negativo. É válido destacar os benefícios de sua contribuição para esta pesquisa, como a valorização dos saberes locais, a promoção de reflexões sobre a realidade vivida e o fortalecimento de ações

educativas e culturais. Além disso, poderá contribuir para futuras intervenções ou projetos que envolvam o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida dos moradores.

Esclarecemos, também, que as informações obtidas durante a pesquisa serão utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa (ou para estas e pesquisas futuras) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todos os dados pessoais serão armazenados de forma segura, e sua privacidade será garantida durante todas as fases da pesquisa, incluindo a coleta, o armazenamento, a análise dos dados e a divulgação dos resultados. Nenhuma informação que possa identificar diretamente o(a) senhor(a) será divulgada ou publicada.

Se o senhor(a) decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e pelo grupo de orientação que compõe este estudo, e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se o senhor(a) não quiser ser gravado em áudio, não será obrigado, sendo livre a participação.

Caso autorize nesse convite sua participação, ficaremos à disposição para esclarecer a qualquer momento, dúvidas sobre a pesquisa ou quaisquer esclarecimentos, por email: sousa.ERICA@discente.ufma.br e, inclusive, sob forma de ligação e WhatsApp, através do seguinte contato telefônico: (99) 9119-0172. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Grajaú.

Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas, na última página por você ou por seu representante legal. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Grajaú (MA), / / 2025.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável