

Helena Quirino Porto Aires
Gustavo Cunha de Araújo

Organizadores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



EDUFT
Conhecimento na palma da mão



Helena Quirino Porto Aires
Gustavo Cunha de Araújo

Organizadores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e

Assuntos Comunitários (PROEX).

Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PRO-GRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sânzio Pimenta

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Moraes de Oliveira

Conselho Editorial

Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine
Marcela Antunes Paschoal Popolin
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos
George Leonardo Seabra Coelho
Marcos Alexandre de Melo Santiago
Rosemeri Birck
Thiago Barbosa Soares
Willian Douglas Guilherme

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

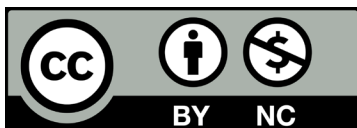
Fernando Soares de Carvalho
Marcos André de Oliveira
Maria Cristina Bueno Coelho

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Wilson Rogério dos Santos

Copyright © 2024 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Bloco IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Preparação e Capa: Joilene Lima

Diagramação: Raissa Bambirra

Revisão: O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores.

Autora: Helena Quirino Porto Aires, Gustavo Cunha de Araújo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)

A663f Araújo, Gustavo Cunha de

Formação de professores: desafios para a prática pedagógica./
Gustavo Cunha de Araújo, Helena Quirino Porto Aires. – Palmas,
TO: EdUFT, 2024.
152 p.

Editora da Universidade Federal do Tocantins (EdUFT). Acesso
em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora>

ISBN: 978-65-5390 -127-8.

1. Práticas Pedagógicas . 2. Aprendizagem. 3. Pesquisa. 4.
Formação de professores. I. Araújo, Gustavo Cunha de II. Aires,
Helena Quirino Porto. III. Título.

CDD 370.71

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial,
de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é
autorizado desde que citada a fonte.

APRESENTAÇÃO

A obra *Formação de Professores: Desafios para a prática pedagógica*, originada a partir de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Goiás (UFG), socializa importantes estudos voltados às práticas pedagógicas ocorridas em diferentes contextos de aprendizagem, como a Educação Básica e Ensino Superior, fundamental para avançar no debate no que concerne à formação docente na contemporaneidade. Esses estudos demonstram, ainda, a interdisciplinaridade presente em diferentes áreas do conhecimento.

O primeiro capítulo, de autoria de Talita Ferreira Galvão (UFT) e Helena Quirino Porto Aires (UFT), intitulado “Algumas reflexões sobre a efetivação das políticas públicas da Educação do Campo no município de Taguatinga-TO”, busca analisar a efetividade das políticas públicas da Educação do Campo no município de Taguatinga-TO. As pesquisadoras, a partir do estudo realizado, buscam socializar alguns resultados de análises sobre a efetividade das políticas públicas da Educação do Campo neste município.

Ainda caminhando na perspectiva da formação de professores, a autora Sônia Maria de Sousa Fabrício Neiva (UFT) reflete no seu capítulo “A formação do professor reflexivo e pesquisador na perspectiva de professoras do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Arraias-TO”, sobre a perspectiva da formação de professores reflexivos e pesquisadores, na visão de professoras do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Conforme a pesquisadora, o estudo desenvolvido divulga alguns relatos de professoras a respeito das suas práticas docentes, acerca da pesquisa na prática docente.

O campo das artes na formação docente também se faz presente nesta coletânea. Um dos capítulos que aborda esse tema é de autoria de Juliane Gomes de Sousa (UFT) e Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA), intitulado “Considerações iniciais sobre o perfil formativo e

os desafios institucionais da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Artes e Música, que buscam identificar o perfil formativo e os desafios institucionais da licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, ofertada na Universidade Federal do Norte do Tocantins, em seu processo de consolidação, uma vez que essa licenciatura é nova e ainda é permeada por inúmeros desafios na prática docente, em escolas localizadas no campo.

Outra área de conhecimento que colabora para ampliar o debate no que tange às práticas envolvendo professores é a matemática. No estudo de José Carlos Miguel (UNESP), “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental: investigar e aprender matemática no contexto da Educação Desenvolvimental”, a pesquisa procurou analisar a formação docente necessária para a busca de superação do problema, tendo em vista os limites e possibilidades de se ensinar Matemática para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento dessa ação. Tendo em autores como Vigotski, Davidov entre outros, via materialismo histórico e dialético, o autor busca problematizar questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores no âmbito da matemática escolar.

O capítulo seguinte, denominado de “Projetos Pedagógicos em Artes na Educação Infantil: Abordagens da natureza”, de autoria de Samantha Grazielle Soares (UFU) e Gustavo Cunha de Araújo (UFNT), apresenta resultados de uma pesquisa que tem como objetivo refletir como a leitura de imagens pode nortear as vivências e experimentações com natureza na educação infantil e potencializar projetos pedagógicos, e logo, aprendizagens lúdicas, a partir de um tema contemporâneos (natureza/meio ambiente), de essencial importância a ser abordado no contexto vigente.

Por fim, no capítulo “A Legislação da Educação do Campo e da formação de seus educadores pensada a partir da pedagogia da pandemia”, de Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG) e Sílvia Adriane Tavares de Moura (UFT), as autoras analisam os contornos das políticas educativas postas à Educação do Campo em tempos pandêmicos, mostrando velhas e novas problemáticas postas a especificidade da formação de professores do campo.

Portanto, esperamos que as pesquisas presentes neste livro contribuam para enriquecer o debate educacional acerca da formação de professores, e na produção de conhecimento em diferentes áreas. Desejamos boas leituras a todos e a todas.

Arraias, 22 de maio de 2023.

Os(as) organizadores(as).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
-------------------	---

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TAGUATINGA-TO.....	11
---	----

Talita Ferreira Galvão
Helena Quirino Porto Aires

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARRAIAS-TO	30
--	----

Sônia Maria de Sousa Fabrício Neiva (UFT)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PERFIL FORMATIVO E OS DESAFIOS INSTITUCIONAIS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) - ARTES E MÚSICA.....	49
---	----

Juliane Gomes de Sousa (UFNT)
Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAR, ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTAL.....	65
--	----

José Carlos Miguel (UNESP)

PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS NA NATUREZA.....	84
---	----

Samantha Grazielle Soares (UFU)
Gustavo Cunha de Araújo (UFNT/CNPq)

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FORMAÇÃO DE SEUS EDUCADORES PENSADA A PARTIR DA PEDAGOGIA DA PANDEMIA.....	98
---	----

Solange Martins Oliveira Magalhães
Sílvia Adriane Tavares de Moura

CURRÍCULO DOS AUTORES.....	116
----------------------------	-----

CAPÍTULO I

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TAGUATINGA-TO

Talita Ferreira Galvão
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Helena Quirino Porto Aires
Universidade Federal do Tocantins - UFT

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pela Universidade Federal de Tocantins - UFT, em que traz a análise da efetividade das políticas públicas da Educação do Campo no município de Taguatinga-TO. Dessa forma, o referido texto tem como o objetivo apresentar algumas análises sobre a efetividade das políticas públicas educacionais da Educação do Campo no Município de Taguatinga-TO.

Assim sendo, empreendemos uma investigação que busca responder o seguinte problema: Como tem sido a efetivação das políticas públicas da Educação do Campo no município de Taguatinga-TO? Para este fim, procuramos desvelar o objetivo de estudo a partir da realidade, relacionando-o com a sociedade e as políticas públicas no sentido de compreender como vem sendo a efetivação das políticas educacionais aos povos que vivem no campo.

Nesse sentido, o verdadeiro conhecimento do objeto de estudo só se dá a partir da lealdade do pesquisador em reproduzi-lo, tal qual como ele é em sua essência. Dessa forma, não podemos confundir essência com aparência, pois:

[...] o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto...) (PAULO NETO, 2011, p. 21-22).

Em outras palavras, como que o pesquisador será fiel ao seu objeto de pesquisa? projetando-o em sua mente a partir de sua “estrutura e dinâmica”, visto que, “[...]a teoria é a reprodução, plano do pensamento, do movimento real do objeto [...]” (PAULO NETO, 2011, p. 25).

Assim, compreendemos que as ciências sociais, nesse caso, a educação tem como objeto de pesquisa sujeitos\homens o que implica que o sujeito pesquisador está intimamente ligado ao seu objeto de pesquisa não havendo possibilidade para posição de neutralidade. Dessa maneira, o sujeito pesquisador porta-se subjetivamente perante seu objeto de estudo, todavia, respeitando seus princípios fiéis de pesquisador para reproduzir a teoria, contudo, sem abrir mão da objetividade do estudo como enfatiza Paulo Neto (2011).

Dessa forma, para analisar tal proposição, os sujeitos desta pesquisa foram submetidos à entrevista estruturada presencial no campo e na cidade, nos quais foram 4 (quatro) ex-professores, 6 (seis) alunos, 5 (cinco) professores atuais, 5 (cinco) pais/responsáveis e 3 (três) servidores da Secretaria de Educação de Taguatinga-TO. Mas é importante dizer que neste texto apresentamos as reflexões sob o olhar dos ex-professores.

Os ex-professores e servidores da Secretaria de Educação foram entrevistados na cidade, os alunos, pais e professores atuais foram entrevistados em escolas localizadas nas comunidades, nas quais foram: Assentamento São Miguel, Comunidade Malhadinha, Povoado Manoel Alves e Povoado do Junco.

A Educação do Campo, na concepção de Caldart (2012), sob a tríade campo- educação-política-pública, nasce a partir dos movimentos sociais da classe trabalhadora cujo objetivo é propiciar uma educação a partir de um,

[...] conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade –

o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA, 2012, p. 329).

Sendo assim, tratá-la como uma educação escolar “normal” baseada no liberalismo, que tem como finalidade fazer asserção à meritocracia, configura-se em erro grave devido ao seu passado histórico cheio de desvantagens e descaso político; o que contribuiu, e muito, para aumentar as desigualdades sociais no país.

A Educação do Campo ao ter seu ensino pautado e reduzido aos ensinamentos da cidade, contribui diretamente para o fechamento das escolas rurais, pois à medida que exige-se desta os mesmos resultados da escola urbana, desconsiderando toda a situação cultural e socioeconômica, ao não serem atingidos, prevalece a ideia do fechamento escolar e a transferência dos alunos para a cidade, dentro do processo de nucleação fora de seu contexto habitacional, é eminente (MOLINA, 2015).

Dessa forma, compreender a política de fechamento das escolas do campo é algo complexo, não basta somente analisar os problemas a partir de assuntos educacionais; ao contrário, Molina (2015) afirma que deve-se começar com base na estrutura que compõe a Educação do Campo.

Neste sentido, faz-se necessário compreender *a priori* duas observações acerca do contexto histórico da Educação do Campo. A primeira, respaldamos em Bezerra Neto (2016), ao dizer que apesar de existir ampla bibliografia sobre a educação rural, há uma lacuna entre a defesa dos primeiros ruralistas, em meados da primeira metade do século XX, até a luta pelo movimento “Por uma Educação Básica no Campo”. E a segunda observação, diz respeito às políticas públicas educacionais terem sido direcionadas especificamente para os povos que vivem no campo, essa área sofreu muito com a falta de investimento a partir da década de 1960 com o adjunto da modernidade implementada a partir da referida época (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Assim sendo, as mudanças ocorridas no desenvolvimento de uma nação tem a ver com o momento histórico e com as implicações dos fatos vividos à época. Em outras palavras, questões como situação social, econômica, cultural e política interferem diretamente nos desdobramentos do desenvolvimento de um país, incluindo a Educação.

Podemos citar, por exemplo, a Pandemia da Covid-19 que levou a União a decretar estado de calamidade de saúde pública, suas consequências atingiram as mais diversas áreas sociais sendo uma delas, inevitavelmente, a educação.

Tais consequências quando pensadas para a educação do sujeito vivente no campo são ainda mais alarmantes principalmente concernente aos impactos sociais, econômicos e educacionais. Na medida em que o processo de escolarização passou quase dois anos adepto ao Ensino Remoto Emergencial - medidas provisórias tomadas para diminuir as consequências educacionais causadas pelo isolamento social durante a Pandemia da Covid-19 -, sua aplicabilidade nas áreas rurais sofreu mais dificuldade devido a distância e a precariedade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas áreas mais afastadas dos centros urbanos, para além das dificuldades já vivenciadas pelas escolas localizadas no Campo.

Ademais, junte-se a essa questão os índices de analfabetismo rural, que é superior aos índices urbanos, o processo de escolarização e o acompanhamento em casa pelos pais ficaram ainda mais comprometidos uma vez que para além de não terem os conhecimentos específicos da docência para ensinar, muitos destes, são analfabetos o que acarretou em um retrocesso escolar maior para essa parcela da população.

O fato de as escolas localizadas no campo estarem sempre, historicamente, em desvantagem em detrimento às escolas urbanas, concernente a infraestrutura - que engloba condições insalubres, água encanada - falta de energia - internet, celular, computador - entre outras coisas, já em condições normais, intensificou-se ainda mais no período pandêmico de 2020-2021. Se as consequências do isolamento social na perspectiva educacional já são alarmantes de forma geral nas escolas públicas a nível nacional, nas localizadas no campo, até então, são imensuráveis.

Referente a Educação do Campo, o município atualmente dispõe de seis escolas localizadas no campo, com um quantitativo total de 289 alunos e 33 professores. Das respectivas escolas, 1 (uma) das 6 (seis) unidades atende nos períodos matutino e vespertino (Altamira), 4 (quatro) funcionam apenas no período vespertino (Escola Manoel Alves, Escola Mimosa, Escola Félix e Escola Juvência) e a última, Escola Varjão, atende somente no período matutino. Em decorrência

a isso, muitos professores que dão aula no campo residem na cidade e se deslocam diariamente, por meio do transporte escolar até as comunidades rurais para darem aula.

Os que não o fazem, geralmente são os professores que atuam nos povoados mais longínquos, no qual exigem devido à distância, a moradia no local. Há transportes disponibilizados pela prefeitura e pelo estado que são responsáveis por transportar alunos que também cedem vagas para os professores - ou seja, os professores pegam "carona" com o transporte dos alunos - que residem na cidade e atuam no campo. No entanto, não são únicas e exclusivas para este fim. Esses transportes por serem dos alunos, mudam a rota e entram em outras fazendas a fim de buscá-los o que, obviamente, aumenta o período dos professores no transporte escolar e, conseqüentemente, a exaustão.

A efetivação das políticas públicas da Educação do Campo no Município de Taguatinga-TO sob o olhar de ex-professores(as)

Para melhor compreendermos os desdobramentos da efetividade das políticas públicas educacionais na Educação do Campo nos últimos 20 anos no município de Taguatinga-TO, bem como fazer uma analogia com os dias atuais, achamos necessário entrevistar, 4 (quatro) ex-professoras que trabalharam em escolas localizadas no campo com período de experiência entre 6 e 35 anos de atuação.

Antes de adentrarmos propriamente nas questões e respostas dos ex-professores, é preciso salientar que a Educação do Campo não pode ser analisada sem sua tríade de concepção campo-educação-política pública (MOLINA, 2014). Sendo assim, compreender o que os estudiosos do tema dizem sobre a fixação do professor enquanto sujeito de identidade camponesa é imprescindível para compreendermos a disparidade entre as visões que perpassa sobre os diferentes desafios entre os professores que residem no campo e atuam no campo e os que moram na cidade e atuam no campo; até as diferentes perspectivas que eles têm sobre o próprio lugar e o povo campesino.

Para dar-nos luz a esta questão, Bezerra Neto (2003, p. 43), afirma que desde o princípio,

Os pedagogos ruralistas acreditam que o desenvolvimento da escola rural não ocorreria se não houvesse a efetiva colaboração ou até mesmo a cumplicidade dos professores nessa tarefa, daí a necessidade de se promover sua fixação ao ambiente de trabalho, que deveria ser também o seu ambiente de moradia, pois, entendia-se que somente assim, ele poderia dedicar-se plenamente ao exercício de sua função, dada a relação de amor e cumplicidade que ele deveria estabelecer com o trabalhador rural.

Ou seja, quanto mais afeiçoado e inserido o professor estaria meio ao campo, mais ele compreenderia sua identidade, suas lutas e se empenharia em educar os sujeitos para prosseguirem com o futuro do próprio campo, com sua estadia e trabalho oriundo do campo, e mais

[...]entendia-se que, se os professores não conhecessem bem a índole, os costumes, as crendices e o estado de adiantamento do material humano com que iam lidar, não poderiam atuar com justiça e eficiência. E, se não aprendessem pela observação e indagação, quais seriam as dificuldades do bairro para auxiliar e vencê-las, não se tornaram estimados e respeitados e, portanto, seriam desnecessários ao povo que se propunham a atender. (BEZERRA NETO, 2003, p. 44).

Bezerra Neto (2003), enfatiza ainda

[...] que, sem a fixação do professor nos meios rurais, dificilmente conseguiria fixar a respectiva população nesse ambiente, pois, em sua opinião, a escola deveria ser o primeiro núcleo de fixação das aglomerações rurais, devendo-se, por isso, cuidar com carinho da estabilidade do professor. (BEZERRA NETO, 2003, p. 47).

Diante das considerações supracitadas, a seguir, faremos essa analogia entre as diferentes visões entre professores que residem e não residem no campo, bem como os diferentes desafios vivenciados pelos educadores sob essas duas óticas. Como primeira questão, indagou-se: *Como você avalia em termos gerais o funcionamento da Educação do Campo no Município de Taguatinga-TO?*

Dito isso, temos o objetivo de conhecer, por parte das ex-professoras, qual a sua avaliação da Educação do Campo no Município em termos gerais. Logo, percebemos aqui a diferença nítida

entre as visões das que tinham sua fixação no campo e das que não tinham. Consideramos: *“Eu avalio o seguinte: quando eu trabalhei, eu comecei a trabalhar em 1996, na zona rural. É um trabalho muito bom, gratificante e é um trabalho assim que cê faz vendo as dificuldades dos alunos, não é fácil”* (EX-PROFESSORA A, 2022).

A primeira entrevistada trabalhou e morou no campo por mais de vinte anos, estabeleceu um vínculo para além de cunho somente empregatício em troca de um salário. Ao reconhecer as dificuldades dos alunos e dizer que *“é um trabalho muito bom e gratificante”* sua visão corrobora com Bezerra Neto (2003) no qual defende que se o professor da escola localizada no campo “[...] não fosse conduzido a se entregar de corpo e alma ao trabalho, a sentir plena satisfação na sua realização[...]” (BEZERRA NETO, 2003, p. 45), no qual somente seria possível com sua fixação no campo, estabelecer uma ligação de luta pelo mesmo objetivo de futuro de campo, caso contrário, seria “[...] inútil todo o esforço que se fizesse para modificar e melhorar a vida do homem do campo” (BEZERRA NETO, 2003, p. 45).

De igual modo, com a segunda entrevistada, percebemos o sentimento de pertencimento, de cumplicidade com a comunidade, com os pais; do sentimento familiar que gera em torno da união que o coletivismo traz quando se busca o mesmo objetivo. Não há, portanto, a dissociação de Educação e campo, sendo este último representado pelas pessoas e pela amizade mútua. Vejamos:

Sim, muita dificuldade na época mas a gente sempre procurava o melhor a gente a gente pediu as atividades, muita criatividade assim entre alunos e os pais. Então a gente tinha aquele, aquela amizade, a gente conseguiu muita coisa né através dessa união de uma família, a gente considerava ali uma família, um ajudando o outro e a gente ia dando continuidade no ensino, a gente ia buscando mais né a gente ia atrás de um e de outro pedindo ajuda e ali a gente conseguiu muita coisa importante pus alunos pus pais né e pra nós como educadores. Nós tava ali educando aquelas crianças né com muita dificuldade, faltando muita coisa ali no nosso trabalho mas foi muito bom essa época achei muito bom [...] (EX-PROFESSORA B, 2022).

Vejamos agora, as duas outras entrevistadas nas quais trabalharam por anos em escolas localizadas no campo, porém, não tinham sua fixação naquele lugar. A partir de suas respostas percebemos que ao avaliarem a Educação do Campo em termos gerais, o fazem somente a partir de cunho educacional. Tivemos as seguintes falas:

De forma geral, eee existe um bom funcionamento estrutural e apoio na escola na zona rural de Taguatinga. Existe muita coisa pra ser melhorada como uma escola moderna, coisas boas, diferente de outras escolas que a gente vê no Brasil a fora (EX-PROFESSORA C, 2022).

Avalio de forma positiva quando trabalha dentro do componente curricular, ou seja, sendo este adaptado a cada realidade, né, obedecendo, adaptando com a BNCC para a Educação do Campo (EX-PROFESSORA D, 2022).

Ao falarem do condicionamento da infraestrutura e do componente curricular que devem ser adaptados, se distanciam, por hora, da complexidade da Educação do Campo em si que ultrapassa os muros escolares. Concernente, a avaliar a Educação do Campo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontado pela professora D, por exemplo, Molina (2015), afirma que junto a esta

[...] estão os problemas relacionados ao estabelecimento de metas, sem que sejam ofertadas, ao mesmo tempo, as condições para que essas metas sejam cumpridas. Essas metas não serão atingidas, esses educadores, serão, portanto, consideradas ineficientes, incapazes [...] (MOLINA, 2015, p. 383).

Nesse sentido, compreende-se, neste caso, que não é pertinente nivelar a Educação do Campo somente pela avaliação curricular nacional, porque esta além de fazer jus à meritocracia, ao não cumprir suas metas, vai ao encontro com as tendenciosas políticas de fechamento das escolas do campo (MOLINA, 2015). Esta autora ainda afirma que esse pensamento, a partir da tendência política liberal, é o maior inimigo da Educação do Campo na atualidade.

Em outra pergunta, intitulada: *Como era a estrutura física da escola em que trabalhava à época como professora?* Sobre a infraestrutura dos prédios escolares, que é uma das principais pautas de estudo desta pesquisa quanto a aplicabilidade das políticas públicas educacionais, as ex-professoras relataram:

Péssima. A escola não tinha, na escola municipal Ângelo Urcino, não tinha carteiras, era improvisado umas tábuas pregadas num pedaço de madeira mais baixo pro aluno sentar e uma mais alta pros alunos escreverem, certo. Um quadro era um pregado na parede, a casa de adobe, de palha, água na cacimba, não tinha banheiro, o

banheiro era às moita mesmo ali em volta da escola (EX-PROFESSORA A, 2022).

Comecei a trabalhar ali no São Felipe com muita dificuldade assim em casa de família, a gente ia e a pessoa desocupava a sala pra gente poder trabalhar com os alunos ... falta de carteira, falta de livros, falta de muita coisa, água a gente tinha que ir buscar na fonte pra poder ajudar pra beber, pra fazer merenda ... No Curral do Meio era difícil também, comessemos a trabalhar assim ne casinha particular, ranchinho, com muito beira no chão, ali não tinha também carteira, não tinha nada né. A gente corria atrás, ia na secretaria, pedia prefeito, pedia vereador e era aquela luta, a gente pedindo ajuda até que conseguimos várias carteiras com muito dificuldade assim já velhas assim abandonadas das escolas da cidade, mas pra nós era uma riqueza, era uma coisa muito boa, os alunos ficava feliz, o professor ficava feliz quando chegava aquele caminhão com aquelas cadeiras velhas e estragadas assim mas pra nós era uma maravilha ... né, os alunos buscando objetivo, querendo aprender mais... (EX-PROFESSORA B, 2022).

A Escola Juvência Urcino de Santana é uma escola localizada a aproximadamente a 50 km da cidade, tinha boas instalações, lanche para todos os alunos, brinquedos e material pedagógico sempre novos e atualizados (EX-PROFESSORA C, 2022).

A estrutura era boa das duas escolas que trabalhei [...] mas tinham outras que não. Fui coordenadora das escolas no campo também e tinha outras que não eram boas (EX-PROFESSORA D, 2022).

De acordo com as situações relatadas a realidade dos prédios escolares de sua época na perspectiva das ex-professoras A, C e D e diante da realidade vivenciada, atualmente, a infraestrutura escolar no município nos últimos anos evidencia o apontado por Bezerra Neto (2013,) que

[...]para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis [...] infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou dos fazendeiros[...] (BEZERRA NETO, 2013, p. 13).

Outros pontos relatados pelas ex-professoras é a manutenção que por muitas vezes ficava a cargo destas e a precariedade de recursos

didáticos, pois existia “[...] pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos[...].” (BEZERRA NETO, 2013, p. 13).

Analisando os apontamentos das ex-professoras C e D, ambas dispõem que as escolas em que atuavam à época tinham boas estruturas, seus relatos diferem das outras duas devido os prédios escolares, nos quais atuavam, estarem recém construídos. No entanto, devido à falta de manutenção, os prédios hoje se encontram precarizados à espera de futuras reformas.

Em seguida, perguntou-se: *Em sua concepção, quais foram os principais desafios/empecilhos para trabalhar como professor (a) naquela época?* Nesta questão, tivemos o objetivo de conhecer quais foram os principais desafios vivenciados pelas ex-professoras ao atuarem no campo, ao passo que todas referiram-se à distância, ao transporte e sobre os suporte/recursos. Para tanto, coletamos as seguintes respostas:

Primeira dificuldade, a distância, não tinha como ir, eu ia de bicicleta ou a cavalo. Os alunos moravam muito longe da escola, iam a pé, muita fome porque eles saíam de casa cedo pra chegar no horário e chegava lá na escola e lanchava um pouquinho, o lanche pouco. Eu consegui com o prefeito na época oito jumento para transportar os alunos, aí ficavam com os alunos lá onde eles moravam e vinha geralmente dois alunos ou três em cada animal porque era muita areia, não tinha como. Então o desafio pior que eu achei foi essa questão da gente não ter um suporte pedagógico de acordo (EX-PROFESSORA A, 2022).

Uai a gente num, era num tinha a oportunidade pá vim na cidade né, pra gente buscar alguma coisa pra ter mais um conhecimento, era demorado, era difícil...(PROFESSORA B, 2022).

As ex-professoras A e B mesmo residindo no campo sofriam com a distância e a falta de transporte escolar. A professora A relata que tanto ela quanto seus alunos não tinham transporte para ir à escola em que atuavam e que ficavam longe de suas residências. É importante mencionar que nessa época no município não havia política de transporte escolar algum destinado ao campo; nem no sentido campo-cidade e nem sentido campo-campo. Somente a partir do ano de 2004, que o Estado em parceria com o município começou a ofertar transporte sentido campo-cidade - anterior a essa data,

todos os alunos que terminavam a 4ª série do Ensino Fundamental I ou migravam para a cidade para continuarem os estudos, ou desistiram da escola porque precisavam trabalhar no campo com os pais.

No entanto, no que tange ao transporte sentido campo-campo, continuou inexistente no município até a Resolução Nº. 0006 de 16 de Agosto de 2009 que dispõe sobre o transporte escolar do Estado do Tocantins especificamente para a zona rural.

Em consonância, a ex-professora B relata dificuldade com suporte como um todo, segundo ela, era muito difícil chegar até a cidade e buscar alguma ajuda, devido a ficarem lá “esquecidos” pelos responsáveis destinados a darem suporte às escolas no campo.

Vejamos agora as dificuldades com a distância\transporte\estradas relatados pelas ex-professoras residentes na cidade e atuantes no campo:

Uma das dificuldades que tinha era o deslocamento, não era tão rápido, ida e volta eram mais de 100 km, às vezes a vã que nos levava quebrava, atolava quando chovia, atrasava às vezes também [...] não era tão bom (EX-PROFESSORA C, 2022).

Os principais desafios foram as estradas, a condução para chegar até a escola, o São Miguel são 42 km ou mais, não me recorde, de distância e tínhamos que passar por três condução, almoçar no caminho e chegava em casa só a noite, saía 10 horas da manhã e chegava por volta de 7 horas da noite. Então o maior empecilho mesmo, foram as condução para ir..., às vezes ia de ônibus, no transporte escolar quando podíamos ir porque às vezes não podia porque o transporte escolar era exclusividade dos alunos, mas às vezes liberava para os professores. E quando não dava pra ir de ônibus, íamos de moto, né, e quando não íamos, às vezes quebrava o ônibus, às vezes a gente voltava de carona. Já chegamos a voltar em cima de caminhão, de trator, e muitas outras precariedade [...] (PROFESSORA D, 2022).

As duas ex-professoras tiveram a oportunidade de atuarem na mesma escola, porém em épocas diferentes. Impreterivelmente, o maior desafio de atuar em escolas localizadas no campo para ex-professoras e professores atuais, nas quais veremos na seção destinada a estas últimas, é a precariedade dos transportes e estradas. Não há no município demanda de muitos professores que são oriundos do campo e\ou se habilitam a morar neste, portanto, a realidade majoritária atualmente é ainda o deslocamento de professores urbanos para atuarem no campo.

Diante dessa realidade, as políticas públicas devem propiciar melhores condições de estradas e de transporte para melhorar o deslocamento dos professores que, assim como os alunos, sofrem com as mazelas das estradas.

Posteriormente, na questão *Quais foram os motivos que levaram a escola em que trabalha como professora fechar naquela época? (caso tenha havido fechamento)?* Vamos agora aos motivos que levaram as escolas em que as professoras atuaram a fecharem:

A Ângelo Urcino fechou porque me transferiram pra outra escola e os alunos foram embora, fizeram a escola bem no fundo, é 60 km de Taguatinga desse local. Então os alunos vinham de longe, como terminando o quarto ano aí não tinha mais como trabalhar com eles né porque já é ensino fundamental já a segunda fase que era do quinto ao nono ano, naquela época era da quinta série ao nono, né, a oitava, então não tinha como trabalhar e fechou a escola Ângelo Urcino e um dos motivos pior é que o prefeito construiu a escola no papel e na realidade não construiu (EX-PROFESSORA A, 2022).

Essa aí eu nem sei responder porque eu, fechou assim depois que eu aposentei, que saí de lá. Entrou outras professoras e eu não fui mais atrás porque eu fiquei queta, já tava assim cansada, já de idade aí eu fiquei queta né pra descansar. Aí só via falar que a escola tava fechada mas assim o motivo o porque eu não sei (EX-PROFESSORA B 2022).

A escola não fechou, a escola continua em pleno funcionamento, eu que não me adaptei a rotina de locomoção diária e acabei pedindo para ser desligada porque a rotina de uma sala de aula na zona rural não é fácil" (EX-PROFESSORA C, 2022).

Não, elas não fecharam, funcionam até hoje no mesmo regime. Escolas multisseriadas do campo (EX-PROFESSORA D, 2022).

A situação relatada pela ex-professora A trata de um grave problema que perdura até os dias atuais "[...]que é a insuficiência da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no território rural" (MOLINA, 2017, p. 595). Segundo a autora, estudos dizem que para cada duas vagas nos anos iniciais é uma para os anos finais do Ensino Fundamental, do mesmo modo que, para seis vagas nos anos finais corresponde somente uma no Ensino Médio (MOLINA,

2017). A disparidade da proporcionalidade da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é tamanha que “[...]gera um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território” (MOLINA, 2017, p. 595).

Em concordância com esse pensamento Cavalcante e Silva (2010), faz uma assertiva de que a insuficiência do Ensino Fundamental II e Ensino Médio não é só porque as escolas do campo estão distantes, porque não há dinheiro ou porque os políticos simplesmente não dispõem de vontade:

[...]mas porque, na realidade, o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é de 7 a 10 anos. A Infância tem uma vida muito curta no campo, por isso, a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência não é reconhecida, porque se insere precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. O não reconhecimento da adolescência e juventude do campo é resultado de um processo histórico de não reconhecimento desses povos como sujeito de direitos. Neste sentido, o deslocamento no sentido campo-cidade pela nucleação de escolas que apresenta como um de seus princípios a “igualdade de oportunidades” nega a estes jovens do campo [...] o direito de pensar o mundo a partir de onde vivem e de sua realidade, além de subtrair-lhes um tempo que poderia ser o tempo de ser jovem. (CAVALCANTE; SILVA, 2010, p. 3-4).

Tal desproporcionalidade é perceptível no município de Taguatinga-TO uma vez que somente uma das seis escolas localizadas no campo ofertam o Ensino Médio por meio de uma extensão do Estado.

Vejamos também que esse deslocamento dos alunos do Ensino Fundamental II para nucleação na cidade, anterior ao ano de 2004 era inexistente, ou seja, nessa época o direito ao acesso e permanência à educação aos adolescentes oriundos do campo eram ainda mais infringidos e desrespeitados.

Outro ponto que nos chama atenção no exposto pela ex-professora A é a falta de oferta do Ensino Fundamental II contribui para as escolas sejam fechadas, uma vez que vão diminuindo o quantitativo de alunos ao serem nucleados para as escolas vizinhas e/ou cidade e/ou a emigração definitiva do campo. Sendo nesse caso

específico contribuiu para a atitude criminosa da gestão à época que construiu a escola no papel, mas não a materializa.

Retomando as ex-professoras B, C e D, a primeira teve as escolas em que atuou fechadas após a sua aposentadoria, enquanto as duas últimas não se adaptaram mais a rotina de transporte exaustiva, se desligaram das unidades escolares, e estas são umas das que ainda continuam em atividade. Por outro lado, na indagação: *Como você avalia a efetivação das políticas públicas educacionais para as escolas localizadas no Campo no município de Taguatinga-TO?* No que tange a avaliação das políticas públicas educacionais destinadas à Educação do Campo, tivemos as seguintes respostas:

Eu acredito assim que, acredito e tenho certeza que as políticas públicas éee... nessas escolas da zona rural, é quem tá atrás da mesa, que faz os currículo, não faz de acordo a realidade da, de onde você está inserido, porque o aluno ele tem que trabalhar com o meio em que ele está inserido e aí joga coisa pro aluno aprender que ele não está preparado. Aí aquele ensino faz de conta, tem professor também que não estão preparado para trabalhar com sala multisseriada, é a dificuldade que eu vejo né, acompanhei, vi, então acredito que é isso, é difícil ter uma política voltada para o campo, não trazer da cidade para o campo. Seria voltada para o campo, de acordo com a realidade dos alunos (EX-PROFESSORA A, 2022).

É importante fazer menção dessa observação da ex-professora quanto a inserção do modelo hegemônico da educação liberal impregnado nos currículos escolares do campo. A educação “[...] atende aos mais variados interesses políticos, econômicos e sociais, estando presente desde a montagem do currículo escolar até a discussão em torno do que deve ser estudado, quem deve estudar e como se deve estudar” (BEZERRA NETO, 2009, p. 3).

Corroborando a impregnação do currículo com base no liberalismo nas escolas, Lênin (2005, p. 12) contra as províncias do campo de sua época já declarava que

A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso é pura mentira, uma vez que toda a sociedade se baseava e se apoiava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, saturada de espírito de classe, não ministrava conhecimento senão aos filhos da burguesia. Cada uma das suas palavras

estava destinada a favorecer aos interesses da burguesia. Nas escolas em lugar de educar jovens operários e camponeses, preparava-nos para o maior proveito dessa mesma burguesia. Procuravam preparar servidores úteis, capazes de proporcionar lucros à burguesia, sem perturbar, ao mesmo tempo, sua ociosidade e sossego.

Sobre a procedência desse sistema hegemônico de ensino liberal, nas palavras de Molina (2015, p. 391), “[...]enfrentamos nos últimos anos, o crescimento de um outro problema extremamente grave: a forte inserção ostensiva de diversos programas do agronegócio nas escolas do campo [...]”. Isto é, por um lado os movimentos sociais e os militantes a favor da Educação do Campo lutam para a superação da segregação do ensino capitalista, por outro, a influência da economia liberal fazem exatamente o contrário ao trazerem pros alunos do campo conteúdos distorcidos de sua realidade que são determinados pelos currículos, que por sua vez, são construídos por aqueles que têm e querem ter o domínio de poder sobre as classes minoritárias.

Vejamos as avaliações das políticas públicas educacionais na perspectiva das demais ex-professoras:

Nessa época era muito difícil porque a gente acha que não tinha aquelas pessoas que fazia assim aquele empenho para dar aquela mão pra tá ajudando né, faltava muita coisa né e assim muita dificuldade assim de material, dificuldade pra chegar até aqui na secretaria, dificuldade pra gente ver um prefeito, pra ver um coordenadora, porque pra ver qualquer pessoa da secretária era muito difícil. A gente tocava mesmo assim sozinho... (EX-PROFESSORA B, 2022).

De certa forma a educação no campo, mesmo com muita melhoria, precisa ter mais apoio. Boa parte das crianças de zona rural elas não têm apoio familiar então a escola passa a ser seu único apoio. Então eu acredito que investindo mais em educação no campo poderia sim melhorar a qualidade da educação, do aprendizado, da locomoção que também é difícil para muitos alunos (EX-PROFESSORA C, 2022).

Eu avalio de forma positiva pois [...] agora mesmo foram ofertados cursos e vários deles estão fazendo. Mas ainda precisa melhorar bastante, né, ainda...apesar de eu ter saído da zona rural há muito tempo, mas eu ainda vejo que precisa melhorar, não tá 100% não, precisam melhorar muito as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo (EX-PROFESSORA D, 2022).

A ex-professora B avalia de uma forma que revela o abandono e o descaso das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação do Campo em sua época. Na visão das ex-professoras C e D, apesar de alguns avanços, ainda precisa de mais apoio, mais investimentos para fins da qualidade do acesso, permanência e qualidade da Educação do Campo.

Essas análises permitiram ultimar que, embora as condições materiais em sua totalidade interfiram para que ocorra uma formação humana plena aos sujeitos que vivem no campo, é ainda uma oportunidade para que a população do campo possa ter acesso à educação. Ademais, configura-se que as políticas educacionais do campo em análise precisam ser discutidas e colocadas em prática, pois há ainda muitas contradições entre a teoria e prática no que se refere a Educação do Campo.

Tecendo algumas considerações

Em vista às discussões apresentadas nesta pesquisa, evidencia-se que a Educação do Campo no Brasil distancia-se - ainda, na prática, do que lhe é proposto a partir de sua tríade de concepção. Os encaminhamentos educacionais baseados em políticas liberais ainda estão implantados em uma pseudo interpretação da classe dominante em relação aos marcos legais nos quais concebem a Educação do Campo como princípio formador humano para o povo camponês.

Ao analisar a efetivação das políticas públicas da Educação do Campo no município em estudo, percebe-se que ainda há um abismo a ser superado visto que as políticas públicas atuais permitem ainda problemas (infraestrutura, transporte/estradas escolares à formação de professores e materiais didáticos-pedagógicos), nos quais ainda impossibilitam a materialização da Educação do Campo como em seu conceito de formação.

E, por último, ao analisar os reflexos do fechamento das escolas do campo no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de ex-professores nos possibilitou constatar que o fechamento de escolas localizadas no campo vai além do processo de ensino e aprendizagem, pois colocam em cheque a educação e o futuro das crianças/adolescentes/jovens e adultos no próprio campo, uma vez que os relatos dos entrevistados evidenciam a precariedade dos

prédios e transporte escolar, formação de professores, materiais didáticos pedagógicos bem como a nucleação de crianças pequenas que contribui para o baixo rendimento no processo de escolarização.

Assim sendo, ao retomarmos à problemática desta pesquisa e diante dos dados apresentados, é possível perceber que a efetivação das políticas públicas da Educação do Campo no município de Taguatinga-TO, ainda é “preciso resistir às ações contrárias a essa classe” como aponta Aires (2020, p. 227), no sentido de garantir a efetivação das políticas públicas para a Educação do Campo no município visto que ainda caminham a lentos passos. Isto é, há muito a ser melhorado em relação às condições materiais das escolas localizadas no campo, para que de fato garanta a materialização do acesso, da permanência e da qualidade da Educação do Campo.

Diante de algumas reflexões apresentados neste estudo, pode-se dizer que a realização desta pesquisa é de grande importância em favor da luta pela manutenção das políticas públicas já conquistadas para a Educação do Campo no município de Taguatinga-TO, e ainda contribui para o não fechamento descabido\criminoso de escolas localizadas no campo, bem como para que haja transformação física e pedagógica para que enfim se materialize a Educação do Campo tal qual o é em seu conceito de formação.

REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto. *Análise dos desafios e perspectivas do curso de licenciatura em educação do campo, campus de Arraias, estado do Tocantins*. Doutorado em Educação. 2020. Disponível em: <Navegando Teses e dissertações por autor “Aires, Helena Quirino Porto” (ufscar.br)>. Acesso em: 03 de jan de 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2012, p. 361-372.

BEZERRA Neto, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina S.; NETO, José Leite. (Orgs.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. "A educação rural no contexto das lutas do MST". In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo - recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre Educação do Campo*. Disponível em: <file:///D:/02_Leandro/Educação do Campo/cdrom\ii_03.html (ufpa.br)>. Acesso em 02 de ago. 2022.

CAVALCANTE, G. C; SILVA, M. Da G. O campo vai a cidade: escola nucleada e urbana e o (des)encontro desaberes e práticas educativas In: *Seminário de Educação de Adultos da PUC-RIO*, 1. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC\Nead, 2010.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. Tarefas da juventude na construção do socialismo. In: CASTRO, Fidel; BETTO, Frei. *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. MDA / Série NEAD Debate 23, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO Sá, Laís. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2012. p. 631-637.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Samir. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: Histórias, práticas e desafios no âmbito das políticas públicas de formação de educadores sobre o PRONERA E O PROCAMPO. Disponível em: <EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO | Reflexão e Ação (unisc.br)>. Acesso em: 2 out. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO Sá, Laís. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2012. p. 631-637.

PAULO NETO, José. *Introdução ao estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2012.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes. *Educação no meio rural*: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021. Disponível em: <td_2632.pdf (ipea.gov.br)>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

TAGUATINGA. Plano Municipal de Educação (PME) 2015/2025 – Taguatinga-TO. Disponível em: Secretarias e Órgãos - Prefeitura Municipal de Taguatinga - Prefeitura de Taguatinga-TO. Acesso em: 02 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. Setembro/Dezembro de 2017, vol. 21, n.3, pp. 653-662. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARRAIAS-TO

Sônia Maria de Sousa Fabrício Neiva (UFT)

Introdução

O processo de transformação, em que a sociedade se encontra revela que “[...] os valores, as crenças, os conceitos e as ideias sobre a realidade, o espaço e o tempo são alterados” (NEIVA, 2013, p. 30). Estamos passando pela quarta revolução industrial, marcada pela inteligência artificial, contudo parece que a escola não fez a transição do modelo de 1870, visto que predomina uma organização escolar e um trabalho docente apoiados na linearização, na fragmentação, na padronização, na especialização do trabalho. Porém, o estudante pensa com a cabeça digital, o jovem é multitarefa, e no processo de formação de professores surgem desafios como abordar a personalização da aprendizagem; compreender como pensam os estudantes, que necessidades, seus ritmos de aprendizagem.

Outra situação que marca o momento atual é a convivência com políticas neoliberais exercendo impacto direto na educação escolar, sendo o estudante considerado “mercadoria”; a escola um “mercado”; e o professor o que prepara o estudante para se tornar “o sujeito competente e competitivo”. Isso impacta no processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, bem como na formação do professor reflexivo e pesquisador. “Afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito de sua História” (FREIRE, 1997, p. 54).

Os apontamentos feitos revelam a importância de o professor

ser reflexivo e pesquisador de sua prática. “A consciência das problemáticas pedagógico-educacionais consiste apenas em uma forma preliminar de passarmos da intransitividade da consciência – imersão, para transitividade da consciência – imersão” (FREIRE, 1967, p. 138). É importante esclarecermos, de início, que

[...] o movimento do prático reflexivo e do professor pesquisador surge em oposição às concepções dominantes de ‘racionalidade técnica’, em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática (LÜDKE et al, 2001, p. 28).

Também é preciso compreender melhor o conceito do que é pesquisa e do que é um professor pesquisador. No cotidiano da sala de aula o professor explica, observa, propõe, pergunta, problematiza, ações presentes na prática reflexiva do professor pesquisador demonstrada por meio de sua ação em sala, neste caso, um profissional que possibilita e auxilia o aluno a encontrar seu processo de conhecimento, pois identifica suas dificuldades e especificidades. Nesse sentido, Garcia (2009, p. 177) diz que:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação da comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e a autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa dos professores tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos.

A compreensão do conceito de pesquisa requer a noção de que a reflexão sobre a prática docente não é uma tarefa simples como pode parecer. E quando se trata de uma reflexão crítica de sua ação, se torna mais difícil, por isso muitos professores não conseguem perceber que o caminho da reflexão o levará a buscar novas descobertas para o seu próprio trabalho. Salientamos ainda, que o professor pesquisador reflexivo reconstrói o permanente encontro entre os diversos saberes. Dessa forma, sua tarefa constante é pesquisar a fim de contribuir para repensar e reconstruir o pensamento teórico, que orienta a

prática e esta por sua vez alimenta o pensamento teórico. Assim sendo, a pesquisa em relação a sua própria prática, ou seja, para o conhecimento de sua realidade, trata-se de uma reflexão, conforme o que nos apresenta Nóvoa (2001):

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 2001, p.3-4).

Nessa linha de raciocínio, Dewey (1979) conclui que existem três atitudes favorecedoras da ação reflexiva: *abertura de espírito*, *responsabilidade* e *empenho*. Assim, o profissional reflexivo precisa ouvir opiniões de variadas fontes, reconhecendo e aceitando que há erros na sua prática (abertura do espírito), além de observar com cuidado as consequências de suas ações (responsabilidade) e o interesse e disposição (empenho) em transformar suas ideias e atitudes anteriores. “A questão da importância da pesquisa na prática docente vem há muito tempo sendo discutida em associações, com os conceitos de reflexão e crítica, sob a perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou pesquisador” (LÜDKE et al., 2001, p. 36).

Em seus estudos, Schon (2000) afirma que conhecer, “sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.32). Tomando por base essa afirmação, o ato de conhecer está na ação. E o autor quer nos mostrar, quando ao rever o que fizemos e pensar acerca das razões e motivos que nos permitiram agir de determinada forma; ou interromper uma ação a fim de pensar sobre o que estamos fazendo, ele denomina de refletir na ação. Assim, para Schön (2000, p.33), a reflexão na ação “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação”.

Nessa linha de raciocínio, Perrenoud (2001) concorda com o que Schön(2000) apresenta ao afirmar que “ tornar-se um profissional , é acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesma da ação; e que ser professor profissional “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (PERRENOUD, 2001, p. 223). Outro autor que contribui com essa discussão é Zeichner (1993), ao citar que “refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade” (ZEICHNER, 1993, p.17).

Um aspecto que Perrenoud (2002) salienta, é que refletir sobre a própria prática é um objetivo central da formação de professores

Uma prática reflexiva que oriente o professor a identificar os alunos “menos dotados” para que ele os ignore e os alunos menos cooperativos para que ele os neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui com a comodidade do profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos (PERRENOUD, 2002, p. 50, grifos do autor).

Assim sendo, o professor reflexivo e pesquisador de sua prática assume a concepção de educação que valoriza a vida, considere as questões emocionais, administre tensões e envide esforços na busca de soluções para os desafios que se manifestam no fazer pedagógico. Esses aspectos podem ser aprimorados através da reflexão e pesquisa. A educação, que fundamenta e orienta a formação da prática do professor-pesquisador-reflexivo conforme Apple (2001, p. 15), é

[...] um entendimento ético. O aspecto pessoal é visto como um caminho para redespertar sensibilidades éticas e estéticas que cada vez mais vinham sendo expulsas do discurso científico de uma quantidade excessivamente de educadores. Ou, então, é visto como um caminho para dar vez às subjetividades de pessoas que tinham sido silenciadas.

A reflexão pode auxiliar os professores a problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significados e conhecimentos que direcionam para o processo de

transformação das práticas escolares¹.

Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador” (LAROSSA, 2001, p. 91).

O processo de reflexão passa pela compreensão do saber da experiência, que agregado ao saber cientificamente sistematizado proporciona ao professor discernir e valorizar a importância de oportunizar aos estudantes o saber acumulado pelas gerações anteriores e ao mesmo tempo mobilizá-los a analisar as possibilidades de criar, articular novas informações a essa bagagem cultural colaborando assim para novas descobertas e gerando novos conhecimentos a partir da reflexão e pesquisa acerca do que se sabe sobre determinado assunto, tema, conteúdo e sobre como utilizar tais conhecimentos a serviço de uma sociedade mais justa.

Percurso metodológico

Este trabalho apoiado na abordagem qualitativa de pesquisa, teve três momentos: primeiramente foi realizada uma cautelosa revisão bibliográfica que sustentou os passos seguintes. Em seguida, aplicamos um questionário contendo oito questões direcionado a 05 (cinco) professoras que atuam em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, professoras colaboradoras, denominadas de P, acompanhado de números, ficando assim: P1, P2, P3, P4 e P5.

A última etapa, consistiu na leitura e análise das respostas, o que possibilitou evidenciar de que modo a formação de professores reflexivos e pesquisadores auxilia e modifica a prática pedagógica na visão dessas professoras. As professoras colaboradoras da pesquisa possuem formação em Pedagogia e Letras, apresentam experiência docente principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, tempo de serviço na docência em um período entre 6 a 23 anos.

Os apontamentos postos na introdução nos ajuda a apresentar os achados do estudo realizado por meio da análise das respostas das professoras:

Na primeira questão, questionamos as professoras sobre “Qual

¹ Ações que buscam atrair e manter a atenção dos estudantes para as matérias escolares (PERRENOUD, 2000, p. 91).

é o seu entendimento sobre a formação de professores reflexivos e pesquisadores?" E destacamos:

A formação é de suma importância uma vez que, quando o docente tem a consciência de que precisa ser um formador reflexivo ele traz resultados significativos para a educação. (P2)

Vejo como intuito de aprimorar o ensino e aprendizado. (P3)

O professor deve estar sempre pesquisando para se tornar um professor reflexivo que atenda os novos métodos de ensino. (P4)

De acordo com as professoras pesquisadas para formar professores reflexivos é preciso ter consciência do seu papel uma vez que, além de aprimorar sua prática docente, deve estar sempre pesquisando novos métodos de ensino. O professor precisa se ver como um formador reflexivo para contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. A prática pode ser vista como um "processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra" (LIBANÊO, 2008, p. 51). Nos relatos das professoras está presente a ideia de formação continuada, de continuar aprendendo, infere-se também a presença da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Na segunda questão foi feita a seguinte pergunta às professoras: "Como profissional da educação, você se considera um professor pesquisador e reflexivo?" E foram dadas as seguintes respostas:

Sim, na minha carreira docente, sempre procuro ensinar aos alunos para que possam assimilar o conteúdo, procuro sempre aprender novas técnicas pedagógicas para os discentes. (P1)

Sim, penso que na minha profissão é necessário estar buscando estudar, pois a cada instante os conceitos vão mudando. (P2)

Sim, a partir da reflexão e criticidade das ações consegue-se estabelecer alternativas cabíveis para aprimorar a prática. (P3)

Sim, estou sempre em busca de novos conhecimentos, dependendo da turma que atua para poder formar meus alunos, cidadãos reflexivos. (P4)

Sim, sempre procuro buscar formas que sejam adequadas às necessidades dos alunos. (P5)

Observa-se que as professoras se consideram pesquisadoras e reflexivas de sua prática (SCHON, 2000, p. 67). Assim, concordamos com a resposta de P1, sobre a necessidade de se estabelecer alternativas para agir de forma a aprimorar a prática docente e assim tornar-se pesquisador de sua prática.

P2, P3 e P4 além de se considerarem pesquisadoras e reflexivas, consideram a necessidade de aprender novas técnicas de ensino, pois, os conceitos estão em constante mudança, e isso requer que elas estejam sempre em busca de atualizar seus saberes.

É imprescindível que a formação de professores trate da pesquisa, prepare os futuros profissionais a serem formados pela e para a pesquisa, com olhar maiêutico, enquanto reformuladores de ideias, na busca de conhecimentos. Dessa forma, o professor passa a ser elaborador com as próprias mãos e isso está ligado ao ponto didático, ou seja, como uma forma de fazer o aluno pensar, saber reconstruir conhecimento” (DEMO, 2006, p. 43).

Na terceira questão houve o seguinte questionamento: *“Para você há diferença entre o professor reflexivo e pesquisador de sua prática e o que, não é?”* E qual a justificativa.

Vai depender de cada professor, pois cada um tem uma didática diferente. Penso que somos diferentes uns dos outros em comparar as didáticas. (P1)

P2 aponta que; *“os dois devem andar atrelados na busca de inovar a sua prática, uma vez que sem eles é impossível ter sucesso”* e P4, destaca que *“estou sempre em busca de novos conhecimentos para alfabetizar aqueles alunos que tem muitas dificuldades. Por isso, sou reflexiva e pesquisadora”*.

As respostas das professoras demonstram que “a aproximação entre teoria e prática mostra novos horizontes que possibilitam a busca de novas práticas de ensino facilitadoras da aprendizagem dos educandos” (ALARCÃO, 2003, p.5).

Além disso, e de acordo com P5, *“O professor que não pesquisa*

e não reflete essa prática tem dificuldades em sanar as necessidades dos alunos". As professoras consideram que a prática pedagógica para os anos iniciais exige formação contínua e compromisso. Sobretudo porque "[...] numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos" (ALARCÃO, 1996, p. 24).

Passamos as respostas da quarta questão: "Em sua opinião o professor reflexivo e pesquisador de sua prática docente deve utilizar somente o livro didático como recurso pedagógico?" E a justificativa.

As professoras colaboradoras foram unânimes em afirmar que além do uso do livro didático, utilizam também os materiais concretos e as tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Exceto, P2 que abordou *"Só o livro didático é o suficiente para inovação da prática"*.

P1 informa que utiliza outros recursos além do livro didático, e como justificativa, *"Todavia, na prática pedagógica em sala de aula, devemos utilizar o livro didático e os meios tecnológicos, mas, nem sempre tem esses recursos para trabalhar com alunos, vai depender muito da necessidade escolar"*. P5 também compreende a necessidade de materiais concretos quando esclarece: *"De acordo com a necessidade e o objetivo do conteúdo trabalhado é interessante trabalhar com material concreto, usar a tecnologia, a forma que possa atender melhor a compreensão do aluno."*

Na visão das professoras, os livros didáticos e as tecnologias podem ser usados como recursos didáticos que beneficiam a aprendizagem. Registramos que para muitos alunos de nossas escolas públicas, este pode ser um dos únicos ou até mesmo o único recurso. Nesse sentido, o professor tem papel importante visto que a maneira como fará a utilização, enriquecendo o que é proposto, estabelecendo maneiras de explorar, de tratar as concepções, e as informações contidas neste recurso pedagógico, possibilitará e ao professor estar mais próximo de uma prática reflexiva, de se tornar observador e pesquisador de sua prática, ou não. Essa forma de conduzir o trabalho pedagógico está em sintonia com o que responde P3 quando nos informa que utiliza o livro didático, contudo, *"é preciso ir além, utilizar todos os recursos pedagógicos possíveis, inovar, criar e praticar"*, e P4 quando afirma ser *"necessário que o professor utilize os recursos*

pedagógicos concretos e de manuseio adaptável ao objetivo a ser atingido com aquele aluno específico”.

Observa-se pelas respostas que o livro didático é utilizado bem como materiais concretos; bem como as tecnologias, que colaboram para o alcance dos objetivos propostos em sala de aula, mobiliza os professores a estudar, entender e buscar formas condizentes com a faixa etária, com a realidade dos estudantes. Sobretudo mobilizam os professores a refletir sobre a intencionalidade, do uso de determinados materiais/ recursos didáticos. Nessa perspectiva, segundo Becker (1992), “apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia” (BECKER, 1992, p. 17).

Entretanto é preocupante pensar que para P2 *“Só o livro didático é o suficiente para a inovação da prática”*. Nessa lógica questionamos, o que leva o professor a pensar dessa forma, insegurança, receio em utilizar outros recursos, comodismo? Para entender seria necessário novo diálogo com a professora, a fim de que ela pudesse esclarecer melhor o que pensa; visto que uma das formas de entendimento acerca da resposta, pode ser a de “o professor decide não explorar outros recursos didáticos por falta de confiança ou por comodismo” o que o leva a utilizar quase que exclusivamente o livro didático como recurso para as aulas (ESCOLANO; MARQUES; BRITO, 2010). Perrenoud traz importante afirmação a esse respeito “a preguiça intelectual inibe a prática reflexiva. [...] os professores que querem delegar suas preocupações profissionais para a escola e que não gostam de desesperar-se não se tornam profissionais reflexivos” (PERRENOUD, 2002, p. 52).

A quinta questão: “Em sua opinião o que contribui para o professor tornar-se pesquisador de sua prática docente? ” Foram dadas as seguintes respostas:

Na minha concepção, nós professores, para tornar-se pesquisador depende do contexto em que estão inseridos. As vezes a escola não oferta meios para ajudar o docente a tornar-se um pesquisador. (P1)

Estar sempre estudando vários estudiosos, buscando como referência na sua prática e teoria dentro do seu fazer pedagógico (P2)

O professor deve se preocupar em atingir da melhor forma possível seus objetivos, buscando uma reflexão junto aos alunos sobre desafios que permeiam o professor no contexto atual. (P3)

Pelas respostas dadas, compreende-se a necessidade de dialogar e refletir junto com os alunos, o professor deve ser leitor da sua prática, buscar fundamentação teórica, realizar um diagnóstico do contexto que se tem, para buscar estratégias adequadas a fim de mobilizar os alunos para o processo de aprendizagem. Na visão de P1, para tornar-se pesquisador da prática docente há de se considerar o contexto, P2 entende que seja a busca por conhecimento, a fundamentação teórica, tendo como referência a articulação teoria e prática, e P3 traz o alcance dos objetivos, como base para promoção da reflexão junto aos alunos na busca da compreensão dos desafios estabelecidos pelo contexto atual. Para Schön (1997, p.82), a reflexão na ação “[...] exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.”

Na sexta pergunta, as professoras são questionadas sobre a realização de estratégias novas: “Você preocupa-se em desenvolver novas estratégias de aula? E como complemento Sim () Sim, mas não é uma prioridade () Não () e a justificativa”

Em suas respostas P2, P3, P4 e P5, afirmaram que se preocupam em desenvolver novas estratégias como uma prioridade, todavia, não mencionaram nenhuma estratégia específica que utilizam. P1 expõe que essas novas estratégias são necessárias, mas não uma prioridade.

Estou sempre inovando as minhas aulas, pois é importante na prática estar sempre em busca de inovação (P2).

A cada dia, a cada planejamento estou desenvolvendo uma nova estratégia e didática de acordo com os níveis em que os alunos se encontram (P3).

Com certeza, mas às vezes a instituição a qual você se dedica não te dá todo suporte necessário, então sem interação fica difícil concretizar individualmente (P4).

Nessa resposta, observa-se que apesar de querer inovar nas aulas e buscar fundamentos para executá-las a professora relaciona

a utilização de novas estratégias à organização da escola, e para isso utiliza o termo *suporte*. Termo que pode ter diferentes sentidos e isso não ficou claro. Daí inferimos que o termo pode estar relacionado as condições de oferta do ensino e de realização do trabalho docente. E como fatores que interferem na efetivação de novas estratégias de aula, as condições de trabalho, momentos de estudo e socialização. Esses elementos interferem sobremaneira nas condições de trabalho e de oferta do ensino, o que ocasiona um desconforto e dificuldade em relação à formação do professor reflexivo e pesquisador. Por sua vez P2, articula novas estratégias a inovação, e a prática, afirma buscar a inovação, entretanto não apresenta sua compreensão e o que proporciona inovação em sua prática.

P3, relaciona uma nova estratégia ao planejamento, a didática e para isso considera os níveis em que os alunos se encontram.

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998, p.253).

A resposta de P3 e o pensamento de Santomé (1998), permite compreender que ao situar os níveis em que os alunos se encontram a professora desenvolva um diagnóstico, um levantamento acerca da aprendizagem dos alunos e que a partir disso é que desenvolve novas estratégias, sendo que ela, assim como as demais não revela qual a estratégia, mas tem uma intencionalidade, considera o acompanhamento. Essas ações estão em sintonia com a prática reflexiva. Subtende-se que a sua ação, de acordo com a resposta, possa ser a estratégia. Alarcão (2003, p. 72) afirma que

o grande desafio dos professores é o desenvolvimento da capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico dos alunos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. Isto é, o professor deve estar disposto a dar um novo significado à sua prática.

Na sétima pergunta, foi apresentada a seguinte indagação

às professoras: “Nem todos os formadores partilham a imagem do profissional reflexivo, e muitos professores preferem observar outro profissional da educação experiente e imitá-lo”. Posteriormente, foi solicitado às professoras que analisassem esta afirmação e assinalassem se concordavam, discordavam plenamente ou discordavam parcialmente com tal afirmação. As respostas foram as seguintes: *Discordo plenamente (P1); Discordo plenamente (P2);*

Discordo parcialmente (P3); Concordo plenamente (P4); Concordo parcialmente (P5).

P1 e P2 discordam plenamente, pois conforme as respostas dadas por elas, na questão de número 04, verifica-se em suas respostas a afirmação de que cada professor possui uma didática própria, e por isso a prática varia de professor para professor. Neste contexto, espera-se que cada professor seja ou se torne um profissional reflexivo, o que significa desconsiderar a imitação da prática de outro profissional, como afirma Antunes (2001, p. 10) “observar e imitar outro educador não traz, sobre suas perspectivas valor à aprendizagem”.

P4 e P5 concordam, mesmo que em parte com a afirmação e P3 considera que o professor pode ter uma didática própria ao mesmo tempo em que pode trazer para sua prática alguns conhecimentos de outros profissionais (imitação), por esse motivo discorda parcialmente da situação proposta.² A esse respeito Vigotski (2007, p. 32) em seu estudo faz referência à imitação, determinando que ela “se instaura de maneira mecânica e automática no processo de ensino, em aulas prontas que educam a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vem dos outros sem que o aluno precise fazer nada”.

Daí a importância da reflexão sobre o ofício do professor, e da prática pedagógica, porque, cada vez mais, existe a necessidade de profissionais conscientes do seu trabalho, capazes de analisar e avaliar o seu papel na construção do conhecimento como um dos principais valores do cidadão e capacidade de inovação que esse sujeito possui. Para Tardif (2007);

[...] o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica transformada em hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz

2. Informação obtida através de conversa informal com a professora, em novembro de 2022.

de discutir com eles e de fazer valer o seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma classe de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que negocia o seu papel; deve ser capaz de identificar certos comportamentos e de modificá-los numa certa medida, etc. (TARDIF, 2007, p. 210).

A prática reflexiva exige, além da reflexão da ação, o conhecimento na ação (conhecimento tácito) e a reflexão sobre a reflexão na ação. A racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis (PIMENTA; LIMA, 1994).

Na última pergunta, apresenta-se a seguinte afirmação: "Na educação atual, há necessidade de um professor que consiga desmistificar o processo de ensino e aprendizagem e esteja disposto a modificar sua prática docente para melhorá-la. Nesse sentido, podemos perceber a importância de desenvolver professores reflexivos/pesquisadores para formar profissionais que sejam capazes de analisar sua própria prática, e através dessa análise melhorar sua prática docente, a fim de desenvolver cada vez mais pessoas capazes de pensar, cultivando pensamentos e não apenas para receber informações".

Nesta pergunta, assim como na questão sete, após a afirmação foi questionado as professoras se concordavam com a afirmação. Como resposta obtivemos: *Concordo (P1)*.

Concordo (P2); Concordo (P3); Concordo (P4); Concordo em parte (P5).

E como justificativas:

Às vezes informações demais atrapalham o desenvolvimento das práticas pedagógicas, mas se a informação for objetiva ela ameniza um pouco, mas, não suscitará o desenvolvimento da escola (P1).

É através da inovação e formação de estudos que você consegue melhorar a sua prática pedagógica (P2).

Estamos no processo de desenvolvimento, reflexão e pesquisa. A necessidade dos tempos atuais despertou isso, principalmente aos educadores que não tenham ainda essa concepção (P3).

A educação necessita a cada dia desses professores,

pois é através dela que podemos fazer o diferente e tornar cidadãos críticos e reflexivos com uma visão de renascimento mútuo (P4).

Realmente importante a formação de professores reflexivos, mas também um suporte e estrutura de apoio ao seu trabalho (P5).

Nesse sentido, depreende-se a importância de estimular os professores se tornarem reflexivos/pesquisadores para formar profissionais que sejam capazes de analisar sua própria prática, e através dessa análise melhorar a prática pedagógica, a fim de desenvolver cada vez mais pessoas capazes de pensar, cultivando pensamentos e não apenas para receber informações.

Ademais as informações devem ser filtradas antes de serem repassadas aos alunos, o que por ser feito por meio, da pesquisa e da reflexão. Conforme Tardif (2006, p. 26), "a pesquisa é um meio para a educação escolar, que se apropria de conhecimentos, o professor prepara-se para intervir de forma competente, crítica e inovadora, na sociedade em que está inserido". Segundo Furlanetto (2003), "[...] o crescimento só se torna possível para quem tem coragem de olhar e ver; ouvir e escutar, pensar a respeito do que ouve, escuta e faz" (2003, p. 23).

As respostas de P2 e P4, auxiliam o professor a pensar, [...] que a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática. (PIMENTA, 1997, p. 11, grifos do autor).

Desse modo, a inovação de suas práticas por meio da pesquisa e do estudo é um caminho necessário para aprimorar seus conhecimentos junto aos alunos. Afinal, a prática educativa se faz no processo do trabalho pedagógico. E para formar sujeitos críticos os docentes não devem, tampouco precisam "se ater somente ao método tecnicista, mas sim buscar informações objetivas de ensino que tornam os indivíduos capazes de refletir as suas ações, além de estimular o desenvolvimento da escola" (LÜDKE, 2001, p. 76).

Outro aspecto a observar é o fato de o desenvolvimento

tecnológico e das práticas pedagógicas com variados recursos didáticos possibilitar/colaborar com a inovação no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, alguns docentes ainda preferem o modelo convencional/tradicional, distante da realidade dos estudantes presentes nas salas de aula, de nossas escolas públicas. Para além disso o professor pesquisador e reflexivo deve ter suporte e apoio da escola para inovar.

A análise das respostas nos leva a identificar que o jeito de ser, pensar, agir e a maneira de relacionar-se com os outros e com seus pares geram a sua ação educativa. Sarmiento (2013) sublinha que os professores passam significativa parte do tempo de sua vida na escola: “[...] primeiro enquanto alunos depois como professores, daí que tenham sido muitas as narrativas que ouvimos sobre esse contexto, testemunhos esses que se articulam com aprendizagem da profissão: ora por identificação, ora por confronto” (p. 8).

A formação tem início anteriormente às atividades dos professores, assim como a identidade, a qual, por sua vez, interfere na formação pessoal e profissional. A respeito da identidade, Bauman (2005) assim se manifesta: “[...] as *identidades* flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (p. 19, grifo do autor).

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi refletir sobre a perspectiva da formação de professores reflexivos e pesquisadores, na visão de professoras do 4º e 5º ano do ensino fundamental. As respostas apontam que as professoras colaboradoras deste estudo realizam a reflexão do exercício de suas práticas, destacam que ser um professor reflexivo-pesquisador, colabora para uma melhoria do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Sobretudo que a reflexão e a pesquisa são elementos essenciais para a melhoria da prática pedagógica dos professores. Salientamos a importância do estudo para que haja superação do modelo convencional/tradicional, que inibe a inovação, pois o professor que reflete sobre a sua prática, sobre as necessidades dos alunos procura alternativas para situações cotidianas divergentes, transforma sua prática. Permanecer com determinadas práticas sem analisar se possibilitam a evolução dos alunos, se distancia da reflexão e da pesquisa. A educação não pode

permanecer estática. Faz-se necessário que o professor esteja sempre ciente da importância da reflexão de sua prática e do enriquecimento dela por meio da pesquisa.

Outro aspecto a considerar é se o professor considera suas observações diárias e compreende os avanços e barreiras tanto por parte dos alunos, quanto da sua prática. As análises dos dados revelaram que:

- O professor precisa filtrar as informações a serem trabalhadas com os alunos;
- A formação continuada como elemento fundamental para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
- A relevância de o professor ser pesquisador da sua prática;
- A conscientização colabora para que o professor seja um formador reflexivo;
- A utilização de diversificados recursos materiais e didáticos auxilia no ensino e na aprendizagem;
- A estrutura de apoio da escola é fundamental para a formação de professores reflexivos;
- Os estudos e formação possibilitam a inovação e melhoria da prática pedagógica;
- O professor que não pesquisa e não reflete sobre sua prática tem dificuldades em sanar as necessidades dos alunos.

Depreende-se a complexidade do processo de reflexão da prática docente e a percepção acerca do esforço das professoras em efetivar a reflexão sobre sua prática, embora se deparem com a falta de suporte e apoio para a efetivação desse processo. De modo contínuo, a observação, aliada à reflexão e pesquisa, poderá manter o ensino em movimento. No processo educativo, é fundamental considerar a visão de homem e de mundo, de cultura presente no contexto social e nesse sentido a sociedade atual atravessa um processo de transformação demandado pela contemporaneidade e todas as revoluções pelas quais tem passado, notadamente a revolução tecnológica, afeta o modo como nos organizamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Em nossa compreensão o professor para se tornar reflexivo e pesquisador precisa se mobilizar, estudar, e incorporar os aspectos culturais, sociais, éticos, estéticos e políticos, entre outros, em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *Como desenvolver competências em sala de aula*, ed. Vozes. Petrópolis. 2001.

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECKER, F. O Que é construtivismo? *Revista de Educação*. AEC, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ESCOLANO, A. C. M.; MARQUES, E. M.; BRITO, R. R. Utilização de recursos didáticos facilitadores do processo ensino aprendizagem em ciências e biologia nas escolas públicas da cidade de Ilha Solteira/SP. In: *Congresso Internacional de Educação: Educação, Trabalho e Conhecimento – desafio dos novos tempos*. Ponta Grossa, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FURLANETTO, E. C. Como nasce um professor Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: *Revista Educação*. Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

LARROSSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras* - SME, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, n. 4, julho/2001.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF livros, 2008.

LÜDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.

NEIVA, S. M. de S. F. *O laptop educacional em sala de aula*: práticas pedagógicas construídas. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em 18/05/2023.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada*: das intenções à ação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P; et al. *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências: 211-223, Artmed, Porto Alegre, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 1. ed. 2004.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, SP, v. 3, set.

1997. Disponível em: Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46> . Acesso em:18 maio. 2023.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARMENTO, Teresa. *Aprender a profissão em diferentes espaços de vida*. Rev. educ. PUC-Camp. Campinas, set./dez., 2013.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 3. Ed, 1997.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. 2. ed, Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*: EDUCA, Lisboa, 1993.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PERFIL FORMATIVO E OS DESAFIOS INSTITUCIONAIS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) - ARTES E MÚSICA³

Juliane Gomes de Sousa (UFNT)
Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA)

Introdução

As licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) são herdeiras de um conjunto articulado de experiências, no âmbito de um projeto educacional que entrelaça as lutas dos diferentes movimentos sociais, sindicais e das trabalhadoras e trabalhadores rurais organizados no cotidiano de suas resistências. É por isso que uma das categorias constitutivas do ato educativo, dentro deste movimento, é a luta “[...] que escava possibilidades em meio aos escombros que desabam bem ao nosso lado... ou já sobre nós...” (CALDART, 2021, p. 1) que por ser coletiva e em marcha contínua resiste às ofensivas que tendem a acirrar as desigualdades e naturalizar a lógica perversa da exploração.

Como fruto da organização e luta popular, os cursos de licenciatura em Educação do Campo foram sendo, pontual e gradativamente, inseridos nas universidades públicas brasileiras, por meio de editais específicos. É nessa conjuntura que o curso de licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música foi criado e compõe, atualmente, a realidade formativa da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Nesse sentido, a busca pela caracterização do referido curso

3 Uma versão inicial e reduzida do texto, no formato de resumo, foi submetida à 41ª Reunião Nacional da ANPED.

constitui fase inicial de uma pesquisa de doutorado, que tem como dinâmica material de investigação às práticas educativas e curriculares da referida licenciatura. Desse modo, o objetivo do presente capítulo é: identificar o perfil formativo e os desafios institucionais da licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, ofertada na Universidade Federal do Norte do Tocantins, em seu processo de consolidação.

Com essa finalidade, foi realizado um estudo bibliográfico e documental, compreendendo esses procedimentos de produção de dados como: “[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Para tanto, as fontes documentais utilizadas são as que seguem: Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo (2019); projetos institucionais; sistema de dados e a legislação da área, cuja ênfase recai sobre a organização institucional do curso, em suas formas específicas, na realidade de formação de professores em que está inserido.

O capítulo é composto por 03 seções. A primeira apresenta, de modo introdutório, os aspectos gerais do trabalho; na segunda, é feita uma breve apresentação da conjuntura de origem da licenciatura em Educação do Campo, como expressão da luta popular e componente, com acentuada especificidade, da política de formação de professores em território nacional, pontuando um recorte configurativo na LEdoC: Artes e Música, situada na região Norte do Brasil; na terceira, são elaboradas as considerações finais, que mais se caracterizam como intermediárias, dado o caráter de andamento e continuidade do estudo.

Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música

O projeto de Educação do Campo possui por base, uma organização marcada por atos de resistência, de confrontos com o Estado e de estruturação de projetos que contemplam os processos de produção social da vida campesina, constituindo-se como ação política de diferentes coletivos.

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012, p. 4).

A luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, posicionada no modo de produção da sociedade capitalista, constitui base significativa para a produção da Educação do Campo em território brasileiro como movimento que se reafirma na contradição, emancipação, resistência e busca por um projeto social que considere os modos de viver, produzir e as “[...] necessidades históricas da classe trabalhadora em luta [...]” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 219).

Com um caráter de politização em suas ações, é requerido um projeto de educação que não seja colonizador, de adaptação dos sujeitos à lógica urbanocêntrica e produtivista do capitalismo, nem compensatório, características da educação rural ofertada institucionalmente pelo Estado como modelo educacional a partir de 1930 (RIBEIRO, 2012) às populações camponesas.

Diferente desse perfil, a Educação do Campo em sua intencionalidade política e pedagógica de gênese, pretende não se configurar apenas como uma nova nomenclatura, tampouco uma Educação rural alternativa (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012), mas em confronto direto no campo das contradições sociais, emerge guiada pelo interesse coletivo de produzir um projeto educativo dos e com os oprimidos e esfarrapados do mundo (FREIRE, 2019).

Dessa forma, é importante compreender que a Educação do Campo, como projeto político, filosófico e pedagógico é uma produção que surge da organização e efetivação de práticas da classe trabalhadora no conjunto da dinâmica social. E no esforço por uma definição como categoria, Caldart (2012, p. 259, grifo da autora) a caracteriza como:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e

ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A partir dessa configuração, cabe assinalar que a organização teórico-prática, que produz a Educação do Campo como prática social específica, emerge da materialidade concreta da sociedade em suas múltiplas determinações. Deste modo, sua construção como categoria tem por fundamento o real, e é constituída no plano teórico conforme a compreensão marxista de que, a teoria é a transposição, reprodução da existência objetiva para o pensamento (NETTO, 2011), ou seja, é uma concepção que surge a partir da efetividade da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no âmbito de suas vivências.

É nessa conjuntura que as licenciaturas em educação surgem, como componentes de uma política específica para formação de educadores(as), no âmbito da estrutura de formação de professores no Brasil.

Nesse sentido,

A criação da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo, pautada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004, e materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO [...] (FONEC, 2012, p. 16).

Desse modo, a licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música⁴ compõe o conjunto dos novos cursos dessa modalidade de licenciatura, criados a partir do edital SESU/ SETEC/SECADI nº 02/2012, e autorizada a funcionar no ano de 2014, por meio da Resolução do Consepe nº 6, em 22 de janeiro de 2014, com início de suas atividades acadêmicas no Câmpus de Tocantinópolis

4. O nome do curso no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior E-MEC é: Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música. Cabe esclarecer que embora a música seja uma produção artística, a sua separação na nomenclatura da habilitação do curso: “Artes e Música” não é justificada oficialmente. Existem algumas especulações, como: diferenciar a denominação do curso de outra licenciatura em Educação do Campo ofertada na cidade de Arraias-TO (Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música). Com isso, optou-se em utilizar ao longo do texto o nome conforme registro oficial.

em 22 de abril do mesmo ano na Universidade Federal do Tocantins⁵. Sua existência, de menos de uma década, leva a compreensão de que esse curso se encontra em processo de configuração e consolidação institucional, o que justifica socialmente a relevância de pesquisas no seu âmbito de atuação, como possibilidade de subsidiar reflexões que possam contribuir na demarcação de suas funções no escopo da formação de educadores(as) para a região.

O curso investigado compreende uma realidade formativa constituída por diferentes pessoas que habitam o campo: indígenas, quilombolas, integrantes de movimentos sociais, assentados, trabalhadores rurais e destaca-se não apenas por estar situado ao norte do estado do Tocantins, região marcada historicamente por diversos conflitos agrários (SILVA; CUNHA, 2012), mas por apresentar uma particularidade a partir de sua habilitação, Códigos e Linguagens – Artes e Música, em território brasileiro. Sua criação, em síntese, apresenta a seguinte caracterização:

O fator relevante que contribuiu para a materialização do curso no Câmpus de Tocantinópolis foi a demanda dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestada pelas organizações sociais localizadas no Bico do Papagaio, especialmente os assentamentos da reforma agrária (364 projetos de assentamentos com 24 mil famílias assentadas), com os quais também há parcerias para a realização de projetos de pesquisa e extensão, além de ter estudantes em cursos de graduação oriundos dessas e de outras comunidades camponesas. E especialmente como síntese da agenda criada a partir da I Conferência Estadual de Educação do Campo em 2013 para construir o curso em Tocantinópolis (MEDEIROS, 2016, p. 47).

Tal conjuntura ganha ainda mais destaque, ao ser levado em consideração um cenário educacional marcado pelo déficit formativo na área de habilitação do curso. Pesquisas realizadas na região, frutos de trabalhos de investigação delineados na referida LEdoC, tais como: Oliveira (2018); Almeida (2018); Vieira (2019), corroboram uma carência formativa tanto para atuação nas escolas situadas no campo,

5. O curso iniciou suas atividades vinculado institucionalmente à Universidade Federal do Tocantins (UFT), porém, a partir da criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) pela Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019 ocorreu o processo de transição de competência institucional. Deste modo, todos os cursos pertencentes aos câmpis de Tocantinópolis e Araguaína, passaram a compor a realidade institucional da mais jovem universidade brasileira, dentre eles a Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música.

quanto de modo peculiar, para o ensino de Artes nas instituições de Educação Básica. No segundo caso, em geral, os professores regentes possuem formação em outra licenciatura.

Esse diagnóstico é um dos elementos que enfatiza a importância do curso para a região, pois, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é necessária uma formação de educadores(as) para esses espaços, que tenha por base o desenvolvimento do trabalho pedagógico que atenda às especificidades regionais, culturais e de vivências comunitárias e colaborativas (BRASIL, 2002).

De acordo com o projeto pedagógico (2019, p.35), o objetivo geral do curso é: “Realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores(as) politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro”. E com essa perspectiva, sistematiza o seguinte perfil de atuação profissional: docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos; gestão educacional e de processos comunitários; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; atuação pedagógica em comunidades rurais em espaços escolares e não escolares (PPC – Educação do Campo – Tocantinópolis/UFT, 2019).

Com essa configuração, o curso está inserido em uma organização institucional marcadamente voltada para a formação de professores, uma vez que na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), dos 17 cursos de graduação existentes no ano de 2022, nos Centros de Araguaína e Tocantinópolis, 11 são licenciaturas, conforme descrito a seguir:

- *Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências integradas - Araguaína:* Biologia (Licenciatura); CST em Gestão de Cooperativas (Tecnólogo); CST em Gestão de Turismo (Tecnólogo); Zootecnia (Bacharelado); Física (Licenciatura); Geografia (Licenciatura); História (Licenciatura); Letras (Licenciatura); Matemática (Licenciatura); Medicina (Bacharelado); Medicina Veterinária (Bacharelado); Química (Licenciatura); Tecnologia em Logística (Tecnólogo).
- *Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis - CEHS:* Educação Física (Licenciatura); Educação do Campo

(Licenciatura); Pedagogia (Licenciatura); Ciências Sociais (Licenciatura); Direito (Bacharelado).

Como integrante dessa conjuntura formativa, vale destacar que a licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música compõe o conjunto de uma nova modalidade de graduação na formação de professores no Brasil, e por essa constituição, embora, seja específica em seus modos de conceber e desenvolver seu projeto educativo, compartilha características e desafios presentes na organização institucional de outros cursos de mesma gênese.

Nessa direção, Anhaia (2018), ao investigar o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus de Laranjeiras do Sul, aponta aspectos também característicos da Licenciatura foco do presente estudo, a saber:

1. Embates de caráter institucional, como os gerados pela dificuldade de compreensão da concepção de educação que fundamenta a referida licenciatura, como exemplo, pelo fato de organizar-se, dentre outras configurações, por meio da Pedagogia da Alternância, requer outros modos de disponibilidade temporal, de recursos e estrutura pedagógica. Muitas pessoas, inclusive representantes de secretarias estaduais de educação, identificam equivocadamente o curso como de Educação à Distância, em decorrência de seu formato alternar tempos formativos: Tempo Comunidade (TC); Tempo Universidade (TU).

2. Entraves quanto ao formato da estrutura universitária, consolidada a partir de um padrão que se assemelha entre os demais cursos e a adequação aos encaminhamentos pedagógicos específicos da licenciatura em Educação do Campo, como por exemplo, os registros das atividades teórico-práticas desenvolvidas e a necessidade constante do coletivo que a compõe de expressar a sua particularidade educativa, para fins de justificativa das escolhas e direcionamentos pedagógicos.

3. Outro ponto, nessa mesma direção, refere-se às questões orçamentárias para garantia da materialidade do trabalho pedagógico. Anhaia (2018, p. 203), com base em seu estudo, esclarece que em um contexto geral esse tipo de curso “[...] por ser constituído a partir de uma política de editais enfrenta dificuldades de institucionalização,

de recursos financeiros por não ter uma política orçamentária definida [...]”. E esses aspectos, na materialidade das atividades, exigem a busca por formas de enfrentamento aos obstáculos postos.

No caso da LEdoC investigada, uma das maneiras de contribuir para a efetivação das atividades intencionalmente planejadas e que necessitam de orçamento para sua execução, é a busca por financiamento externo via emendas parlamentares. Os valores recebidos são aplicados no desenvolvimento de projetos vinculados às demandas do curso, como exemplo: O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música – LEPECAM, caracteriza-se do como:

[...] um programa de fomento às atividades complementares da formação dos discentes em Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes e Música, conforme a Matriz Curricular constante no PPC do Curso, como aulas/trabalho de campo, seminários, encontros, simpósios, semanas acadêmicas, oficinas, cursos e minicursos; fomento a projetos de pesquisas e de extensões a serem realizados junto à comunidade acadêmica e comunidades de relevante interesse social, [...] (LEPECAM, 2020, p. 1).

E o Laboratório Emergencial de Manutenção do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música – LEMEC:

[...] é um Programa de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, que pretende garantir a manutenção dos discentes no curso a fim de contribuir nas atividades desenvolvidas por docentes, discentes e técnicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Tocantinópolis e de Docentes e Discentes de Graduação e Pós-Graduação dos demais cursos do Campus ou da UFT mantendo a interdisciplinaridade [...] (LEMEC, 2021, p. 1).

Os projetos são elaborados coletivamente, com atenção à realidade do curso e efetivados por meio de plano de trabalho, com ações previstas e datas programadas, envolvendo docentes, discentes e técnicos no processo de execução. O recurso é utilizado, também, na oferta de bolsas, considerando que a questão financeira é um dos determinantes expressivos no quesito permanência dos(as) educandos(as), o que confere às bolsas e auxílios institucionais a configuração de insumos financeiros imprescindíveis para subsistência

e manutenção das condições básicas, como alimentação e transporte, durante os tempos formativos.

4. A organização de vestibular específico, como estratégia necessária para garantir o ingresso dos camponeses no ensino superior (MOLINA, 2015), ainda constitui um desafio institucional. O próprio edital nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC exigia a previsão de “[...] critérios e instrumentos para uma seleção específica [...]”, (BRASIL, 2012, p. 2), cuja finalidade consiste em possibilitar o acesso a esse nível de ensino de grupos singulares que caracterizam a Educação do Campo.

Um exemplo da importância desse tipo de seleção, é o resultado do Edital nº 60 UFT/PROGRAD/COPESE de 05 de setembro de 2022 (PSAC/EDUCAMPO 2022.2 – Tocantinópolis), cuja aprovação de indígenas configurou um número expressivo, o total de 15 candidatos, preenchendo a totalidade das vagas destinadas a esse grupo étnico.

Cabe pontuar, a esse respeito, que na instituição provedora do curso de Educação do Campo, objeto do presente estudo, o aspecto de responsabilização pela realização desse vestibular específico ainda é um desafio. A coordenação responsável pelas seleções institucionais participa do processo de organização do certame, que em sua forma regular é composto por análise curricular e entrevista, de modo bastante genérico, encaminhando aos docentes a responsabilidade pela elaboração de comissões, realização de entrevistas e análise técnica de currículo, uma demanda que a cada ano sofre alterações e, gradativamente, torna-se responsabilidade interna do curso.

5. As formas de acompanhamento pedagógico é outra discussão que tem sido relevante no coletivo institucional da LEdoC: Artes e Música. O curso que é vinculado à classe trabalhadora, composta por grupos historicamente marginalizados e negligenciados nos processos do atual modelo de escolarização, é composto por educandos(as) que chegam com defasagens na aquisição e desenvolvimento da escrita formal, fator que articulado aos modelos hegemônicos da estrutura funcional e do trabalho pedagógico na universidade, como os modos de avaliação, podem constituir entraves para continuidade e permanência dos(as) educandos(as). E no caso de grupos específicos, como os indígenas, a prevalência de outra língua é um aspecto ainda mais acentuado no rol das dificuldades.

A esse respeito, Araújo (2018, p. 295), ao desenvolver estudo de doutoramento no mesmo curso, considera que de modo geral,

[...] é preciso uma reforma mais ampla nas metodologias utilizadas para que o ensino seja mais desenvolvido e adequado ao quilombola, assentado da Reforma Agrária, ao indígena, aos ribeirinhos e tantos outros sujeitos camponeses que lutam para entrar, permanecer e formar numa universidade pública.

Este é um desafio que conta com um coletivo disposto a buscar continuamente estratégias, metodologias e possibilidades formativas, com vistas a construir uma proposta pedagógica adequada ao conjunto diverso de educandos(as), o que faz com que os modos de ensinar, avaliar e acompanhar o processo de desenvolvimento estudantil sejam pautas permanentes de diálogo.

Quanto ao perfil dos estudantes da LEdoC: Artes e Música, é perceptível ao longo do período de vigência do curso, uma oscilação constante nos grupos de estudantes ingressantes, contemplando uma considerável diversidade territorial, oriundos de diferentes estados⁶ brasileiros: Tocantins, Maranhão, Goiás, Pará, Distrito Federal, Santa Catarina, Roraima, Pernambuco, Piauí, (SIE, 2023), com um grande quantitativo de estudantes provenientes de municípios do estado do Tocantins, e de diferentes formas de organização social, tais como: quilombolas, indígenas, assentados, moradores de comunidades rurais (povoados), ribeirinhos, pertencentes a Movimentos Sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB; moradores de pequenas áreas urbanas.

Cabe salientar que em períodos específicos há uma concentração de educandos(as) de áreas urbanas, porém, originários de cidades pequenas, cujos perfis territoriais e geográficos são interioranos, com dificuldades diversas e que podem ser caracterizadas como áreas urbanas marginais.

A validação dessa diversidade é um fator que influencia diretamente na dinâmica do curso e o coloca em permanente avaliação de sua forma organizativa, como por exemplo, a estruturação do calendário letivo, que é sistematizado de modo coletivo, por meio de comissão formada por representantes discentes e docentes e relaciona-se diretamente com os modos de trabalho e vida dos estudantes. Encaminhamento este que condiz com as características

6. Levantamento com base na Unidade Federativa de conclusão do ensino médio (SIE, 2023).

dessa licenciatura e encontra respaldo no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA”, e descreve como um dos aspectos organizativos, um calendário que respeite as especificidades dos modos de vida das pessoas que habitam o campo. Com esse intuito, é considerado na estruturação do calendário letivo o período de plantar, colher, vender, condições de locomoção e a organização para a realização das atividades pedagógicas, como o estágio, que buscam articular os dois tempos formativos: Tempo Comunidade e o Tempo Universidade.

No que diz respeito ao sexo dos(as) educandos(as) matriculados(as), compreendendo o período de 2014 a 2022, há a seguinte caracterização: Feminino: 343 (65,71%); Masculino: 179 (34,29%) (SIE, 2023). Essa distribuição, com prevalência feminina, acompanha os índices nacionais, uma vez que o Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no ano de 2021, com divulgação dos resultados em 2022, demonstra que 72,5% de estudantes matriculados(as) em cursos de graduação em licenciatura no Brasil são do sexo feminino e 27,5% do sexo masculino.

Considerando o conjunto das características apresentadas, cabe assinalar que enquanto projeto educativo produzido de modo singular, a licenciatura em Educação do Campo não pode ser entendida apenas como mais um curso de licenciatura, apesar das contradições e antagonismos presentes no seu processo de institucionalização, mas como um processo intencional para a produção de outra hegemonia no campo da formação de professores (ANHAIA, 2018). Para tanto, a manutenção da relação entre formação pedagógica e política, presente em sua gênese, é contundente, necessária e um desafio em seu processo de desenvolvimento e consolidação.

Considerações finais

A universidade enquanto instituição consolidada historicamente, como produtora do saber científico, exerce importante papel como mediadora no processo de apropriação e produção de conhecimento para a classe trabalhadora. É nesse sentido, de prover instrumentos de luta para grupos populares, que a organização de cursos com perfil formativo específico é perspectivada.

Nesse sentido, a própria criação desses cursos que são nutridos por interesses político-sociais que excedem as necessidades do mercado, tais como: o aperfeiçoamento de lideranças comunitárias, a partir da disponibilidade de conhecimentos escolarizados que articulados ao conjunto de saberes e experiências da prática cotidiana, contribuem para uma atuação ainda mais ativa em suas realidades; o fortalecimento da coletividade e da dialogicidade como elementos essenciais de decisão; e a consideração das diferentes dimensões do ser humano no fazer educativo, converge para a configuração de um outro ideal de formação docente.

Cabe ressaltar que como parte de um processo educativo, inserido na dupla relação de determinado e componente configurador da política educacional na área da formação de professores no Brasil, as licenciaturas em Educação do Campo são afetadas pelas mudanças na dinâmica social. Essa constatação explica o grande desafio de manutenção dos princípios de gênese, propostos para esses cursos, em sua processualidade histórica, o que justifica o fato dessa prática social ser constantemente refletida no campo das contradições que lhe são inerentes

No caso da licenciatura investigada, a LEdoC: Artes e Música, apresenta um perfil profissional singular e necessário na região, uma vez que o cenário educacional em que está situada é marcado pelo déficit formativo na área de habilitação do curso. Dentre os desafios percebidos para a efetivação do seu projeto educativo, é possível citar: 1. Pouca ou nenhuma compreensão da organização formativa do curso, fundamentada na Pedagogia da Alternância; 2. A existência de uma estrutura universitária que padroniza os sistemas institucionais; 3. Demandas orçamentárias, que requerem a busca por financiamento externo para a efetivação das atividades pedagógicas; 4. Consolidação de processos de seleção específicos e 5. Desafio no desenvolvimento do trabalho pedagógico que contemple a diversidade de educandos(as).

Diante dessas considerações iniciais, é desvelada a compreensão de que são necessárias reflexões e ações que centralizem as relações instituídas na estrutura da universidade pública, de modo que altere a lógica de padronização que busca moldar a diversidade de indivíduos e seus projetos de formação. E no caso do projeto da Educação do Campo, é nítida a articulação com um projeto de sociedade, de campo e educação com fins emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. de O. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 59, out., 2014, p. 218-227.

ANHAIA, E. M. de. *Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

ALMEIDA, L. S. *A formação do professor de artes na rede estadual de ensino em três cidades da região do Bico do Papagaio-To: um estudo exploratório*. 2018. 81f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

ARAÚJO, G. C. de. *O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educação do Campo*. 2018. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

BRASIL. *Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC*. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior–IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=-junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, MEC, 2010.

BRASIL. *Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC*. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior–IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=-junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, MEC, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*, 2021 (Divulgação dos resultados). Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 04 mai. 2023.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento*: processo histórico e chave metodológica. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Artigo%20Pedagogia-do-Movimento-Processo-M%C3%A9todo-Roseli-Mar21.pdf> . Acesso em: 10 mai. 2022.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO G. Apresentação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; Frigotto, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 13 – 19.

FONEC - FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: *Seminário nacional*, Brasília, 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMEC. *Laboratório Emergencial de Manutenção do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música*. UFT/Tocantinópolis: 2021.

LEPECAM. *Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo, Artes e Música*. UFT/Tocantinópolis: 2020.

MEDEIROS, R. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, Cicero (Org.). *Educação do Campo, Artes e Formação docente*. Palmas: EDUFT, 2016, p. 25-52.

MOLINA M. C. *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.39849.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, S. B. de. *A formação do professor de artes na rede estadual de ensino de Tocantinópolis -TO: um estudo exploratório*. 2018. 68f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

PPC. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo Habilitação em Artes e Música*. Tocantinópolis: Departamento de Educação do Campo, 2019.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295 – 301.

SIE. Sistema de Informações para o Ensino. *Dados sobre o corpo discente do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis* (colhidos até março de 2023). Aplicativo com conjunto de dados elaborado por Hemerson Ferreira dos Santos Júnior (Técnico em Assuntos Educacionais), 2023.

SILVA, A. R.; CUNHA, V. V. A luta pela terra no Maranhão: Caso do Bico do Papagaio. *Anais do XXI Encontro Nacional de Reforma Agrária – UFU*, Uberlândia – MG, 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xxlenga/anais_enga_2012/eixos/1195_1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

VIEIRA, S. M. Q. *A importância das artes na educação escolar: um estudo de caso*. 2019. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAR, ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTAL

José Carlos Miguel (UNESP)

Introdução

Em que pese os esforços para melhor encaminhamento do problema do rendimento escolar, todos os indicadores de avaliação em larga escala apontam para dificuldades de aprendizagem matemática dos estudantes desde o início da escolarização.

Apenas para situar a dimensão do problema, tomemos por base o *Programme for International Students Assessment*, PISA (BRASIL, 2018), para evitar eventuais distorções decorrentes da pandemia COVID-19. Com escalas de proficiência em Matemática em sete níveis de rendimento, o Brasil tem a maioria dos seus estudantes na faixa etária de 15 anos situados em nível *Abaixo de 1* (41,0 %), *Nível 1* (27,1 %) e *Nível 2* (18,2 %).

No *Nível 2* significa que, de forma geral, os estudantes brasileiros são capazes de interpretar e reconhecer situações matemáticas em contextos que exigem apenas inferências diretas, emprego direto de algoritmos, fórmulas e procedimentos básicos para resolução de problemas. Nos níveis antecedentes, nem isso conseguem fazer bem.

Ademais, à medida que se galga os níveis mais elevados de avaliação, a participação dos estudantes brasileiros vai se reduzindo: *Nível 3* (9,3 %); *Nível 4* (3,4 %); *Nível 5* (0,8 %); e, finalmente, 0,1 % no *Nível 6*, o que significa que apenas 31,8 % deles têm desempenho do *Nível 2*, considerado como básico, para cima.

Por certo, a explicação para dificuldades com a aprendizagem da Matemática na escola básica envolvem as condições de trabalho docente e a formação inadequada do professor (FIORENTINI, CRECCI, 2013), problemas de assimilação dos alunos, obsolescência do material didático (IMENES, 1987), inadequação de programas de ensino, concepções e representações de alunos e professores sobre o que é a Matemática (NACARATO et al, 2019), dentre outros condicionantes.

Em contexto macrossocial, essa discussão passa pela ideia de que a existência humana consolida-se a partir de desejos, valores e necessidades que afetam a produção de bens materiais e imateriais, fundamentais para a constituição do ser humano como sujeito histórico e titular de prerrogativas cuja negação significa, a rigor, a negação do próprio movimento de humanização a se concretizar pelo processo educacional.

De início, é importante destacar que o desafio que se coloca para a formação de professores que deverão ensinar Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é o desenvolvimento da capacidade de produzir-se a si mesmo, produzindo pensamento de educador e desenvolvimento da capacidade de lidar com a linguagem matemática enquanto possibilidade de ampliação e sustentação dos processos de leitura e de escrita.

Uma observação atenta do fazer escolar revela, entretanto, que o processo de construção de uma metodologia para a ciência matemática, resultante no que se logrou denominar de modelo formal euclidiano, influencia, molda, impregna e determina a forma de ensinar Matemática nas escolas.

Em função desta opção metodológica, em geral, inconsciente, por vezes, irrefletida, o modelo euclidiano, pautado pelo levantamento de hipóteses e pelo rigor das demonstrações inerentes ao modelo hipotético-dedutivo, é tomado equivocadamente, como metodologia de ensino de Matemática (IMENES, 1987). Prevalecem, em geral, procedimentos algorítmicos pouco compreendidos pelas crianças. Para entender tal assertiva, basta atentar para a influência da teoria dos conjuntos nos programas de ensino de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto brasileiro, até por volta de 1990. Ou, atualmente, a preocupação dos docentes quando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), coloca ênfase nas

estruturas algébricas desde o início da escolarização, o que, a rigor, é contraditório, posto que sem pensamento algébrico o alcance da linguagem matemática é absolutamente minimizado.

Por outro lado, é de se reconhecer que o resultado deste desencontro de natureza teórico-prática é marcante; por ele se justificam o exagero no simbolismo e na difusão de procedimentos algorítmicos quase sempre de difícil assimilação pelos alunos porque marcados geralmente por procedimentos meramente imitativo-repetitivos. Mas ao questionarmos os professores que assim ainda procedem, praticamente todos se declararam construtivistas. Aqui se coloca o principal desafio para o processo de formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental: pensar o perfil profissional que permita romper com essas práticas de exploração dos conceitos matemáticos por associação de modelos.

De pronto, é preciso estabelecer que o problema não seja com o modelo formal euclidiano propriamente dito, mas com o exagero de sua utilização como proposta metodológica, isto é, os processos de formação docente para a escolarização básica precisam atuar no sentido de pensar a ruptura com práticas inadequadas da cultura da matemática escolarizada, marcada pela assunção inadequada do modelo formal euclidiano como método de ensino. Aliás, a configuração dos livros didáticos de Matemática mais utilizados revelam marcas profundas dessa assertiva conforme podemos constatar em estudos como o de Imenes (1987), já relatado.

Dito isso, o presente estudo analisa a formação docente necessária para a busca de superação do problema tendo em vista os limites e possibilidades de se ensinar Matemática para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental bem como as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento dessa ação.

Com essas preocupações, analisa a perspectiva de inserção de docentes e discentes em processos inter-relacionados de investigar, ensinar e aprender, o que traz consequências para os processos de formação inicial e continuada de educadores.

O estudo procura estabelecer relações entre as práticas pedagógicas usualmente desenvolvidas, os processos formativos e as diretrizes curriculares para a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia da pesquisa envolveu análise

bibliográfica sobre o tema, análise documental e discussão sobre situações didáticas usualmente exploradas em salas de aula.

Perspectivas para superação do ensino de Matemática por associação de modelos pela efetividade do processo de formação de conceitos

A articulação entre o conhecimento vivido, pautado nas experiências dos sujeitos, e o conhecimento abstrato escolarizado constitui na discussão sobre a necessária transformação da cultura escolar a principal dificuldade no processo de mediação envolvido nas ações de ensino e de aprendizagem matemática. Necessária e inadiável, no caso das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a constituição desse elo integrador dos processos de educação matemática constitui atividade docente a determinar a significação do objeto matemático para a prática cotidiana.

Conforme Vygotsky (2007), o conceito de mediação é elemento fundante para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas fundamentalmente pela mediação de instrumentos materiais e psicológicos.

Os instrumentos materiais são físicos e basicamente aqueles usados pelos docentes em sala de aula tais como jogos, livros, vídeos, slides, material concreto, enfim, todos os materiais ou equipamentos explorados pelo professor para a mediação pedagógica. Os instrumentos psicológicos envolvem, entre outros, signos, palavras, conceitos e gêneros do discurso, historicamente desenvolvidos pela sociedade e pela cultura, voltados a transformações comportamentais de modo a concretizar a articulação entre as formas iniciais e as posteriores do desenvolvimento individual, caso internalizados.

Por óbvio, as duas dimensões devem se articular dialeticamente sob pena de, caso isso não ocorra, reduzir o conhecimento auferido ao nível empírico e inviabilizar o desenvolvimento do pensamento teórico. Desse modo, os instrumentos psicológicos constituem ferramentas auxiliares dos processos superiores de desenvolvimento, diferentemente das ferramentas materiais a atuar no âmbito das ações concretas. De fato, não se retira conceitos matemáticos

diretamente de material concreto. No entanto, as ações concretas são fundamentais para auxílio mediador para desenvolvimento dos processos psicológicos como a comparação, a coordenação de ações, a lembrança, o planejamento, a representação, a abstração, entre outras ações do processo de internalização.

Para ocorrer a internalização com vistas à formação de conceitos matemáticos é necessária a interação com outros sujeitos já portadores desses instrumentos materiais e psicológicos, isto é, o desenvolvimento se opera pela internalização de operações físicas e mentais com vistas às adaptações que permitam a utilização dos instrumentos de conhecimento em situações novas.

No entanto, há que se considerar a recorrência das propostas de incremento do processo de formação que, via de regra, se constitui de fora para dentro da escola, geralmente desconsiderando o currículo real e as possibilidades de exploração das múltiplas redes que se poderiam consolidar a partir dos contextos socioculturais que permeiam a realidade escolar e como elas se interagem continuamente, determinando aquilo que somos e o que fazemos. Sem dúvida,

(...) não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação como fins em si mesmos – ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções apropriadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que devem ser desenvolvidas progressivamente ao longo da sua formação – durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional. (BARDÍVIA; CURI; PRADO, 2005, p. 49-50).

Ao nos referirmos ao problema da necessidade de instituição de processos formativos a partir da organização do trabalho na escola desejamos estabelecer que a oxigenação dos processos de formação docente, para além da relevância da sua dimensão acadêmica, geralmente situada no âmbito do debate na universidade, carece de inclusão das necessárias condições que fomentem formas de organização dos próprios professores que lecionam Matemática em um processo de autoformação compartilhada.

De forma expressa, ao definir o conceito de letramento matemático, os indicadores de avaliação em larga escala (BRASIL,

2016) enfatizam a necessidade de desenvolver a capacidade dos estudantes de utilizar o conhecimento matemático contextualmente, formulando, empregando e interpretando conceitos matemáticos com vistas à predição, descrição e explicação de fenômenos.

Nas práticas intencionalmente dirigidas, como são as escolares, a formação de conceitos se consolida mediante uma dupla mediação; uma referente à relação entre o professor e estudantes e outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Pelo processo de internalização, os signos são transformados em processos internos de mediação com o sujeito e com a realidade; portanto, os conceitos científicos possuem elevado grau de abstração, ou seja, não são tão evidenciados nos contextos como geralmente acontece com os conceitos espontâneos.

Vê-se claramente a importância de compreender que os fundamentos teóricos e práticos são essenciais para a formulação de uma proposta significativa de ensino e de aprendizagem da Matemática. Sem tais fundamentos, o máximo que se consegue na escola é a transmissão de conteúdos e informações desvinculados da vida e das experiências dos estudantes posto que o desenvolvimento de conceitos pressupõe articulação entre muitas funções intelectuais tais como atenção deliberada, memória lógica, comparação, análise, generalização, abstração e síntese (VYGOTSKY, 2008).

Nesta perspectiva, a pesquisa em Educação Matemática já firmou que os programas de ensino dessa ciência necessitam recorrer ao campo intencional da autocrítica, da relação sujeito e realidade e da ressignificação da vida, da cultura e da produção com base no conhecimento constituído. Trata-se de compreender que o saber matemático envolve o uso da criatividade, consolidando-se pela experimentação, pelo mundo imaginário e, portanto, pela possibilidade implícita de ensaios, hipóteses e erros, a despeito de sua ilusória concepção como ciência pronta e acabada; um saber dogmatizado.

A análise dos indicadores de avaliação revela que os desafios para ensinar Matemática resultam de múltiplas determinações relativas à formação do professor, à forma de organização do trabalho na escola e às históricas dificuldades relativas às condições de trabalho docente, mas têm, essencialmente, natureza pedagógica: a apropriação insuficiente dos conteúdos matemáticos pelos alunos

é função direta das estratégias de ensino adotadas no trabalho com classes bastante heterogêneas nos níveis de aprendizagem e exige a transformação da cultura escolar relativa à difusão do conhecimento matemático.

Destaca-se ainda que o estado da arte sobre a formação de professores para ensinar Matemática, em especial, na educação básica, revela uma vasta literatura abordando diferentes saberes profissionais, a identidade profissional, os processos de formação inicial ou continuada, entre outros aspectos.

A maioria dessas pesquisas aponta para a necessidade de que o professor vivencie durante o processo de formação situações nas quais possa refletir sobre como se dá a aprendizagem, não apenas dos próprios alunos, mas também a dele próprio. Significa pensar em um currículo de formação que possa propiciar ao futuro professor de Matemática a constituição de concepções bem desenvolvidas sobre as relações entre Matemática, Educação e Sociedade. Mais propriamente, acerca do que vem a ser a atividade matemática e como se constitui um ambiente positivo para se ensinar e se aprender esta ciência.

Ponte (2003, p. 1), considera que “quem investiga está a procurar aprender e quem aprende pode ter muito interesse em investigar”. Assim, na visão do autor é salutar analisar o modo como as ações de investigar, ensinar e aprender podem influenciar o processo de educação matemática. Tal preocupação, seja no caso dos anos iniciais da escolarização das crianças, seja no caso dos processos iniciais de educação de jovens e adultos, a EJA, associa ao trabalho docente componentes essenciais dos processos de leitura e escrita, compreendendo a Matemática como linguagem e reforçando, para além da sua dimensão prático-utilitária, as perspectivas de ampliação do universo vocabular e simbólico, ferramenta essencial para o desenvolvimento da cidadania.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2007), as pesquisas sobre educação matemática ganham impulso no Brasil a partir dos anos de 1980, revelando diversas dificuldades no campo investigativo da Matemática escolar. Sob a influência de teorias cognitivistas, em especial, do construtivismo piagetiano, a prática do professor até então muito centrada na perspectiva do como ensinar, começa a ser analisada sob a óptica de carências observadas no cotidiano escolar, em particular, indagando-se como os alunos aprendem Matemática.

Proliferam-se, então, estudos sobre essas carências reveladas na escola, enfatizando as dimensões de ensinar e de aprender Matemática, colocando-se a dimensão do investigar como forma de compreender como as crianças aprendem. No caso particular do estado de São Paulo, mas igualmente em algumas outras unidades da federação, essa dimensão das relações entre investigar, ensinar e aprender se mostra bastante consistente porque colocada no âmbito da discussão levada a termo sobre as propostas curriculares, elemento fundamental do processo de redemocratização da sociedade brasileira. Foi um período fértil de discussão sobre o currículo real, em movimento que se iniciava nas escolas, passava pelas Delegacias de Ensino e tinham os resultados organizados sob a forma de importantes documentos no âmbito da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a FDE.

Desastrosamente, esse processo de discussão curricular é interrompido no estado de São Paulo a partir de 1995, a pretexto de enxugamento da máquina administrativa, procedimento que tem seu ápice de incoerência com a instituição do Programa Faz Escola em 2007, instituindo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e, na prática, retomando a histórica tendência de prescrição curricular em detrimento da ação compartilhada como dinâmica da construção curricular. O resultado é que os professores voltaram a implementar programas de ensino pensados por outrem e impostos verticalmente, ainda que sob a alegação de que eles seriam incrementados por videoconferências e processos de ensino a distância.

Com o crescimento do número de Programas de Pós-Graduação em Educação e também em Educação Matemática, a partir da década de 1980, amplia-se o debate na comunidade científica acerca do ensino de Matemática o que se alia à disseminação de periódicos nacionais para divulgação dos trabalhos produzidos no movimento investigativo da educação matemática no Brasil.

Estas pesquisas passam a enfocar, explicitamente ou não, o desenvolvimento profissional, o saber profissional dos professores que ensinam Matemática. Curi (2004), ao investigar os conhecimentos revelados para ensinar Matemática por professores de atuação polivalente, aponta que apesar da profusão de pesquisas sobre conhecimentos necessários à atuação docente nesta área do conhecimento, havia significativa defasagem tanto no que diz respeito

a conhecimentos matemáticos específicos quanto a conhecimentos didáticos e curriculares.

Evidenciam-se na pesquisa dificuldades dos professores no domínio dos conteúdos matemáticos, desconhecimento da forma de organização do ensino desses conteúdos, relativa incompreensão sobre as relações existentes entre conceitos matemáticos e seus nexos e das relações da ciência matemática com as outras ciências. E, principalmente, a necessidade de inserir os docentes em processos de formação inicial e continuada, articulando os processos de investigar, ensinar e aprender Matemática em perspectiva didático-pedagógica a considerar o processo de desenvolvimento de pensamento teórico.

A educação matemática em perspectiva histórico-cultural: implicações para a formação e a prática docentes

Provavelmente seja pelas razões apresentadas no tópico anterior que predomina uma crença generalizada entre docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de que nesta etapa da formação é necessário inicialmente ensinar as primeiras letras para somente após cuidar do trabalho com ideias matemáticas. No entanto, as crianças e, em particular, os estudantes da EJA, convivem desde muito cedo com situações matemáticas envolvendo quantidades, medidas e formas espaciais.

Com essa conduta, perde-se de vista a necessidade de alfabetizar em contexto matemático. Assim, é imperioso analisar como as vivências culturais, em especial as atividades lúdicas e a exploração sensorial do meio físico, podem ser abordadas nos anos iniciais do ensino fundamental de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico em Matemática.

A delimitação de situações didáticas envolvendo o trabalho com fatos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da teoria histórico-cultural, traz consequências para a organização do trabalho na escola, em especial, para o desenvolvimento de metodologias alternativas de ensino.

Nota-se no amplo levantamento bibliográfico efetuado que predomina na literatura especializada sobre a temática da formação de professores, e, em especial, na configuração documental das propostas de organização curricular no contexto brasileiro, uma abordagem teórica centrada predominantemente nos limites do

referencial teórico piagetiano e, em menor escala, nos pressupostos da abordagem comportamental, fundada em princípios por vezes defendidos, equivocadamente, como de modelagem matemática.

Compreende-se a modelagem matemática como instrumental metodológico do matemático que surge da necessidade humana de compreender os fenômenos da realidade que o cerca para interferir, ou não, em seu processo de construção. Registre-se, então, que a modelagem é muito mais do que uma mera padronização de procedimentos algorítmicos imitativo-repetitivos para abordagem matemática de determinado fenômeno.

Trata-se de processo que, no caso da aprendizagem matemática, envolve aspectos figurativos e conotativos das instâncias do vivido, do percebido e do concebido, portanto, concernentes à criatividade, ao interesse pelo estudo e à imaginação de alunos e professores. No entanto, ainda se nota tanto na configuração das práticas de sala de aula quanto na formulação de pesquisas sobre tal dimensão da metodologia de ensino certa negligência com o fato de que toda coisa, concreta ou abstrata, é um sistema ou potencial componente de um sistema e que os problemas devem ser abordados de forma sistêmica, em sua totalidade, e não em unidades fragmentadas.

Como a aprendizagem pode ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados de cada nova ideia, ela depende, então, da multiplicidade de relações que o aluno estabelece entre esses diferentes significados. Daí que a comunicação é um recurso que auxilia o educando a estabelecer as conexões entre suas concepções espontâneas e o que está aprendendo de novo com vistas ao estabelecimento de uma aprendizagem significativa dos fatos matemáticos.

De forma incoerente, por vezes, a escola explora, nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho com a reprodução, sem compreensão, de ideias e conceitos, de textos, de cópias, enfim. De um lado, perde a possibilidade de explorar no processo de alfabetização o rico referencial simbólico que os alfabetizados vivenciam até mesmo ao sair para as ruas ou para organizar o espaço físico destinado a uma brincadeira, jogo ou atividade laboral; de outro lado, quando a escola insere o educando no mundo matemático, pensa que o faz partindo do nada e peca novamente pela repetição de símbolos destituídos de significado, perdendo a possibilidade de se pensar a produção

de sentidos de aprendizagem e a negociação de significados em Matemática.

Investigações como as desenvolvidas por Bruner (1997) ou Lins e Gimenez (1997), por exemplo, enfatizam os processos de significação na perspectiva histórico-cultural, destacando que a produção de sentidos e de negociação de significados são conceitos que englobam tanto os significados já consolidados quanto aos sentidos que as coisas, palavras, eventos, gestos, ações, etc., podem assumir para as pessoas.

Desse modo, toda significação é uma produção social e cultural. Desse ponto de vista, produzir significados para conceitos matemáticos implica em relacioná-los a outros fatores internos ou externos à evolução histórica da disciplina Matemática. Trata-se de ação didático-pedagógica que envolve atividades de investigação, ação contextualizada, brincadeiras, observação de formas geométricas presentes na natureza, objetos criados pela humanidade e, em especial, a relação entre o conhecimento informal e o conhecimento sistematizado da Matemática.

Isso posto, o que constitui aspecto central da aprendizagem escolar da Matemática é a capacidade do docente de contribuir para o desenvolvimento de capacidades intelectuais do aluno que envolve aspectos específicos relativos ao domínio de processos de raciocínio que podem ser usados em situações concretas de resolução de problemas, englobando ideias e conceitos matemáticos para lidar criticamente com situações que se apresentam. Trata-se, enfim, de ensinar a pensar.

Nessa perspectiva, investigar, ensinar e aprender são ações interdependentes e ensinar Matemática em uma perspectiva teórico-cultural torna-se muito mais do que transmitir conhecimentos, criar situações didáticas que possibilitem aos educandos a descoberta do fato matemático de modo a promover a aprendizagem efetiva dos conceitos e a apropriação de instrumental que lhes permitam a interferência na realidade de modo a transformá-la.

Além disso, constitui temática atual e relevante a discussão sobre as relações entre equidade, igualdade e justiça social no processo educacional. Para que o processo de educação matemática possa ser considerado justo é fundamental que as diferenças educacionais observadas nas escolas não refletem desigualdades socioculturais

entre os alunos. Isso pode ser melhorado se a escola potencializar o uso de seus recursos físicos e humanos e, especialmente, se a dimensão pedagógica foi estudada de forma mais cuidadosa em seu cotidiano.

Se essa mudança não ocorre, instala-se na escola um processo de violência simbólica, perpassando as interações sociais por diferentes atitudes face ao modo de difusão do conhecimento matemático: distância entre o currículo formal e a realidade dos alunos; desconsideração da sua história e vivências; e, assunção pelo aluno da culpa pelo fracasso em Matemática, em função da dificuldade da escola em lidar com a diversidade cultural, a diferença e o preconceito. Enfim, o incremento das relações de igualdade, equidade e justiça social no âmbito da educação matemática impõe considerar as condições socioculturais dos alunos, exigindo a transformação da cultura de difusão da Matemática na escola.

Ao discutir os processos de formação de professores, Libâneo (2004) aponta para importantes contribuições da Teoria Histórico-Cultural, defendendo que esse constructo é fundamental para a melhoria do ensino e que a formação de professores deve com ele se sintonizar para conduzir os educadores à efetiva compreensão da aprendizagem como atividade humana. Nesse sentido, o autor destaca dois requisitos essenciais a serem considerados em um processo de formação de professores:

- 1) a análise do conteúdo da formação dos alunos, implicando os conteúdos das matérias formativas e os procedimentos pelos quais se trabalha essas matérias;
- 2) as motivações dos alunos, considerando-se a estrutura da atividade nesse nível de formação, em que se combina a atividade profissional e a atividade de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

Esta análise nos parece fundamental, pois a educação escolar não tem possibilitado aos alunos a apropriação de conceitos matemáticos significativos para o desenvolvimento do pensamento teórico. Davidov (1988) propõe que por meio da educação escolar se forme no aluno o pensamento teórico voltado a avançar para além do pensamento empírico, no qual a abstração, a generalização e o conceito se firmam nos traços externos enquanto que no pensamento teórico firmam-se nas conexões internas do objeto de estudo. Os conceitos

empíricos são demonstrados por palavras; os conhecimentos teóricos expressam-se no plano das ações mentais. Entretanto, destaca-se, o pensamento teórico não dispensa a necessidade também do pensamento empírico.

O pensamento teórico é o tipo de pensamento presente nos conceitos científicos; ele permite acessar a essência dos objetos de conhecimento, pois o meio para alcançá-lo é buscar primeiro a essência do objeto (conteúdo), sua relação principal. O pensamento teórico orienta o homem nas relações gerais, permitindo-lhe deduzir delas diversas consequências particulares, mas não surge nem se desenvolve apenas como resultante da ação cotidiana espontânea das pessoas, isto é, precisa ser dirigido e se desenvolve somente em um processo de educação cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento (DAVIDOV, 1988).

É no contexto das práticas sociais que o uso social do conhecimento matemático se revela, desvelando seus matizes, os processos de negociação de significados e de produção de sentidos de aprendizagem, a circulação de conhecimentos geralmente desconsiderados pela escola, a aplicabilidade das tecnologias, enfim, a fluência de saberes, informação e recursos de raciocínio lógico. Ao desconsiderar a riqueza das práticas matemáticas de parcelas significativas dos alunos, a escola dissemina práticas distantes do modo de pensar deles, contribuindo, ainda que de forma inconsciente, para o recrudescimento da desigualdade social.

Lave & Wenger (*apud* Kalman, 2009) ensinam que as práticas sociais se compõem de atividades periféricas e substanciais de tal modo que é mediante aproximações contínuas que o educando se aproxima progressivamente do núcleo da atividade e se apropria das práticas na sua totalidade. Nesse modo de compreender, o foco é a tensão existente entre os agentes sociais e as ferramentas culturais.

Conforme Vygotsky (2009), a participação em atividades socioculturais mediatiza o desenvolvimento do conhecimento, sendo que por meio das interações com os outros o educando se envolve nas práticas sociais, internalizando os processos socioculturais externos como uma parte orgânica da prática. Ou seja, a aprendizagem se dá primeiro no plano da experiência social mediada por sistemas simbólicos culturais, especialmente a linguagem, e depois no plano da cognição individual.

Na perspectiva da formação de conceitos indicada tanto por Vygotsky e colaboradores, o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental exige do docente uma base conceitual que extrapola o limite dos livros didáticos e os conhecimentos pedagógicos hoje abordados na formação inicial. Esta base conceitual deve abranger o conhecimento do conteúdo como conceito, a compreensão da relação entre conteúdo e forma, o conhecimento pedagógico e curricular, enfim, o conhecimento de efetivo processo de formação de conceitos.

Explorar o conteúdo matemático como conceito significa conhecê-lo historicamente, ou seja, reconhecer a evolução das ideias matemáticas em sua constante transformação ao longo da história. Neste âmbito, a exploração didática de situações matemáticas deve ter as marcas da contextualização adequada e da historicização para estabelecer que no processo de aprendizagem os sujeitos se apropriam dos processos interativos de modo a estender os conhecimentos ao envolvimento na interação social do espaço intersubjetivo, ou seja, é parte constitutiva da apreensão intersubjetiva, conforme se consigna na teoria histórico-cultural.

Em nossa compreensão, é nesse âmbito de abordagem que as relações entre educação matemática, equidade, igualdade e justiça social podem se articular e contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento do pensamento teórico em contexto matemático.

Considerar as perspectivas de investigação, ensino e aprendizagem na atuação docente implica em clareza acerca da constituição dos problemas que afetam a formação dos professores, em especial, dos aspectos cognoscitivos que envolvem a apropriação dos fatos matemáticos, ou seja, dos diferentes modos de pensar e de criar em Matemática. Trata-se, como indicado, de processo que envolve aspectos figurativos e conotativos das instâncias do vivido, do percebido e do concebido, portanto, concernentes à criatividade, ao interesse pelo estudo e à imaginação de alunos e professores.

No entanto, ainda se nota tanto na configuração das práticas de sala de aula quanto na formulação de pesquisas sobre tal dimensão da metodologia de ensino certa negligência com o fato de que toda coisa, concreta ou abstrata, é um sistema ou potencial componente de um sistema e que os problemas devem ser abordados de forma sistêmica, em sua totalidade, e não em unidades fragmentadas. Assim,

a compreensão dos problemas que afetam o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental requer uma abordagem de natureza global, ou seja, não apenas o relacionamento dos invariantes entre si, mas também destes com a realidade onde estão inseridos.

O constructo teórico de Davidov (1982; 1988) permite considerar, quanto ao desenvolvimento cognitivo, que tanto os manuais de didática e psicologia, quanto os de lógica, entendem que a formação de conceitos pelos alunos é regida por uma trajetória que vai da percepção direta de objetos ou situações, para uma representação que evidencia certo nível de generalização, observados alguns traços comuns de um dado conjunto de objetos para, após uma comparação entre representações, e não mais entre objetos, elaborar-se o conceito.

Nesse modo de compreender, a apropriação do conceito matemático se constitui em uma sequência que se resume nas ações de perceber, representar e conceituar, de modo que se estabelecem as etapas da capacidade de generalização conforme as idades dos alunos, o que significa que o ponto de partida para a apreensão de um novo conceito envolve necessariamente a observação de objetos ou a vivência de situações empíricas.

Como a aprendizagem pode ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados de cada nova ideia, ela depende, então, da multiplicidade de relações que o aluno estabelece entre esses diferentes significados. Daí que a comunicação é um recurso que auxilia o educando a estabelecer as conexões entre suas concepções espontâneas e o que está aprendendo de novo com vistas ao estabelecimento de uma aprendizagem significativa em Matemática.

Considerações à guisa de conclusão

Os instrumentos e signos medeiam a atividade que liga o homem com o mundo e com os outros homens. A atividade, então, não é algo estático e desarticulado: é um sistema que tem estrutura, com transições e transformações internas. Concebida como unidade da vida do sujeito humano, deve satisfazer uma necessidade, ter um motivo.

A exploração de fatos matemáticos pode abrir perspectivas para uma abordagem crítica da realidade, possibilitando o desenvolvimento

de capacidades necessárias à resolução de problemas do cotidiano por aguçar as habilidades de visualizar, comparar, medir, transcender o imediatamente sensível, estabelecer relações e abstrair.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância da aprendizagem matemática, parcela significativa dos docentes parece não perceber nos alunos o potencial para tanto, praticamente desconsiderando o seu ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. As crianças, desde pequenas, já estão em contato com noções geométricas, ao abordar as formas presentes e medir com o palmo as distâncias envolvidas no jogo de bolinhas de gude, ao escutar algum adulto falando sobre medidas e grandezas, ao comparar dimensões dos próprios brinquedos, ao observar formas dos objetos que encontram, ao explorar diferentes espaços e distâncias.

O meio social da criança é que proporciona maior ou menor aprendizagem desses aspectos, cabendo então ao professor oferecer essas experiências e conhecimentos geométricos que devem ser socialmente construídos, oferecendo situações desafiadoras ao conhecimento já adquirido pelos alunos. No caso dos adultos em escolarização inicial esses fatos se multiplicam pela inserção no trabalho e na luta pela sobrevivência.

Estabelecemos que o ensino de Matemática oferecido nas escolas é influenciado sobejamente, nos anos iniciais de escolarização, pela compreensão que se têm do processo de leitura e escrita, fechado em si mesmo, o qual desconsidera a Matemática como componente de alfabetização, por fatores externos determinantes da organização dos programas de ensino e que, além disso, os cursos de formação docente revelam as tendências teóricas ou áreas de conhecimento predominantes em determinados contextos históricos conforme nos indica Moura (1995).

Esse breve quadro de condicionantes do ensino de Matemática no ensino fundamental constitui indicativo importante sobre as dificuldades para o tratamento dos fatos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

O fato é que os docentes raramente consideram as relações entre o vivido, o percebido e o concebido no ensino de Matemática, fato que impossibilita o estabelecimento de uma relação dialógica com os alunos que guie, efetivamente, o desenvolvimento do pensamento teórico em Matemática.

Assim, definir princípios didático-pedagógicos envolvidos na ação de ensinar Matemática de forma significativa pode se revelar fundamental para a tomada de decisão sobre a organização dos programas de ensino na educação básica, em especial, quanto aos aspectos teóricos e metodológicos inerentes a essa necessidade educacional.

Possivelmente, ao observar a fala, o jogo, o gestual dos alunos e as heurísticas desenvolvidas para resolver situações matemáticas, o professor verá que mesmo enunciando de forma errada, por vezes, o aluno está compreendendo o conteúdo apresentado a ele, e manifestando este aprendizado da maneira como o percebe.

Até que ponto isso tem sido considerado na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais do ensino fundamental, em particular, no que tange ao ensino de conceitos matemáticos voltados ao desenvolvimento do pensamento teórico?

Isso somente se tornará realidade, seja com as crianças, seja com os educandos jovens ou adultos, se a escola se dispuser a empreender um efetivo processo de constituição de sujeitos de aprendizagem, o que exigirá aprofundamento das ações de investigar, ensinar e aprender no contexto da formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BARDÍVIA, J. L.; CURI, E.; PRADO, E. C. O tripé: Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura Plena em Matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, n. 18, p. 47 – 52, jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Relatório Brasil no*

PISA 2018. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

BOYER, C. B. *História da Matemática*. Trad. de Elza Furtado Gomide. São Paulo: Blücher, 1974.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CURI, E. *Formação de Professores Polivalentes*: conhecimentos para ensinar matemática, crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática).

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación teórica e experimental. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática*: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

IMENES, L. M. *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática*. Rio Claro: UNESP, 1987. Dissertação de Mestrado.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, J. & OLIVEIRA, I. B. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> . Acesso em 13/10/2017.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. *Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOURA, M. O. de. A formação do profissional de Educação Matemática. *Temas e Debates* – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, Ano VIII, n. 7, p. 16-31, 1995.

NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P.; ANJOS, D. D. dos; MORETTO, M. (Orgs). *Práticas de letramento matemático nos anos iniciais*: experiências, saberes e formação docente. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019.

PONTE, J. P. M. de. Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat 2003*, p. 25 – 39.

SADOVSKY, P. *O ensino de Matemática hoje*: enfoques, sentidos e desafios. Trad. de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*: o desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO V

PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS NA NATUREZA

Samantha Grazielle Soares (UFU)
Gustavo Cunha de Araújo (UFNT/CNPq)

Introdução

As práticas do docente de artes visuais podem seguir por diferentes caminhos. São temas diversos que ao surgir, consolidam muitas experiências, vivências e aprendizagens lúdicas. Há uma infinidade de percursos possíveis, considerando as temáticas que podem ser abordadas. No entanto, sobretudo no ensino infantil, torna-se necessário refletir sobre esse ensino-aprendizagem, pensando o contexto contemporâneo, que carrega uma série de demandas e apontamentos necessários a serem construídos nos indivíduos desde muito cedo.

Aos docentes, é preciso usar as possibilidades e recursos de cada um dos campos de experiências da educação infantil (BNCC), para se abordar os temas transversais e transdisciplinares. Essa pesquisa surge de reflexões sobre práticas docentes que possam interligar crianças e natureza, e possibilidades que surgem a partir do trabalho com esta temática no ensino de arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade.’ (BARBOSA, 1994, p. 5).

A arte possui muitas interfaces com as vivências e cotidianos, que geram temas de significativas abordagens. A arte em interface com a natureza e o meio ambiente tem se mostrado de fundamental importância, devido aos diversos problemas ambientais de ordem mundial enfrentados no contexto vigente. "A questão mais ampla envolve o futuro da ética do cuidado e da defesa, em especial a diminuição do grupo de ambientalistas, conservacionistas e guardiões da natureza." (LOUV, 2016, p. 169).

O docente possui um papel de caráter político, social e ético. A cidadania, de maneira geral, é um dos focos buscados nas práticas em sala de aula. Quando as crianças são ensinadas a compreender, por exemplo, o que é a natureza e o que ela significa para os humanos, demonstram ações que refletem esses aprendizados. Inclusive na vida adulta e social.

Aprender a olhar, sentir, fruir e compreender se faz necessário nas aulas de arte desde o ensino infantil, são ideias apresentadas por Bernadete Zagonel (2008, p. 80), em seus escritos sobre metodologia do ensino de artes; a importância em considerar a sensibilidade da criança diante da natureza, sobrepõe-se a ensiná-la algo. Além desses aspectos, torna-se importante ponderar que:

[...] as experiências vividas na primeira infância, que vai do nascimento até os 6 anos de idade, transcendem o resto de nossas vidas. Essas conexões são a base para a formação futura do cérebro porque, além de responderem pelo desenvolvimento cognitivo, estão relacionadas com as habilidades emocionais e sociais, que também são formadas durante a primeira infância. (INSTITUTO ALANA, 2021, p. 9).

Nesse sentido, as leituras de imagens aqui são um ponto de partida para alcançar o fim mais esperado, a interação criança e natureza, e que, segundo as especialistas em educação infantil, Maria da Graça Souza Horn e Maria Carmem Silveira Barbosa (2022), a importância em se pensar nas aprendizagens além das quatro paredes da sala de aula torna-se imprescindível. Pois é a partir das experiências inspiradoras que as crianças efetivamente aprendem, uma vez que podemos ler imagens, a partir de nosso olhar, experiências, e dessa maneira, encontrar nessas um universo de histórias. Assim, não precisamos ser especialistas em história da arte para nos conectarmos de maneira instintiva às imagens artísticas.

O ser humano, através de sua subjetividade e sensibilidade, apreende muito da linguagem visual. Assim reflete o período pré-histórico, pois podemos perceber nesse contexto, a necessidade do ser humano em se expressar, documentar e narrar seu cotidiano a partir das imagens. E esse aspecto continua presente nas diferentes culturas do mundo, sobretudo no contexto vigente, com tantas formas que ao longo da história surgiram, a fim de disseminar as imagens.

Para que exista uma linha condutora no ensino-aprendizagem em arte, entre práticas artísticas e aprendizagem lúdica, a Abordagem Triangular aparece no planejamento de muitos arte-educadores. Sistematizada por Ana Mae Barbosa, essa abordagem possibilita flexibilidade na prática docente, e permeia sempre pela leitura de imagens, o fazer artístico e a contextualização. Essa abordagem é importante, pois busca criar um elo entre saberes, construções, descobertas e vivências, fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem esteja voltado à construção do indivíduo em seu ambiente social, cultural, físico e inteligível. 'Precisamos arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como nos tornamos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças.' (BARBOSA, 1994, p. 4).

Dito isso, as experiências se concretizam na relação entre indivíduo, o meio natural e sua imaginação. Assim, as crianças vivenciam experiências, descobrem o mundo e constroem saberes. Constroem seu universo a partir do "[...] lugar de investigação do brincar, [...] nos caminhos abertos pela imaginação material, pretende-se demonstrar um cosmo organizador da criança". (PIORSKY, 2016, p. 61).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem o objetivo principal de refletir como a leitura de imagens pode nortear as vivências e experimentações com natureza na educação infantil e potencializar projetos pedagógicos, e logo, aprendizagens lúdicas, a partir de um tema contemporâneos (natureza/meio ambiente), de essencial importância a ser abordado no contexto vigente. Além disso, a pesquisa busca narrar e apresentar reflexões e planejamentos de um trabalho docente pessoal, nas quais leituras de imagens se transformam em objetos norteadores de projetos, que trazem os elementos da natureza para o ensino infantil. Assim, propõe-se discorrer também como surgiram esses projetos, como eles trouxeram possibilidades na construção de conhecimento e experiências a partir do lúdico olhar

para a arte e suas possibilidades de conexões com a natureza, e como estes vêm se transformando com as práticas em sala de aula.

Natureza e meio ambiente se constituem como temas relevantes na contextualização do cotidiano, sendo temas transversais e de abordagem transdisciplinar⁷. Segundo os documentos orientadores e norteadores da educação básica nacional, a saber, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a arte como componente e campo de experiência no currículo da educação básica, traz intrínseco esse aspecto de abordagem no ensino, possibilitando conexões com várias esferas do cotidiano.

A partir dessa seleção de imagens trabalhadas no ensino infantil, (em anexo no Quadro 1) considerando seu caráter lúdico; cores, formas, simplicidade, temas cotidianos, presentes no processo de alguns artistas como Paul Klee, Matisse, Juan Miró, Henri Rousseau, entre outros artistas, vão surgindo as leituras lúdicas, os projetos pedagógicos na interface arte e natureza, (que se desencadeiam na tríade; ensino de arte, vivências e descobertas), consolidados em planejamentos fundamentados nos PCNs e na BNCC, e também, nas DCMs (Diretrizes Curriculares Municipais) da prefeitura Municipal da cidade de Uberlândia, que menciona:

[...] brincadeiras de faz de conta” e outras atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil demonstram que o trabalho pedagógico deve ser organizado a partir de uma escuta atenta e de um olhar sensível, em que o brincar é possibilitado não como “exercícios programados” [...]. a partir do respeito às suas formas linguagens e atividades, que são [...] entre elas e os adultos, o brincar. (DCMs – Uberlândia-MG, p. 71).

Na pesquisa, é presente a importância e possibilidades em abordar nas aulas de arte, um tema relevante na infância da contemporaneidade. Considerando que, “Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população.” (BARBOSA, 1994, p. 6).

⁷. Torna-se aqui importante conceituar, a **Transversalidade** - abordagem de temas que trazem à luz conceitos e valores do contexto social em evidência, entre eles, Meio Ambiente e saúde, e que são de fundamental importância no ensino, e muito oportuno nas práticas do docente em Arte. Assim como a **transdisciplinaridade** - abordagem que permite a conexão entre os diferentes Componentes Curriculares e/ou Campos de experiências presentes no currículo da educação nacional.

Partindo dessas possibilidades apresentadas pela leitura de imagens e seus desdobramentos a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa⁸,

que para além da leitura, trazem também o fazer e o contextualizar das imagens em forma de vivências e experiências, os projetos, (alguns pensados, e outros já desenvolvidos), se consolidam em um protótipo de material didático que possa ser usado pelo docente, de maneira a ser um meio de pensar sobre propostas com o tema arte e natureza, suas possibilidades e inúmeros desdobramentos.

Esse material apresenta ideias e planejamentos concretos (ou não), e propostas de aulas em forma de projetos, relacionando arte e natureza no ensino de arte infantil. A brincadeira e o lúdico são fatores muito presentes na educação infantil. E o produto final, busca ser uma 'trilha' para aprender e descobrir a natureza, partindo da arte, da leitura de imagens, podendo ser utilizado pelos professores de arte do ensino infantil. Esse material foi pensado para aguçar ideias quanto ao tema, e não seja rígido e engessado, como costuma-se encontrar. A ideia é que crianças e professores se divirtam em experiências, descobertas e construção de conhecimento nessa temática.

Dessa forma, o produto final se situa num território do brincar, tanto para professores como para estudantes do ensino infantil, considerando que "É bom aprender mais sobre a natureza para compartilhar esse conhecimento com as crianças; melhor ainda é quando o adulto e a criança aprendem juntos sobre a natureza, além de ser muito mais divertido." (LOUV, 2018, p. 182). Portanto, arte e natureza devem ser pensadas como um tema transdisciplinar, tendo a arte como área imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem da infância.

Procedimentos metodológicos

Abordagem da pesquisa

Os projetos realizados partiram de práticas pessoais como docente em arte no ensino infantil, na rede pública de ensino de Uberlândia-MG, para discorrer sobre a importância da leitura de

8. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é uma educadora brasileira, pioneira em arte-educação por sua sistematização da Proposta Triangular. Disponível em: Wikipédia. Acesso em: 16 jan.2023.

imagens e suas potencialidades em abordar temas contemporâneos como a natureza, já que este tem sido uma temática pertinente em planejamentos de cunho pessoal. Considerando que essas mesmas imagens possibilitam o surgimento de projetos pedagógicos de caráter lúdico,

possíveis de proporcionar às crianças, uma proximidade necessária e benéfica com a natureza. Os projetos pedagógicos possibilitam vivências, sentimentos e atitudes que vão além da infância, repercutindo na vida adulta e social do indivíduo.

Essa é uma pesquisa qualitativa⁹, que é uma abordagem bastante convencional quando se refere à área da educação, já que busca-se a partir da mesma, traçar reflexões, fundamentações e interpretações a partir das vivências pessoais do arte-educador, e seu trabalho de campo de caráter exploratório, através das diferentes maneiras pelas quais podem se desvelar as dinâmicas no ensino-aprendizagem da arte na educação, neste caso, infantil, a partir da abordagem triangular.

Considera-se, dessa forma, as propostas condizentes às vivências no campo da natureza e meio ambiente, pois é um tema pertinente no contexto contemporâneo, a pesquisa possui também possui caráter bibliográfico, no sentido que demanda do profissional da educação, um perfil investigativo, pesquisador, pautado na busca por um trabalho de cunho científico a fim de estruturar a abordagem do estudo de caso.

Tipo e característica da pesquisa

Esta pesquisa é do tipo estudo de caso, pois a investigação ocorreu a partir das práticas e processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, já que “A investigação é, afinal, a produção de conhecimento sobre o mundo – no nosso caso, o mundo da prática educativa.” (MERRIAM, 1998, p. 3).

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados partiram das propostas de

9. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). Acesso em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581071/4/Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Disponível em: mai.2023.

Projetos Pedagógicos a partir das leituras de obras artísticas e seus desdobramentos com as crianças.

Cada projeto possibilitou diferentes ações e resultados no desenvolvimento individual e coletivo das crianças, ao longo das vivências com as leituras, propostas criativas e contextualizações, que foram relatadas no corpo da pesquisa.

Participantes e local da pesquisa

A pesquisa se concretizou nas escolas de ensino infantil e escola municipal que trabalhei na cidade de Uberlândia – Minas Gerais, desde que planejei desenvolver esse projeto, a saber, desde o ano de 2021, durante ainda o final do período pandêmico.

Estive trabalhando na Escola Municipal Professora Benedita Pimentel de Ulhôa Rocha e Emei Maria Beatriz, em 2021 e 2022, especificamente com o ensino infantil de arte – linguagem visual (1º e 2º períodos). Em 2022, além dessas duas escolas de ensino infantil, trabalhei também em uma terceira Emei, Sérgio Aparecido da Silva, na qual permaneci até o ano de 2023, concluindo a presente pesquisa.

Em todas essas escolas, desenvolvi com as turmas trabalhadas os projetos a partir de leituras de imagens artísticas mencionados na pesquisa. Em 2021, com 5 turmas de 1º e 2º períodos), em 2022 (com 8 turmas de 1º e 2º períodos), e em 2023 (com 3 turmas de 1º e 2º períodos). Cada qual, explorando as especificidades das crianças, suas culturas e comunidades locais, como também de formas distintas, cada espaço escolar e suas possibilidades.

Durante esses três anos, em imersão com o ensino infantil e suas possibilidades no campo do ensino-aprendizagem a partir de projetos pedagógicos, tendo como partida as obras de arte pictóricas e o tema natureza, pude desenvolver a análise de conteúdos e práticas, e discorrer sobre as mesmas no formato de narrativas. Importando intuir quanto à necessidade do tema abordado e a metodologia de abordagem triangular a qual aqui se faz presente, no sentido de que:

É importante na pesquisa qualitativa e interpretativa estabelecer a frequência dos acontecimentos ocorridos no campo de pesquisa. Nesse sentido, [...] com o tempo, o pesquisador poderá construir um modelo de interpretação desses acontecimentos a partir da observação. (ERICKSON, 1985, p. 2, tradução nossa).

Muitos relatos, vivências e conclusões permaneceram em diários de bordo, registros imagéticos e memórias, na construção de conhecimentos de uma riqueza indestrutível e em algumas ocasiões, intraduzível. Afirmando, contudo, através desta pesquisa, a importância das vivências e experiências trazidas pelos projetos pedagógicos.

Descobrimos Projetos Pedagógicos na natureza a partir de leituras de imagens: um campo de brincadeiras e vivências

[...] BRINCAR [...] significa criar, exercer a capacidade inventiva e transformadora essencial à sobrevivência, desenvolver habilidades, conhecendo o mundo e a si mesmo; constitui [...] uma experiência, [...] em patamar mágico, onde as respostas dadas pelos infantes às múltiplas situações vivenciadas são retidas em arquivos da memória orgânica, os quais serão naturalmente acessados quando necessitar no futuro [...]. (TAVARES in MATTAR, 2005, p. 139).

No percurso com o ensino infantil, inicialmente partindo da necessidade em abordar fauna, flora, meio ambiente, em 2021 no período pandêmico, onde trabalhamos com os estudantes a partir do (EAD - Ensino à distância) e realizando PETs (Programa de Estudos Tutorados), pude refletir sobre meu repertório de imagens de pesquisa, de leituras visuais, planejamentos, portfólios e práticas, e traçar uma linha condutora de segmentos; os elementos da natureza. Naquele momento, às crianças, assim como aos adultos, não era viável o sair de suas moradias, considerando ainda, que não havia previsão para findar aquela reclusão coletiva. Então, o aspecto de organizar as aulas embasando-se no tema arte e natureza ou Arte ambiental¹⁰, poderia trazer benefícios no sentido de proporcionar uma vivência leve e dinâmica no aprendizado, propiciando contato com os elementos que permitem uma conexão com a natureza. Dessa forma, comecei a curiosamente pesquisar sobre o tema e as

10. A arte e o meio ambiente apelam à razão e aos sentimentos. O que ocorre quando são misturados? A resposta está na **Arte ambiental**, um movimento praticado por artistas de diferentes áreas que converte a natureza em sua inspiração — ou matéria-prima — para nos transmitir sua beleza e incentivar sua preservação. A arte ambiental abrange uma perspectiva histórica da natureza junto à outra mais moderna ligada à ética e ao ativismo ecologista. A poluição de ar e dos oceanos, o aquecimento global, o desmatamento ou as consequências do consumo massivo para o meio ambiente são algumas das ameaças que a arte ambiental contemporânea denuncia através da fotografia, da pintura, do teatro, da dança e da escultura, entre outras vertentes. Acesso em: <https://tinyurl.com/2tj4e579>. Disponível em: 19 abr.2023.

consequências do distanciamento entre humanos e natureza. Neste estudo, especificamente, em relação às crianças:

Transtorno do Déficit de Natureza é uma forma muito eficaz de expressar o que vem acontecendo com as crianças que vivem longe do contato com ambientes naturais. Apesar de não ser um termo médico, explicita que dificuldades de aprendizagem, obesidade, estresse, hiperatividade, fadiga crônica e depressão são alguns dos males que Richard Louv associou com o fato de as crianças terem perdido o acesso ao lado de fora. A sociedade contemporânea, predominantemente urbana, cria um cenário onde as crianças não só perdem o acesso ao lado de fora, como também vivem um contexto cada vez maior de confinamento. (INSTITUTO ALANA, 2001, p. 7).

Outro aspecto que me levou a repensar as práticas nesse momento pandêmico, a fim de otimizar o ensino-aprendizagem no Campo de experiências Traços, sons, cores e formas, foi a formação continuada: *'Formação de profissionais da educação em tempos de pandemia: Possibilidades'*, realizado no Emei onde eu estava trabalhando na ocasião, e também, onde iniciei o presente projeto, na (Escola Municipal de Educação IMaria Beatriz Vilela de Oliveira). Esse curso foi promovido em modalidade on-line pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, por intermédio do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz).

Nessa formação, dois módulos puderam me despertar a visão de possibilidades a partir da leitura de imagens nos planejamentos, a saber, o módulo *'Criança e natureza: um jardim de potencialidades'*, ministrado por Geise Martins, e o módulo *'Descobertas Naturais: recursos simples com grandes potencialidades'*, ministrado por Maura Lourenço de Almeida. Naquela ocasião, esta formação fortaleceu muito uma ação docente na escola, que pelas dificuldades de contexto, apresentava-se para os docentes do ensino infantil de forma geral, repleta de limitações.

Em envolvimento com essa formação, e suas ricas possibilidades, conheci pela internet o Instituto Alana, mencionado mais adiante no corpo da pesquisa, que ofertava no momento, um curso exclusivo chamado *Tinis para educadores*. Iniciei esse curso, e assim, passei a pesquisar a temática natureza, em vínculo com o campo de experiência por mim ministrado, que busca abordar a arte no ensino infantil.

Assim, visando contribuir com o aspecto de desenvolvimento

emocional e psicológico das crianças naquela ocasião, onde todos estavam em suas casas, sem interação com o meio social, comecei a programar atividades que se iniciavam com as imagens de arte, e se desencadeavam nos quintais da crianças. Partindo do tema natureza, utilizando metodologias diversas a partir das imagens de arte; brincadeira com as imagens, inventar e descobrir histórias, personagens, objetos, lugares, sentimentos e situações, e também de aspectos formais e visuais da arte que aparecem nas imagens artísticas (linhas, cores, formas), e das possibilidades de essas imagens aproximarem crianças e natureza, surgiu um processo de organização e seleção de imagens, que foram elencadas em subtemas para este projeto de pesquisa; MAR, ÀGUA, PÁSSAROS, CÉU, FLORES, ANIMAIS, ESTAÇÕES DO ANO, SOL, FRUTAS E SER HUMANO E A NATUREZA.

Quadro 1 - Projetos de Arte no ensino infantil a partir de Leituras de imagens:

Nº	TEMA/PROJETO	ARTISTA	OBRA
1	MAR – Morada dos animais aquáticos	Paul Klee	Peixe Dourado
2	ÁGUA – Fonte de Vida	Henri Matisse	O aquário
3	PÁSSAROS – Animais do ar	Georges Braque	Três pássaros
4	CÉU – Dia e noite	Georges Braque	Pássaros
5	FLORES – Beleza que nasce da terra	Vicent Van Gogh	Os girassóis
6	ANIMAIS – Bichos do nosso mundo	Henri Rosseau	Cigana Adormecida
7	ESTAÇÕES DO ANO	Giuseppe Arcimboldo	As quatro Estações
8	SOL – Lâmpada da Terra	Paul Klee	O castelo e o sol
9	FRUTAS – Cores e sabores	Ademir Martins	Cesta de frutas
10	SER HUMANO E A NATUREZA	Juan Miró	Mulher, pássaro e a estrela

Fonte: os autores (2021/23).

Após o período de reclusão pandêmico, visualizando um panorama referente ao tema, e os resultados e possibilidades no trabalho com as imagens, no ano subsequente estive revisitando esses projetos com abordagem nas vivências na natureza. Estes levaram-me a refletir sobre o que já havia sido feito acerca desse tema, e passei

a organizar os projetos para serem desenvolvidos nessa vertente: na leitura de imagens como potencial para se chegar às vivências pelas crianças, como desenvolver propostas de criação que permitissem experimentações diretamente com a natureza e seus elementos. Mas agora, não somente na casa das crianças, como havia se realizado com o Programa de estudos tutorados e on-line, mas, sobretudo, no ambiente escolar. Embora, algumas propostas, fossem pensadas para serem continuadas ou demandarem o envolvimento na casa e família das crianças, considerando o próprio aspecto do tema, que se expande para todas as vivências e ambientes dos estudantes. Como no caso do projeto *Flores: beleza que nasce da terra*, com a obra, *Os girassóis*, de Vincent Van Gogh.

Foram pensadas e estudadas assim, atividades no jardim, ao ar livre, observar o tempo, o clima, as estações, recolhendo materiais do ambiente natural, entre outras possíveis descobertas que nascem e se potencializam na leitura de imagens e se efetivam no campo de experiências e vivências propriamente ditas. São ações que fazem parte do planejamento e de projetos que suscitam a ideia e a necessidade de pensar a educação diferente: “[...] a escola deve sair da sua função de transmissora de conhecimentos a serem acumulados para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

Um entrave nesse sentido torna-se a questão de que, nem todas as vivências pensadas para os projetos puderam ser executadas no ambiente escolar ou somente pelo docente em sala, ou serem continuadas com o envolvimento da família, por uma série de fatores. Por exemplo, alguns projetos foram pensados em explorar ambientes naturais da cidade, como parques, zoológicos e aquários. Retirar as crianças do recinto escolar e formal demanda uma série de questões, como de transporte, autorizações de responsáveis, quadro de pessoal para apoiar o passeio escolar, entre outros aspectos.

Algumas ações tornam-se inviáveis sem um profissional de apoio em sala, devido à numerosa quantidade de alunos por turma. Considerando que as crianças pequenas demandam por maior atenção quanto a alguns aspectos, (como rotina diária, por exemplo), em relação às crianças maiores de ensino fundamental. Em algumas ocasiões, até mesmo o registro das ações foi inviável, devido aos aspectos mencionados.

Ainda assim, os projetos foram executados, utilizando recursos espaciais e materiais diversos, tanto do recinto escolar, quanto de cunho metodológico; área arbórea externa das escolas, livros, recursos sonoros e audiovisuais, materiais de criação, como tintas, papéis, e recursos naturais retirados da natureza (galhos, folhas, flores), pranchas de imagens, cantigas folclóricas, entre outros recursos, agregando aos projetos, um caráter lúdico em sincronia com o tema abordado e com a faixa etária em questão. Foi feito o uso de didáticas e metodologias que buscassem recursos diferentes daqueles convencionalmente abordados em sala de aula, como apreciação, experiencição e criação a partir de brincadeiras e atividades livres e/ou direcionadas, a fim de explorar o ambiente, os recursos e elementos da natureza.

Torna-se muito improvável que uma leitura de imagem com base em narrativas, contações e cantigas se esgote em uma ou duas aulas, pois existem diversas possibilidades em criar e vivenciar essas aprendizagens.

Dessa forma, os projetos se desdobraram em diferentes ações. Nesta perspectiva, a partir dos três eixos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, pode-se analisar importantes aspectos a serem considerados no ensino de arte da educação infantil, no que se refere à descoberta do mundo a partir da arte: da leitura de imagens; das histórias, do imaginário, do criar/fazer arte; a partir de diferentes materiais e técnicas, do encontro das leituras com as vivências e das práticas no cotidiano; no meio ambiente, na natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aprender? Certamente, mas primeiro,
viver e aprender pela vida, na vida.*

John Dewey

O processo de ensino-aprendizagem não se esgota na escola. O significado do processo que nasce nas aulas, se consolida nas vivências e no cotidiano, também fora da escola. Cada cotidiano traz particularidades e especificidades. É nesse sentido, podemos refletir sobre a importância do tema natureza ser trabalhado em forma de projetos nas práticas escolares.

Dito isso, entende-se que as leituras de imagens podem nortear as vivências e experimentações com natureza na educação infantil, pois os projetos desenvolvidos como metodologias nas práticas escolares do ensino de arte, alcançaram relevância nos resultados com as crianças, já que vão além das práticas cotidianas e demandam por pensamento e ação do próprio estudante. Isso pode ser evidenciado não apenas nos resultados da pesquisa socializados neste artigo, mas também no Produto Final, anexado nesta pesquisa.

As crianças observaram as imagens, se envolveram com a arte e suas narrativas formadas por cores, formas, linhas, personagens e elementos distintos. Se envolveram com as narrativas lúdicas que surgiram a partir das imagens, a partir de nossa imaginação (das crianças e do docente), se envolveram com o fazer, explorar técnicas e possibilidades nas propostas de criação. E voltaram seus olhos, sua atenção e curiosidade na natureza e seus elementos distintos, presentes em nossa vida, às vezes construindo conhecimento por meio de observações e visualizações, às vezes, por meio de vivências e experiências possibilitadas na contextualização das obras.

A leitura de imagens, através de maneiras lúdicas de encontrar uma história, um acontecimento, uma narrativa na imagem, inicia nas crianças o processo de aprendizagem dinâmica, em que as mesmas estão habituadas. O inventar, e criar, o imaginar e o brincar são pensados na leitura como uma maneira de também conhecer sobre o mundo empírico, que proporciona vivências e experiências.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

DEWEY, Jonh. *Arte como experiência*. [Org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro]. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DCMs- Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, 2020.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FRANÇA, L. C. Z. Imagens, novos olhares para o processo criativo. In: TINOCO, E. F. V. (Org.). *Possibilidades e Encantamentos Trajetória de professores no Ensino de Arte*. Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003, p. 01-144.

HORN; BARBOSA, Maria da Graça Souza; Maria Carmen Silveira. *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*. Porto Alegre: Penso, 2022.

HORN; BARBOSA, Maria da Graça Souza; Maria Carmen Silveira. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

INSTITUTO ALANA. *Apostila TiNis Módulo 1: Nosso vínculo com a Natureza*. São Paulo. 2021.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza*. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.

MATTAR, Denise. (Org.). *O lúdico na Arte*. São Paulo: Itaú Cultural, 2005.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Lea. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ZAGONEL, Bernadete. *Arte na educação escolar*. Curitiba: Ibpx, 2008.

CAPÍTULO VI

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FORMAÇÃO DE SEUS EDUCADORES PENSADA A PARTIR DA PEDAGOGIA DA PANDEMIA

Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Sílvia Adriane Tavares de Moura
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

INTRODUÇÃO

As questões articuladas à Educação do Campo e à Formação de seus Educadores, de qualquer natureza, desde o início das lutas por seu reconhecimento não deixam de demarcar inúmeros desafios. Esses agudizaram-se na paralisação imposta pela pandemia da covid-19, sobretudo no que se refere ao processo de construção de políticas públicas para sua efetivação e consolidação. Durante a pandemia e frente a recomendação sanitária para o distanciamento social, os problemas se acabaram por atingir os movimentos sociais e sua militância em prol das políticas de Educação do campo e formação de seus educadores, instalando uma não normalidade e excepcionalidade advindas da pandemia do coronavírus (SOUZA, 2020).

Como afirmou Souza (2020, p.6) a pandemia não foi uma situação que ocasionou uma crise claramente contraposta a uma situação de normalidade, ela veio “apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Conforme afirma o autor:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo

e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje. (SOUZA, 2020, p. 5-6).

Daí a sua específica periculosidade da crise advinda da pandemia, ela foi utilizada para inviabilizar novas políticas educacionais para o campo, atuando, inclusive, contra a luta de classes pela reforma agrária, pois foi utilizada para deixar de lado uma dívida social histórica do Estado brasileiro, que se estende, obviamente, à especificidade da educação escolar das populações camponesas, conquistada constitucionalmente como Direito Social. (SOUZA, 2020, p.7)

Por certo, a situação da pandemia testou a “elasticidade social, a fragilidade do humano, o como o sistema assumiu que os fins não justificam os meios” frente a atividade econômica, impondo métodos de repressão e de vigilância particularmente rigoroso em nome do controle sanitário, mas mostrou que a nossa democracia ainda carece de capacidade política para responder a emergências. No texto Sociologia das ausências, Souza (1999) explica que no contexto da pandemia a comoção mundial criou “as sombras que a visibilidade vai criando” (SOUZA, 2020, p.8) e, nesse sentido, encobriu zonas de invisibilidade, inviabilizando a discussão sobre as políticas de Educação do Campo que é o que nos interessa refletir neste texto.

Se, como afirmou Souza (2020, p. 10), a pandemia foi uma alego-

ria, seu sentido literal foi fortalecer o “medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível”, mas o invisível foi poderoso a ponto de solapar mediações que ocupavam-se de entender a sociedade contemporânea como a da cultura dominante, da ideologizada exclusão, pois não havia espaço para a teorização. A pandemia impediu a transparência dos processos que se fizeram esperar. Entretanto, os problemas não pararam e a quarentena foi discriminatória. Como afirmou Souza (2020, p. 15), “mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores”, a pandemia designou um espaço-tempo político, social e cultural, diferente para cada grupo social, encobrindo o fato que o maior “sofrimento humano é causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual”.

Nesse sentido, as políticas de Educação do campo e de seus formadores estão relacionadas com os movimentos sociais que, por sua vez, articulam-se a universidade pública que se apresenta como cuidadora da formação dos educadores, mas a pandemia suspendeu qualquer possibilidade de revitalização de princípios postos à Educação do Campo. Numa rápida avaliação, em 2020, 2021, 2022, anos da pandemia da Covid-19, o formato de ensino remoto emergencial, sem estrutura, condições de acesso à conexão e equipamentos, dentre outros elementos, aprofundaram os problemas relacionados à Educação do Campo. O que se observa é que as disputas ideológicas e políticas não ficaram suspensas, pois o momento pandêmico além de nos isolar, impediu a integração física dos movimentos sociais, grupo vigilante dos rumos da Educação do Campo.

Como afirmaram Caldart; Molina; Nery (1999), a problemática da necessidade de se ter escolas no campo, somou-se o fato de que construí-las passou a exigir um novo projeto político-pedagógico vinculado não só às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo, mas também relacionado ao fato do enfrentamento da crise de saúde geral, como nos impôs a pandemia.

Nessa perspectiva, a universidade pública precisa ressignificar-se como *lócus* propulsor de Formação para a atuação na Educação do Campo, além de colocar-se como coordenadora da política de Estado sobre o tema, precisara posicionar-se como questionadora do que se nomina justiça social. Como afirmou Souza (2020, p.21), cabe a universidade ajudar a desvelar o fato que a pandemia, “contrário do

que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam". A ela cabe mostrar as assimetrias e o como elas se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele". Pânico que também desvia a atenção das políticas de atendimento dos povos do campo.

Se o nosso diálogo reforça constatações e por vezes parece compor um enfoque prescritivo, é porque a pandemia fez agudizar a situação já descrita por reflexões teórico-conceituais, mas isso não impede as possibilidades de análise e reflexividade sobre os processos que envolveram a Educação do Campo, enquanto área específica. De certa forma, retomar o recorte das políticas que aqui são apresentadas e discutidas, representa o como podemos afinar a cosmovisão que carregamos como pesquisadores, a partir da qual retomamos algumas ideias e buscamos revisitar e desvelar aquilo que ainda temos denominado como sendo Políticas da Educação do Campo, mesmo no pós pandemia.

Na construção do texto, assumimos que houve uma intensa "pedagogia do vírus" (SOUZA, 2020, p. 22) que condicionou, conforme afirma o autor, "tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre" (p.22), o que pode ser fatal ao modo como se encaram as políticas posta à Educação do Campo. Por certo, a história que vamos lendo, construindo e transformando, gerou impactos na Educação do Campo, no legislado, e no que se pensa ser o ideal determinado pelos próprios sujeitos do campo, que compõem a militância dos movimentos sociais. A pandemia colocou em segundo plano a discussão que dava o *start* do diálogo que se estendia à Formação dos Educadores do Campo e ao que a legislação se cala, mas não deu basta ao movimento do poder/ dominação expresso pelas discursividades dos diferentes sujeitos políticos. No tempo de pandemia, destacou-se o sombrio, e todo o resto se calou, além de se abafar o grito dos excluídos por novas respostas.

A partir desse entendimento, seguimos as recomendações de Freire (1987, p. 89), tentando nos distanciar de uma atitude ingênua e, definitivamente, nos afastando da ideia que as classes dominantes podem desenvolver, sem nossa luta e militância, "uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as

injustiças sociais de maneira crítica”. Dialeticamente, articulamos as reflexões sobre a pandemia, para reiniciarmos a costumeira jornada de luta, queremos que ela projete utopias e desejos pela Educação do Campo e Formação de seus Educadores, no sentido do real humanismo transformador.

A pandemia enquanto modelo social das bases legais das políticas de Educação do Campo e da formação de seus educadores

Muitas lutas e militâncias podem ser identificadas na historicidade dos movimentos sociais em sua configuração reivindicatória e identitária. Eles foram os responsáveis pela sustentação da atual Educação do Campo e da Formação de seus Educadores, e buscavam refletir aspirações que embora não atendidas, mostram-se constantemente revigoradas para o grupo militante.

A pandemia da Covid-19, parece ter desviado, pelo menos em parte, as possibilidades da resistência, não só pela premência da defesa das vidas; mas pela impossibilidade do ajustamento coletivo e manutenção dos debates no e com os movimentos sociais. Isso exige outras formas de pressionar o instituído, como: reivindicar as ofertas de formação docente inicial e continuada, de forma a se respeitar a realidade dos povos do campo, suas formas de produzir e lidar com a terra, de viver e conviver; reivindicar escolas adequadas, transporte, entrada e permanência na instituição de ensino. Além do desalento, a pandemia nos faz ansiar pela retomada do impositivo diálogo sobre a obrigatoriedade das lutas pela terra e pelos direitos sociais, pela defesa de uma Educação Popular do e no Campo, e pela defesa das Escolas do Campo, o que implica assumir a visível luta de classes no país.

Enquanto reprodutora e fortalecedora do modelo social, a pandemia continuou dando centralidade a orientação ideológica capitalista que está a serviço dos interesses dominantes e voltada ao mundo da produção (CALDART, 2008; MOURA 2021; MUNARIM, 2011). No tempo de pandemia, as políticas deixaram de representar os pontos de sustentação ao potencial de transformação social da realidade do campo. Dizemos isso porque contribuíram tanto para conservar quanto para mudar determinados valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas, até como inspiração para mudanças históricas,

políticas que, por excelência, são sempre contraditórias. E no que se refere a Educação do Campo, não é demais lembrar que ela envolve a luta contra um modelo colonizador escravocrata, que mantém uma educação contrária que segue os interesses mercadológicos.

Historicamente, as Políticas de Educação do Campo e de Formação de seus Educadores tiveram suas bases ancoradas, por exemplo, na nossa Constituição Federal (1988), que determinam ser obrigatório a garantia ao ensino fundamental a toda população (BRASIL, 2022a) sobre a qual a Educação do Campo vai encontrar espaço para se desenvolver.

Moura (2021, p.171) afirma que, partindo, portanto, do princípio Constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9393/96

reconheceu a possibilidade de uma educação voltada às singularidades do campo, dando autonomia às instituições que nele atuam via Educação do Campo. Em seus Artigos 3º, 23º, 27º, 61º, respectivamente, reconhecem-se a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação do meio rural, sem romper, no entanto, com um projeto global de educação para o país.

Ambos os documentos (BRASIL 2022a; 2022b) são marcos importantes para a Educação do Campo, pois na “Letra das Leis” já se evidenciou uma proposta de Educação para o Campo. Entretanto, embora parecessem se orientar com adequadas finalidades, conteúdos e metodologias, infelizmente, não contemplaram na íntegra as demandas do conjunto de organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, como argumentou Moura (2021, p.171) em sua pesquisa de doutoramento, por exemplo,

não permitindo, a organização de uma escola própria, com a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e das condições climáticas, por exemplo, e, muito menos, priorizando os aspectos da identidade, da cultura e da realidade peculiar de cada povo do campo como sujeitos de direito.

No que se refere à Formação dos seus Educadores, a mesma legislação não enfatizou a exigência de que se integre à realidade dos diferentes movimentos sociais e sindicais do campo em relação,

sobretudo, a necessidade de superação do alto grau de discriminação de todos os envolvidos com as escolas do campo (MOLINA, 2014; FREITAS, 2011; MOURA, 2021). Essa análise nos permite dizer que ainda há a premência da vigilância e denúncia sobre como o Estado tem sido omissor na oferta e garantia da educação escolar do campo.

De volta à aliança entre universidades públicas e movimentos sociais, verificamos que se consolida uma permissão tácita à revitalização da crítica, em defesa de uma matriz epistemológica crítica e contra-hegemônica que tem se feito presente na produção acadêmica sobre as temáticas afins que envolvem a Educação do Campo e a Formação de seus Educadores. É uma crítica que, ao fim e ao cabo, deve apoiar a construção de novas concepções que ajudem na ressignificação dos documentos e da legislação. Outrossim, a partir da consolidação de bases epistemológicas e condições teóricas, a produção acadêmica indaga as concepções postas, e acaba por sustentar um perfil de educador do campo, seu papel e função social, nos termos dos processos de luta e resistência dos movimentos sociais.

Seguindo a mesma lógica, outra legislação que se fez importante como base da educação do campo foi o primeiro *Plano Nacional de Educação de 2001, a Lei nº 10.172-BRASIL, 2010*). Nele foi estabelecido o tratamento diferenciado para a “educação rural”, bem como no Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007),

que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT), na qual contempla-se as especificidades e o contexto da Educação do Campo. E ainda, a Resolução CNE-CEB nº 01- 2002, de 03 de abril do ano de 2007, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (MOURA, 2021, p. 173).

Ainda na Resolução CNE/CEB nº 1, em seu art. 12, ainda encontramos a recomendação sobre a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2002, p. 40-41). Embora em todos os documentos citados encontremos recomendações à Educação do Campo, a questão da formação docente não melhorou, fato que exige que os movimentos sociais continuem no enfrentamento para alcançarem o que almejavam. Nesse sentido, a universidade pública ainda tem a contribuir.

A ideia de uma Política Nacional de Formação Permanente

dos Profissionais da Educação do Campo, que visava o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo, se formalizou com o Plano Nacional de Políticas para a Formação de Professores da Educação do Campo (BRASIL, SECADI, 2007, p. 34). Moura (2021, p. 174), aponta que, em seus objetivos específicos destacam-se:

[...] promover a valorização dos profissionais que atuam na Educação do Campo; financiar ações de formação inicial e continuada de Profissionais da Educação do Campo; estimular parcerias entre o poder público, universidades e organizações sociais para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação do Campo; e promover convênios com as universidades públicas para a realização de cursos de formação continuada para profissionais da Educação do Campo (MOURA, 2021, p. 174).

No entanto, mais uma vez, embora tenha subsidiado a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo e para formação, os documentos legais não respondem efetivamente a demandas dos movimentos sociais, e no momento da pandemia, a atual

versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. (SOUZA, 2020, p. 24)

Infelizmente, a pandemia e a crise humanitária que se abateu sob os povos, gerou uma fratura entre a economia da saúde e a saúde pública, mas buraco mostra-se maior. Os governos mantiveram a lealdade ao ideário neoliberal que reforça o regime político e o descaso com a Educação do Campo, apesar do posto na Constituição de 1988 e demais ordenamentos legais. É necessário seguirmos na luta.

Pandemia, investida neoliberal e o descrédito do percurso do legislado das políticas de formação de Educação do Campo e formação de seus educadores

A partir de bases que se consolidaram a partir do legislado, houve conquistas mais direcionadas à Educação do Campo a Política

Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), os quais, a saber, oficializaram:

a) As Resoluções CNE-CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, que tratam das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo [...] b) A Resolução do CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; [...] c) A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2002, a qual estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; [...] d) A Resolução – CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, CNE – Resolução 01/2002, voltada à Formação de Professores. (MOURA, 2021, p. 174-175).

Outra política que efetivou a Educação do Campo e a Formação de seus Educadores, aqui assumida como parte do pouco que foi efetivamente conquistado, é o Parecer nº 1/2006 (BRASIL, 2006), homologado pela CEB, que reconheceu a Educação do Campo e instituiu a proposta de Formação por Alternância Pedagógica, como modalidade formativa, de modo a permitir a formação integral do educando do campo. No mesmo Parecer nº 1/2006 (BRASIL, 2006), da formação por alternância propõe a intercalação de períodos de aprendizagem na família e na comunidade com os períodos na escola-universidade, como argumentou Moura (2021).

A próxima conquista relacionamos ao Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2019), o qual implementou os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito das universidades públicas e institutos federais e elevou a Educação do Campo e a Formação de seus docentes ao patamar de política pública estatal, concretizando uma política pública de Formação de Professores da Educação do Campo.

Outra conquista foi o Programa Nacional de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo-Procampo (BRASIL, 2008), que implantou os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, articulando os objetivos coletivos dos movimentos sociais camponeses, as universidades e o poder público. Na sequência temos o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (BRASIL, 2013), que legisla sobre o apoio técnico e financeiro que deve ser dado aos Estados, Distrito Federal e Municípios para implementação da política de Educação do Campo. O Pronacampo ainda faz referência à Educação Quilombola.

A legislação e as normativas apresentadas, embora representem um recorte, dado os limites de um artigo científico, delimitam a historicidade das reivindicações dos movimentos sociais. O recorte também reforça sua aliança com a universidade pública e seus professores-pesquisadores, dando-lhes a tarefa da Formação dos Educadores, como também a de desvelar o contraditório, presente nos marcos legais, de forma a explicar, materializar e publicizar a crítica contra-hegemônica, diante dos rumos dados ao projeto social de campo.

Ao finalizar este tema, dentre as conquistas efetivas no legislado, observamos que muitas exigências dos movimentos sociais foram atendidas e seguem orquestradas pela universidade pública. A produção acadêmica tem sustentado e fortalecido as bases de um posicionamento epistemológico, ético, gnosiológico, científico e pedagógico, no que se refere aos processos formativos e à continuidade da militância, como nos mostrou Moura (2021).

A pandemia escancarou o fato que a extrema-direita tem crescido por todo o mundo.

Caracteriza-se pela pulsão anti-sistema, a manipulação grosseira dos instrumentos democráticos, incluindo o sistema judicial, o nacionalismo excludente, a xenofobia e o racismo, a apologia do Estado de exceção securitário, o ataque à investigação científica independente e à liberdade de expressão, a estigmatização dos adversários, concebidos como inimigos, o discurso de ódio, o uso das redes sociais para comunicação política em menosprezo dos veículos e media convencionais. (SOUZA, 2020, p. 25)

Souza defende que, em geral, os governos defendem o Estado mínimo e ocupa um espaço político que se entregaram ao catecismo neoliberal sob a ardilosa ou ingênua crença na possibilidade de um capitalismo de rosto humano, e se apoia nas ações empreendidas durante a pandemia para fortalecer essa ideia. Um engodo pois os trabalhadores são vistos como populações descartáveis, desprovidos de qualquer rendimento, justificando a inercia das ações frente a pandemia.

Nos colocamos na postura ao lado de Boaventura Santos que observa que os “corpos estão à partida mais vulnerabilizados pelas condições de vida que lhes são impostas pelo contexto da pandemia, além dos sujeitos estarem socialmente expostos a discriminação

racial e outras formas de discriminação. Quando o afastamento social ocorre, a “vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da cidade, aldeias remotas, campos de internamento de refugiados, prisões, etc.” (SOUZA, 2020, p. 26). Portanto, mantendo a aliança com os movimentos sociais, o que nos resta, enquanto pesquisadores é confrontar a realidade identificando os cerne da problemática posta à Educação do Campo frente a pandemia.

Algumas considerações

Os movimentos sociais do campo buscam superar as contradições no âmbito do sistema educacional brasileiro. Sua atuação aguerrida esteve presente e atravessando todos os processos político-legais que instituíram o conjunto de normatizações das políticas de Educação do Campo como políticas de Estado. Isto significa afirmar que as suas lutas foram historicamente tecidas nas entrelinhas da Constituição Federal (1988) e das decisões acerca de políticas públicas, sempre voltadas para o fortalecimento de uma concepção de Educação do Campo e de Formação de seus Educadores em respeito às especificidades locais. No entanto, no contexto pandêmico, agudizou-se a lógica do capitalismo que nos envolve, inclusive no que se refere a ação intelectual e a construção dos aportes teóricos, fazendo prevalecer dentro e fora da universidade, a proletarianização produtivista dos sujeitos o que se estendeu a proposição de ações frente a pandemia, sobretudo na Educação do campo e na formação de seus docentes.

Conforme afirmou Souza (2020, p. 28), a pandemia, e as que ainda virão, mostram de maneira cruel

como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Resta-nos questionar se a pandemia e a quarentena podem revelar possíveis alternativas a educação do campo e a formação de seus educadores, será que nos deixa experiências que nos ajudem a pensar sobre novos modos de pensar sobre e para os povos do campo, no sentido de envolvê-los no bem social comum? Souza (2020) desesperança ao afirmar nos escritos sobre a “Cruel Pedagogia do Virus” que

o imediato pós-quarentena não será um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível. Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de proteção social. Muito provavelmente, quando terminar a quarentena, os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a extrema pobreza vão aumentar. Tal como anteriormente, os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal.

Voltaremos as lutas mesmo frente a ausência de alternativas, buscando a possibilidade de mudanças desta questão que é política. Voltemos a assumir os debates em prol do direito à educação, da cidadania e da participação da classe trabalhadora nas decisões referentes à sua educação e à criação e consolidação de escolas do campo, em todos os níveis de ensino.

A organicidade da estrutura da legislação voltada à Educação do Campo e Formação de seus Educadores também ganha centralidade nessa discussão sobre a aliança político-educativa instituída entre os movimentos sociais e a universidade pública. Cabe à universidade ocupar-se da consolidação teórica e epistemológica dos cursos de formação, considerando a função social dos professores do campo, os saberes e o ideário pedagógico, o que exige a instituição de ensino superior se mantenha como aliada dos movimentos sociais, nas lutas pelo direito social e subjetivo, tanto dos povos do campo, quanto dos indígenas, afrodescendentes e quilombolas (MAGALHÃES; MOURA, 2020a; MAGALHÃES; MOURA, 2020b; MAGALHÃES; MOURA, 2021).

As universidades públicas precisa voltara ao seu papel fundamental na construção da produção acadêmica, na manutenção da discussão crítica e contra hegemônica sobre a legislação e sobre as

efetivas mudanças voltadas a educação dos povos originários, e dos negros, inclusive em seu próprio meio acadêmico. Além disso, precisam manter-se como parceiras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e posicionar-se como frente de apoio à ofensiva ocupação de seus espaços pelos sujeitos do campo durante a sua formação.

A Universidade Pública ainda apoia e atua nos desafios da revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia da Terra e demais Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoCs, atua na definição de estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas, apóia concepção de Alternância implantada nas Licenciaturas e sustenta a compreensão e execução da formação por área de conhecimento, da permanente consolidação da Educação do Campo, como área de produção de conhecimento. E fortalece o processo de ruptura com a educação rural ao reinserir o debate agrário nas universidades (BITTENCOURT; MOLINA, 2019; MOURA, 2021).

Moura (2021), em sua tese de doutoramento, sustentou ter identificado os pressupostos e fundamentos epistemológicos, curriculares e metodológicos, presentes na formação promovida pelas universidades públicas. Em análise de TCCs produzidos em curso de LEdoCs, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus de Arraias, a autora mostrou que se destacam fundamentos voltados à práxis. Para Moura (2021), as práticas formativas dos Cursos de LEdoCs – UFT/Arraias fundamentam-se nas especificidades do perfil do educador que se intenciona formar. Moura (2022, p. 171) afirma que, ao integrar a atuação dos sujeitos educandos na “construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores -não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo”

Em tempos pandêmicos, a Educação do Campo e a Formação de seus Educadores não se distanciaram dos antigos desafios postos ao campesinato; ao contrário, a pandemia e sua Pedagogia do vírus (SOUZA, 2020), intensificou o mascaramento dos problemas, desviou-se, novamente, a importância da crítica mais profunda direcionada ao modelo de desenvolvimento que a sociedade neoliberal adotou, o qual se reflete na agricultura, na educação e na economia.

Felizmente, os estudantes que chegam à universidade pública, em sua grande maioria, são “militantes-educadores”, trazem consigo uma carga política, cultural e educativa, acumulada nas lutas dos movimentos sociais. Por isso, passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento de suas experiências como ponto de partida (MOURA, 2021). Acolher esses aspectos é mais uma contribuição da universidade à consolidação de uma concepção de Educação do Campo e de Formação, incorporando e reconhecendo “os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos” (ARROYO, 2012, p. 363).

Ao final, não há dúvidas sobre a importância da universidade pública na consolidação de uma Educação do Campo e de na Formação de seus professores, como aquela respaldada pelos movimentos sociais. Todavia, com a pandemia da covid-19, houve o arrefecimento dos diálogos, sobretudo, com o Estado, o que significa grandes perdas das conquistas de direitos já conquistados, pois, na conjuntura governamental, ocorrida desde o Golpe de 2016, intensificaram-se com os prejuízos causados pelos dois desgovernos sucessivos e suas posturas preconceituosas e intolerantes. A partir do atual “governo”, todas as pastas e departamentos, se não desapareceram, foram subjugadas e direcionadas por membros que se posicionam contrários à natureza das instituições com funções e finalidades sociais.

Com Freire (1987), entendemos que é a resistência ao modelo capitalista e neoliberal o que tem forjado a implementação de outras políticas públicas que se contrapõem ao modelo dominante (MAGALHÃES; MOURA, 2020a; MAGALHÃES; MOURA, 2020b; MAGALHÃES; MOURA, 2021). Isso nos impõe que sejamos solidários à ocupação dos espaços da universidade pelos estudantes advindos do campo, em respeito à nossa aliança com Movimento Nacional da Educação do Campo, dando apoio a formação dialógica e de valorização das experiências e saberes dos povos do campo.

Podemos, assim, concluir que a pandemia revelou, como afirma Souza (2020, p. 32), “uma quarentena dentro de outra quarentena” o que exige que reconheçamos e tentemos superar a quarentena do próprio capitalismo, assim quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias e talvez possamos repensar as “quarentenas impostas as políticas de Educação do Campo”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez., 2005.

BARTHES, R. F. test. In: HARAI, J. V. (Dedir.). *Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1979. p. 48-63.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 2002, n. 20, p. 32, 9. abr.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, [2022a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Políticas para a Formação de Professores da Educação do Campo: *Caderno de Subsídios*. Brasília; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 17 janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [2022b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: xxxxx

BRASIL. Parecer nº 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12741-ceb-2006#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB>. Acessado em 02 de outubro de 2022.

BRASIL, MEC. Programa Nacional de Educação do Campo (Prona-campo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>. Acessado em 02 de outubro de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Acessado em : 02 de outubro de 2022.

BITTENCOURT BRITO, M. M., & MOLINA, M. C. Reflexões sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os elementos para “Transformar (ação) Pedagógica” na Educação Superior. Revista Brasileira De Educação Do Campo, 2019, v. 4, e 6291. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6291>.

BRETCH, Bertold. Eu vivo em tempos sombrios. Pensadores. Disponível em : <https://www.pensador.com/frase/NjgwMjU2/> . Acessado em: 02 de outubro de 2022.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. (Org). *Campo -Políticas Públicas - Educação*. Brasília- DF: INCRA/MDA; n. 07. 2008.p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, H. C. L. de. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Revista Em Aberto*, Brasília-DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

FRIGOTTO, G. F.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. (2), p. 65--76, dez. 2014.

KOLLING, E. J.; MOLINA, M. C.; NERY, I. (org.). *Por uma educação básica do campo*. UNB, Brasília, DF, 1999.

MOLINA, M. C. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (org.). *O método dialético na pesquisa em educação*, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014. p. 22-23.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T de. Aspectos epistemológicos da educação do campo como resultado da militância dos movimentos sociais. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 9, p. 70396-410, 2020.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T de. Intervenções discursivas na subjetividade docente em tempos de pandemia covid-19. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta, TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves (Orgs). *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*. 1. ed. Goiás: MC&G Editorial; UFG, 2020.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, M. do V. Docência universitária na universidade pública brasileira: resistência em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 09, p. 637-656, jul. /dez. 2020a.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T de. Educação do Campo e Formação de Educadores na Perspectiva do Ensino Desenvolvimento: Por uma Educação Crítica e Emancipatória aos Povos do Campo. *Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG. v. 4, n. 3, p. 643-666. set./dez. 2020b.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; BALDINO, José Maria; MOURA, Sílvia Adriane Tavares de. Política Educacional sobre a Educação do Campo e a Formação de seus Educadores: o papel da universidade pública em tempos de pandemia da Covid-19. *Inter-Ação*, Goiânia, v.47, n.3, p. 1234-1247, set/dez. 2022. DOI10.5216/ia.v47i3.71731Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.71731>>.

MAGALHÃES, Amanda Oliveira; MOURA, Silvia Adriane Tavares de. Professores de Cursos de Gastronomia e sua Interlocução com as Dimensões da Docência Universitária *Poiesis Pedagógica*, Catalão - GO, v. 20, p. 93-105], e-74463, 2022, ISSN: 2178-4442

MUNARIM, A. A. Educação do Campo no Cenário das políticas públicas na primeira metade do século 21: *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 32-33, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. EDITOR EDIÇÕES ALMEDINA, S. A. ; 2020.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, SP, v. 21, n. 3, p. 653-662 set. /dez. 2017.

SEVERINO, A. J. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária, *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set. /dez. 2009.

ZEMELMAN, H. *Conocimiento y Ciencias Sociales*. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. México: Universidad de La Ciudad de México, 2003.

CURRÍCULO DOS AUTORES

Gustavo Cunha de Araújo

Doutor em Educação pela UNESP. É professor adjunto na Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. É professor no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE/UFT) e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (ProfArtes UFU). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq PQ-2.

Helena Quirino Porto Aires

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP (2020). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2015). Graduação em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins (2010). Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (2007). É professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins, Campus Arraias/TO.

José Carlos Miguel

Livre-Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Atualmente é Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - UNESP - Campus de Marília.

Juliane Gomes de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2017). Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Tocantins (2015).

Samantha Graziele Soares

Mestranda em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (ProfArtes/UFU). Graduada em Artes Plásticas (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua profissionalmente como professora de Arte no Ensino fundamental I e Ensino infantil da rede pública de educação da cidade de Uberlândia - MG.

Sônia Maria de Sousa Fabrício Neiva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é docente (Associado I) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias.

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFGA.

Talita Ferreira Galvão

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professora da Educação Básica na rede estadual de educação do Estado do Tocantins.

